ISSN: 2358-8829

PRÁTICAS PEDAGÓGICAS INCLUSIVAS NA ESCOLA: A CENTRALIDADE DO SABER PEDAGÓGICO E A ATUAÇÃO COLABORATIVA DA EQUIPE MULTIDISCIPLINAR

Lucas Moraes da Silva[1]
Lamara Marin Artuzi[2]
Aline Fernanda Ventura Sávio Leite[3]

INTRODUÇÃO

O debate sobre a educação inclusiva exige compreender a escola como espaço de produção de conhecimento, convivência e participação social, no qual estudantes com diferentes características, histórias, ritmos e modos de aprender devem encontrar condições efetivas de acesso ao currículo. Nesse cenário, a inclusão não se resume à matrícula ou à presença física do estudante, pois envolve a construção de práticas pedagógicas capazes de reconhecer a diversidade e enfrentar barreiras à participação e à aprendizagem.

A perspectiva adotada neste trabalho parte do entendimento de que a escola constitui o espaço legítimo de escolarização e de que o saber pedagógico deve permanecer no centro das decisões educativas. Essa afirmação não significa desconsiderar conhecimentos oriundos de outras áreas, mas situá-los em uma relação de colaboração com a docência. A atuação de profissionais da psicologia, psicopedagogia, terapia ocupacional, fonoaudiologia e de outros campos pode contribuir para compreender necessidades, contextos e possibilidades de apoio, desde que articulada ao planejamento pedagógico e às finalidades educacionais.

Essa discussão aproxima-se das contribuições de Mantoan (2003, 2015), para quem a inclusão escolar demanda transformações na organização do ensino e no reconhecimento das diferenças, em vez de atribuir exclusivamente ao estudante a

[1]Pós-graduando do Curso de Mestrado em Educação da Universidade Federal de Rondonópolis - PPGEdu UFR, m.lucas@aluno.ufr.edu.br;
[2]Lamara Marin Artuzi: Pós-graduanda do Curso de Mestrado em Educação da Universidade Federal de Rondonópolis - PPGEdu UFR, lamara.marin@aluno.ufr.edu.br;
[3]Professora orientadora: Doutora em Educação, Universidade Federal de Rondonópolis – MT, aline.savio@ufr.edu.br

responsabilidade pelas dificuldades encontradas. Nessa perspectiva, a colaboração entre escola e equipe multidisciplinar não deve representar a transferência de responsabilidades ou a adoção de intervenções clínicas como referência para o trabalho escolar, mas a construção compartilhada de estratégias que ampliem as possibilidades de aprendizagem e participação dos estudantes.

No campo das políticas públicas, a Constituição Federal de 1988, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/1996) e a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Lei nº 13.146/2015) estabelecem fundamentos para a garantia do direito à educação e para a organização de sistemas educacionais inclusivos (Brasil, 1988, 1996, 2015). A Política Nacional de Educação Especial Inclusiva (PNEEI), instituída pelo Decreto nº 12.686/2025 e alterada pelo Decreto nº 12.773/2025, reafirma a responsabilidade dos sistemas de ensino pela identificação de barreiras, organização de apoios e garantia das condições necessárias à escolarização dos estudantes-público da Educação Especial (Brasil, 2025a, 2025b).

Diante disso, este estudo tem como objetivo analisar o papel da equipe multidisciplinar no fortalecimento das práticas pedagógicas inclusivas, destacando a centralidade do saber pedagógico e a importância da colaboração entre diferentes profissionais. Trata-se de uma pesquisa qualitativa, de natureza bibliográfica, fundamentada em estudos sobre educação inclusiva, Didática, desenvolvimento humano e práticas baseadas em evidências científicas, buscando compreender como a articulação entre diferentes saberes pode contribuir para a garantia do direito à aprendizagem.

A educação inclusiva pressupõe o reconhecimento das diferenças como dimensão constitutiva dos processos educativos, exigindo transformações nas práticas escolares e na organização das condições de ensino. Conforme Mantoan (2003, 2015), a inclusão demanda a superação de concepções que atribuem exclusivamente aos estudantes as dificuldades de aprendizagem. Essa perspectiva encontra fundamento no modelo social da deficiência, discutido por Mello et al. (2026), ao reconhecerem que as barreiras pedagógicas, comunicacionais, atitudinais e institucionais podem restringir a participação e a aprendizagem, exigindo da escola ações comprometidas com a acessibilidade e o enfrentamento ao capacitismo.

Nesse contexto, a centralidade do saber pedagógico fundamenta-se na compreensão de que o planejamento, as metodologias de ensino, a organização curricular e a avaliação constituem atribuições dos profissionais da Educação. Libâneo (1994) reconhece a

Didática como campo de conhecimento que investiga os objetivos, os conteúdos, os métodos e as condições do ensino, enquanto Freire (1996) destaca a autonomia docente, a reflexão crítica e a rigorosidade metodológica como fundamentos da prática educativa. Assim, professores e pedagogos devem ser reconhecidos como profissionais que mobilizam conhecimentos científicos para organizar os processos de ensino-aprendizagem, e não como executores de prescrições externas.

A construção de práticas inclusivas também exige compreender que as adaptações curriculares devem contribuir para minimizar barreiras, sem afastar os estudantes das atividades regulares. Böck et al. (2026), ao discutirem o Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA) e a justiça curricular, defendem a organização de um currículo acessível, mediante a diversificação de metodologias, recursos e estratégias pedagógicas. Essa compreensão dialoga com Vigotski (2007), ao reconhecer a importância das interações sociais e da mediação pedagógica nos processos de aprendizagem e desenvolvimento.

No campo das práticas baseadas em evidências científicas, Slavin (2002) destaca a importância da pesquisa na fundamentação das decisões educacionais. Nessa perspectiva, compreende-se que as evidências devem contemplar os conhecimentos produzidos pelas "*Ciências da Educação"*, especialmente as pesquisas sobre metodologias de ensino, avaliação e práticas pedagógicas inclusivas. Embora Cosenza e Guerra (2011) e Dehaene (2020) apresentem contribuições sobre aspectos cognitivos e neurobiológicos da aprendizagem, esses conhecimentos não substituem os fundamentos pedagógicos, devendo ser compreendidos de forma complementar.

A atuação interdisciplinar, portanto, pressupõe a articulação de diferentes conhecimentos, respeitando as especificidades profissionais. A escola não possui como finalidade a realização de terapias, mas pode estabelecer diálogos com profissionais externos que contribuam para a identificação de barreiras e a organização de apoios educacionais. Desse modo, a centralidade do saber pedagógico e a colaboração multidisciplinar constituem dimensões complementares, desde que orientadas pela responsabilidade da escola pelo ensino e pelo compromisso coletivo com a aprendizagem, a participação e a inclusão de todos os estudantes.

METODOLOGIA

A pesquisa caracteriza-se como qualitativa e bibliográfica. A abordagem qualitativa é pertinente ao propósito de discutir sentidos, princípios e contribuições teóricas relacionados à inclusão escolar e à colaboração entre profissionais, sem pretender mensurar variáveis ou produzir generalizações estatísticas. O caráter bibliográfico decorre da utilização de livros, artigos científicos, documentos legais e publicações acadêmicas que discutem educação inclusiva, desenvolvimento humano, aprendizagem, Didática e práticas educacionais fundamentadas cientificamente.

O percurso de análise foi organizado a partir de quatro eixos temáticos: inclusão escolar e modelo social da deficiência; centralidade do saber pedagógico e responsabilidade da escola; contribuições interdisciplinares para a compreensão do desenvolvimento e da aprendizagem; e colaboração entre profissionais na construção de práticas inclusivas. Esses eixos funcionaram como categorias orientadoras para estabelecer relações entre os conhecimentos produzidos no campo educacional e as contribuições de outras áreas que dialogam com os processos de escolarização.

Como procedimento de análise, adotou-se a leitura interpretativa e o confronto entre os argumentos dos autores mobilizados, buscando identificar aproximações, contribuições e tensões relevantes para o problema investigado. A discussão foi construída mediante a articulação de referenciais teóricos e documentos normativos, com destaque para a produção científica da Educação e para os fundamentos da Política Nacional de Educação Especial Inclusiva.

Por se tratar de uma pesquisa bibliográfica, não foram utilizados participantes, entrevistas, observações de campo ou instrumentos de coleta de dados empíricos. Consequentemente, os resultados apresentados correspondem a uma síntese interpretativa das referências mobilizadas, não se configurando como comprovação empírica da eficácia de intervenções ou estratégias específicas. Essa delimitação permite situar as contribuições do estudo no campo da reflexão teórica e da problematização das relações entre o trabalho pedagógico e a atuação multidisciplinar.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

A análise temática das referências mobilizadas permite organizar a discussão em três categorias analíticas: a escola como espaço central da aprendizagem; a equipe multidisciplinar como parceira do trabalho pedagógico; e o acolhimento, a escuta e a colaboração como princípios éticos da construção de práticas inclusivas. Essas categorias

representam uma síntese interpretativa da literatura e contribuem para compreender as relações entre os saberes pedagógicos e os conhecimentos produzidos por diferentes áreas profissionais.

4.1 A escola como espaço central da aprendizagem

A primeira categoria evidencia que a inclusão deve ser compreendida como responsabilidade institucional e pedagógica, exigindo que a escola reconheça e enfrente as barreiras curriculares, comunicacionais e atitudinais que dificultam a participação e a aprendizagem dos estudantes. Conforme Mantoan (2015), a educação inclusiva pressupõe transformações na organização escolar e nas práticas de ensino, superando concepções que atribuem exclusivamente ao estudante as dificuldades de aprendizagem. Nessa perspectiva, a centralidade da escola está relacionada à sua responsabilidade de organizar condições pedagógicas que reconheçam as diferenças e assegurem o acesso ao conhecimento.

Essa compreensão exige que as decisões pedagógicas inclusivas estejam articuladas ao currículo comum e às atividades coletivas desenvolvidas na sala de aula. As adaptações curriculares não devem ser concebidas como ações paralelas ou mecanismos de diferenciação que resultem na exclusão dos estudantes, mas como estratégias de acessibilidade destinadas à identificação e à superação das barreiras à aprendizagem. Böck et al. (2026), ao discutirem o Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA) e a justiça curricular, defendem a organização de um currículo acessível, mediante a diversificação de metodologias, recursos didáticos e estratégias de mediação que favoreçam a participação de todos os estudantes.

Nesse sentido, adaptar não significa simplificar indiscriminadamente os conteúdos ou reduzir as expectativas de aprendizagem, mas construir alternativas pedagógicas que considerem as singularidades e os diferentes modos de aprender. As adequações necessárias devem integrar o planejamento e as atividades regulares da turma, evitando propostas desvinculadas das experiências coletivas de ensino-aprendizagem. Assim, o planejamento pedagógico constitui um eixo articulador das estratégias de acessibilidade e das contribuições dos diferentes profissionais envolvidos na escolarização.

Essa perspectiva encontra respaldo na Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência, especialmente em seu artigo 28, que estabelece medidas para assegurar condições de acesso, permanência, participação e aprendizagem, mediante a oferta de

recursos e serviços de acessibilidade (Brasil, 2015). Portanto, a construção de práticas inclusivas exige reconhecer a diversidade como característica constitutiva da comunidade escolar, assegurando que as diferenças não sejam utilizadas para justificar processos de segregação. A acessibilidade curricular, nessa perspectiva, constitui uma condição fundamental para a efetivação do direito à educação, à aprendizagem e ao pertencimento à comunidade escolar.

4.2 A equipe multidisciplinar como parceira, e não substituta

A segunda categoria de análise refere-se à importância da atuação da equipe multidisciplinar como parceira da escola na construção e no fortalecimento das práticas pedagógicas inclusivas. Parte-se do entendimento de que a presença e a participação de profissionais de diferentes áreas do conhecimento devem ter como finalidade somar esforços, compartilhar saberes e construir, coletivamente, condições que favoreçam a aprendizagem, a participação e o desenvolvimento dos estudantes. Nessa perspectiva, a colaboração entre a escola e os profissionais externos não deve representar a transferência de responsabilidades pedagógicas, tampouco a introdução de uma lógica biomédica ou terapêutica como orientadora das práticas escolares.

É fundamental reconhecer que a escola não constitui, em sua função educacional, um espaço de realização de terapias, assim como os profissionais da saúde não substituem o professor em suas atribuições pedagógicas. A função social da escola está relacionada à garantia do direito à educação, ao acesso ao conhecimento sistematizado e à promoção de experiências de ensino-aprendizagem que reconheçam as diferenças e assegurem a participação de todos os estudantes.

Isso não significa desconsiderar as contribuições da psicologia, da terapia ocupacional, da fonoaudiologia, da psicopedagogia e de outras áreas que podem colaborar com os processos inclusivos. Significa compreender que esses conhecimentos, quando articulados ao trabalho pedagógico, podem oferecer elementos importantes para identificar barreiras, compreender particularidades do desenvolvimento humano e construir estratégias que favoreçam a acessibilidade, a comunicação, a autonomia e a participação dos estudantes nas atividades escolares.

Nessa direção, o diálogo entre a equipe multidisciplinar e a comunidade escolar deve ser compreendido como uma oportunidade de construção compartilhada de conhecimentos, e não como uma relação hierárquica na qual determinados profissionais

ISSN: 2358-8829

prescrevem condutas a serem executadas pelos professores. O pedagogo, os docentes, os profissionais do Atendimento Educacional Especializado (AEE), a equipe gestora e os demais integrantes da comunidade escolar possuem conhecimentos sobre o cotidiano educativo, as relações estabelecidas na sala de aula, as propostas curriculares e as condições concretas em que os estudantes aprendem.

Esses saberes precisam ser reconhecidos e valorizados no diálogo com os profissionais externos, permitindo que as diferentes áreas contribuam, a partir de suas especificidades, para a construção de respostas educacionais contextualizadas. A interdisciplinaridade, portanto, não pressupõe a sobreposição de uma área sobre outra, mas o encontro entre conhecimentos distintos em torno de um objetivo comum: assegurar que o estudante tenha condições efetivas de aprender e participar da vida escolar.

As contribuições de Freire (1996) e Libâneo (1994) ajudam a compreender a importância da autonomia docente e da fundamentação pedagógica das decisões educacionais. Embora desenvolvam suas reflexões a partir de perspectivas próprias, ambos reconhecem a relevância da intencionalidade educativa e da responsabilidade profissional na organização do ensino. Desse modo, o diálogo interdisciplinar não deve retirar dos professores a possibilidade de analisar, planejar e avaliar suas práticas, mas fortalecer sua atuação por meio da circulação de conhecimentos e da reflexão coletiva.

A efetivação dessa colaboração exige, ainda, a participação dos estudantes e de suas famílias, cujas experiências e conhecimentos sobre suas próprias trajetórias devem ser considerados na identificação das necessidades de apoio e na avaliação das estratégias desenvolvidas. Da mesma forma, requer condições institucionais que favoreçam o diálogo, como espaços de planejamento coletivo, reuniões entre profissionais, acompanhamento das ações propostas e apoio da gestão escolar. A troca de informações não deve se restringir ao encaminhamento de laudos, relatórios clínicos ou orientações pontuais, mas constituir um processo contínuo de reflexão e construção conjunta, no qual as contribuições externas sejam analisadas à luz dos objetivos pedagógicos, das características dos estudantes e das condições reais de funcionamento da escola.

Essa perspectiva também dialoga com os princípios da Política Nacional de Educação Especial Inclusiva, que reconhece a importância da articulação intersetorial e da organização de apoios para assegurar a participação e a aprendizagem dos estudantes (Brasil, 2025a, 2025b). A articulação entre diferentes setores, contudo, precisa respeitar

as atribuições de cada instituição, reconhecendo que as finalidades educacionais devem orientar as decisões relacionadas à escolarização.

Assim, defende-se, neste trabalho, que a aproximação entre os profissionais externos e a comunidade interna da escola constitui uma possibilidade de fortalecimento e efetivação da educação inclusiva, desde que fundamentada no respeito às atribuições profissionais, na valorização dos saberes pedagógicos e no compromisso compartilhado com o direito à aprendizagem.

4.3 Acolhimento, escuta e colaboração como princípios de ação

A terceira categoria de análise contempla as dimensões éticas, pedagógicas e relacionais que fundamentam a construção de práticas educacionais inclusivas. O acolhimento e a escuta pressupõem o reconhecimento do estudante como sujeito de direitos, cuja trajetória, experiências, singularidades e possibilidades de aprendizagem não podem ser reduzidas a diagnósticos clínicos ou às dificuldades identificadas no percurso escolar.

Nessa perspectiva, a participação da família constitui um elemento importante para ampliar a compreensão sobre os interesses, as formas de comunicação, as necessidades de apoio e as experiências vivenciadas pelos estudantes em diferentes contextos. Essa aproximação, contudo, não deve representar a transferência das responsabilidades educacionais à família, mas o fortalecimento de uma relação colaborativa, na qual os diferentes conhecimentos contribuam para a construção de condições mais favoráveis à aprendizagem e à participação escolar.

A dimensão ética do trabalho educativo encontra fundamentos nas contribuições de Freire (1996), especialmente na defesa do respeito aos educandos, do reconhecimento de suas experiências e do compromisso docente com uma prática educativa crítica e humanizadora. Nessa compreensão, acolher não significa apenas receber o estudante no espaço escolar, mas reconhecer sua participação como parte constitutiva do processo educativo e construir condições para que seus conhecimentos e experiências sejam considerados.

A colaboração entre os profissionais também exige uma análise crítica e contínua das estratégias adotadas, considerando seus efeitos concretos nos processos de ensino-aprendizagem. Uma proposta pode apresentar fundamentos teóricos consistentes e resultados positivos em determinadas pesquisas, mas sua implementação precisa

considerar as condições institucionais, a organização da turma, os recursos disponíveis, as relações estabelecidas entre os estudantes e as particularidades dos sujeitos envolvidos.

Nesse contexto, as práticas baseadas em evidências científicas devem ser compreendidas também, e de maneira fundamental, a partir dos conhecimentos produzidos no próprio campo da Educação, especialmente das pesquisas que investigam as metodologias de ensino, os processos de aprendizagem, as estratégias didáticas, a organização curricular, a avaliação educacional e as práticas pedagógicas inclusivas.

Desse modo, compreender e desenvolver práticas pedagógicas baseadas em evidências significa reconhecer a relevância das **pesquisas educacionais** na fundamentação das decisões docentes, sem desconsiderar os saberes construídos pelos professores no exercício da profissão. A escolha de uma metodologia de ensino, a organização de uma sequência didática, a definição de estratégias de mediação, a elaboração de adaptações curriculares e a utilização de diferentes procedimentos avaliativos devem dialogar com conhecimentos científicos produzidos e analisados no campo educacional.

A evidência científica, nesse sentido, não se limita à comprovação da eficácia de determinada intervenção, mas envolve a análise crítica dos resultados das pesquisas, de seus fundamentos, de seus limites e de sua pertinência para os diferentes contextos escolares. Portanto, o professor não deve ser compreendido como mero executor de técnicas ou prescrições formuladas por outros profissionais, mas como sujeito que mobiliza conhecimentos científicos, interpreta as necessidades de aprendizagem e toma decisões pedagógicas fundamentadas, considerando as características dos estudantes e os objetivos educacionais.

Defende-se, assim, que a união entre a comunidade escolar, as famílias e os profissionais externos deve fortalecer o trabalho pedagógico e ampliar as possibilidades de acesso ao currículo, participação nas atividades coletivas, desenvolvimento da autonomia e pertencimento à comunidade escolar. A inclusão, nessa perspectiva, não se concretiza pela simples presença de diferentes especialistas, mas pela capacidade de transformar o diálogo entre os saberes em ações pedagógicas que reconheçam as diferenças, enfrentem as barreiras existentes e assegurem condições efetivas de ensino-aprendizagem.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente estudo teve como objetivo analisar o papel da equipe multidisciplinar no fortalecimento das práticas pedagógicas inclusivas, reafirmando a centralidade do saber pedagógico e a importância da colaboração entre diferentes profissionais. A análise bibliográfica evidenciou que a efetivação da educação inclusiva exige a articulação de conhecimentos, a identificação e a superação de barreiras e a construção de condições que assegurem o direito à aprendizagem e à participação dos estudantes.

Os resultados da discussão apontam que a escola possui uma função social e pedagógica que não pode ser substituída por intervenções clínicas ou terapêuticas. O planejamento, as metodologias de ensino, as adaptações curriculares e a avaliação da aprendizagem constituem atribuições dos profissionais da Educação, fundamentadas em conhecimentos científicos próprios desse campo. Nesse sentido, as práticas pedagógicas baseadas em evidências devem reconhecer as "*pesquisas educacionais"* como referências fundamentais para as decisões docentes, sem subordinar o trabalho escolar a prescrições biomédicas ou terapêuticas.

A atuação da equipe multidisciplinar, por sua vez, deve constituir uma relação de parceria com professores, pedagogos, profissionais do Atendimento Educacional Especializado e gestores escolares. Sua contribuição está na possibilidade de compartilhar conhecimentos, ampliar a compreensão das barreiras à aprendizagem e construir estratégias que fortaleçam a participação dos estudantes nas atividades regulares da escola. Essa colaboração pressupõe respeito às atribuições profissionais, escuta dos estudantes e das famílias, planejamento coletivo e acompanhamento das ações desenvolvidas, sem transferir a profissionais externos a responsabilidade pelo ensino.

Reconhece-se que, por sua natureza bibliográfica, o estudo apresenta contribuições teóricas, sendo necessárias investigações empíricas que analisem como a colaboração multidisciplinar se concretiza no cotidiano escolar e quais condições favorecem sua efetividade.

Conclui-se, portanto, que a centralidade do saber pedagógico e a colaboração multidisciplinar não constituem perspectivas opostas, mas complementares. A presença de diferentes profissionais na escola deve representar a união de esforços em favor da aprendizagem, e não a substituição das práticas educacionais por intervenções terapêuticas. Defende-se, assim, que a inclusão se efetiva quando o diálogo entre os diferentes saberes fortalece a autonomia docente, contribui para a superação das barreiras e assegura aos estudantes condições concretas de acesso ao currículo, participação e

aprendizagem, consolidando a escola como espaço de direitos, pertencimento e formação humana.

Palavras-chave: Inclusão, Equipe Multidisciplinar, Saberes Pedagógicos, Educação Especial, Diálogo.

REFERÊNCIAS

BÖCK, Geisa Letícia Kempfer; MENDES, Geovana Mendonça Lunardi; CAVALCANTE, Lucélia Cardoso; LUSTOSA, Francisca Geny. **Práticas pedagógicas inclusivas em salas de aula**. Fortaleza: Imprensa Universitária, 2026. 64 p. (Cadernos Pedagógicos: Política Nacional de Educação Especial Inclusiva, v. 4).

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidência da República, 1988. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 29 out. 2026.

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. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 29 out. 2026.

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). Brasília, DF: Presidência da República, 2015. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm. Acesso em: 29 out. 2026.

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: Presidência da República, 2025a. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2023-2026/2025/decreto/d12686.htm. Acesso em: 29 out. 2026.

BRASIL. **Decreto nº 12.773, de 8 de dezembro de 2025**. Altera o Decreto nº 12.686, de 20 de outubro de 2025, que institui a Política Nacional de Educação Especial Inclusiva e a Rede Nacional de Educação Especial Inclusiva. Brasília, DF: Presidência da República, 2025b. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2023-2026/2025/decreto/d12773.htm. Acesso em: 29 out. 2026.

COSENZA, Ramon M.; GUERRA, Leonor B. **Neurociência e educação**: como o cérebro aprende. Porto Alegre: Artmed, 2011.

DEHAENE, Stanislas. **How we learn**: the new science of education and the brain. New York: Viking, 2020.

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

ISSN: 2358-8829

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. São Paulo: Cortez, 1994.

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

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

MELLO, Anahí Guedes de; VILARONGA, Carla Ariela Rios; LUSTOSA, Francisca Geny; NUNES, Francisca Sueli Farias; SILVA, Maria Simone da. **Política de educação especial inclusiva**: concepções, fundamentos e princípios. Fortaleza: Imprensa Universitária, 2026. 60 p. (Cadernos Pedagógicos: Política Nacional de Educação Especial Inclusiva, v. 1).

SLAVIN, Robert E. Evidence-based education policies: transforming educational practice and research. **Educational Researcher**, v. 31, n. 7, p. 15-21, 2002. DOI: https://doi.org/10.3102/0013189X031007015.

VIGOTSKI, Lev Semenovich. **A formação social da mente**: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.