

EDUCAÇÃO INCLUSIVA E DIVERSIDADE: CAMINHOS PARA UMA PRÁTICA EDUCACIONAL EQUITATIVA**INCLUSIVE EDUCATION AND DIVERSITY: PATHWAYS TO AN EQUITABLE EDUCATIONAL PRACTICE****Dr. Pedro Ramon Pinheiro de Souza**Doutor em Ciências da Educação pela Universidad Columbia del Paraguay - UCP
hunter4you@gmail.com**Dr. Vinícius Magnus Medeiros de Lima**Doutor em Ciências da Educação pela Universidad Columbia del Paraguay – UCP
Vinicius.m.m.lima@gmail.com**Me. João Batista Ramos Filho**Mestre em Ciências da Educação pela Universidad Tecnológica Intercontinental - UTIC
Batistafilho.joao67@gmail.com**Me. Rodivaldo Serrao Moraes**Mestre em Ciências da Educação pela Universidad Tecnológica Intercontinental - UTIC
rodiserrao@gmail.com**Ma. Elda Maria Ferreira Bindela**Mestre em Ciências da Educação pela Universidad Tecnológica Intercontinental - UTIC
eldabindela@hotmail.com**Resumo**

A educação inclusiva e a valorização da diversidade constituem fundamentos incontornáveis para a construção de sistemas de ensino democráticos e equitativos. Este artigo discute esses conceitos como caminhos indispensáveis para consolidar uma escola de fato acessível a todos, partindo de uma pesquisa bibliográfica qualitativa de caráter descritivo-analítico fundamentada em produções científicas contemporâneas e relatórios de organismos nacionais e internacionais. O estudo reconstrói a transição histórica dos modelos de atendimento escolar, avalia os marcos regulatórios nacionais e globais, identifica as barreiras pedagógicas e atitudinais que sustentam o capacitismo, e apresenta o Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA) como ferramenta de planejamento proativo. Conclui-se que o avanço rumo à equidade escolar exige uma transformação ética e curricular coletiva, apoiada na formação continuada de docentes, na intersetorialidade e em mecanismos de monitoramento das trajetórias dos estudantes, visando converter o direito declarativo em qualidade pedagógica cotidiana e inclusiva.

Palavras-chave: Educação Inclusiva. Diversidade. Equidade. Práticas Pedagógicas. Desenho Universal para a Aprendizagem

INTRODUÇÃO

A escola contemporânea caracteriza-se como um espaço marcado por uma profunda pluralidade cultural, social, étnica, religiosa, de gênero e neurodiversa. Nesse contexto heterogêneo, conceber o ambiente educacional como um espaço homogêneo e padronizado perdeu qualquer sentido pedagógico ou social, uma vez que cada estudante carrega consigo histórias de vida, ritmos cognitivos, identidades e repertórios singulares (Ferreira *et al.*, 2026). Por conseguinte, a diversidade não pode mais ser tratada como um desvio ou um obstáculo periférico à rotina da sala de aula, mas sim como um elemento constitutivo e enriquecedor de todo o processo pedagógico cotidiano.

A noção de uma escola para todos ultrapassa amplamente a mera garantia de acesso físico e de matrícula formal de alunos público-alvo da educação especial nos estabelecimentos de ensino regulares. A verdadeira inclusão pressupõe assegurar condições estruturantes e cotidianas de participação plena, aprendizagem efetiva e pertencimento institucional, respeitando os direitos fundamentais de cada sujeito (Ferreira *et al.*, 2026). Trata-se, essencialmente, de romper com uma trajetória secular de exclusão, classificação e padronização que historicamente marginalizou os estudantes que não se amoldavam a um perfil de rendimento idealizado ou biotipicamente determinado.

Nesse cenário, o problema central que norteia esta investigação parte do seguinte questionamento: quais são as barreiras e os caminhos concretos para transformar as diretrizes declarativas de inclusão em práticas pedagógicas reais e equitativas no cotidiano escolar? Diante disso, o objetivo do presente artigo é analisar os fundamentos teóricos, os marcos normativos e as abordagens práticas que viabilizam uma escola de equidade. Metodologicamente, este estudo consiste em uma pesquisa bibliográfica, de abordagem qualitativa e caráter descritivo-analítico, que articula produções científicas recentes, relatórios de monitoramento e documentos reguladores nacionais e internacionais para fornecer uma síntese crítica capaz de subsidiar novas reflexões na área educacional.

O PERCURSO HISTÓRICO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL: DA SEGREGAÇÃO À INCLUSÃO PLENA

Para compreender os desafios que cercam a consolidação da educação inclusiva na atualidade, torna-se indispensável analisar, ainda que de forma sintética, o percurso histórico dos modelos de atendimento oferecidos a pessoas com deficiência na sociedade. A literatura científica especializada aponta que a atenção educacional a esse público passou por três fases fundamentais, caracterizadas por visões éticas, sociais e médicas profundamente distintas (Muhl *et al.*, 2025).

A primeira fase, denominada de *Segregação*, estendeu-se de forma predominante até meados dos anos 1960. Sob essa ótica, as pessoas com deficiência física, sensorial ou cognitiva eram sumariamente excluídas dos espaços escolares comuns e formais, permanecendo marginalizadas ou restritas a instituições asilares e clínicas de cunho essencialmente filantrópico ou médico. A diferença era tratada sob uma perspectiva puramente patológica, na qual a suposta incapacidade individual inviabilizava qualquer expectativa de convivência e desenvolvimento social nos moldes da coletividade (Muhl *et al.*, 2025).

A segunda fase, que ganhou força ao longo da década de 1970, ficou conhecida como o movimento de *Integração*. Nesse período, a sociedade começou a estruturar classes especiais e escolas especializadas segregadas no interior ou ao lado do sistema de ensino regular.

Embora tenha havido uma abertura física das portas do ambiente escolar para esses sujeitos, o modelo não alterou as bases estruturais, curriculares e organizacionais do ensino tradicional (Muhl *et al.*, 2025). O aluno integrado tinha a obrigação de se adaptar de forma individualizada ao padrão existente da escola; caso não obtivesse sucesso nessa adequação forçada, a responsabilidade pelo fracasso escolar continuava sendo atribuída às suas limitações biológicas intrínsecas.

A partir da década de 1980, iniciou-se a terceira fase, consolidada sob o paradigma da *inclusão plena*. Sob a égide dos direitos humanos e do modelo social da deficiência, esse movimento alterou radicalmente a lógica pedagógica: passou-se a compreender que é o sistema educacional que deve se transformar para acolher e valorizar a singularidade de todos os estudantes, e não os estudantes que devem se moldar a um padrão rígido e

excludente (Muhl *et al.*, 2025). Assim, a inclusão converte-se em um dever ético do Estado e da comunidade escolar de identificar e remover ativamente todas as barreiras à aprendizagem.

MARCOS LEGAIS E DIRETRIZES GOVERNAMENTAIS NO CONTEXTO BRASILEIRO

No cenário nacional, o avanço normativo em direção à consolidação de uma escola inclusiva e equitativa está respaldado por um conjunto robusto de leis e diretrizes regulatórias que se desenvolveram de forma contínua nas últimas décadas. A base desse edifício jurídico encontra-se na Constituição Federal de 1988, cujo Artigo 205 define de modo inequívoco que a educação é um direito de todos e um dever compartilhado entre o Estado e a família, tendo em vista o pleno desenvolvimento da pessoa e seu preparo para o exercício da cidadania ativa (Brasil, 1988).

Para operacionalizar e assegurar esse direito aos estudantes público-alvo da educação especial, foram instituídos marcos específicos como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, Lei nº 9.394/1996) e a histórica Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI, 2008). Esses dispositivos consolidaram que as redes públicas de ensino devem estruturar o Atendimento Educacional Especializado (AEE), serviço de caráter complementar ou suplementar ao ensino comum, ofertado prioritariamente nas Salas de Recursos Multifuncionais no turno inverso ao das aulas regulares (MEC, 2025). Para viabilizar a implantação e o custeio desses espaços de apoio, as escolas podem receber recursos financeiros federais adicionais diretamente por meio de programas governamentais estruturados, como o Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE) (MEC, 2025).

Ademais, as recentes atualizações regulatórias brasileiras reforçam o caráter dinâmico e contínuo desse compromisso com a equidade. Os Decretos federais nº 12.686/2025 e nº 12.773/2025, por exemplo, promoveram ajustes normativos de melhor técnica de redação e adequação de linguagem jurídica, estabelecendo formalmente o uso do termo “altas habilidades ou superdotação” em substituição a grafias anteriores (MEC, 2025). Essas novas legislações buscam aprimorar os mecanismos de gestão educacional voltados para a equidade social, promovendo a articulação entre as secretarias locais e nacionais e assegurando os investimentos necessários para a permanência e o pleno

desenvolvimento de todos os educandos com deficiência ou altas habilidades.

COMPROMISSOS INTERNACIONAIS E O OLHAR PARA A AMÉRICA LATINA

A formulação das políticas de equidade escolar no Brasil dialoga estreitamente com uma agenda global voltada para os direitos humanos e a sustentabilidade social. O principal balizador internacional desse processo é o Objetivo de Desenvolvimento Sustentável 4 (ODS 4) da Agenda 2030 das Nações Unidas, que estabelece como meta global assegurar uma educação inclusiva, equitativa e de qualidade, fomentando oportunidades de aprendizagem ao longo de toda a vida para todas as pessoas (UNESCO, SITEAL, 2024).

Essa diretriz global foi revitalizada por meio de encontros de alta relevância técnica, como o Fórum Internacional sobre Inclusão e Equidade na Educação, realizado em Bogotá em setembro de 2019, que celebrou o 25º aniversário da histórica Declaração de Salamanca de 1994. Sob o lema de que “todas e todos os estudantes importam por igual”, as discussões lideradas por especialistas como Mel Ainscow ressaltaram que a inclusão plena deve ser entendida como um projeto essencialmente ético, político e social coletivo, cujo escopo principal é redefinir as atitudes perante as diferenças e combater as bases culturais que geram a invisibilização escolar (Ainscow, 2024).

Contudo, ao analisar os dados do panorama educacional da América Latina, os relatórios oficiais revelam um duplo desafio de extrema complexidade. Apesar da progressiva expansão da escolaridade básica obrigatória registrada na região no início do século XXI, persistem

profundas desigualdades estruturais. Dados indicam que mais de 2% das crianças latino-americanas ainda estão totalmente fora da escola primária, com as taxas mais críticas concentrando-se nos estratos de menor renda, nas zonas rurais e nas comunidades indígenas (SITEAL, 2022).

Como aponta o relatório mais recente da UNESCO (2022), torna-se imperativo desenhar um novo contrato social para a educação capaz de reparar essas injustiças históricas, assegurando não apenas a matrícula inicial, mas trajetórias escolares contínuas, acolhedoras e dotadas de aprendizagens reais para toda a população.

BARREIRAS NO COTIDIANO ESCOLAR: DO SILÊNCIO DO CAPACITISMO ÀS PRÁTICAS EXCLUDENTES

Para que as intenções democráticas expressas nas legislações nacionais e internacionais ganhem materialidade, é necessário investigar os obstáculos concretos enfrentados diariamente pelos estudantes no ambiente escolar. Na dinâmica prática da sala de aula, torna-se essencial compreender a distinção teórica e ética entre os conceitos de *Igualdade* e de *Equidade* (Muhl *et al.*, 2025).

Oferecer igualdade significa disponibilizar as mesmas condições e recursos, de forma idêntica e homogênea, para todos os sujeitos, sem levar em consideração suas origens ou particularidades. A equidade, por sua vez, consiste em fornecer as condições de suporte, os materiais diferenciados e os caminhos ajustados necessários para que cada indivíduo, partindo de sua realidade singular, possa alcançar seu pleno potencial de aprendizagem e autonomia (Muhl *et al.*, 2025). Quando uma escola insiste em tratar de forma estritamente igualitária sujeitos que partem de condições sociais, físicas ou cognitivas desiguais, ela acaba operando como um mecanismo velado de seleção social e de reprodução da exclusão.

Nesse sentido, as pesquisas acadêmicas demonstram que as barreiras mais perversas e persistentes ao processo inclusivo não são de caráter arquitetônico ou puramente físico, mas sim de natureza pedagógica e atitudinal (Ferreira *et al.*, 2026). Essas barreiras manifestam-se no cotidiano por meio do capacitismo, que se traduz em expectativas baixas por parte dos educadores, na rotulação sistemática de dificuldades como incapacidades absolutas, e na negação de oportunidades de aprendizagem significativas antes mesmo de se testar e disponibilizar os apoios adequados. Esse tipo de barreira é silencioso e invisível, mas extremamente eficaz em produzir o afastamento, a desmotivação subjetiva e experiências sucessivas de fracasso que culminam na evasão dos estudantes mais vulnerabilizados (Ferreira *et al.*, 2026).

O DESENHO UNIVERSAL PARA A APRENDIZAGEM (DUA) COMO PILAR DE PLANEJAMENTO PROATIVO

Como resposta científica e metodológica para superar o planejamento pedagógico homogêneo e excludente, a literatura contemporânea em educação inclusiva tem destacado com crescente vigor o referencial do Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA). Essa abordagem pedagógica inovadora fundamenta-se de forma direta em décadas de pesquisa em neurociência cognitiva, psicologia do desenvolvimento e práticas inclusivas proativas.

508

A inspiração original do DUA provém do conceito de Desenho Universal elaborado pelo arquiteto norte-americano Ronald Mace na década de 1970, cujo propósito era projetar estruturas físicas e edifícios públicos acessíveis desde a sua origem ao maior número possível de pessoas, eliminando a necessidade de reformas ou adaptações posteriores onerosas e individualizadas (Nova Escola, 2024).

Na década de 1990, pesquisadores do Center for Applied Special Technology (CAST), nos Estados Unidos, liderados pelo educador e neuropsicólogo David Rose e pela psicóloga Anne Meyer, transpuseram essa filosofia para o campo curricular. Influenciados pelas teorias de variabilidade cognitiva e de inteligências múltiplas de Howard Gardner, propuseram que as barreiras ao aprendizado residem nos currículos engessados e inflexíveis, e não nas características inerentes dos alunos (Nova Escola, 2024).

Partindo do princípio neurológico de que cada cérebro aprende de modo único e variável, o DUA estabelece que as diferenças individuais são a regra, e não a exceção, nas salas de aula (USP, 2022). Portanto, planejar o ensino sob a ótica do DUA significa desenhar objetivos, materiais, métodos didáticos e formas de avaliação flexíveis e acessíveis desde o início. Essa perspectiva proativa extingue a necessidade de recorrer a improvisos, adaptações pontuais de última hora ou “remendos” curriculares tardios, que muitas vezes estigmatizam o estudante com deficiência e reduzem seu nível de engajamento em relação aos demais colegas da turma (USP, 2022).

OS TRÊS PRINCÍPIOS FUNDAMENTAIS DO DUA NA PRÁTICA ESCOLAR

Para guiar o trabalho do professor em sala de aula de modo intencional e sistemático, o referencial do Desenho Universal para a Aprendizagem organiza-se in três princípios estruturantes, correspondentes às principais redes neurais envolvidas na recepção, processamento e expressão do conhecimento (Nova Escola, 2024).

O primeiro princípio prescreve oferecer múltiplas formas de *Representação* (o “quê” da aprendizagem), ativando as redes de reconhecimento cerebral. Trata-se de apresentar as informações e os conceitos curriculares de diversas maneiras: por meio de textos escritos, elementos sonoros, vídeos legendados, gráficos visuais explicativos e materiais manipulativos táteis. Essa variedade garante que estudantes com dificuldades de processamento linguístico, deficiência sensorial ou diferentes ritmos cognitivos acessem o conteúdo com igualdade de condições (Nova Escola, 2024).

O segundo princípio estabelece disponibilizar múltiplas formas de *Ação e Expressão* (o “como” da aprendizagem), relacionadas às redes estratégicas do cérebro. Esse pilar requer que a escola supere a avaliação puramente escrita e padronizada, permitindo que os estudantes demonstrem o que aprenderam utilizando diferentes recursos, tais como apresentações orais, maquetes, produções em vídeo, relatórios em áudio, mapas conceituais ou ferramentas de tecnologia assistiva. Com isso, evitam-se situações injustas nas quais a barreira de expressão impede a correta aferição da capacidade cognitiva real do aluno (Nova Escola, 2024).

O terceiro princípio determina oportunizar múltiplas formas de *Engajamento* (o “porquê” da aprendizagem), vinculadas às redes afetivas. O foco aqui é despertar e sustentar o interesse dos aprendizes, oferecendo opções de escolha sobre tópicos de estudo, incentivando o trabalho colaborativo em grupo, promovendo metodologias ativas de resolução de problemas e conectando o conteúdo escolar à vida prática dos estudantes. Quando esses três pilares atuam juntos, o DUA beneficia não apenas o público-alvo da educação especial, mas eleva de forma sistêmica a qualidade de aprendizagem de toda a turma (Ferreira *et al.*, 2026).

FORMAÇÃO DOCENTE, MEDIAÇÃO E TRABALHO COLABORATIVO

A viabilização das práticas pedagógicas inclusivas e a consolidação de metodologias ativas, como o Desenho Universal para a Aprendizagem, estão diretamente atreladas à qualidade da formação oferecida aos educadores. As pesquisas acadêmicas contemporâneas apontam um cenário preocupante: a existência de uma lacuna significativa entre os pressupostos teóricos aprendidos na formação inicial dos professores e os desafios complexos enfrentados diariamente na rotina das salas de aula diversas (Oliveira *et al.*, 2025; Cerqueira, 2025).

Formações pontuais, de curta duração ou excessivamente genéricas, embora sensibilizem, mostram-se insuficientes para instrumentalizar os profissionais frente às demandas da inclusão (Rosa, 2025). O desenvolvimento profissional dos docentes requer programas de formação continuada que sejam de caráter situado, reflexivo e intimamente articulados às situações concretas do cotidiano escolar. O professor precisa ser amparado para desenvolver competências práticas relativas à diferenciação didática, à avaliação formativa e ao manejo de recursos tecnológicos assistivos, concebendo a si mesmo como um agente de mediação atenta e ativa contra a exclusão (Kort-Kamp, 2023; Muhl *et al.*, 2025).

Outrossim, a literatura especializada insiste que a responsabilidade pela inclusão não pode recair de forma isolada sobre a figura de um único professor regente ou de um mediador de apoio. Para que a prática seja sustentável e não gere o esgotamento profissional da equipe docente, é indispensável fortalecer uma cultura institucional voltada para o trabalho colaborativo (Todos Pela Educação, 2022).

Isso significa organizar tempos e espaços de planejamento conjunto que reúnam o professor da sala comum, o coordenador pedagógico, o especialista do Atendimento Educacional Especializado (AEE) e a gestão escolar para analisar os casos, traçar objetivos didáticos compartilhados e estabelecer uma rede de cooperação diária capaz de transformar a experiência de cada estudante.

INTERSECCIONALIDADE E DESAFIOS ESTRUTURAIS NA AMÉRICA LATINA

A construção de uma prática educacional equitativa pressupõe, ainda, uma visão complexa das desigualdades sociais que interpenetram o cotidiano escolar. Sob essa

perspectiva ecológica, a gestão da Educação Especial Inclusiva deve incorporar o conceito de interseccionalidade, compreendendo como diferentes marcadores sociais da diferença — raça, gênero, classe social, deficiência e localização geográfica — articulam-se e reforçam situações históricas de segregação e violação de direitos fundamentais (MEC, 2025).

Os dados sistematizados por avaliações regionais, como o Estudo Regional Comparativo e Explicativo (ERCE, 2019), coordenado pela UNESCO em 16 países da América Latina, fornecem um diagnóstico preocupante sobre a perpetuação dessas desigualdades. Em média, no nível primário (3ª série), 44,3% dos estudantes avaliados encontram-se no nível mais baixo de desempenho em Leitura, e 47,7% situam-se no estrato mais defasado em Matemática, índices que se agravam substancialmente nas escolas de menor contexto socioeconômico e nas zonas rurais remotas (UNESCO, SITEAL, 2024).

Ademais, as disparidades revelam desvantagens sistemáticas e alarmantes para grupos historicamente marginalizados, como as populações indígenas, cujos resultados de aprendizagem chegam a registrar lacunas de até 100 pontos em relação às populações não indígenas nas escalas do ERCE (UNESCO, SITEAL, 2024). Esses indicadores atestam de forma irrefutável que os estabelecimentos de ensino ainda encontram imensas dificuldades em cumprir a função social de equalizar oportunidades. Para reverter esse panorama de reprodução social das desvantagens, os Estados latino-americanos necessitam implementar políticas públicas de financiamento sustentável de longo prazo destinadas à ampliação de infraestrutura adequada e à estruturação de políticas de apoio intersetoriais integradas à proteção social das famílias vulneráveis (UNESCO, SITEAL, 2024).

A MATRIZ ORGANIZACIONAL TRADICIONAL E O ANACRONISMO CURRICULAR

Os gargalos para a inclusão plena tornam-se ainda mais acentuados nas etapas finais da educação obrigatória, especificamente no ensino secundário. As investigações teóricas conduzidas por Flavia Terigi identificam que o principal obstáculo à justiça curricular nessas etapas reside na matriz organizacional da escola secundária tradicional (Terigi, 2008, 2016).

Essa matriz secular estruturou-se sobre bases rígidas de seriação, fragmentação de disciplinas, professores especialistas com pouca interação entre si e a presunção de uma trajetória escolar homogênea e uniforme para todos os adolescentes. Quando o sistema educacional expande o acesso físico a esse nível, mas preserva intacto esse formato institucional inflexível, ele acaba por produzir barreiras intransponíveis para estudantes com trajetórias descontínuas ou ritmos diversos de aprendizagem, obstruindo a oferta de itinerários de formação flexibilizados (Terigi, 2008, 2016; Briscioli, 2023).

A essa rigidez organizacional, soma-se o desafio do anacronismo do próprio currículo escolar, que demonstra imensas dificuldades em dialogar de forma significativa e dialógica com as culturas juvenis contemporâneas e as realidades subjetivas dos adolescentes na atualidade (Terigi, 2012). O resultado dessa desconexão curricular é visível nas estatísticas de evasão: em nível regional, apenas cerca de 15% dos estudantes pertencentes a lares com baixo clima educacional familiar conseguem concluir o ensino secundário superior (UNESCO, SITEAL, 2024). Para romper com esse ciclo de exclusão institucionalizada, torna-se imperioso reformular os tempos e espaços da aula padrão, desenvolvendo sistemas nominalizados de monitoramento de trajetórias escolares para acompanhar ativamente cada aluno e intervir de modo oportuno e pedagógico contra os riscos de abandono escolar (Briscioli, 2023; UNESCO, SITEAL, 2024).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise teórica, normativa e prática empreendida ao longo deste artigo evidencia que a construção de uma escola inclusiva e equitativa afasta-se de visões assistencialistas, consolidando-se como um projeto fundamentalmente ético, político e social de democratização do ensino. Superar os paradigmas históricos de exclusão e segregação exige uma profunda mudança estrutural e cultural nas crenças e rotinas escolares cotidianas, redirecionando o foco de análise das limitações biológicas individuais para as barreiras criadas pelo próprio sistema curricular (Ainscow, 2024; MEC, 2025).

O referencial do Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA) demonstra ser um caminho viável e cientificamente amparado para conduzir esse processo, provando que a flexibilização curricular proativa promove a melhoria sistêmica da qualidade do ensino,

beneficiando a totalidade dos educandos de forma cooperativa. Garantir a equidade escolar implica, enfim, assegurar que cada sujeito seja acolhido com empatia e dignidade em sua singularidade humana.

REFERÊNCIAS

AINSCOW, Mel. **Todas y todos los educandos cuentan, y cuentan por igual: Haciendo que la educación sea inclusiva**. Documento encomendado pela UNESCO por ocasião do 30º aniversário da Declaração de Salamanca, 2024.

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

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

FERREIRA, Severina Goretti da Silva et al. Educação inclusiva e diversidade: caminhos para uma escola para todos. **Revista Ibero-Americana de Humanidades, Ciências e Educação — REASE**, São Paulo, v. 12, n. 2, fev. 2026, p. 1-15.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (MEC). **Caderno de Gestão: Educação Especial Inclusiva**. Gestão Educacional para a Equidade. Brasília, DF: Secretaria de Educação Básica, 2025.

MUHL, Andressa Nadir et al. Educação inclusiva e diversidade. **Revista Científica Eletrônica Interdisciplinar RevistaFT**, Rio de Janeiro, v. 29, n. 151, out. 2025.

OLIVEIRA, Alessandra da Silva et al. Os desafios da inclusão escolar caminhos para uma educação mais equitativa. **Revista Missioneira**, Santo Ângelo, v. 27, n. 5, jun. 2025.

TERIGI, Flávia. Los cambios en el formato de la escuela secundaria argentina: por qué son necesarios, por qué son tan difíciles. **Propuesta educativa**, Buenos Aires, n. 29, 2008, p. 63-71.

UNESCO. **Reimagining our futures together: A new social contract for education**. Paris: UNESCO, 2022.

UNESCO; SITEAL. **Inclusão e equidade na educação**. Panorama Regional. Buenos Aires: Escritório para a América Latina e o Caribe do IIPE UNESCO, 2024.