



## RELATO DE EXPERIÊNCIA: O PIBID COMO FERRAMENTA DE UMA FORMAÇÃO DOCENTE INCLUSIVA E POTENTE

Renata Lia Ferreira da Silva <sup>1</sup>

Jacqueline de Cassia Pinheiro Lima <sup>2</sup>

### RESUMO

O relato de experiência se dá a partir da aprovação do Centro Universitário Serra dos Órgãos (Unifeso) de Teresópolis/RJ no PIBID 2025. Mediante o cenário carente de formação docente com instrumentos para promoção da inclusão no Município, o curso de Pedagogia do Unifeso, além de trazer disciplinas bases para a Inclusão em seu PPC, apresentou ao Pibid a proposta de realizar ações junto à comunidade escolar das redes municipal e estadual na cidade, a fim de promover e difundir estudos, práticas, oficinas e momentos práticos de formação voltada para inclusão e conhecimento sobre neurodiversidade, transtornos de aprendizagem e demais tópicos que permeiam as discussões e práticas docente. Os objetivos da proposta listam desenvolver competências técnicas e teóricas para atuação em contextos escolares na promoção da diversidade; proporcionar a inserção dos alunos de graduação, nas escolas públicas; fomentar a implementação de práticas de ensino inclusivas; além de estimular a pesquisa na área da educação inclusiva, com incentivo à produção acadêmica, dos futuros egressos, através da produção de artigos científicos. As bases teóricas buscam ir além da legislação que ampara as demandas e garantias e direitos à inclusão nas escolas (Constituição Federal, Portarias, Decretos e demais dispositivos legais), além de autores como Marta Relvas, Paulo Freire, Bárbara Carine Pinheiro, Emília Ferrero, entre outros, que compõem o arcabouço teórico deste trabalho. Os resultados tiveram início em fevereiro de 2025 com a inserção dos alunos nas escolas da rede pública da cidade, com diversas ações e retornos positivos da comunidade escolar e acadêmica. A presença dos estudantes, com condução e coordenação do Unifeso em parceria com as escolas da Educação básica tem sido profícua, rendendo um relato de experiência rico e que pode servir para implantação em outras redes, como troca de boas-práticas, pretensamente, contribuindo para a promoção da inclusão em âmbito nacional.

**Palavras-chave:** Formação de Professores, Inclusão, PIBID.

<sup>1</sup> Mestre em Psicologia Clínica pela PUC-Rio, Historiadora e Pedagoga. Docente do Curso de Pedagogia e autora do projeto do PIBID do Centro Universitário Serra dos Órgãos (UNIFESO) - RJ, [renatalia@unifeso.edu.br](mailto:renatalia@unifeso.edu.br)

<sup>2</sup> Doutora em Ciências Sociais pelo IUPERJ. Docente do PPGE da Universidade Estácio de Sá; Docente do PPGDESP da Universidade Santa Ursula; Docente Colaboradora do PPGCL, da Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro e Docente e Coordenadora Institucional do PIBID do Centro Universitário Serra dos Órgãos (UNIFESO) - RJ, [jacqueline.lima@unifeso.edu.br](mailto:jacqueline.lima@unifeso.edu.br)





## INTRODUÇÃO

O projeto “Educar para a diversidade - Direitos Humanos e equidade na educação básica no município de Teresópolis” vem propor disseminar práticas de ensino, com vistas a promover a educação inclusiva em escolas públicas da cidade de Teresópolis/RJ. Além da proposição de divulgação científica, com produção de artigos científicos. O Centro Universitário da Fundação Serra dos Órgãos (UNIFESO) se configura como espaço de formação acadêmica atenta às demandas da comunidade e cumpre sua função social ao permear as práticas acadêmicas dos estudantes marcada pelo contato e serviço à população de Teresópolis/RJ. Assim, surge a proposta de presença nas escolas da rede municipal de educação, viabilizada pela execução do projeto do PIBID.

O Censo escolar 2023 apresenta que há 47,3 milhões de estudantes matriculados no país, distribuídos em 178,5 mil escolas (Brasil, 2024). A realidade escolar, atualizada do Brasil, subentende uma instituição que se vê diante da necessidade de se adaptar diante da diversidade dos alunos, e da crescente demanda pela inclusão de alunos PCD e neurodivergentes (Weizenmann et. al., 2020; Bezerra, 2020). No município de Teresópolis a realidade não é diferente:

Nos últimos anos, o número de crianças diagnosticadas com TEA no Brasil aumentou consideravelmente. Segundo o Censo de 2022, realizado pelo IBGE, mais de 2,4 milhões de brasileiros relataram ter diagnóstico de TEA, sendo aproximadamente 1,1 milhão de crianças de até 14 anos. Esse dado revela uma realidade que já é sentida em muitos municípios, incluindo Teresópolis (RJ), onde cresce a presença de crianças neurodivergentes nas escolas. De acordo com Ortega (2008) a compreensão do movimento da neurodiversidade “deve ser inserido em um marco sociocultural e histórico mais amplo que incorpore o impacto crescente no imaginário cultural dos saberes e das práticas neurocientíficas com o paradigma do sujeito cerebral e a expansão da neurocultura”. A partir de uma perspectiva que considere o sujeito em sua ampla visão é possível considerar um sujeito que é ao mesmo tempo biológico, psicológico e social, como na perspectiva de Engel (1977) do ser biopsicossocial. Isto é considerar todas as esferas, propondo um olhar multidisciplinar para o indivíduo. A abordagem da Neurociência e a identificação





dos pontos focais de ação para auxiliar os sujeitos com neurodesenvolvimento atípico vêm avançando e ampliando oportunidades. (Silva et. al., 2025)

A necessidade de instrumentalizar docentes para promoverem a inclusão, contribuindo para a equidade do acesso das crianças com demandas de inclusão à escola, respondendo dessa forma à esta lacuna social. A formação de professores é a base para a diminuição das barreiras, principalmente as atitudinais, frente ao aluno PCD ou Neurodivergente. Assim, o foco é em promover potencialidades, a partir do olhar focal naquilo que esses alunos podem realizar e não naquilo em que eles fracassam e não conseguem realizar (Ferreiro & Teberosky, 1986). Sendo esse todo compreendido, ainda, como uma atividade de cunho social e que se inclina ao atendimento aos desafios e mudanças na educação.

Portanto se faz essencial formar futuros docentes para a uma atuação inclusiva nos anos iniciais do ensino fundamental, abordando as diferentes necessidades dos alunos e promovendo práticas pedagógicas que assegurem a participação e o protagonismo dos alunos em seu processo de aprendizagem, alcançando todos em sala de aula, com suas diferentes formas de aprender. Docentes munidos de um olhar promotor de potencialidades e em prol de educar para a emancipação e autonomia.

O projeto é baseado no documento do MEC “Educar para a diversidade” (Duk, 2006) que orienta as diretrizes para uma educação mais equânime e justa. A partir deste documento, fica evidente que o projeto tem como público alvo os estudantes com necessidades educacionais especiais, pois são alunos que podem correr o risco de serem excluídos do processo de ensino e aprendizagem. Além daqueles que colegas de classe convivem e profissionais que atuam junto a esses alunos.

Logo, o projeto visa a formação de professores voltada para esta perspectiva, e, por isso, pretende-se oferecer subsídios teóricos e práticos no contexto da educação inclusiva. Durante o projeto os professores e professoras receberão ferramentas para ensinar sob o olhar das metodologias ativas, colocando o aluno numa posição de protagonista, mais participativa e em vias de promover um processo educativo emancipador e equânime. Considera-se que nos dispositivos de inclusão os estudantes portadores de deficiência e/ou neuroatípicos precisam (e podem) exercer sua posição de protagonismo. A proposta é ofertar ferramentas





para que eles exerçam esse protagonismo, sejam ouvidos, participativos e ativos no processo de aprendizagem, bem como na comunidade escolar.

## METODOLOGIA

O relato de experiência oriundo da atuação do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) do Centro Universitário Serra dos Órgãos (Unifeso), com foco em educação inclusiva e neurodiversidade, exige uma abordagem metodológica qualitativa robusta para transcender a mera descrição das ações. Propõe-se, assim, a Análise de Conteúdo Temática de Laurence Bardin (2011), estruturada para decodificar os significados e as transformações geradas pela intervenção junto às redes de ensino municipal e estadual de Teresópolis/RJ. O *corpus* de análise será composto pelo próprio relato, materiais pedagógicos desenvolvidos, diários de campo dos bolsistas e os *feedbacks* da comunidade escolar, permitindo a triangulação de dados para assegurar a credibilidade e a profundidade interpretativa.

A análise futura se desdobrará em categorias temáticas centrais, como: Efetividade das Práticas de Formação (avaliando a aplicabilidade e o impacto das oficinas e estudos na mudança de práticas docentes); Desenvolvimento de Competências dos Graduandos (focando na relação teoria-prática e no desenvolvimento profissional dos futuros pedagogos); e Articulação Teórico-Prática (investigando como as referências citadas, como Freire, Relvas e Pinheiro, informaram e materializaram as ações em campo). Este escopo metodológico visa, portanto, não apenas validar os "retornos positivos" mencionados, mas sim, interpretar criticamente o processo de formação continuada e inicial promovido, gerando conhecimentos que possam, de fato, subsidiar a transferibilidade dessa experiência como uma valiosa "troca de boas-práticas" no contexto da educação inclusiva nacional.



## REFERENCIAL TEÓRICO

Para além das questões e dos autores já expostos na Introdução, é importante tratar aqui da ideia de que a escola deve ser um espaço de inclusão. O professor, devidamente preparado, e todos os envolvidos no processo educativo precisam estar aptos a compreender e a atuar em um sistema educacional verdadeiramente inclusivo. A inclusão vai além da simples inserção de estudantes nas classes regulares: ela deve estar fundamentada no princípio da valorização da pessoa e de suas diferenças.

A lógica do pensamento moderno foi construída a partir da ideia do anormal para estabelecer a normalidade. Assim, justifica-se a busca pelo normal e a exclusão do anormal. Aquele que foge do padrão é desviado da normalidade.

Os transtornos do neurodesenvolvimento são desordens neurológicas que impactam a vida do sujeito, e são caracterizados por déficits na aquisição e desenvolvimento de habilidades de ordem cognitivas, sociais, comunicativas e motoras (Gorla et. al., 2021). Os principais transtornos do neurodesenvolvimento são agrupados em diversas categorias, de acordo com o DSM 5, e os principais tipos são: Deficiências intelectuais; Transtornos específicos de aprendizagem (Dislexia, Disgrafia, Disortografia e Discalculia); Transtornos da comunicação; TEA; Transtornos motores; Transtorno do desenvolvimento da linguagem; Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH); Outros transtornos. Ainda é importante pontuar que os Transtornos do Neurodesenvolvimento podem apresentar diferentes configurações. A inclusão escolar de alunos com TEA vai muito além de garantir o acesso à sala de aula. Ela exige que toda a comunidade escolar — professores, equipe de apoio, direção, alunos e famílias — esteja preparada para acolher, respeitar e ajudar no desenvolvimento desses estudantes. (Silva et. al., 2025)

Reconhecer o outro em sua diferença, implica compreender que, se a força for grande, conforme aponta Canguilhem (2009), pode-se caracterizar o solo da insegurança e, assim, constituir o conceito de normal. Trata-se de um olhar de atitude: ao pensar o outro, é possível





perceber o próprio e se reconhecer. No entanto, o encontro com o outro pode desestruturar, pois evidencia a fronteira entre o normal e o anormal, o conhecido e o diferente.

Daí nasce a questão da dominação do outro, que se torna excluído e categorizado como aquele que necessita ser dominado. A visão de normalidade e anormalidade está profundamente ligada à lógica capitalista. O outro é considerado diferente, inferior e deve se conformar com isso. A imposição de valores e a aceitação dessa hierarquia estão previstas nas estruturas sociais. Quanto mais se aceita a inferioridade, mais o projeto dominante se fortalece.

Historicamente, o Renascimento contribuiu para a emergência da ideia de superioridade, promovendo a marginalização do corpo imperfeito. As pessoas com deficiência foram, assim, cada vez mais afastadas desse ideal. O corpo passou a ser diretamente associado à produtividade.

Com o surgimento das escolas especiais e das instituições voltadas às pessoas com deficiência, consolidou-se o desvio como algo institucionalizado. A normalidade e a anormalidade foram construídas sem a culpa explícita do acusador, mas por meio do desenvolvimento de um modelo social que, ao mesmo tempo, exclui e banaliza o papel do sujeito. Essa alienação marginaliza, pois o portador de deficiência é historicamente silenciado e excluído das relações de poder às quais, no entanto, também pertence.

A partir da década de 1990, a deficiência passa a ser compreendida sob uma nova perspectiva, não apenas biomédica, mas também dos direitos humanos. Em 2015, o Brasil criou a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência, que entrou em vigor em 2016, voltada às questões cidadãs e aos direitos sociais, garantindo punições contra a exclusão.

Quando o corpo passou a ser considerado desigual socialmente, tornou-se necessário repensar as questões da deficiência sob novos valores. A perspectiva do afeto e da integralidade representa uma saída para a inclusão da pessoa com deficiência. Todos os indivíduos devem ter dignidade, e quando a saúde é afetada pela doença, perdem-se possibilidades de agir no mundo — temporária ou permanentemente (BRAGA; SCHUMACH, 2006). Mesmo assim, deve-se garantir condições mínimas de estabilidade e bem-estar.







É essencial, portanto, repensar a questão da doença e da deficiência, pois o limite entre o normal e o patológico é mutável. Embora a autonomia seja muito valorizada na sociedade, é preciso modificá-la em sua concepção: a autonomia deve ser considerada a partir da

diferença, e não da deficiência. Assim, respeitando-se os limites das pessoas atípicas, oferece-se a elas um cenário que as caracteriza como autônomas.

A luta pela igualdade tem como ponto de partida a própria desigualdade, numa perspectiva dialética hegeliana. Nesse contexto, a luta pela acessibilidade no campo educacional evidencia a importância de garantir condições adequadas a pessoas com deficiências físicas, intelectuais e educacionais. A política de Educação Especial deve, portanto, estar inserida no âmbito mais amplo da Educação Inclusiva.

A educação constitui direito da pessoa com deficiência, assegurado sistema educacional inclusivo em todos os níveis e aprendizado ao longo de toda a vida, de forma a alcançar o máximo desenvolvimento possível de seus talentos e habilidades físicas, sensoriais, intelectuais e sociais, segundo suas características, interesses e necessidades de aprendizagem. (BRASIL, 2015a, art. 27)

O papel da comunidade escolar e pedagógica ultrapassa o âmbito político e social — todos os envolvidos devem atuar de forma colaborativa, superando barreiras. Os profissionais da educação precisam estar amparados e preparados para lidar com as experiências e desafios que surgem nesse processo. É necessário, ainda, cuidado com o fenômeno da “inclusão disfarçada de inclusão”, que se manifesta quando há discursos inclusivos, mas não se garantem as condições reais de aprendizagem e participação. Deve haver, portanto, espaços adequados de docência e condições de atendimento especializado, conforme previsto na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB nº 9.394/96 (FÁVERO, 2007).

Importante ainda ressaltar a importância de pensar na utilização dos espaços lúdicos para a promoção da inclusão:

Para Kishimoto (1994) é através da brincadeira e das atividades lúdicas que a criança se desenvolve e reconhece o mundo, de forma intuitiva e espontânea. Essas atividades, no contexto educacional, ajudam no desenvolvimento de habilidades





cognitivas, sociais, emocionais e motoras. Para alunos neurodivergentes que frequentam a sala de recursos, levando em consideração limitações e potencialidades individuais, podem ser elaboradas atividades que diminuam sobrecarga sensorial, que estimulem visual e sensorialmente os alunos e que promovam, além de seu

aprendizado escolar, seu desenvolvimento integral em todos os campos que compõem o indivíduo. É possível inferir que o aumento do número de diagnósticos e da presença da população com TEA nas escolas, a Inclusão se configura num desafio para as escolas” Silva et. al., 2025

O ensino regular tem o papel fundamental de promover o convívio social e deve contar com salas de recursos e profissionais de apoio. A pedagogia precisa ser reflexiva, ativa e participativa, contribuindo para o protagonismo dos alunos. Enquanto a prática pedagógica permanecer pautada em modelos tradicionais e excludentes, não haverá sucesso na efetivação da inclusão.

A Educação Inclusiva é um processo dinâmico, flexível e temporal, que propõe uma aprendizagem significativa e transformadora. Ela deve buscar a construção de uma escola do “ser”, em vez de uma escola do “ter”. Assim, a Educação Inclusiva não é tarefa exclusiva da Educação Especial, mas um compromisso coletivo da sociedade para a construção de uma cultura verdadeiramente inclusiva.

A Declaração de Salamanca (1994), reafirmada em 1997 pela ONU, representa um marco histórico ao tratar dos princípios e políticas da Educação Especial. A década de 1990 foi marcada por intensos movimentos em defesa da educação para todos, impulsionados por organismos internacionais, como o Banco Mundial e a UNESCO, que financiaram ações e documentos voltados à promoção da inclusão. Ainda assim, permanece a necessidade de políticas públicas consistentes voltadas à Educação Inclusiva, especialmente em países como o Brasil.

No contexto brasileiro, a normatização da inclusão de pessoas com deficiência na escola comum foi consolidada em 1994, por meio da Política Nacional de Educação Especial. Segundo R. Carvalho (2006), a Educação Especial não é sinônimo de Educação Inclusiva. O público atendido por uma e por outra é distinto, sendo a inclusão um conceito mais amplo, que busca acolher a diversidade humana em todos os seus aspectos — não apenas a







deficiência, mas também as diferenças sociais, econômicas e culturais. Dessa forma, a Educação Inclusiva abrange a Educação Especial, mas não se limita a ela.

O Decreto Nº 7.611 discorre sobre a educação especial, incluindo as pessoas com deficiência na garantia desses direitos. O Art. 1º Impõe os deveres do estado para com a educação especial, demarcando, por exemplo, a não exclusão de pessoas com deficiência do sistema educacional e a oferta de apoio necessária para que esses sujeitos acessem o direito de aprender, incluindo apoio à família do sujeito com deficiência. A Lei Berenice Piana garante no Art. 3º Inciso IV o acesso à educação e ao ensino profissionalizante de pessoas com TEA. No mesmo artigo no §1º, garante o direito a acompanhante especializado em ensino regular caso comprovada a necessidade.” Silva et. al., 2025

A Declaração de Salamanca (1994) introduz o conceito de necessidades educacionais especiais, ampliado posteriormente em 1997. A Educação Inclusiva, nesse sentido, deve estar voltada a todas as crianças e jovens que enfrentam dificuldades de aprendizagem decorrentes de limitações sociais, econômicas, culturais ou físicas. Surge então a reflexão: temos, de fato, um sistema educacional inclusivo? Um sistema que celebra a diversidade não como ameaça, mas como parceria?

A Declaração de Salamanca, embora tenha sido um marco importante, por vezes leva à confusão conceitual entre Educação Inclusiva e Educação Especial, o que ainda exige aprofundamento teórico e prático na formulação e execução das políticas educacionais brasileiras. Para tal a promoção de uma Pedagogia anti capacitista (que promove o combate ao capacitismo através da inclusão), se faz necessária e urgente.

a Pedagogia anticapitista (PA) é uma abordagem educacional que visa combater o capacitismo. Defende que a escola deve ser um espaço acessível e inclusivo, com oportunidades equitativas de aprendizagem. A PA propõe o reconhecimento das potencialidades de cada estudante, remoção das barreiras físicas, pedagógicas e atitudinais, garantindo que o ambiente escolar se adapte às necessidades dos alunos, incentivando autonomia e protagonismo dos alunos PCD, promovendo respeito às diferenças. Pressupõe ainda a formação continuada de professores, em vias de adotar





metodologias inclusivas que favoreçam o aprendizado de todos (Monteiro e Do Amaral, 2023). Uma educação democrática e humanizadora, que reconhece a diversidade como parte fundamental do processo e contribui para a transformação social, com respeito e pertencimento. (Figueiredo et. al., 2025)

Espera-se que através da formação docente e da promoção de informação a Pedagogia possa promover o combate ao capacitismo nas escolas, à medida que informa e forma docentes capazes de executar práticas inclusivas em suas atividades diárias.

## RESULTADOS E DISCUSSÃO

Espera-se que, futuramente, a Efetividade das Práticas de Formação demonstre, por meio da interpretação dos *feedbacks* e diários de campo, uma mudança palpável nas representações e nas práticas pedagógicas dos professores da Educação Básica, particularmente na abordagem da neurodiversidade e dos transtornos de aprendizagem.

Adicionalmente, os Resultados sobre o Desenvolvimento de Competências dos Graduandos evidenciarão a aquisição de uma postura docente mais reflexiva e engajada com a inclusão, quantificando o aprendizado prático e o domínio de referenciais teóricos (Categoria Articulação Teórico-Prática) citados (Freire, Relvas, Pinheiro). Na seção de Discussão, estes resultados serão confrontados com a literatura e com os objetivos iniciais do PIBID/Unifeso, permitindo inferir que a intervenção se configurou como um modelo replicável de formação interinstitucional. A Discussão final enfatizará a capacidade do projeto de converter a carência formativa local em um polo de boas-práticas e de produção de conhecimento científico (artigos e TCCs), contribuindo para a Agenda Nacional da Educação Inclusiva e reforçando o papel da universidade na transformação social e pedagógica de seu entorno.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

O PIBID é um objeto de política pública que emancipa graduandos em prol de uma formação mais carregada de significado e promotora de impacto social do poder





transformador sobre as pessoas, que a Educação tem (Freire, 1981). Em vias de promover uma educação que seja, de fato, emancipadora (Pinheiro, 2023) a proposta que a IES apresenta vem trazer uma visão disposta a romper com a reprodução de paradigmas e integrar as práticas inclusivas à comunidade escolar como um todo. Deixando de ser uma ação isolada, mediada de “um pra um” e que envolva docentes e comunidade escolar. A proposta é

promover condições para que a Inclusão de fato ocorra nos ambientes escolares e que as ações ou indivíduos impactados, ultrapassem os muros das escolas, reverberando em suas comunidades.

Inclusão significa que os membros de todos os grupos são tratados de forma justa, sentem-se incluídos, têm igualdade de oportunidades e são representados em todas as funções e níveis organizacionais (Holvino et. al., 2004 apud Zanelli; Borges-Andrade; Bastos, 2014; Zanelli, 2014). As ações ligadas à luta anticapacitista, são fundamentais na promoção da equidade e garantias dos direitos humanos, sendo ferramentas de inclusão social, especialmente nos espaços educacionais e no mercado de trabalho, combatendo o preconceito e o capacitismo, que historicamente impediram a participação paritária e o desenvolvimento pleno das PCD. (Figueiredo et. al., 2025)

No que tange a necessidade de capacitação para executar prática inclusivas, é comum ouvir docentes se queixarem da falta de “preparo” e oferta de “formação continuada” a fim de executar melhores práticas em educação inclusiva. O que o subprojeto traz engloba compartilhar informações com esses docentes da rede pública da educação básica, que anseia por ferramentas para acolher seus alunos, e ainda englobar ações ligadas diretamente aos alunos incluídos, bem como à comunidade escolar (crianças docentes, famílias, funcionários, gestão, entorno).

Ainda, perpassando a perspectiva de dar sentido à prática educativa, propiciar aos graduandos essa experiência prática é, de fato, um diferencial em sua formação. Contudo é preciso destacar que o perfil socioeconômico do alunado do curso de Pedagogia do Unifeso, tem sido positivamente impactado pelas bolsas de iniciação à docência.





## AGRADECIMENTOS

Agradecemos à CAPES, pelo apoio ao PIBID. Agradecemos ainda ao apoio e incentivo da Reitoria do Unifeso, na figura da Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Verônica Albuquerque, do Coordenador do Curso de Pedagogia Prof<sup>o</sup> Luan Felipe, e da Diretora de Ciências Humanas e Tecnologias do Unifeso, Prof<sup>a</sup> Vivian Paim. Agradecemos ainda às diretoras, docentes, funcionários, alunos e comunidades escolares das escolas Centro Educacional Nossa Senhora de Fátima e CMEI Marília Morgado Carneiro, do Município de Teresópolis/RJ. Bem como agradecemos a cada aluno e aluna do curso de Pedagogia do Unifeso que dão vida a esse projeto em cada etapa que se realiza.

## REFERÊNCIAS

BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.

BEZERRA, Giovani Ferreira. **A Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva: a problemática do profissional de apoio à inclusão escolar como um de seus efeitos**. Revista Brasileira de Educação Especial, v. 26, p. 673-688, 2020.

BRAGA, Mariana Moron Saes; SCHUMACHE, Aluisio Almeida. **Direito e inclusão da pessoa com deficiência: uma análise orientada pela Teoria do Reconhecimento Social de Axel Honneth**. Revista Sociedade e Estado - Volume 28 Número 2 Maio/Agosto 2013

BRASIL, **Lei nº 12.764, de 27 de dezembro de 2012**. Brasília: Diário Oficial da União. Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015.

BRASIL. Governo Federal. MEC. **Divulgação dos resultados do Censo 2023** (2024) <https://www.gov.br/inep/pt-br/assuntos/noticias/censo-escolar/mec-e-inep-divulgam-resultaos-do-censo-escolar-2023>





CANGUILHEM, Georges. **O normal e o patológico**. Tradução de Maria Thereza Redig de Carvalho Barrocas. 6. ed. rev. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2009.

CARVALHO, R. E. **Educação inclusiva: com os pingos nos “is”**. 4. ed. Porto Alegre: Mediação, 2006.

DUK, Cynthia. **Educar na diversidade : material de formação docente**. 3. ed. / edição do material Cynthia Duk. – Brasília : [MEC, SEESP], 2006. 266 p.

DECLARAÇÃO DE SALAMANCA. Sobre princípios, políticas e práticas na área das necessidades educativas especiais. Salamanca-Espanha, 1994. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>>. Acesso em: 2 abr. 2015. » <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>. Acesso em: 12 nov. 2025.

FÁVERO, E. A. G. **Direitos das pessoas com deficiência: garantia de igualdade na adversidade**. 2 ed. Rio de Janeiro: WVA, 2007.

FERREIRO, Emília; TEBEROSKY, Ana; LICHTENSTEIN, Diana Myriam. **Psicogênese da língua escrita**. Artes Médicas, 1986.

FIGUEIREDO, Nicolas Abdula et. al., **A Informação E Educação Em Prol Do Combate Ao Capacitismo**. II Seminário do NDH do UNIFESO. 2025

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Paz e Terra: 1981.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. Editora Paz e terra, 2014.

PINHEIRO, Bárbara Carine Soares. **Como ser um educador antirracista: Para familiares e professores**. Planeta, 2023.

SILVA, R. L. F. da, et. al. **Proteger Teresópolis Neurodiversidade E Uma Análise Dos Dados Sobre A População Autista**. CONFESO. 2025

WEIZENMANN, Luana Stela; PEZZI, Fernanda Aparecida Szareski; ZANON, Regina Basso. **Inclusão escolar e autismo: sentimentos e práticas docentes**. Psicologia Escolar e Educacional, v. 24, p. e217841, 2020.

