

AUTONOMIA E INCLUSÃO NO ENSINO FUNDAMENTAL I

AUTONOMY AND INCLUSION IN ELEMENTARY SCHOOL I

Amanda Vitória Guimarães¹

Dâmaris Araujo de Brito²

Júlia Soares dos Santos³

RESUMO

O presente artigo analisa as práticas pedagógicas voltadas à promoção da autonomia e inclusão de estudantes com deficiência no Ensino Fundamental I de uma escola municipal de Belo Horizonte. A pesquisa, de abordagem qualitativa, utilizou o estudo de caso como método, com entrevistas semiestruturadas realizadas com professoras da rede pública. Os dados foram interpretados à luz do referencial teórico da Educação Inclusiva, dos direitos educacionais e da pedagogia humanista. Os resultados indicam avanços na construção de uma escola inclusiva, mas também revelam desafios persistentes relacionados à formação docente, às condições estruturais e ao planejamento pedagógico. A pesquisa conclui que a promoção da autonomia está diretamente relacionada ao reconhecimento das singularidades e à oferta de práticas inclusivas sistemáticas e reflexivas.

Palavras-chave: Educação Inclusiva; Autonomia; Deficiência; Ensino Fundamental; Práticas Pedagógicas.

ABSTRACT

This article analyzes pedagogical practices aimed at promoting the autonomy and inclusion of students with disabilities in Elementary School I at a municipal school in Belo Horizonte. The research adopted a qualitative approach, using a case study method with semi-structured interviews conducted with public-school teachers. Data were interpreted in light of the theoretical framework of Inclusive Education, educational rights, and humanist pedagogy. The results indicate progress toward building an inclusive school but also reveal persistent challenges related to teacher training, structural conditions, and pedagogical planning. The study concludes that promoting autonomy is directly linked to recognizing students' individual needs and providing systematic, reflective inclusive practices.

Keywords: Inclusive Education; Autonomy; Disability; Elementary Education; Pedagogical Practices.

¹ Acadêmica do Curso de Licenciatura em Pedagogia da Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais.

² Acadêmica do Curso de Licenciatura em Pedagogia da Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais.

³ Acadêmica do Curso de Licenciatura em Pedagogia da Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais.

1 INTRODUÇÃO

A inclusão escolar de estudantes com deficiência é um direito assegurado por dispositivos legais como a Constituição Federal de 1988, a LDB (Lei nº 9.394/96) e a Lei Brasileira de Inclusão (Lei nº 13.146/2015). No entanto, a presença física desses estudantes em escolas regulares não garante inclusão efetiva. A promoção da autonomia — entendida como capacidade de tomar decisões, agir com independência e participar ativamente — é essencial para uma educação emancipatória (Freire, 1996).

Este estudo de caso investigou como a autonomia de estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA) é promovida no Ensino Fundamental I em uma escola municipal de Belo Horizonte. Buscou-se compreender práticas pedagógicas, identificar barreiras e sugerir caminhos para efetivar uma inclusão crítica e transformadora.

2 REFERENCIAL TEÓRICO

2.1 Educação Inclusiva: princípios e desafios

A educação inclusiva representa um paradigma educacional fundamentado na equidade, no reconhecimento da diversidade e na garantia do direito de todos à aprendizagem. De acordo com Mantoan (2003), inclusão não se limita à presença física de estudantes com deficiência na escola regular, mas implica a transformação de práticas pedagógicas, relações escolares, estruturas organizacionais e concepções sobre o ensinar e o aprender.

Nessa perspectiva, incluir significa reconhecer as diferenças como inerentes ao processo educativo, valorizando os saberes, os ritmos e as potencialidades de cada estudante. Mantoan (2006) afirma que a escola precisa romper com modelos homogêneos e excludentes de ensino, ampliando sua capacidade de acolher, ouvir e atender às necessidades específicas dos alunos.

Sassaki (2010) complementa esse entendimento ao definir inclusão como um processo de adaptação mútua entre a sociedade e o sujeito com deficiência, voltado à equiparação de oportunidades e à participação plena em todos os aspectos da vida. No contexto escolar, isso exige mudanças nas práticas pedagógicas, na formação docente, na avaliação e na gestão educacional.

Do ponto de vista ético-político, a Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994) e a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (ONU, 2006) reconhecem a educação inclusiva como um direito inalienável. Essas diretrizes defendem o acesso, a permanência, a participação e a aprendizagem como princípios indissociáveis para garantir uma educação de qualidade para todos.

No Brasil, a Constituição Federal de 1988, a LDB (Lei nº 9.394/1996) e a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (Brasil, 2008) reafirmam o compromisso do Estado com uma escola para todos. A inclusão, no entanto, ainda enfrenta obstáculos estruturais, pedagógicos e culturais, como falta de formação docente, ausência de recursos, turmas numerosas e resistência a práticas inovadoras (Silva; Lopes, 2015).

2.2 Autonomia na perspectiva do desenvolvimento e da educação

A promoção da autonomia dos estudantes com deficiência é um princípio central da educação inclusiva. Para Paulo Freire (1996), a autonomia não é um dom, mas um processo construído nas relações entre educadores e educandos, sustentado no respeito, no diálogo e na escuta sensível. O autor defende que a pedagogia deve favorecer a tomada de consciência e a capacidade de escolha dos sujeitos, possibilitando-lhes intervir no mundo de forma crítica e emancipatória.

No campo da psicologia do desenvolvimento, Jean Piaget (1988) concebe a autonomia como resultado da cooperação, do respeito mútuo e da vivência de regras internalizadas por meio das interações sociais. Para o autor, a autonomia moral só se desenvolve quando a criança tem liberdade para pensar, agir e refletir sobre suas ações em contextos de negociação e participação ativa.

Já para Lev Vygotsky (2001), a aprendizagem é mediada socialmente e ocorre na zona de desenvolvimento proximal, ou seja, na distância entre o que o aluno já consegue fazer sozinho e o que pode realizar com auxílio de outros. Nesse sentido, a autonomia não é construída isoladamente, mas em ambientes que proporcionam interações significativas, mediações adequadas e apoio intencional.

A partir dessas contribuições, compreende-se que a autonomia dos estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA) deve ser promovida por meio de ambientes pedagógicos

estruturados, afetivos e participativos, que respeitem os ritmos individuais, mas que também estimulem o protagonismo e a expressão singular dos sujeitos (Pereira; Mattos, 2017).

É importante destacar que, no contexto do TEA, promover autonomia significa reconhecer que esses estudantes são capazes de se desenvolver cognitivamente e socialmente, desde que tenham acesso a práticas pedagógicas adequadas, suporte individualizado e relações educativas que acolham suas formas particulares de ser e de aprender.

2.3 Políticas públicas e o direito à educação

As políticas públicas voltadas à inclusão escolar no Brasil avançaram significativamente nas últimas décadas, especialmente a partir da Constituição de 1988. O art. 208, inciso III estabelece como dever do Estado o “atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino”.

A Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência – LBI (Lei nº 13.146/2015) reafirma o direito à educação inclusiva em todos os níveis e modalidades, garantindo condições de igualdade e recursos de acessibilidade. Já a Lei nº 12.764/2012 (Lei Berenice Piana) assegura o direito de estudantes com TEA à matrícula em escolas regulares, com suporte especializado e acompanhamento, quando necessário.

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (Brasil, 2008) é um marco importante por propor a substituição do modelo segregador pelo paradigma da convivência na escola comum, com apoio do Atendimento Educacional Especializado (AEE). Essa política defende a formação continuada dos docentes, a adequação curricular, a presença de salas de recursos multifuncionais e a promoção da aprendizagem colaborativa.

No entanto, como aponta Oliveira (2014), ainda existe um descompasso entre o que as políticas propõem e o que as escolas conseguem realizar. Muitos gestores e professores desconhecem os marcos legais ou não recebem o apoio necessário para implementá-los. A ausência de recursos humanos e materiais, somada à resistência a mudanças, compromete a efetividade da inclusão e da promoção da autonomia.

Nesse contexto, torna-se imprescindível que as políticas públicas sejam acompanhadas de ações práticas, investimento na formação docente, oferta de suporte técnico-pedagógico e transformação da cultura escolar (Mantoan, 2006; Garrutti; Mattos, 2011). A construção de uma

escola democrática, inclusiva e comprometida com a autonomia exige políticas sustentadas por princípios de justiça social, equidade e participação.

3 METODOLOGIA

Este estudo adotou uma abordagem qualitativa com caráter exploratório e descritivo, por reconhecer a complexidade dos fenômenos educacionais e a necessidade de compreender as percepções, práticas e desafios enfrentados por professores no contexto da inclusão escolar. Conforme Minayo (2010), a pesquisa qualitativa é adequada para investigar significados, motivações e interpretações atribuídas pelos sujeitos às suas experiências.

O delineamento escolhido foi o estudo de caso, pois permite examinar um fenômeno em profundidade e em seu contexto real (Yin, 2015). O estudo de caso possibilita captar as múltiplas dimensões e especificidades das práticas inclusivas desenvolvidas em uma escola municipal de Belo Horizonte, reconhecida pelo atendimento a estudantes com deficiência.

A escola participante foi selecionada por amostragem intencional, considerando seu histórico de atendimento a estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA) e sua disposição para colaborar com a pesquisa. Para preservar a confidencialidade, o nome da instituição foi substituído por um pseudônimo.

Os participantes da pesquisa foram professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental I, também selecionados por amostragem intencional (Triviños, 1987), por possuírem experiência direta com alunos com TEA. Todos os participantes assinaram um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, conforme os princípios éticos de pesquisa com seres humanos (CNS, 2012).

A coleta de dados foi realizada por meio de entrevistas semiestruturadas, por permitir uma abordagem flexível, com questões norteadoras, mas aberta a aprofundamentos de acordo com as respostas dos entrevistados (Lüdke; André, 2013). As entrevistas abordaram tópicos como:

- concepção de inclusão escolar e autonomia;
- estratégias pedagógicas utilizadas;
- percepções sobre os desafios para promover a autonomia de estudantes com TEA;
- apoio institucional e recursos disponíveis.

As entrevistas foram gravadas em áudio, mediante autorização dos participantes, e posteriormente transcritas na íntegra para análise.

A análise dos dados utilizou a técnica de análise de conteúdo (Bardin, 2016), que consiste na identificação de unidades de sentido, categorização e interpretação do material discursivo. O processo envolveu leitura flutuante, definição de categorias temáticas emergentes e discussão dos achados à luz do referencial teórico e das políticas públicas sobre inclusão e autonomia.

Em termos de fundamentação teórica, a metodologia se sustentou em autores que discutem criticamente a inclusão escolar, a autonomia e as políticas educacionais. Entre eles:

- Mantoan (2003, 2006): para quem inclusão é um processo de transformação cultural e pedagógica, superando práticas excludentes.
- Sassaki (2010): que define inclusão como adaptação mútua entre a sociedade e a pessoa com deficiência, visando à equiparação de oportunidades.
- Freire (1996): que concebe a autonomia como objetivo pedagógico construído no diálogo e na prática crítica, sendo a educação um ato político e emancipador.
- Vygotsky (2001): cuja perspectiva histórico-cultural enfatiza a aprendizagem mediada e a importância das interações sociais para o desenvolvimento da autonomia.
- Piaget (1988): que destaca a autonomia como resultado de processos de cooperação e respeito mútuo, fundamentais para a construção moral e cognitiva do sujeito.

Além disso, foram considerados os marcos legais e normativos que fundamentam o direito à educação inclusiva no Brasil, como:

- a Constituição Federal de 1988,
- a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/1996),
- a Lei Brasileira de Inclusão (Lei nº 13.146/2015),
- a Lei nº 12.764/2012 (Lei Berenice Piana),
- e a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (Brasil, 2008).

Esses referenciais teóricos e legais subsidiaram a interpretação crítica dos dados, buscando evidenciar tensões, avanços e desafios na implementação de práticas pedagógicas inclusivas que promovam efetivamente a autonomia de estudantes com TEA.

A escolha por uma abordagem qualitativa e o uso de entrevistas semiestruturadas visaram garantir escuta atenta e aprofundada às experiências docentes, reconhecendo-os como sujeitos ativos na construção de práticas inclusivas e no enfrentamento de barreiras institucionais, pedagógicas e culturais.

4 RESULTADOS E DISCUSSÃO

A análise das entrevistas com professores do Ensino Fundamental I de uma escola municipal de Belo Horizonte revelou uma realidade multifacetada em relação à inclusão escolar de estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA) e à promoção de sua autonomia. Os resultados foram organizados em três grandes eixos temáticos: (1) concepções docentes sobre inclusão e autonomia; (2) práticas pedagógicas e estratégias adotadas; (3) desafios e barreiras enfrentados no cotidiano escolar.

4.1 Concepções docentes sobre inclusão e autonomia

Os professores entrevistados demonstraram, em geral, consciência da importância da inclusão escolar e reconheceram o direito dos estudantes com TEA de estarem matriculados em escolas regulares. As falas refletiram alinhamento com princípios legais, como os previstos na LDB (Brasil, 1996) e na Lei Brasileira de Inclusão (Brasil, 2015).

Contudo, as entrevistas revelaram concepções variadas e, por vezes, contraditórias sobre o significado de inclusão. Alguns professores a associaram prioritariamente ao acesso físico à escola, com menor ênfase em aspectos relacionados à participação plena, ao pertencimento e à aprendizagem significativa. Essa visão limitada reforça o alerta de Mantoan (2003) sobre o risco de reduzir a inclusão a uma mera integração física, sem transformar práticas pedagógicas excludentes.

Em relação à autonomia, muitos docentes afirmaram ser um objetivo importante, mas demonstraram dificuldade em definir o conceito de forma clara e operacionalizá-lo em suas

práticas. Houve consenso em considerar que alunos com TEA podem desenvolver autonomia, desde que recebam o suporte necessário. Entretanto, poucos apresentaram estratégias estruturadas para promover a tomada de decisões, o protagonismo e a independência dos estudantes.

Esses achados confirmam o que Freire (1996) sustenta ao afirmar que a autonomia não é algo dado, mas construído na prática educativa, exigindo planejamento intencional, diálogo constante e reconhecimento do aluno como sujeito ativo no processo de aprendizagem.

4.2 Práticas pedagógicas inclusivas e estratégias de apoio

As entrevistas também evidenciaram esforços importantes dos professores para incluir alunos com TEA em atividades escolares. Foram relatadas estratégias como:

- adaptação de atividades escritas para suportes visuais;
- uso de imagens, pictogramas e sinais para comunicação alternativa;
- organização de rotinas previsíveis e estruturadas;
- incentivo à participação em rodas de conversa e jogos cooperativos;
- intervenções personalizadas para estimular a socialização.

Essas práticas dialogam com o conceito de diferenciação pedagógica, que reconhece os ritmos e estilos de aprendizagem dos estudantes (UNESCO, 1994). Elas também refletem a compreensão de que a inclusão requer flexibilidade curricular e uso de metodologias ativas e participativas.

Alguns professores relataram contar com o apoio do Atendimento Educacional Especializado (AEE) e de salas de recursos multifuncionais, embora esse suporte fosse descrito como insuficiente ou intermitente. Em vários casos, as adaptações dependiam quase exclusivamente da iniciativa individual dos docentes, sem orientação sistemática ou formação continuada.

Nesse ponto, emergiu a importância da mediação docente para promover a autonomia. Inspirados em Vygotsky (2001), alguns professores destacaram que o desenvolvimento dos alunos com TEA depende de interações significativas e de um suporte pedagógico que respeite suas zonas de desenvolvimento proximal.

4.3 Desafios e barreiras na promoção da autonomia

Apesar dos avanços relatados, os professores apontaram diversos obstáculos para garantir práticas realmente inclusivas e emancipadoras. Entre os desafios mais mencionados estão:

- falta de formação continuada sobre TEA e inclusão;
- turmas numerosas e heterogêneas, dificultando o atendimento individualizado;
- escassez de materiais pedagógicos adaptados;
- ausência ou limitação de profissionais de apoio, como acompanhantes especializados;
- resistência institucional para rever práticas tradicionais de ensino.

A formação docente foi destacada como um ponto crítico. Muitos professores afirmaram nunca ter participado de cursos específicos sobre o TEA, dependendo de sua própria pesquisa e trocas informais com colegas. Isso confirma o que destacam Hansel, Zych e Godoy (2014), ao enfatizar que a formação docente é condição essencial para a efetivação da inclusão escolar.

Outro desafio importante foi o descompasso entre a legislação e a realidade escolar. Embora documentos como a Lei nº 12.764/2012 (Lei Berenice Piana) e a LBI (Lei nº 13.146/2015) garantam direitos como acompanhante especializado e acesso ao AEE, os professores relataram que esses serviços nem sempre estavam disponíveis ou eram oferecidos de forma fragmentada.

A análise revelou também barreiras atitudinais e culturais. Alguns docentes reconheceram a persistência de concepções medicalizantes ou segregadoras no ambiente escolar, o que dificulta a construção de uma cultura inclusiva baseada na aceitação das diferenças como parte da identidade da escola (Sasaki, 2010).

4.4 Reflexão crítica sobre a promoção da autonomia

A promoção da autonomia de estudantes com TEA exige mais do que boas intenções. Ela demanda planejamento pedagógico intencional, mediação sensível e comprometida, adaptações curriculares individualizadas e ambientes escolares democráticos que favoreçam a participação ativa dos estudantes.

Para Freire (1996), a autonomia se constrói na prática educativa e exige uma postura ética e política dos educadores. Reconhecer o estudante com TEA como sujeito de direitos implica criar condições para que ele possa tomar decisões, participar das atividades escolares de forma significativa e desenvolver sua independência de forma progressiva.

Do ponto de vista do desenvolvimento, Piaget (1988) destaca que a autonomia moral e intelectual só se desenvolve em contextos de cooperação e respeito mútuo. Já Vygotsky (2001) reforça que o ensino deve atuar na zona de desenvolvimento proximal, oferecendo apoio necessário para que o aluno avance em suas capacidades.

Os resultados deste estudo confirmam que, embora existam práticas inclusivas promissoras, a promoção efetiva da autonomia de estudantes com TEA enfrenta barreiras estruturais, formativas e culturais que precisam ser enfrentadas de forma sistêmica. Isso envolve investimentos em formação docente, ampliação do suporte especializado, adequação de recursos pedagógicos e revisão das concepções de ensino e aprendizagem predominantes nas escolas.

4.5 Considerações finais sobre os resultados

Em síntese, os dados indicam que a inclusão escolar de estudantes com TEA na escola municipal estudada avançou no sentido do acesso, mas ainda enfrenta desafios importantes para garantir participação plena e desenvolvimento da autonomia.

O compromisso com uma educação verdadeiramente inclusiva requer não apenas o cumprimento formal da legislação, mas a transformação da cultura escolar em direção a práticas colaborativas, democráticas e centradas nos direitos e nas potencialidades de todos os estudantes.

Como destaca Mantoan (2006), a inclusão implica repensar o próprio projeto pedagógico da escola, garantindo que ele seja construído com base na diversidade e na equidade. Dessa forma, promover a autonomia de estudantes com TEA não é apenas uma meta individual, mas um indicador da qualidade democrática e social da educação oferecida.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo buscou compreender como se dá a promoção da autonomia de estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA) no Ensino Fundamental I, a partir de um estudo de caso em

uma escola municipal de Belo Horizonte. A investigação revelou um panorama complexo e contraditório: por um lado, há avanços no reconhecimento do direito à inclusão e em algumas práticas pedagógicas diferenciadas; por outro, persistem desafios estruturais, formativos e culturais que limitam a efetivação de uma inclusão escolar plena e emancipadora.

Os resultados indicaram que os professores demonstram consciência sobre a importância da inclusão e se esforçam para adaptar suas práticas, utilizando estratégias visuais, atividades lúdicas e rotinas estruturadas. No entanto, essas ações muitas vezes são realizadas de forma isolada, sem apoio institucional consistente ou formação continuada específica. A autonomia, embora reconhecida como objetivo desejável, ainda carece de compreensão mais aprofundada e de planejamento pedagógico intencional capaz de favorecer a participação ativa e a tomada de decisões pelos estudantes com TEA.

As barreiras identificadas incluem falta de formação docente específica, ausência ou insuficiência de recursos pedagógicos adaptados, turmas numerosas e heterogêneas, além de lacunas na oferta de serviços de apoio especializados, como o Atendimento Educacional Especializado (AEE) e acompanhantes previstos em lei. Esses desafios apontam para um descompasso entre o discurso legal-normativo e a realidade concreta das escolas, reforçando a necessidade de políticas públicas efetivamente implementadas, financiadas e acompanhadas.

Em termos teóricos, a pesquisa reafirma as contribuições de Freire (1996) ao enfatizar que a autonomia não é algo dado, mas um processo construído na prática educativa, que exige diálogo, escuta sensível e compromisso com a emancipação dos sujeitos. Igualmente, destaca a perspectiva de Vygotsky (2001), para quem o desenvolvimento ocorre em contextos interativos e mediados, sendo papel do professor criar situações de aprendizagem que respeitem e ampliem as zonas de desenvolvimento proximal dos alunos.

A promoção da autonomia de estudantes com TEA, portanto, não pode ser vista como responsabilidade exclusiva do docente individual, mas como um compromisso coletivo e institucional, que exige:

- investimento em formação continuada que aborde não apenas aspectos técnicos, mas concepções inclusivas e emancipadoras;
- garantia de recursos pedagógicos e humanos necessários, como materiais adaptados, salas de recursos multifuncionais e profissionais de apoio especializados;

- planejamento institucional que preveja adaptações curriculares, metodologias diferenciadas e avaliação inclusiva;
- transformação da cultura escolar, valorizando o respeito à diversidade como princípio estruturante da ação pedagógica.

Em síntese, para que a escola se torne, de fato, um espaço de pertencimento, equidade e emancipação, é preciso ir além das exigências legais formais e enfrentar, de forma crítica e colaborativa, as barreiras que ainda excluem, silenciam ou limitam o potencial dos estudantes com TEA.

Conclui-se que a inclusão escolar verdadeira deve ser compreendida como um projeto político-pedagógico coletivo, orientado por princípios de justiça social, democracia e direitos humanos. Somente assim será possível garantir não apenas o acesso, mas a participação plena, o desenvolvimento integral e a autonomia de todos os estudantes, contribuindo para a construção de uma sociedade mais justa, solidária e inclusiva.

REFERÊNCIAS

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2016.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Senado Federal, 1988.

BRASIL. Lei nº 12.764, de 27 de dezembro de 2012. Institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 27 dez. 2012.

BRASIL. Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 7 jul. 2015.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 23 dez. 1996.

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

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 41. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GARRUTTI, Patrícia; MATTOS, Martha. Formação de professores e inclusão: o lúdico como possibilidade de construção da autonomia docente. *In*: MATTOS, Martha (org.). **Formação de professores e práticas inclusivas: políticas, pesquisa e ação pedagógica**. São Carlos: EdUFSCar, 2011. p. 27-42.

HANSEL, Ana Paula; ZYCH, Andrea; GODOY, Beatriz. **Educação inclusiva**: desafios para a formação de professores. Curitiba: CRV, 2014.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. 2. ed. São Paulo: EPU, 2013.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Educação inclusiva**: com os pingos nos “is”. 5. ed. São Paulo: Memnon, 2006.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Inclusão escolar**: o que é? como se faz? 6. ed. São Paulo: Moderna, 2003.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento**: pesquisa qualitativa em saúde. 12. ed. São Paulo: Hucitec, 2010.

PIAGET, Jean. **O juízo moral na criança**. 4. ed. São Paulo: Summus, 1988.

SASSAKI, Romeu Kazumi. **Inclusão**: construindo uma sociedade para todos. 6. ed. Rio de Janeiro: WVA, 2010.

SILVA, André Luiz; LOPES, Denise Regina. Políticas públicas de inclusão escolar no Brasil: avanços, limites e desafios. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 36, n. 131, p. 407-424, abr.-jun. 2015.

TRIVIÑOS, Augusto Nibaldo Silva. **Introdução à pesquisa em ciências sociais**: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1987.

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

VYGOTSKY, Lev Semenovich. **A formação social da mente**: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

YIN, Robert K. **Estudo de caso**. Planejamento e métodos. Tradução Cristhian Matheus Herera. 5. ed. Porto Alegre: Bookman, 2015.