Anais do Congresso Brasileiro de Iniciação Científica
(https://periodicos.unisanta.br/COB)

ISSN 2317-1316

DO DIREITO À INCLUSÃO AO DIREITO DE APRENDER: PRÁTICAS FLEXÍVEIS E SUPORTES INDIVIDUALIZADOS NA ESCOLARIZAÇÃO DE ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA

FROM THE RIGHT TO INCLUSION TO THE RIGHT TO LEARN: FLEXIBLE PRACTICES AND INDIVIDUALIZED SUPPORTS IN THE EDUCATION OF STUDENTS WITH DISABILITIES

Gisleine Souza Santos Ribeiro, Carolina Rodrigues Lincoln-de-Carvalho, Camila Neto Fernandes Andrade, Raphaela dos Santos Gonçalves, Marina Savordelli Versolato.

Universidade Santa Cecília, Faculdade de Educação, Curso de Licenciatura em Educação Especial
E-mail para contato: gr254105@alunos.unisanta.br

RESUMO – A inclusão escolar constitui direito assegurado às pessoas com deficiência, mas sua efetivação não pode ser reduzida à matrícula ou à permanência física na classe comum. Este estudo discute os limites de concepções rígidas de inclusão total quando não acompanhadas por condições adequadas de ensino, acessibilidade, profissionais qualificados e suportes individualizados. Trata-se de estudo qualitativo, bibliográfico e reflexivo, construído a partir de experiências formativas da autora em escolas públicas e privadas e da análise de legislação e literatura brasileira e internacional sobre Educação Especial. São discutidas contribuições de Mendes, Fuchs e Fuchs e Lacerda, além de princípios presentes em modelos de apoio multinível, ensino colaborativo, Design Universal para a Aprendizagem e organização flexível de serviços educacionais. A análise evidencia que a localização física do estudante não constitui critério suficiente para avaliar a qualidade da inclusão. Participação, aprendizagem, comunicação, desenvolvimento e acesso aos recursos necessários precisam orientar as decisões pedagógicas. Conclui-se que uma educação inclusiva comprometida com o direito de aprender requer planejamento individualizado, formação profissional, recursos de acessibilidade, colaboração entre profissionais e avaliação contínua das barreiras e necessidades apresentadas por cada estudante.

Palavras-chave: Inclusão Escolar; Educação Especial; Suportes Individualizados; Deficiência; Aprendizagem.

ABSTRACT – School inclusion is a right guaranteed to persons with disabilities, but its implementation cannot be reduced to enrollment or physical presence in the regular classroom. This study discusses the limitations of rigid conceptions of full inclusion when they are not accompanied by adequate teaching conditions, accessibility, qualified professionals, and individualized supports. This is a

ISSN 2317-1316

qualitative, bibliographic, and reflective study based on the author's educational experiences in public and private schools and on the analysis of Brazilian and international legislation and literature concerning Special Education. Contributions from Mendes, Fuchs and Fuchs, and Lacerda are discussed, as well as principles associated with multi-tiered support systems, co-teaching, Universal Design for Learning, and flexible organization of educational services. The analysis indicates that a student's physical placement is not a sufficient criterion for evaluating the quality of inclusion. Participation, learning, communication, development, and access to necessary resources must guide pedagogical decisions. It is concluded that inclusive education committed to the right to learn requires individualized planning, professional training, accessibility resources, collaboration among professionals, and continuous assessment of the barriers and needs presented by each student.

Keywords: School Inclusion; Special Education; Individualized Supports; Disability; Learning.

1 INTRODUÇÃO

A inclusão escolar das pessoas com deficiência representa uma conquista histórica relacionada ao reconhecimento de direitos, ao enfrentamento de práticas segregadoras e à ampliação da participação social. No Brasil, a Constituição Federal de 1988 reconhece a educação como direito de todos, enquanto a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional define a Educação Especial como modalidade educacional e estabelece a oferta de serviços de apoio especializado aos estudantes que deles necessitem (Brasil, 1988; Brasil, 1996).

A consolidação desse paradigma foi fortalecida por marcos internacionais e nacionais, entre eles a Declaração de Salamanca, a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. Esses documentos contribuíram para deslocar a compreensão da deficiência de uma perspectiva centrada exclusivamente no indivíduo para outra que também considera as barreiras existentes nos ambientes, nas práticas e nas formas de organização social e educacional (UNESCO, 1994; Brasil, 2008; Brasil, 2009).

A Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência estabelece que o direito à educação envolve não apenas acesso e permanência, mas também participação e aprendizagem, determinando a adoção de medidas individualizadas e coletivas capazes de favorecer o desenvolvimento acadêmico e social dos estudantes. Assim, a presença na classe comum constitui parte importante do processo inclusivo, mas não pode ser tomada isoladamente como

ISSN 2317-1316

evidência de que a escolarização esteja efetivamente garantindo os direitos educacionais previstos em lei (Brasil, 2015).

Essa distinção torna-se especialmente relevante quando estudantes apresentam necessidades de suporte mais intensas. Em determinadas situações, dificuldades significativas de comunicação, interação, autorregulação, compreensão das atividades ou participação no currículo exigem planejamento pedagógico individualizado, recursos de acessibilidade, adaptações e atuação articulada entre diferentes profissionais. A ausência dessas condições pode produzir uma situação em que o estudante esteja fisicamente presente na escola, mas tenha participação limitada nas experiências de aprendizagem (Mendes, 2006; Brasil, 2015).

O debate sobre inclusão escolar apresenta diferentes perspectivas. Mendes (2006) analisa criticamente a polarização entre propostas de inclusão total e posições que admitem diferentes formas de organização dos serviços de Educação Especial. Para a autora, o debate precisa considerar as condições históricas, políticas e materiais de cada sistema educacional, evitando soluções simplificadoras para uma realidade marcada por necessidades bastante diversas (Mendes, 2006).

Fuchs e Fuchs (1994) também questionam propostas que assumem a classe comum como resposta única e necessariamente adequada para todos os estudantes. Os autores deslocam a discussão do simples local de escolarização para a qualidade e a efetividade da instrução oferecida, defendendo que necessidades educacionais distintas podem demandar diferentes intensidades e formas de apoio ao longo do percurso escolar (Fuchs; Fuchs, 1994).

Essa discussão não deve ser interpretada como defesa da segregação ou retorno a modelos assistencialistas de Educação Especial. O desafio consiste justamente em evitar dois extremos: a separação sistemática dos estudantes com deficiência e a ideia de que a matrícula em uma classe comum, independentemente das condições oferecidas, seja suficiente para caracterizar uma inclusão bem-sucedida. O critério principal deve ser a existência de condições que possibilitem participação, aprendizagem e desenvolvimento (Mendes, 2006; Fuchs; Fuchs, 1994).

As experiências formativas que deram origem a este estudo ocorreram em contextos públicos e privados, incluindo atuação no Atendimento Educacional Especializado e acompanhamento de estudantes que necessitavam de diferentes intensidades de suporte. Essas

ISSN 2317-1316

vivências suscitaram questionamentos sobre a relação entre presença em sala comum, condições institucionais e participação efetiva nas atividades escolares, motivando a busca por referenciais teóricos capazes de ampliar a análise da questão (Brasil, 2008; Mendes, 2006).

Diante desse contexto, o objetivo deste estudo é discutir os limites de concepções rígidas de inclusão total quando não acompanhadas pelos suportes necessários à escolarização, analisando a importância de práticas pedagógicas flexíveis, apoios individualizados, formação profissional e diferentes formas de organização do atendimento educacional. Busca-se defender uma compreensão de inclusão centrada não apenas no local em que o estudante está matriculado, mas também naquilo que aprende, nas formas como participa e nos apoios de que necessita para exercer plenamente seu direito à educação (Brasil, 2015; Fuchs; Fuchs, 1994).

2 MATERIAIS E MÉTODOS

O estudo caracteriza-se como pesquisa qualitativa de natureza bibliográfica e reflexiva. Sua construção foi motivada pelas experiências formativas da autora em diferentes espaços educacionais das redes pública e privada, utilizadas como ponto de partida para a formulação do problema investigado.

Na rede pública, a autora participou de atividades vinculadas ao Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência em contexto de Atendimento Educacional Especializado. Na rede privada, realizou estágio em situação de apoio à inclusão escolar, acompanhando estudantes com diferentes necessidades educacionais.

Essas experiências não foram tratadas como dados empíricos generalizáveis nem submetidas a protocolo sistemático de pesquisa de campo. Sua função no estudo foi identificar situações e questões que posteriormente foram analisadas à luz da literatura e da legislação educacional.

A revisão concentrou-se em produções relacionadas à inclusão escolar, inclusão total, organização dos serviços de Educação Especial, respostas educacionais individualizadas e sistemas de suporte. Entre os principais referenciais analisados encontram-se Mendes (2006), Fuchs e Fuchs (1994; 1998; 2005) e Lacerda (2023).

ISSN 2317-1316

Também foram considerados documentos legais brasileiros relacionados ao direito à educação das pessoas com deficiência, incluindo Constituição Federal, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e Lei Brasileira de Inclusão.

Como elemento complementar, foram analisados princípios de organização educacional presentes em sistemas de apoio multinível, ensino colaborativo, Design Universal para a Aprendizagem e modelos que admitem gradação de suportes. A análise não teve como objetivo comparar estatisticamente países ou demonstrar superioridade de determinado sistema educacional, mas identificar elementos que possam contribuir para a discussão sobre flexibilização e individualização dos apoios.

A interpretação do material foi organizada em três eixos: a) inclusão como direito à participação e à aprendizagem; b) limites de modelos uniformes diante da diversidade das necessidades educacionais; e c) possibilidades de organização dos suportes e das práticas pedagógicas.

3 RESULTADOS E DISCUSSÃO

A análise da legislação e da literatura permite afirmar que a inclusão escolar não pode ser compreendida apenas como localização física do estudante. A Lei Brasileira de Inclusão associa explicitamente o direito à educação à participação e à aprendizagem e prevê a adoção de medidas individualizadas e coletivas. Assim, avaliar a efetividade da inclusão exige observar se o estudante dispõe dos recursos necessários para acessar o currículo, comunicar-se, participar das atividades e desenvolver suas potencialidades (Brasil, 2015).

Essa perspectiva é particularmente relevante quando estudantes necessitam de apoio mais intenso. A mera disponibilização da mesma atividade para todos não garante igualdade de condições quando existem barreiras comunicacionais, sensoriais, cognitivas, pedagógicas ou comportamentais. Nesses casos, práticas inclusivas exigem formas diferenciadas de apresentação dos conteúdos, recursos de comunicação, adaptação de tarefas, organização do ambiente e diferentes níveis de mediação (Brasil, 2008; Brasil, 2015).

ISSN 2317-1316

As experiências formativas que motivaram este estudo evidenciaram situações em que a equipe escolar encontrava dificuldades para compreender comportamentos, formas de comunicação ou necessidades de autorregulação de determinados estudantes. Essas situações não permitem generalizações sobre pessoas com TEA ou deficiência intelectual, mas ajudam a formular uma questão relevante: a presença na classe comum precisa estar acompanhada por condições institucionais e conhecimentos profissionais adequados às demandas apresentadas (Mendes, 2006).

Em estudantes com necessidades de suporte mais intensas, determinados comportamentos podem estar relacionados a sobrecarga sensorial, dificuldades de comunicação, tentativa de evitar demandas excessivas ou formas particulares de autorregulação. Interpretar qualquer manifestação exclusivamente como indisciplina pode resultar em respostas inadequadas. Por essa razão, formação docente e planejamento colaborativo são necessários para que a escola analise as barreiras e organize respostas educacionais compatíveis com as necessidades observadas (Brasil, 2015; Mendes, 2006).

A responsabilidade por esse processo não deve ser atribuída exclusivamente ao professor regente. A construção de condições inclusivas depende de organização institucional, formação, recursos, profissionais especializados, acessibilidade, planejamento e acompanhamento. A análise de Mendes (2006) reforça a necessidade de considerar as condições concretas em que políticas de inclusão são implementadas, evitando transformar dificuldades estruturais dos sistemas de ensino em problemas individuais dos professores ou estudantes (Mendes, 2006).

3.1 Inclusão total e diversidade de necessidades

Um dos principais pontos discutidos por Fuchs e Fuchs (1994) consiste na crítica à transformação da classe comum em resposta universal e exclusiva para todos os estudantes. Os autores argumentam que decisões educacionais precisam considerar a efetividade da instrução e a diversidade das necessidades apresentadas, evitando que a definição prévia de um único local de escolarização se sobreponha à avaliação do que cada estudante necessita para aprender (Fuchs; Fuchs, 1994).

Em trabalho posterior, Fuchs e Fuchs (1998) mantêm a distinção entre inclusão e inclusão total, discutindo tensões entre a participação em ambientes comuns e a necessidade de serviços

ISSN 2317-1316

especializados. Essa discussão mostra que o problema não precisa ser formulado como oposição simples entre inclusão e exclusão, mas como busca por configurações educacionais capazes de maximizar participação e aprendizagem, preservando o acesso aos apoios especializados necessários (Fuchs; Fuchs, 1998).

Mendes (2006) apresenta preocupação semelhante ao analisar a radicalização do debate brasileiro. A autora chama atenção para o risco de posições que transformam uma questão complexa em escolha binária e destaca que a realidade educacional brasileira apresenta desigualdades significativas de financiamento, formação profissional, acesso a serviços e organização escolar. Dessa forma, políticas inclusivas precisam ser avaliadas também pelas condições concretas de implementação (Mendes, 2006).

Lacerda (2023) acrescenta à discussão a defesa de práticas educacionais sustentadas por evidências e avaliação individualizada das necessidades. Independentemente das divergências existentes no campo da Educação Especial, essa perspectiva contribui para uma questão importante: decisões pedagógicas não devem decorrer exclusivamente de posições ideológicas sobre onde o estudante deve permanecer, mas também de informações sobre quais estratégias favorecem efetivamente sua aprendizagem (Lacerda, 2023).

Essa argumentação não significa defender que estudantes com necessidades intensas devam ser automaticamente encaminhados a espaços separados. A intensidade do suporte não determina, por si mesma, um único local adequado de escolarização. Significa reconhecer que a escola comum precisa dispor de condições reais para atender diferentes necessidades e que as decisões devem ser constantemente avaliadas a partir da participação e da aprendizagem do estudante (Brasil, 2015; Mendes, 2006).

3.2 Flexibilização e individualização dos suportes

A literatura internacional apresenta diferentes formas de organizar apoios educacionais sem abandonar o compromisso com a participação em ambientes comuns. Entre elas estão sistemas multiníveis de suporte, nos quais intervenções são intensificadas conforme as necessidades observadas. A proposta de *Responsiveness to Intervention*, discutida por Fuchs e Fuchs (2005), organiza respostas progressivas e utiliza acompanhamento contínuo para orientar decisões sobre a intensidade das intervenções (Fuchs; Fuchs, 2005).

ISSN 2317-1316

Esse princípio apresenta uma contribuição importante para a Educação Especial: o suporte não precisa ser entendido como condição fixa e imutável. Um estudante pode necessitar de determinados apoios em uma área ou período e de outros em situações diferentes. A avaliação contínua permite reorganizar a intervenção conforme o desempenho e as barreiras identificadas, evitando tanto a ausência de suporte quanto sua manutenção indiscriminada quando já não é necessário (Fuchs; Fuchs, 2005).

Outra possibilidade é o ensino colaborativo, no qual professores da classe comum e profissionais especializados compartilham planejamento, instrução e avaliação. A contribuição dessa organização encontra-se na tentativa de aproximar o conhecimento especializado da rotina da classe comum, evitando que toda responsabilidade pelo estudante com deficiência recaia sobre um único profissional ou que o atendimento especializado permaneça completamente desvinculado do currículo (Brasil, 2008).

O Design Universal para a Aprendizagem também oferece princípios úteis ao propor que materiais, atividades e formas de expressão sejam planejados desde o início para contemplar diferentes modos de acesso, participação e demonstração da aprendizagem. Essa abordagem pode reduzir determinadas barreiras e diminuir a necessidade de adaptações feitas somente depois que o estudante já encontrou dificuldades diante da proposta pedagógica (CAST, s.d.).

Entretanto, princípios universais de acessibilidade não eliminam a necessidade de individualização. Mesmo um currículo cuidadosamente planejado pode não contemplar todas as necessidades de todos os estudantes. Por isso, práticas universais e apoios individualizados devem ser entendidos como complementares, e não como alternativas excludentes (Brasil, 2015; CAST, s.d.).

A discussão internacional também demonstra que sistemas inclusivos podem assumir configurações diferentes. Dados reunidos pela European Agency for Special Needs and Inclusive Education mostram variações consideráveis na organização da escolarização entre países europeus, embora comparações diretas devam ser realizadas com cautela devido às diferenças de definição, classificação e organização dos serviços entre os sistemas educacionais (European Agency for Special Needs and Inclusive Education, 2020).

Essas diferenças internacionais não autorizam a conclusão de que determinado país possua um modelo necessariamente superior. Elas demonstram, porém, que inclusão escolar

ISSN 2317-1316

não constitui uma estrutura uniforme globalmente adotada. Diferentes sistemas procuram articular escolarização em classes comuns, apoios especializados e diferentes intensidades de intervenção, o que reforça a importância de analisar condições, resultados e necessidades concretas em vez de reproduzir mecanicamente um único desenho institucional (European Agency for Special Needs and Inclusive Education, 2020).

3.3 Do direito de estar ao direito de aprender

O debate sobre a inclusão pode ser sintetizado por uma mudança de pergunta. Em vez de considerar apenas "onde o estudante está?", torna-se necessário perguntar "o que está aprendendo?", "como participa?", "quais barreiras encontra?" e "quais recursos necessita para avançar?". Essas perguntas deslocam o centro da discussão do local físico para a qualidade da experiência educacional (Brasil, 2015; Fuchs; Fuchs, 1994).

Uma inclusão apenas física pode ocorrer quando o estudante permanece na classe comum, mas não participa do currículo, recebe atividades sem relação com os objetivos educacionais ou passa grande parte do período sem oportunidades efetivas de interação e aprendizagem. Nessas circunstâncias, a presença no mesmo espaço não garante a concretização do direito educacional previsto na legislação (Brasil, 2015).

A individualização curricular, por sua vez, não deve ser confundida com diminuição arbitrária das expectativas. Individualizar significa identificar as barreiras, selecionar objetivos compatíveis com o percurso educacional, definir formas de acesso e comunicação e organizar intervenções que permitam ao estudante avançar. A flexibilização precisa preservar intencionalidade pedagógica e possibilidades de desenvolvimento (Brasil, 2015; Lacerda, 2023).

Essa concepção também exige acompanhamento sistemático. Estratégias consideradas adequadas em determinado momento podem deixar de responder às necessidades do estudante, enquanto apoios inicialmente intensos podem ser reduzidos diante de maior autonomia. A avaliação contínua permite que as decisões sejam revistas e evita que diagnósticos ou classificações se transformem em expectativas permanentes e rígidas sobre aquilo que o estudante pode aprender (Fuchs; Fuchs, 2005).

ISSN 2317-1316

A formação profissional constitui outra condição indispensável. Professores, profissionais de apoio e equipes escolares precisam compreender suas atribuições e dispor de conhecimentos relacionados à acessibilidade, comunicação, planejamento, avaliação e diversidade do desenvolvimento humano. Sem essas condições, políticas inclusivas podem produzir exigências que não são acompanhadas dos meios necessários à sua concretização (Mendes, 2006; Brasil, 2015).

Por fim, uma concepção flexível de inclusão não significa ausência de compromisso com a escola comum. Significa compreender a participação no ensino regular como objetivo que precisa ser sustentado por recursos, serviços e decisões pedagógicas coerentes com cada estudante. A escola inclusiva não é aquela que apenas mantém todos no mesmo ambiente, mas aquela que reorganiza suas condições para ampliar, tanto quanto possível, participação, aprendizagem e desenvolvimento (Brasil, 2008; Brasil, 2015).

4 CONCLUSÃO

A análise realizada permite concluir que a inclusão escolar não pode ser avaliada exclusivamente pela matrícula ou pela presença física do estudante com deficiência na classe comum. O direito à educação envolve também participação, aprendizagem, comunicação, desenvolvimento e acesso aos recursos necessários para que essas dimensões sejam efetivamente garantidas.

A literatura analisada demonstra que concepções rígidas de inclusão total podem tornar-se problemáticas quando o local de escolarização é definido independentemente da efetividade do ensino e das necessidades apresentadas pelo estudante. Essa crítica não constitui defesa da segregação, mas questionamento de soluções universais para uma população marcada por grande diversidade de características e necessidades educacionais.

Práticas inclusivas exigem planejamento flexível, acessibilidade, formação profissional, colaboração entre diferentes integrantes da equipe escolar e disponibilidade de suportes individualizados. Sistemas multiníveis de apoio, ensino colaborativo e princípios do Design Universal para a Aprendizagem oferecem referências que podem contribuir para essa organização, desde que sejam adaptados às condições concretas dos sistemas educacionais.

ISSN 2317-1316

A individualização também não deve significar redução automática das expectativas de aprendizagem. Seu objetivo consiste em identificar barreiras, organizar estratégias e oferecer apoios capazes de ampliar as possibilidades educacionais de cada estudante.

As experiências formativas que motivaram este estudo permitiram identificar questões relevantes sobre a distância que pode existir entre presença física e participação pedagógica. Entretanto, por se tratar de estudo bibliográfico e reflexivo, essas experiências não constituem evidência empírica generalizável sobre os resultados de determinado modelo de inclusão.

Conclui-se que uma educação inclusiva comprometida com o direito de aprender precisa evitar tanto a segregação sistemática quanto a adoção inflexível de uma única resposta educacional para todos. O critério orientador deve ser a construção de condições que permitam ao estudante participar, aprender e desenvolver-se, mediante avaliação contínua das barreiras e dos suportes necessários ao longo de sua trajetória escolar.

5 AGRADECIMENTOS

À Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), pela concessão de bolsas no âmbito do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), edição 2024-2026.

À Secretaria de Educação (SEDUC) da Prefeitura Municipal de Santos, pela parceria estabelecida com as escolas municipais.

À Universidade Santa Cecília (UNISANTA), pelo apoio ao Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID).

6 DECLARAÇÃO DE USO DE IA

Durante a elaboração deste trabalho, utilizou-se a ferramenta ChatGPT para apoio à organização textual e à sistematização inicial da literatura. O conteúdo gerado foi revisado, editado e validado pelos autores, que assumem total responsabilidade pelo texto final.

7 REFERÊNCIAS

Brasil. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Brasília, DF: Presidência da República, 1988.

ISSN 2317-1316

Brasil. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Presidência da República, 1996.

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

Brasil. Decreto nº 6.949, de 25 de agosto de 2009. Promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo. Brasília, DF: Presidência da República, 2009.

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

CAST. Universal Design for Learning. Wakefield, MA: CAST, [s.d.].

European Agency for Special Needs and Inclusive Education. European Agency Statistics on Inclusive Education: 2018 dataset cross-country report. Odense: European Agency for Special Needs and Inclusive Education, 2020.

Fuchs D, Fuchs LS. Inclusive schools movement and the radicalization of special education reform. Exceptional Children. 1994;60(4):294-309.

Fuchs D, Fuchs LS. Competing visions for educating students with disabilities: inclusion versus full inclusion. Childhood Education. 1998;74(5):309-316.

Fuchs D, Fuchs LS. Responsiveness-to-intervention: a framework for prevention and identification of learning disabilities. Learning Disabilities Research & Practice. 2005;20(2):73-74.

Lacerda L. Crítica à pseudociência em Educação Especial: trilhas de uma educação inclusiva baseada em evidências. São Sebastião do Grama: Luna Edições, 2023.

Mendes EG. A radicalização do debate sobre inclusão escolar no Brasil. Revista Brasileira de Educação. 2006;11(33):387-405.

UNESCO. Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais. Brasília, DF: CORDE, 1994.