

ENTRE A FORMAÇÃO E A PRÁTICA: O PREPARO DOCENTE PARA A INCLUSÃO DE ESTUDANTES NEURODIVERGENTES**BETWEEN TRAINING AND PRACTICE: TEACHER PREPAREDNESS FOR THE INCLUSION OF NEURODIVERGENT STUDENTS****Dra. Débora Araújo Leal**Pós - Doutora pelo Instituto Universitário Italiano de Rosário - IUNIR
ardeboraleal2502@gmail.com**Dra. Lilian Maria Santos da Silva**Doutora em Ciências da Educação pela Christian College Of Educaler - CCE
lilian.200826@yahoo.com.br**Dra. Lenilda Pereira dos Santos**Doutora em Ciências da Educação pela Universidad Columbia del Paraguay – UCP
leniudaps@gmail.com**Dra. Maria Betânea Marques da Silva**Doutora em Ciências da Educación pela Universidad Gran Asunción – Unigran
Betaneamarques710@gmail.com**Me. José Cordeiro Neto**Doutorando em Ciências da Educação pela Universidad del Sol – Unades
netojosecor@gmail.com**Ma. Francineide Ferreira de Sousa**Doutoranda em Ciências da Educação pela World University Ecumenical - WUE
francineideferreira@hotmail.com.br**Resumo**

O presente artigo analisa os desafios da formação docente para a inclusão de estudantes neurodivergentes na educação básica, considerando a relação entre formação profissional e prática pedagógica. Trata-se de um estudo qualitativo, de caráter bibliográfico e documental, fundamentado em autores que discutem educação inclusiva, neurodiversidade e formação docente. Os resultados evidenciam lacunas na formação inicial e continuada dos professores, além de dificuldades relacionadas às condições institucionais, aos recursos pedagógicos e ao planejamento. Conclui-se que a inclusão exige não apenas preparo docente, mas também suporte institucional, formação continuada e atuação colaborativa entre os diferentes profissionais da escola.

Palavras-chave: Educação inclusiva. Neurodiversidade. Formação docente. Prática pedagógica.

INTRODUÇÃO

A educação inclusiva constitui um dos principais desafios contemporâneos para os sistemas educacionais, especialmente diante da ampliação da presença de estudantes com diferentes formas de desenvolvimento e aprendizagem nas escolas regulares. A inclusão, entretanto, não pode ser compreendida apenas como garantia de matrícula ou permanência física do estudante no espaço escolar. Conforme argumenta Mantoan (2006), a perspectiva inclusiva pressupõe uma transformação da própria escola, de modo que suas práticas, estruturas e concepções sejam capazes de acolher a diversidade presente em suas salas de aula.

450

Nesse contexto, a presença de estudantes neurodivergentes tem ampliado os debates sobre a capacidade das instituições educacionais de responder às diferentes formas de aprender, comunicar-se e participar do processo pedagógico. Embora o termo neurodivergência seja utilizado para destacar a diversidade dos funcionamentos neurológicos, sua presença no campo educacional exige cuidado para que as características individuais não sejam reduzidas a diagnósticos ou compreendidas exclusivamente como limitações.

Para Vygotsky (1997), o desenvolvimento humano precisa ser compreendido considerando-se as relações sociais e culturais que envolvem o sujeito, perspectiva que contribui para deslocar o olhar exclusivamente centrado no déficit individual.

A legislação brasileira estabelece importantes garantias para esse processo. A Lei nº 13.146/2015 determina que a pessoa com deficiência tenha assegurado um sistema educacional inclusivo em todos os níveis e condições que favoreçam acesso, permanência, participação e aprendizagem. A legislação também atribui ao poder público a responsabilidade de promover recursos de acessibilidade, adaptações razoáveis, atendimento educacional especializado e medidas individualizadas e coletivas que favoreçam o desenvolvimento acadêmico e social dos estudantes (BRASIL, 2015).

Apesar dos avanços normativos, a existência de direitos formalmente reconhecidos não significa, necessariamente, que as condições necessárias para sua

efetivação estejam presentes no cotidiano escolar. A distância entre aquilo que os documentos legais estabelecem e aquilo que efetivamente ocorre nas salas de aula constitui uma questão relevante para a pesquisa educacional.

Nesse sentido, Carvalho (2004) destaca que a construção de uma escola inclusiva envolve a superação de barreiras pedagógicas, institucionais e atitudinais que podem impedir a participação plena dos estudantes.

Entre os diferentes fatores que interferem nesse processo, a formação dos professores ocupa lugar de destaque. O docente é um dos principais agentes responsáveis pela concretização das propostas educacionais no cotidiano da sala de aula, sendo suas decisões pedagógicas diretamente relacionadas às possibilidades de participação dos estudantes.

Entretanto, como observa Tardif (2014), os saberes mobilizados pelos professores são plurais e resultam de diferentes experiências, formações e relações construídas ao longo da trajetória profissional, não podendo ser reduzidos exclusivamente aos conhecimentos adquiridos na formação inicial.

A formação inicial, nesse sentido, representa apenas uma das dimensões da constituição profissional docente. Pimenta (2012) compreende a formação do professor como um processo relacionado à articulação entre conhecimentos teóricos, saberes pedagógicos e experiências construídas na prática.

Essa compreensão é particularmente importante quando se discute a inclusão de estudantes neurodivergentes, pois o conhecimento conceitual sobre determinadas condições não garante, por si só, a capacidade de desenvolver estratégias pedagógicas adequadas às situações concretas encontradas nas escolas.

A relação entre formação e prática também é discutida por Nóvoa (2009), para quem o desenvolvimento profissional docente precisa estar associado à reflexão sobre a própria prática e à construção coletiva da profissão. Nessa perspectiva, preparar professores para a inclusão não significa apenas oferecer cursos sobre determinadas

deficiências ou transtornos, mas criar oportunidades para que os profissionais reflitam sobre situações reais, compartilhem experiências e construam coletivamente alternativas pedagógicas diante da diversidade encontrada em suas turmas.

A necessidade de aproximar formação e realidade escolar também é ressaltada por Imbernón (2011), ao defender uma formação continuada vinculada aos contextos concretos de trabalho. Para o autor, processos formativos desarticulados das necessidades dos professores apresentam limitações para promover transformações significativas.

Quando aplicada à educação inclusiva, essa reflexão evidencia que palestras ou capacitações pontuais sobre neurodivergência podem ser insuficientes quando não estão acompanhadas de planejamento, acompanhamento pedagógico e possibilidades concretas de aplicação dos conhecimentos adquiridos.

Além disso, o professor precisa compreender que práticas inclusivas não significam necessariamente a elaboração de uma atividade completamente diferente para cada estudante. A diferenciação pedagógica pode ocorrer por meio da diversificação de recursos, linguagens, tempos, formas de participação e estratégias de avaliação.

Perrenoud (2000) destaca que lidar com a heterogeneidade exige do professor capacidade de organizar situações de aprendizagem considerando diferentes ritmos, necessidades e possibilidades dos estudantes, o que aproxima a discussão sobre inclusão da própria complexidade do trabalho pedagógico.

A perspectiva inclusiva também exige que a escola deixe de atribuir exclusivamente ao estudante a responsabilidade pelas dificuldades encontradas no processo de aprendizagem. Booth e Ainscow (2011) defendem uma compreensão da inclusão centrada na identificação e redução das barreiras à aprendizagem e à participação. Essa abordagem desloca a pergunta de "qual é o problema do estudante?" para uma reflexão mais ampla sobre quais características da organização escolar, do currículo e das práticas pedagógicas podem estar dificultando sua participação.

Essa mudança de perspectiva possui implicações importantes para o trabalho docente. Quando as dificuldades de um estudante neurodivergente são interpretadas apenas a partir de suas características individuais, existe o risco de naturalizar o fracasso escolar e limitar as expectativas em relação às suas possibilidades de aprendizagem.

Para Mittler (2003), a educação inclusiva exige mudanças nas atitudes, nas práticas e nas estruturas escolares, uma vez que a inclusão depende de transformações que ultrapassam a atuação individual do professor.

Nesse sentido, a formação docente precisa contemplar não apenas conhecimentos sobre diferentes condições do desenvolvimento, mas também fundamentos relacionados ao planejamento, à avaliação, à acessibilidade pedagógica e à gestão da diversidade em sala de aula.

Libâneo (2013) ressalta que o trabalho docente envolve a organização intencional das condições de ensino e aprendizagem, o que significa que o conhecimento profissional precisa estar articulado à capacidade de selecionar objetivos, conteúdos, métodos e estratégias coerentes com as características dos estudantes.

Outro aspecto fundamental refere-se à compreensão da inclusão como responsabilidade coletiva. O professor da sala regular não deve ser considerado o único responsável pela elaboração de respostas às necessidades educacionais dos estudantes neurodivergentes. A atuação articulada entre professores, equipe pedagógica, atendimento educacional especializado, gestão escolar e família pode ampliar as possibilidades de planejamento e acompanhamento.

A própria Resolução CNE/CEB nº 4/2009 estabelece diretrizes para a organização do Atendimento Educacional Especializado como parte da política de educação especial na educação básica (BRASIL, 2009).

A colaboração entre os diferentes profissionais torna-se ainda mais importante quando se considera que a inclusão envolve dimensões pedagógicas, sociais e institucionais. Sassaki (2009) compreende a inclusão como um processo de

transformação da sociedade e dos ambientes para que as pessoas possam participar em condições de maior igualdade.

Aplicada ao contexto escolar, essa perspectiva reforça a necessidade de modificar práticas e estruturas que produzem exclusão, em vez de esperar que o estudante seja aquele que precisa se adaptar integralmente ao modelo escolar existente.

Também é necessário considerar que a formação docente ocorre em condições concretas de trabalho. Turmas numerosas, insuficiência de profissionais de apoio, falta de materiais pedagógicos, reduzido tempo para planejamento e excesso de atribuições podem limitar a capacidade dos professores de desenvolver práticas diferenciadas.

Tardif e Lessard (2014) chamam atenção para a complexidade do trabalho docente e para a influência das condições institucionais sobre aquilo que os professores conseguem efetivamente realizar, aspecto fundamental para evitar que os desafios da inclusão sejam atribuídos exclusivamente à competência individual do professor.

A discussão sobre preparo docente, portanto, não deve produzir uma lógica de responsabilização individual. Freire (1996) compreende a prática educativa como uma atividade que exige reflexão crítica, compromisso e permanente reconstrução do fazer pedagógico. Sob essa perspectiva, formar professores para a inclusão significa possibilitar que desenvolvam uma postura investigativa diante das dificuldades, reconhecendo que ensinar implica também aprender continuamente com os estudantes, com os colegas e com as situações concretas vivenciadas no cotidiano escolar.

Diante desse cenário, discutir a relação entre formação e prática torna-se fundamental para compreender os limites e as possibilidades da inclusão de estudantes neurodivergentes.

FORMAÇÃO DOCENTE E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS INCLUSIVAS DIANTE DA NEURODIVERSIDADE

A educação inclusiva pressupõe uma transformação da escola para que diferentes sujeitos possam participar dos processos de ensino e aprendizagem em condições de maior equidade. Nessa perspectiva, a inclusão não se limita à matrícula ou à presença física do estudante na sala de aula, mas envolve a construção de práticas capazes de reconhecer e valorizar a diversidade. Mantoan (2006) destaca que a escola inclusiva precisa superar modelos homogeneizadores e reorganizar suas práticas para responder às diferenças existentes entre os estudantes.

A discussão sobre neurodiversidade amplia essa compreensão ao reconhecer diferentes formas de funcionamento neurológico como parte da diversidade humana. Singer (1998) contribui para essa perspectiva ao propor o conceito de neurodiversidade como forma de questionar interpretações exclusivamente baseadas no déficit.

No contexto escolar, essa abordagem possibilita compreender estudantes neurodivergentes a partir de suas características, potencialidades e necessidades, evitando que diagnósticos sejam utilizados como determinantes absolutos de suas possibilidades de aprendizagem.

Essa mudança de perspectiva também exige que as dificuldades apresentadas pelos estudantes sejam analisadas em relação às barreiras existentes no ambiente escolar. Booth e Ainscow (2011) defendem que a inclusão envolve justamente a identificação e a redução de obstáculos à aprendizagem e à participação.

Dessa maneira, a escola precisa questionar não apenas as características individuais dos estudantes, mas também seus currículos, metodologias, processos avaliativos, relações interpessoais e formas de organização.

A perspectiva histórico-cultural de Vygotsky (1997) contribui para essa discussão ao destacar a importância das relações sociais e da mediação no desenvolvimento humano. O processo de aprendizagem não ocorre de forma isolada, sendo influenciado pelas experiências e oportunidades oferecidas pelo meio.

Para a educação inclusiva, essa concepção reforça a importância de proporcionar aos estudantes condições adequadas de interação, participação e desenvolvimento,

reconhecendo que as possibilidades de aprendizagem podem ser ampliadas mediante intervenções pedagógicas apropriadas.

Nesse cenário, a formação docente constitui uma dimensão essencial para a efetivação da inclusão. O professor desempenha papel fundamental na organização das experiências pedagógicas, na mediação do conhecimento e na construção das relações em sala de aula. Entretanto, Tardif (2014) ressalta que os saberes docentes são plurais e resultam da articulação entre formação profissional, conhecimentos disciplinares, experiências e saberes construídos no exercício da profissão.

456

A distância entre formação e realidade escolar representa, entretanto, um dos principais desafios para a inclusão. O professor pode possuir conhecimentos teóricos sobre determinada condição neurodivergente e, ainda assim, apresentar dificuldades diante de situações concretas. Pimenta (2012) destaca que a formação profissional precisa articular conhecimentos teóricos e experiências práticas, permitindo que o professor desenvolva capacidade de interpretar situações e construir respostas pedagógicas adequadas a diferentes contextos.

Nóvoa (2009) também defende uma formação docente vinculada ao desenvolvimento profissional e à reflexão sobre a prática. Essa perspectiva é particularmente relevante para a inclusão, pois as necessidades dos estudantes não podem ser completamente previstas durante a formação inicial. O cotidiano escolar apresenta situações diversas que exigem do professor capacidade de observar, analisar, planejar e modificar suas estratégias de acordo com as necessidades identificadas.

A formação continuada, nesse sentido, assume papel fundamental. Imbernón (2011) defende que os processos formativos precisam estar relacionados aos contextos concretos de trabalho, permitindo que os professores reflitam sobre problemas reais de sua prática.

No caso da neurodiversidade, isso significa superar formações pontuais e excessivamente teóricas e investir em processos que contemplem planejamento pedagógico, avaliação, acessibilidade, estratégias de ensino e análise de situações vivenciadas pelos docentes.

A preparação para trabalhar com estudantes neurodivergentes não deve, entretanto, transformar o professor em especialista da área clínica. O papel docente permanece essencialmente educacional e pedagógico. Orrú (2017) chama atenção para a necessidade de compreender o estudante autista como sujeito de aprendizagem, evitando que o diagnóstico seja utilizado para limitar suas possibilidades.

Outro aspecto importante refere-se à diferenciação pedagógica. Estudantes não aprendem necessariamente pelos mesmos caminhos, no mesmo ritmo ou utilizando as mesmas formas de expressão. Perrenoud (2000) destaca que lidar com a heterogeneidade exige estratégias capazes de considerar diferentes ritmos e necessidades.

A flexibilização pedagógica não deve ser confundida com diminuição das expectativas em relação ao estudante. Uma prática inclusiva busca criar diferentes caminhos para que os objetivos educacionais sejam alcançados. Nesse sentido, o professor precisa identificar quais barreiras estão dificultando a participação e quais estratégias podem reduzi-las. A inclusão, portanto, não pressupõe oferecer menos ensino, mas organizar o ensino de maneira mais acessível e responsiva à diversidade.

A avaliação constitui outro elemento que precisa ser repensado. Modelos excessivamente padronizados podem dificultar a demonstração da aprendizagem por estudantes que apresentam diferentes formas de comunicação e processamento das informações. Libâneo (2013) compreende a avaliação como parte integrante do processo de ensino e aprendizagem, podendo fornecer informações importantes para orientar novas intervenções pedagógicas. Assim, diversificar instrumentos avaliativos pode contribuir para uma avaliação mais coerente com a perspectiva inclusiva.

As condições de trabalho também interferem diretamente na capacidade do professor de desenvolver práticas inclusivas. Turmas numerosas, falta de recursos, ausência de profissionais especializados, pouco tempo para planejamento e excesso de demandas podem dificultar a implementação de estratégias diferenciadas. Tardif e Lessard (2014) demonstram que o trabalho docente é complexo e está diretamente relacionado às condições concretas em que a atividade profissional é desenvolvida.

Por essa razão, não é adequado atribuir exclusivamente ao professor a responsabilidade pelos limites encontrados na inclusão. Carvalho (2004) ressalta que as barreiras à participação podem estar presentes na própria organização escolar. Dessa forma, quando um professor encontra dificuldades para atender adequadamente um estudante neurodivergente, é necessário analisar também se a instituição oferece formação, recursos, apoio pedagógico e condições de trabalho compatíveis com as demandas existentes.

A inclusão exige, portanto, uma atuação articulada entre diferentes profissionais. Professores da sala regular, atendimento educacional especializado, equipe pedagógica, gestão e família podem contribuir de diferentes maneiras para o planejamento e acompanhamento do estudante. A colaboração não deve significar transferência de responsabilidade, mas construção coletiva de estratégias que favoreçam a participação e a aprendizagem.

A escola também possui responsabilidade na criação de uma cultura institucional inclusiva. Sassaki (2009) compreende a inclusão como um processo de transformação dos ambientes e das relações sociais para possibilitar maior participação das pessoas. No espaço escolar, essa perspectiva significa reconhecer que a inclusão não depende apenas da iniciativa individual de alguns professores, mas de valores e práticas institucionais que valorizem efetivamente a diversidade.

Nesse processo, a gestão escolar desempenha papel estratégico. Cabe à equipe gestora favorecer momentos de planejamento coletivo, organizar ações formativas, estimular a colaboração entre os profissionais e acompanhar as estratégias desenvolvidas. A formação docente tende a produzir resultados mais consistentes quando está inserida em uma cultura escolar que reconhece a inclusão como responsabilidade coletiva e permanente.

Freire (1996) contribui para essa discussão ao compreender a prática educativa como uma atividade que exige reflexão crítica e permanente reconstrução. O professor não precisa possuir respostas prontas para todas as situações, mas precisa desenvolver uma postura investigativa diante dos desafios encontrados. Essa postura permite que a

prática pedagógica seja continuamente revista e aperfeiçoada a partir das experiências concretas dos estudantes.

Nesse sentido, formar professores para a inclusão significa desenvolver mais do que conhecimentos técnicos sobre determinadas condições. É necessário construir competências relacionadas à observação, planejamento, flexibilização curricular, avaliação, mediação e trabalho colaborativo.

459

A formação precisa contribuir para que o professor compreenda a diversidade como elemento constitutivo da escola e desenvolva segurança para tomar decisões pedagógicas diante de diferentes situações.

A relação entre formação e prática, portanto, não pode ser compreendida de maneira linear. O professor aprende na formação inicial, amplia seus conhecimentos por meio da formação continuada e também produz saberes no cotidiano profissional.

Nóvoa (2009) e Tardif (2014) permitem compreender esse processo como uma construção permanente, na qual teoria e experiência se relacionam continuamente. A prática, por sua vez, produz novos questionamentos que podem alimentar os processos formativos.

Por fim, o preparo docente para a inclusão de estudantes neurodivergentes precisa ser compreendido como uma responsabilidade compartilhada entre professor, escola e sistema educacional.

A formação é indispensável, mas não suficiente quando inexistem condições adequadas para sua aplicação. A efetivação da inclusão depende da articulação entre conhecimentos profissionais, práticas pedagógicas flexíveis, formação continuada, trabalho colaborativo e condições institucionais que possibilitem ao professor transformar o direito à inclusão em experiências concretas de participação e aprendizagem.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A discussão desenvolvida ao longo deste artigo permitiu compreender que a inclusão de estudantes neurodivergentes representa um desafio que ultrapassa a garantia

de acesso à escola, envolvendo a capacidade institucional de assegurar participação, aprendizagem e desenvolvimento.

Nesse processo, a formação docente assume papel fundamental, uma vez que o professor está diretamente envolvido na organização das experiências pedagógicas e na construção de estratégias que possibilitem diferentes formas de aprender. Entretanto, compreender a inclusão apenas como responsabilidade individual do professor significa desconsiderar a complexidade que envolve o trabalho educativo.

460

Verificou-se que a formação inicial, embora indispensável, nem sempre oferece conhecimentos suficientes para que os docentes enfrentem a diversidade encontrada nas salas de aula. A distância entre os conteúdos formativos e as situações concretas vivenciadas no cotidiano escolar pode produzir insegurança e dificuldades na elaboração de práticas pedagógicas adequadas.

Por essa razão, a formação continuada precisa assumir caráter permanente, articulando conhecimentos teóricos, experiências profissionais, reflexão sobre a prática e discussão de situações concretas relacionadas à inclusão e à neurodiversidade.

Também se evidenciou que práticas pedagógicas inclusivas não significam reduzir expectativas de aprendizagem ou elaborar um currículo paralelo para estudantes neurodivergentes. Trata-se, sobretudo, de ampliar as possibilidades de acesso ao conhecimento por meio da flexibilização de metodologias, recursos, tempos, formas de participação e instrumentos avaliativos.

Conforme discutido, reconhecer diferentes formas de aprender não significa estabelecer limites antecipados para o estudante, mas criar condições para que suas potencialidades possam ser efetivamente desenvolvidas no espaço escolar.

Outro aspecto fundamental identificado refere-se às condições institucionais em que o trabalho docente é realizado. A ausência de recursos, profissionais de apoio, tempo para planejamento, formação adequada e articulação entre os diferentes atores escolares pode limitar significativamente a implementação de práticas inclusivas.

Assim, não é suficiente exigir que o professor esteja preparado; é necessário que a escola e os sistemas educacionais também estejam estruturados para oferecer as condições necessárias ao exercício de uma docência inclusiva.

Conclui-se, portanto, que a inclusão de estudantes neurodivergentes depende da articulação entre formação profissional, prática pedagógica, trabalho colaborativo e responsabilidade institucional. Professores, gestores, profissionais especializados e famílias possuem diferentes responsabilidades nesse processo, sendo fundamental superar perspectivas que individualizam os desafios da inclusão.

461

A construção de uma escola verdadeiramente inclusiva exige uma cultura institucional baseada no reconhecimento da diversidade, na cooperação e na compreensão de que todos os estudantes possuem direito não apenas de estar na escola, mas de aprender e participar dela.

Por fim, a relação entre formação e prática deve ser entendida como um processo contínuo, no qual os conhecimentos teóricos são constantemente confrontados e ressignificados diante das experiências concretas da sala de aula. Preparar o professor para a neurodiversidade significa, portanto, oferecer conhecimentos, instrumentos e espaços de reflexão, mas também garantir condições para que esses saberes possam ser transformados em práticas efetivas.

Dessa forma, o principal desafio não consiste apenas em formar professores para a inclusão, mas em construir escolas capazes de sustentar, coletivamente, uma educação na qual a diferença seja reconhecida como parte constitutiva do processo educativo.

REFERÊNCIAS

BOOTH, Tony; AINSCOW, Mel. *Index for inclusion: developing learning and participation in schools*. 3. ed. Bristol: Centre for Studies on Inclusive Education, 2011.

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: . Acesso em: 31 ago. 2026.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. *Resolução nº 4, de 2 de outubro de 2009*. Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. Brasília, DF: MEC, 2009. Disponível em: . Acesso em: 31 ago. 2026.

BRUNO, Marilda Moraes Garcia. *Educação infantil: saberes e práticas da inclusão*. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2007.

CARVALHO, Rosita Edler. *Educação inclusiva: com os pingos nos "is"*. Porto Alegre: Mediação, 2004.

FLORIAN, Lani; BLACK-HAWKINS, Kristine. Exploring inclusive pedagogy. *British Educational Research Journal*, v. 37, n. 5, p. 813-828, 2011.

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

IMBERNÓN, Francisco. *Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza*. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

LIBÂNEO, José Carlos. *Didática*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2013.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. *Inclusão escolar: o que é? por quê? como fazer?* 2. ed. São Paulo: Moderna, 2006. A edição e os dados bibliográficos dessa edição são confirmados pelo catálogo da obra.

MITTLER, Peter. *Educação inclusiva: contextos sociais*. Porto Alegre: Artmed, 2003.

NÓVOA, António. *Professores: imagens do futuro presente*. Lisboa: EDUCA, 2009.

ORRÚ, Sílvia Ester. *O re-inventar da inclusão: os desafios da diferença no processo de ensinar e aprender*. Petrópolis: Vozes, 2017.

PERRENOUD, Philippe. *Pedagogia diferenciada: das intenções à ação*. Porto Alegre: Artmed, 2000.

PIMENTA, Selma Garrido. *Saberes pedagógicos e atividade docente*. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

SASSAKI, Romeu Kazumi. *Inclusão: construindo uma sociedade para todos*. 8. ed. Rio de Janeiro: WVA, 2009.

SINGER, Judy. *Odd people in: the birth of community amongst people on the "autistic spectrum": a personal exploration of a new social movement based on neurological diversity*. 1998. Thesis (Master of Social Science) — Faculty of Humanities and Social Science, University of Technology Sydney, Sydney, 1998.

TARDIF, Maurice. *Saberes docentes e formação profissional*. 17. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude. *O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas*. 9. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

VYGOTSKY, Lev Semionovitch. *Fundamentos de defectología*. Madrid: Visor, 1997.