PARCERIA ESCOLA-FAMÍLIA E APRENDIZAGEM DE CRIANÇAS COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA

ELAINE CRISTINA MIGUEL FELICIANO

RESUMO
Este artigo analisa o Plano de Desenvolvimento Educacional (PDE) e o Plano de Atendimento Educacional Especializado (Plano de AEE) de estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA), investigando o papel da parceria entre escola e família no processo de aprendizagem no contexto da educação inclusiva. Trata-se de um estudo de caso, de abordagem qualitativa e caráter descritivo, fundamentado na análise documental de PDEs e Planos de AEE elaborados no contexto de estágio. A metodologia envolveu leitura sistemática dos documentos, categorização das informações e interpretação dos dados à luz do referencial teórico da educação inclusiva. Foram considerados elementos como histórico escolar, metas pedagógicas, estratégias metodológicas, recursos utilizados, formas de avaliação e comunicação com a família. Os resultados indicam que os documentos apresentam planejamento estruturado, com objetivos definidos, estratégias pedagógicas diferenciadas e acompanhamento multiprofissional, favorecendo o desenvolvimento cognitivo, social e emocional dos estudantes. Entretanto, identificaram-se lacunas relacionadas ao detalhamento das barreiras educacionais, à definição de indicadores de avaliação da aprendizagem e à sistematização da comunicação entre professores e familiares. Conclui-se que a efetividade desses instrumentos depende da articulação contínua entre escola e família, cuja participação ativa é essencial para a consolidação de práticas pedagógicas inclusivas.

PALAVRAS-CHAVE: Educação Inclusiva; TEA; Plano de AEE; PDE; Família.

INTRODUÇÃO

A construção de práticas educacionais inclusivas exige a articulação entre diferentes agentes, como escola, família e profissionais de apoio escolar e clínico. Nesse contexto, o presente estudo tem como objeto de análise o Plano de Desenvolvimento Educacional (PDE) e o Plano de Atendimento Educacional Especializado (AEE) de estudantes diagnosticados com Transtorno do Espectro Autista (TEA), com atenção especial à relação entre escola e família.

A escolha deste objeto de estudo justifi-i ca-se pela necessidade de compreender como os documentos oficiais orientam a prática pedagógica, possibilitando a personalização do ensino e o acompanhamento do desenvolvimento integral do estudante. Além disso, busca-se analisar como a participação da família se articula a esse processo, considerando sua relevância para a continuidade das ações pedagógicas no cotidiano da criança.

A relevância da investigação se manifesta em múltiplas dimensões. Para a escola, os documentos analisados oferecem subsídios para ajustes pedagógicos que atendam às necessidades específicas dos alunos. Para o AEE, permitem avaliar a efetividade das estratégias planejadas e sua coerência com os princípios da inclusão. Para a formação docente, contribuem para a reflexão sobre metodologias adaptativas, avaliação e planejamento colaborativo, ampliando a compreensão sobre diversidade e singularidade no processo de aprendizagem.

Observa-se, no entanto, que lacunas nos registros podem comprometer a efetividade do acompanhamento pedagógico, incluindo informações incompletas sobre barreiras de aprendizagem, metas pouco detalhadas e comunicação fragmentada entre professores e famílias. Essas limitações evidenciam a necessidade de analisar de forma sistemática os documentos, permitindo compreender de que maneira o planejamento pedagógico, as estratégias do AEE e a articulação com a família influenciam o desenvolvimento e a inclusão do estudante com TEA.

Diante disso, este estudo tem como objetivo geral analisar as ações pedagógicas registradas no PDE e no Plano de AEE, identificando de que forma dialogam com o processo de ensino e aprendizagem de estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA), especialmente no que se refere à parceria entre escola e família como elemento fundamental para o avanço da aprendizagem.

Como objetivos específicos, busca-se:

descrever o histórico escolar dos estudantes analisados; identificar metas educacionais e estratégias metodológicas presentes nos documentos; avaliar os recursos e metodologias aplicados no Atendimento Educacional Especializado; analisar a articulação entre professor regente, família e equipe multiprofissional; e sistematizar o planejamento das ações do AEE, considerando objetivos, metodologia e avaliação.

EDUCAÇÃO INCLUSIVA E FUNDAMENTOS LEGAIS

A educação inclusiva representa um avanço significativo no reconhecimento do direito à aprendizagem de todos os estudantes, incluindo aqueles com Transtorno do Espectro Autista (TEA). Historicamente, o atendimento a crianças com necessidades educacionais especiais foi marcado por práticas segregadoras, centradas na ideia de adaptação do estudante ao sistema escolar. A Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994) reafirma o direito de todas as crianças aprenderem juntas em ambientes inclusivos, com os apoios necessários.

No contexto brasileiro, marcos legais como a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008), a Lei Brasileira de Inclusão (Lei nº 13.146/2015) e o Estatuto da Criança e do Adolescente (Lei nº 8.069/1990) consolidam o direito à educação inclusiva e reforçam a participação ativa da família como princípio estruturante.

No campo teórico, Bronfenbrenner (1979) destaca que o desenvolvimento ocorre na interação entre múltiplos sistemas, especialmente família e escola. Vygotsky (1997), por sua vez, enfatiza o papel das interações sociais na aprendizagem, destacando a mediação como elemento central.

O Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA) propõe múltiplas formas de ensino, ampliando a acessibilidade pedagógica e curricular. Essa perspectiva favorece práticas inclusivas mais flexíveis, especialmente quando articuladas com informações fornecidas pela família.

A literatura evidencia que a participação familiar é determinante para o sucesso das intervenções pedagógicas. Estudos de Carvalho (2004), Mantoan (2003) e Vieira e Denari (2011) indicam que o envolvimento da família favorece a continuidade das estratégias e o desenvolvimento do estudante.

O TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA E SUAS IMPLICAÇÕES NA APRENDIZAGEM

O Transtorno do Espectro Autista (TEA) caracteriza-se como um transtorno do neurodesenvolvimento que impacta, principalmente, a comunicação, a interação social e o comportamento. De acordo com a Lei nº 12.764/2012, a pessoa com TEA apresenta déficits persistentes na comunicação e interação social, além de padrões restritivos e repetitivos de comportamento (BRASIL, 2012).

Do ponto de vista neurobiológico, o autismo envolve alterações no funcionamento do sistema nervoso central, com implicações em estruturas como o córtex cerebral e o sistema límbico (COSENZA; GUERRA, 2011). Essas características influenciam diretamente o modo como a criança aprende, percebe o ambiente e estabelece relações.

Além disso, o autismo não deve ser compreendido como uma condição isolada, mas como um conjunto de déficits que variam em intensidade e combinação. Ellis (1996) complementa ao destacar dificuldades no contato afetivo, linguagem, interação social e presença de comportamentos estereotipados, aspectos que podem interferir significativamente no contexto escolar.

Diante dessas especificidades, torna-se fundamental que a escola reconheça as singularidades do estudante com TEA e organize práticas pedagógicas que respeitem seu ritmo e suas formas de aprendizagem. Todas as crianças são capazes de aprender, sendo necessário que o processo educativo considere suas particularidades, sem recorrer a padrões homogêneos.

Nesse sentido, a educação inclusiva exige não apenas a inserção do aluno na escola regular, mas a construção de estratégias que favoreçam sua participação efetiva, garantindo acesso, permanência e aprendizagem com qualidade.

PRÁTICAS PEDAGÓGICAS INCLUSIVAS E O PAPEL DO AEE

A efetivação da educação inclusiva depende da reorganização das práticas pedagógicas, do currículo e das estratégias de ensino. Conforme as diretrizes

do Ministério da Educação, é necessário garantir condições de acesso, participação e aprendizagem, além de promover recursos pedagógicos que eliminem barreiras (BRASIL, 2011).

O Atendimento Educacional Especializado (AEE) configura-se como um importante suporte nesse processo, atuando de forma complementar ao ensino regular. Segundo Batista e Mantoan (2006), o AEE contribui para o desenvolvimento de habilidades fundamentais, respeitando as necessidades específicas do estudante, sem substituir o ensino comum.

Nesse contexto, o planejamento pedagógico deve considerar estratégias diversificadas, como o uso de recursos visuais, tecnologias assistivas e sistemas alternativos de comunicação. O PECS, por exemplo, possibilita a comunicação por meio de figuras, favorecendo a expressão de desejos e necessidades de estudantes com dificuldades na linguagem verbal (COUTINHO, 2023).

Outro elemento fundamental é a organização da rotina escolar. Barbosa (2006) destaca que a rotina contribui para a organização do cotidiano e para a segurança da criança. Para estudantes com TEA, essa estrutura torna-se ainda mais relevante, pois reduz a ansiedade e favorece a compreensão das atividades.

Além disso, metodologias ativas e pedagogia de projetos, conforme Baptista (2002), possibilitam maior engajamento dos estudantes, ao propor situações significativas de aprendizagem. Essas abordagens, quando adaptadas, contribuem para a participação ativa do aluno com TEA.

Dessa forma, o AEE, aliado a práticas pedagógicas inclusivas, desempenha papel essencial na construção de um ambiente educacional acessível, que respeite a diversidade e promova o desenvolvimento integral dos estudantes.

FORMAÇÃO DOCENTE E CULTURA ESCOLAR INCLUSIVA

A construção de uma escola inclusiva está diretamente relacionada à formação dos professores e à cultura institucional. A inclusão não se resume a práticas isoladas, mas envolve uma mudança de concepção, valores e organização escolar.

De acordo com Veiga e Viana (2010), a formação docente é um processo contínuo, coletivo e intencional, que exige reflexão sobre a prática e compromisso com a transformação social. Nesse sentido, o professor assume o papel de agente mediador, capaz de promover aprendizagens significativas em contextos diversos.

As diretrizes educacionais também ressaltam a necessidade de formação voltada à diversidade, contemplando conhecimentos sobre estudantes com deficiência e transtornos do desenvolvimento (BRASIL, 2002). Essa formação é essencial para que o professor compreenda as especificidades do TEA e desenvolva estratégias adequadas.

Mantoan (2003) reforça que a educação inclusiva implica uma mudança de perspectiva, que ultrapassa a adaptação do aluno e exige a transformação da escola. Trata-se de construir ambientes que valorizem a diversidade e promovam a participação de todos.

Além disso, a escola inclusiva demanda revisão de práticas, currículo, avaliação e gestão, e esse processo envolve toda a comunidade escolar, incluindo professores, gestores, famílias e profissionais de apoio.

A cultura escolar, portanto, deve estar orientada por princípios de equidade, respeito às diferenças e colaboração. Como destaca Rodrigues (2006), a inclusão promove não apenas o acesso ao conhecimento, mas também a construção de uma sociedade mais justa e democrática.

Assim, investir na formação docente e na construção de uma cultura inclusiva é condição indispensável para que as práticas pedagógicas se efetivem e para que a inclusão deixe de ser apenas um ideal e se concretize no cotidiano escolar.

PARCERIA ESCOLA-FAMÍLIA COMO EIXO ESTRUTURANTE DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA

A parceria entre escola e família constitui um dos pilares fundamentais para a efetivação da educação inclusiva, especialmente no atendimento a estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA). Essa relação não deve ser compreendida como complementar, mas como elemento estruturante do processo educativo, uma vez que o desenvolvimento da criança ocorre em múltiplos contextos interdependentes.

Sob a perspectiva ecológica do desenvolvimento humano, Bronfenbrenner (1979) destaca que a aprendizagem resulta da interação entre diferentes sistemas, sendo a família e a escola os ambientes mais próximos e influentes na vida da criança. Nesse sentido, a articulação entre esses contextos favorece a continuidade das experiências de aprendizagem, ampliando as possibilidades de desenvolvimento. Delors (2001) reforça que a família é a primeira instância educativa, responsável por introduzir valores, comportamentos e formas de interação. Contudo, quando surgem necessidades específicas, como no caso do TEA, a escola assume papel fundamental ao oferecer suporte pedagógico especializado, devendo atuar em colaboração com a família para potencializar as aprendizagens.

No contexto da educação inclusiva, essa parceria torna-se ainda mais relevante, pois possibilita o compartilhamento de informações sobre o estudante, como suas formas de comunicação, interesses, dificuldades e potencialidades. Tais informações são essenciais para o planejamento pedagógico, especialmente na elaboração do Plano de Desenvolvimento Educacional (PDE) e do Plano de Atendimento Educacional Especializado (AEE). Além disso, a participação da família contribui para a continuidade das estratégias pedagógicas no ambiente doméstico, promovendo maior coerência nas intervenções. A organização da rotina e o envolvimento da criança nas atividades do cotidiano favorecem o desenvolvimento da autonomia, sendo esse processo potencializado quando há alinhamento entre escola e família.

Entretanto, a efetivação dessa parceria ainda enfrenta desafios, como a comunicação fragmentada, a ausência de espaços de escuta e a falta de sistematização das interações entre os envolvidos, é necessário que a escola reveja suas formas de organização e promova estratégias que fortaleçam o diálogo com as famílias, reconhecendo-as como corresponsáveis pelo processo educativo.

Nessa perspectiva, a construção de uma relação colaborativa exige intencionalidade, planejamento e abertura institucional, superando práticas pontuais e estabelecendo canais permanentes de comunicação. Como aponta Freire (1997), a aprendizagem ocorre na interação e na troca, sendo o diálogo elemento essencial para a construção do conhecimento.

Portanto, a parceria entre escola e família configura-se como eixo central para a promoção da aprendizagem significativa e para a consolidação de práticas inclusivas. Quando essa relação é fortalecida, amplia-se a possibilidade de desenvolvimento integral do estudante, garantindo não apenas o acesso à escola, mas sua participação efetiva e seu direito de aprender.

METODOLOGIA

O presente estudo caracteriza-se como um estudo de caso, de abordagem qualitativa e caráter descritivo, fundamentado na análise de documentos pedagógicos. A escolha dessa abordagem justifica-se pela riqueza de informações presentes nos documentos analisados, que permitem compreender o percurso pedagógico do estudante com Transtorno do Espectro Autista (TEA), identificar estratégias pedagógicas inclusivas e examinar de que forma a parceria entre escola e família se configura como elemento relevante para o avanço da aprendizagem.

Os materiais utilizados foram: o Plano de Desenvolvimento Educacional (PDE), contendo histórico escolar, metas educacionais, estratégias metodológicas e avaliação; o Plano de Atendimento Educacional Especializado (AEE), incluindo objetivos, metodologia, recursos e avaliação do atendimento especializado; a Avaliação Pedagógica Inicial (API); e a Avaliação Pedagógica Complementar (APC).

Para este estudo, a análise concentrou-se no PDE e no Plano de AEE, com atenção especial aos registros relacionados à comunicação e à participação da família. Os procedimentos de análise incluíram leitura integral dos documentos, definição de categorias (planejamento, estratégias, barreiras, avaliação e família), organização dos dados e interpretação à luz do referencial teórico.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

A análise dos documentos revelou que tanto o Plano de Desenvolvimento Educacional (PDE) quanto o Plano de Atendimento Educacional Especializado (Plano de AEE) apresentam um planejamento estruturado, com definição clara de objetivos, metas educacionais específicas e

estratégias metodológicas direcionadas às necessidades individuais dos estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA). Observa-se que os registros contemplam a realização de ajustes curriculares, a utilização de recursos pedagógicos diversificados e o acompanhamento multiprofissional, envolvendo profissionais como psicopedagogos, fonoaudiólogos e terapeutas ocupacionais, o que favorece a construção de um atendimento integrado e interdisciplinar.

Além disso, os documentos evidenciam a preocupação com o desenvolvimento global dos estudantes, abrangendo aspectos cognitivos, sociais e emocionais. Nesse sentido, a organização das ações pedagógicas demonstra alinhamento com os princípios da educação inclusiva, ao considerar as singularidades dos estudantes e propor intervenções individualizadas. Também se identificam registros que apontam para a importância da interlocução com a família, reconhecendo-a como parceira no processo educativo.

Entretanto, a análise evidenciou a presença de lacunas significativas nos documentos. Em alguns casos, verificaram-se registros incompletos ou pouco detalhados acerca das barreiras pedagógicas enfrentadas pelos estudantes, especialmente no que se refere às dificuldades de comunicação, interação social e autorregulação emocional. Essa ausência de detalhamento pode comprometer a eficácia das intervenções planejadas, uma vez que dificulta a compreensão integral das necessidades educacionais do estudante.

Outro aspecto relevante diz respeito à avaliação da aprendizagem. Embora os documentos apresentem registros descritivos e relatórios de acompanhamento, observa-se a ausência de indicadores claros, objetivos e sistematizados que permitam mensurar, de forma mais precisa, os avanços dos estudantes. Essa limitação pode dificultar o monitoramento do desenvolvimento e a tomada de decisões pedagógicas mais assertivas.

No que se refere à articulação entre escola, família e equipe multiprofissional, os documentos indicam a existência dessa relação, porém, nem sempre de forma sistematizada e contínua. A comunicação entre os envolvidos aparece, em muitos casos, de maneira pontual e pouco estruturada, evidenciando a necessidade de estratégias mais consistentes que garantam o diálogo permanente e a corresponsabilidade no processo educativo.

A participação da família mostrou-se um elemento central para a efetividade das ações pedagógicas. Quando há comunicação contínua e alinhamento entre escola e família, observa-se maior coerência nas intervenções, favorecendo a continuidade das estratégias no ambiente doméstico e contribuindo para o avanço da aprendizagem. Esse achado está em consonância com estudos de Carvalho (2004) e Vieira e Denari (2011), que destacam o papel fundamental da família na consolidação de práticas inclusivas.

Dessa forma, os resultados evidenciam que, embora o PDE e o Plano de AEE sejam instrumentos eficazes para orientar o trabalho pedagógico, sua efetividade está diretamente relacionada à qualidade da articulação entre os diferentes agentes envolvidos. A parceria entre escola e família configura-se, portanto, como elemento indispensável para a promoção da aprendizagem significativa e para a consolidação de uma educação verdadeiramente inclusiva.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise do Plano de Desenvolvimento Educacional (PDE) e do Plano de Atendimento Educacional Especializado (Plano de AEE) permitiu compreender que esses documentos desempenham um papel fundamental na organização do processo educativo inclusivo, ao possibilitar o planejamento, a execução e a avaliação das ações pedagógicas voltadas aos estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA).

Os resultados evidenciaram que os planos analisados apresentam estrutura consistente, com definição de metas, estratégias diferenciadas e acompanhamento multiprofissional, contribuindo para o desenvolvimento cognitivo, social e emocional dos estudantes. No entanto, também foram identificadas limitações importantes, como a ausência de detalhamento das barreiras educacionais, a fragilidade na definição de indicadores de avaliação e a pouca sistematização da comunicação entre escola e família.

Nesse contexto, destaca-se que a efetividade desses instrumentos não depende apenas de sua elaboração formal, mas, sobretudo, da forma como são imple-

mentados e articulados no cotidiano escolar. A integração entre escola, família e equipe multiprofissional mostrou-se um fator determinante para o sucesso das intervenções pedagógicas, evidenciando a necessidade de práticas colaborativas e de corresponsabilidade.

A participação ativa da família revelou-se essencial para a continuidade das ações educativas, para o compartilhamento de informações relevantes sobre o estudante e para o alinhamento das estratégias pedagógicas. Dessa forma, a parceria escola-família não deve ser compreendida como complementar, mas como elemento central no processo de inclusão e aprendizagem.

Além disso, o estudo contribui para a reflexão sobre a prática docente, ao evidenciar a importância do planejamento intencional, da avaliação contínua e da adaptação das estratégias pedagógicas às necessidades individuais dos estudantes. Também reforça a necessidade de formação continuada dos professores, voltada à educação inclusiva e ao trabalho colaborativo.

Como limitação, destaca-se que a pesquisa se baseou na análise de um conjunto específico de documentos, vinculados ao contexto de estágio, o que restringe a generalização dos resultados. Assim, recomenda-se que estudos futuros ampliem a investigação para diferentes contextos educacionais e considerem outras fontes de dados, como observações em sala de aula e entrevistas com professores e familiares.

Conclui-se, portanto, que o PDE e o Plano de AEE são instrumentos essenciais para a efetivação da educação inclusiva, mas sua potencialidade só se concretiza quando há articulação contínua, planejamento intencional e participação ativa de todos os envolvidos. A inclusão, nesse sentido, deixa de ser apenas um princípio teórico e se materializa em práticas pedagógicas que respeitam as singularidades e promovem o desenvolvimento integral dos estudantes.

REFERÊNCIAS

BARBOSA, M. C. S. A rotina nas pedagogias da educação infantil: dos binarismos à complexidade. Currículo sem Fronteiras, v. 6, n. 1, p. 56-69, jan./jun. 2006.

BAPTISTA, C. A. M. A inclusão da pessoa portadora de deficiência no mercado formal de trabalho: um estudo sobre suas possibilidades nas organizações de Minas Gerais. 2002. Dissertação (Mestrado) – Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2002.

BATISTA, C. A. M.; MANTOAN, M. T. E. Educação inclusiva: atendimento educacional especializado para a deficiência mental. 2. ed. Brasília: MEC/SEESP, 2006.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil. São Paulo: Atlas, 1988.

BRASIL. Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. Estatuto da Criança e do Adolescente. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 1990.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. Referencial curricular nacional para a educação infantil. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. Ministério da Educação. Diretrizes e bases da educação inclusiva na escola comum. Brasília: MEC, 2001.

BRASIL. Ministério da Educação. Diretrizes da educação inclusiva para instituições de ensino superior. Brasília: MEC, 2002.

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

BRASIL. Decreto nº 6.949, de 25 de agosto de 2009. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 2009.

BRASIL. Ministério da Educação. Marcos político-legais da educação especial na perspectiva da educação inclusiva. Brasília: MEC, 2010.

BRASIL. Ministério da Educação. Diretrizes para a inclusão da educação especial na educação regular. Brasília: MEC, 2011.

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, 2012.

BRASIL. Lei nº 13.146, de 06 de julho de 2015. Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência. Brasília, DF, 2015.

BRASIL. Ministério da Educação. Instrumento de planejamento individualizado para estudantes com deficiência, transtorno do espectro autista e altas habilidades. Brasília: MEC, 2020.

BRONFENBRENNER, U. A constant frame of reference for sociometric research. Sociometry, v. 6, p. 363-397, 1979.
CARVALHO, C. Inclusão Escolar: Diferentes Olhares. São Paulo: Cortez, 2004.

COSENZA, R. M.; GUERRA, L. B. Neurociência e educação: como o cérebro aprende. Porto Alegre: Artmed, 2011.

COUTINHO, D. B. A importância da rotina escolar para estudantes com Transtorno do Espectro Autista no ensino fundamental. Presidente Prudente: UNESP, 2023.

DELORS, J. Educação: um tesouro a descobrir. 6. ed. São Paulo: Cortez; Brasília: MEC/UNESCO, 2001.

ELLIS, K. Autismo. São Paulo: Revinter, 1996.

FARIAS, I. R.; SANTOS, A. F.; SILVA, É. B. Reflexões sobre a inclusão linguística no contexto escolar. In: DIAZ, F. et al. (org.). Educação inclusiva, deficiência e contexto social. Salvador: EDUFBA, 2009.

FREIRE, P. Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1997.

MANTOAN, M. T. E. Inclusão escolar: o que é? por quê? como fazer? São Paulo: Moderna, 2003.

MITTLER, P. Educação inclusiva: contextos sociais. Porto Alegre: Artmed, 2000.

RODRIGUES, D. Investigação em educação inclusiva. Lisboa: Faculdade de Motricidade Humana, 2006.

UNESCO. Declaração de Salamanca sobre princípios, políticas e práticas na área das necessidades educativas especiais. Salamanca: UNESCO, 1994.

VEIGA, I. P. A.; VIANA, C. M. Q. Q. Docentes para a educação superior: processos formativos. Campinas: Papirus, 2010.

VIEIRA, A.; DENARI, J. Inclusão Escolar: Fundamentos, Estratégias e Práticas. Porto Alegre: Artmed, 2011.

VYGOTSKY, L. S. A Formação Social da Mente. São Paulo: Martins Fontes, 1997.