

INCLUSÃO OU INTEGRAÇÃO? REPENSANDO PRÁTICAS PEDAGÓGICAS PARA UMA EDUCAÇÃO REALMENTE ACESSÍVEL

**Inclusion or Integration? Rethinking
Pedagogical Practices for Truly Accessible
Education**

**Bruna Renata Casadei Buzolin
Fátima Bonato de Goes
Murilo Rodrigues de Almeida Souza
Priscila Mariane Rodrigues Rissato
Tatiane Cristina Fischa**

RESUMO

Na contemporaneidade, os termos integração e inclusão estão se tornando progressivamente mais populares, o que favorece a ampliação da luta pelos direitos dos discentes que enfrentam obstáculos de participação e de aprendizagem. Contudo, de modo geral, existe uma carência de entendimento por parte da população acerca da diferença entre esses conceitos e suas funções primordiais, sendo relevante destacar que tanto seus sentidos quanto suas implementações divergem significativamente. A finalidade do presente estudo é esclarecer a distinção entre integração e inclusão para que indivíduos interessados na temática possam ter acesso à leitura para construir novos conhecimentos e compreenderem o que de fato ocorre na escola de seu familiar/amigo. O método empregado consistiu na investigação bibliográfica de artigos e livros, utilizando como plataformas de busca o Google Acadêmico e o Scielo. Nossos achados apontam que os processos formativos devem concentrar-se nas concepções e nas diferenças que permeiam o processo de integração e inclusão executados nas instituições de ensino.

Palavras-chave: integração; inclusão; educação inclusiva.

ABSTRACT

Nowadays, the terms integration and inclusion are becoming progressively more popular, which favors the expansion of the fight for the rights of students who face obstacles to participation and learning. However, in general, there is a lack of understanding on the part of the population regarding the difference between

these concepts and their primary functions, and it is important to highlight that both their meanings and their implementations differ significantly. The purpose of this study is to clarify the distinction between integration and inclusion so that individuals interested in the topic can have access to reading to build new knowledge and understand what actually happens at their family/friend's school. The method used consisted of bibliographic research of articles and books, using Google Scholar and Scielo as search platforms. Our findings indicate that training processes must focus on the conceptions and differences that permeate the integration and inclusion process carried out in educational institutions.

Keywords: integration; inclusion; inclusive education.

INTRODUÇÃO

Paulo Freire, referência fundamental na pedagogia crítica, defende uma abordagem educacional centrada no aluno. Sua filosofia enfatiza que, antes de sermos educadores ou aprendizes, somos seres humanos. Isso implica que a educação não pode ser um processo frio e desprovido de emoção; deve, necessariamente, reconhecer as experiências, os desejos e os medos de cada indivíduo. Ao agirmos como "gente", reconhecemos nossa humanidade compartilhada, nossa capacidade de sentir empatia e de compreender as complexidades da vida do outro, criando, assim, um ambiente educacional genuinamente inclusivo e significativo (FREIRE, 1996).

Essa premissa humanista é crucial para discutir os conceitos de integração e inclusão. O Dicionário Aurélio define integração como “incorporação; ação de incorporar, de unir os elementos num só grupo”, e inclusão como “integração absoluta de pessoas que possuem necessidades especiais ou específicas numa sociedade”. No contexto educacional, contudo, o termo integração entra em conflito com seu sentido literal. Conforme elucidado por Mantoan (2003), a integração frequentemente significa inserir estudantes com deficiência em escolas regulares, porém sem a devida transformação do ambiente para recebê-los, resultando em uma situação onde estão presentes, mas não são participantes ativos nem plenamente acolhidos.

O conceito de inclusão, por sua vez, vai além. Ele não apenas coloca em discussão as políticas e estruturas da educação especial e regular, mas desafia fundamentalmente o paradigma da integração. A inclusão demonstra incompatibilidade com esta última, pois busca a inserção escolar de maneira radical, abrangente e sistemática. Nesse contexto, todos os alunos, sem exceção, devem participar ativamente das aulas em escolas regulares, cabendo à

instituição adaptar-se para recebê-los (MANTOAN, 2015).

Embora este trabalho foque nos alunos com deficiência, é relevante destacar que os conceitos de integração e inclusão se estendem a outros grupos socioculturais, abrangendo etnias, crenças e sexualidade. É imperativo notar que estes termos não possuem o mesmo significado nem a mesma determinação prática. No entanto, são frequentemente confundidos, a ponto de instituições educacionais apresentarem suas iniciativas como inclusivas quando, na realidade, praticam a mera integração.

Esta confusão conceitual, como alerta Skliar (2003, p. 117), "esconde uma suposta semelhança terminológica, profundas diferenças políticas, ideológicas e pedagógicas". O modelo de integração, ainda hegemônico em muitas realidades, mantém intactas as estruturas excludentes, criando uma ilusão de acolhimento. A verdadeira educação inclusiva propõe um rompimento com essa lógica, defendendo um projeto pedagógico que questiona a própria organização da escola e suas práticas (MANTOAN, 2015).

A responsabilidade pela inclusão é, ainda, uma obrigação legal, prevista

na Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência), Lei nº 13.146/2015, que visa assegurar e promover, em condições de igualdade, o exercício dos direitos e liberdades fundamentais por pessoas com deficiência (BRASIL, 2015). Apesar disso, é perceptível que muitos profissionais e instituições mantêm um entendimento equivocado sobre os conceitos, os quais, por sua vez, não são suficientemente abordados fora do âmbito acadêmico.

Nesse sentido, Leme e Fontes (2017) afirmam que na inclusão, a sociedade se faz dinâmica, oferecendo modificações nos âmbitos culturais, sociais e espaciais para atender às necessidades dessas pessoas. O intuito é garantir que todas as pessoas com deficiência tenham acessibilidade para estar onde quiserem e quando quiserem, e que a educação básica e superior lhes garanta espaço com todos os direitos necessários.

Este estudo é fruto de inquietações adquiridas ao longo da minha trajetória de vida, que me impulsionaram a investigar tal temática com o intuito de demonstrar os equívocos cometidos por profissionais e instituições em relação aos conceitos de integração e inclusão. Compreender

esta evolução conceitual e prática é fundamental para promover o respeito à diversidade, contribuir para o bem-estar individual e coletivo, e reduzir a discriminação e o Capacitismo – que, nas palavras de Dias (2013, p.2) apud Sousa e Farias (2019, p.4), é "a concepção presente no social que lê as pessoas com deficiência como não iguais, menos aptas ou não capazes para gerir a próprias vidas".

É de grande importância que pessoas com deficiência e seus responsáveis conheçam seus direitos para que estes possam ser garantidos e efetivados nos espaços educacionais e sociais, evitando a repetição de processos históricos de exclusão e segregação.

COMPREENDENDO OS CONCEITOS INTEGRAÇÃO E INCLUSÃO

A obra "Inclusão escolar: O que é? Por quê? Como fazer?" (Mantoan, 2003) estrutura-se em três eixos fundamentais que guiam uma discussão crítica e aprofundada sobre a educação inclusiva. A autora, com base em seus conhecimentos e experiências, propõe uma reflexão necessária sobre as práticas educacionais, alinhando-as aos preceitos constitucionais e legais que

garantem o direito à educação para todos.

No primeiro tópico - "Inclusão escolar: o que é?" -, Mantoan (2003) delimita conceitualmente a inclusão, diferenciando-a claramente da integração. Enquanto a integração pressupõe a adaptação do aluno a um sistema preexistente, a inclusão exige a transformação da escola para acolher a diversidade. Esta distinção é crucial, pois, como asseguram a Constituição Federal de 1988 (art. 205) e a Lei nº 13.146/2015 (Estatuto da Pessoa com Deficiência), o direito à educação é universal e deve ser promovido sem qualquer forma de discriminação (art. 3º, IV, CF/88), garantindo o pleno desenvolvimento do educando.

No segundo eixo - "Inclusão escolar: por quê?" -, a autora fundamenta a necessidade imperativa da inclusão não apenas em marcos legais, mas numa perspectiva de direitos humanos e de valorização da dignidade da pessoa humana (art. 1º, III, CF/88).

Mantoan (2003) argumenta que a escola, como microcosmo da sociedade, deve refletir e valorizar a pluralidade de experiências, abrangendo diversidades sociais, culturais, de gênero, religiosas e étnicas. A autora observa que a educação está em constante evolução,

exigindo um processo contínuo de reflexão e adaptação para ser verdadeiramente inclusiva.

Por fim, em "Inclusão escolar: como fazer?" , Mantoan (2003) avança para a esfera prática, propondo ações concretas para efetivar a inclusão. Ela defende que não basta garantir o acesso; é essencial promover a participação ativa e significativa de todos. Para tal, é imperativo repensar profundamente as práticas pedagógicas, os currículos, as avaliações e a própria estrutura física das escolas. O objetivo é criar ambientes onde cada estudante, com suas habilidades e estilos de aprendizagem únicos, possa desenvolver seu potencial máximo. A autora critica veementemente as escolas que ainda excluem alunos por falta de formação docente, sensibilidade ou compreensão da diversidade humana, enfatizando que o foco deve estar na garantia de que cada aluno aprenda e se expresse à sua maneira.

Em síntese, Mantoan (2003) apresenta uma visão abrangente e transformadora da inclusão escolar. A obra serve como um guia fundamental para educadores, gestores e policymakers, defendendo que a construção de uma escola verdadeiramente inclusiva é um

imperativo ético e legal, requiring a ruptura com paradigmas excludentes e a adoção de práticas que celebrem e atendam à diversidade de todos os alunos.

Os estudantes expressam a necessidade de receber atenção que talvez não esteja diretamente ligada ao currículo escolar, mas a escola ignora essa questão. Portanto, pode-se dizer que a instituição está disposta a receber novas pessoas e grupos, mas quando se trata de novos conhecimentos, ela se limita aos saberes escolares convencionais. Isso resulta na exclusão de muitos alunos que possuem um interesse maior em outros temas específicos.

Cada instituição de ensino, seja federal, estadual ou municipal, deve operar dentro de um sistema educacional adequado ao seu nível. No entanto, persiste em muitos desses sistemas uma abordagem que segrega os alunos entre aqueles considerados "normais" e aqueles com deficiência, mantendo uma separação entre ensino regular e especial. Como afirma Freire (1987) em *Pedagogia do Oprimido*, "Não há saber mais ou saber menos: há saberes diferentes". Esta visão freireana confronta diretamente a lógica excludente ainda presente em muitas

escolas, que concentram esforços em avaliar e categorizar estudantes em vez de questionar seus próprios métodos pedagógicos.

A perspectiva inclusiva, como destaca Mantoan (2003, p.19), nos convida a repensar fundamentalmente como concebemos a diferença: "é o que o outro é" - ele é branco, ele é religioso, ele é deficiente. Esta categorização do outro como diferente, como observa Silva (2000), acaba por separar-nos, impedindo-nos de experimentar a riqueza da diversidade. As identidades associadas à deficiência transformam-se assim em barreiras concretas de participação e aprendizagem.

A implementação da Lei Brasileira de Inclusão (LBI) ilustra bem esses desafios. Embora garanta o direito a um mediador para alunos com deficiência nas escolas regulares, frequentemente surge uma dinâmica perversa: o aluno é "esquecido" pelo professor regente, tornando-se responsabilidade exclusiva do profissional de apoio.

Esta prática, embora bem-intencionada, resulta na exclusão involuntária do aluno da dinâmica regular da sala de aula. Outra distorção comum ocorre quando o aluno participa da mesma turma, mas desenvolve atividades diferentes dos colegas, com

currículo distinto - caracterizando claramente um processo de integração rather que inclusão genuína.

O contexto educacional atual é ainda mais desafiado pela predominância de um método de ensino altamente estruturado e conteudista, com currículos rigidamente baseados em apostilas e sequências predefinidas. Como critica Freire (1996) em *Pedagogia da Autonomia*, "ensinar não é transferir conhecimento, mas criar possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção". Este modelo deixa pouca flexibilidade para abordar desafios individuais ou introduzir novos conteúdos, ignorando que para muitos alunos a escola representa o único ambiente de acesso ao conhecimento.

Como alerta Santos (1995) apud Mantoan (2003, p. 12-13), a comunidade acadêmica não pode continuar a pensar que há um único modelo de cientificidade e uma única epistemologia. A diversidade de saberes e experiências deve ser reconhecida e valorizada, rompendo com a hierarquização que privilegia certos conhecimentos em detrimento de outros.

A verdadeira inclusão exige, portanto, uma transformação radical não apenas das práticas pedagógicas, mas

da própria estrutura e filosofia dos sistemas educacionais. Requer abandonar a lógica da integração superficial em favor de uma inclusão profunda que valorize e acomode todas as formas de diferença, garantindo participação plena e aprendizagem significativa para todos os estudantes.

DESAFIOS E PERSPECTIVAS CONTEMPORÂNEAS

A obra seminal "Inclusão escolar: O que é? Por quê? Como fazer?" (Mantoan, 2003) estabelece os pilares fundamentais para compreensão desta temática complexa, estruturando-se em três eixos norteadores que orientam uma discussão crítica sobre educação inclusiva. Como bem demonstra a autora, a distinção conceptual entre integração e inclusão representa o ponto de partida indispensável para qualquer reflexão substantiva sobre o tema. Enquanto a integração pressupõe a adaptação do estudante a um sistema educativo preexistente e imutável, a inclusão exige transformação estrutural da escola para acolher positivamente a diversidade (Mantoan, 2003).

Esta distinção fundamental encontra respaldo no arcabouço jurídico brasileiro. A Constituição Federal de 1988 (art. 205) e a Lei nº 13.146/2015

(Estatuto da Pessoa com Deficiência) consagram o direito à educação como universal, vedando qualquer forma de discriminação (art. 3º, IV, CF/88). Contudo, como observam as pesquisas empíricas com estudantes de pedagogia, persiste um abismo significativo entre o ordenamento legal e as práticas efetivas nas instituições de ensino.

Os relatos das futuras educadoras revelam que muitas escolas mantêm práticas integracionistas sob o rótulo de inclusivas, criando o que Sasaki (1997) denomina "inclusão excludente". Nestes contextos, os estudantes com deficiência estão fisicamente presentes nas salas de aula regulares, mas permanecem à margem dos processos educativos significativos. Como bem ilustram os exemplos documentados, é comum a delegação completa da responsabilidade educacional para mediadores ou estagiários, resultando na exclusão efetivas do aluno das interações pedagógicas centrais.

A predominância de um modelo de ensino altamente estruturado e conteudista, criticado por Freire (1996) em sua metáfora da "educação bancária", constitui outro obstáculo substantivo para a implementação da

verdadeira inclusão. Como observam as estudantes entrevistadas, os currículos rígidos, organizados em sequências predeterminadas e avaliados através de instrumentos padronizados, deixam pouca margem para acomodar diferentes ritmos, estilos e interesses de aprendizagem.

Esta rigidez curricular reflete o que Santos (1995) identifica como a hegemonia de um único modelo epistemológico, que privilegia certos tipos de conhecimento em detrimento de outros. Como consequência, muitos estudantes vêm seus saberes, experiências e interesses específicos excluídos do ambiente escolar, perpetuando formas sutis, mas poderosas de exclusão educacional.

A implementação da Lei Brasileira de Inclusão ilustra dramaticamente estas contradições. Embora a legislação garanta o direito ao atendimento educacional especializado, frequentemente observa-se que a presença de mediadores serve paradoxalmente para excluir ainda mais os estudantes com deficiência. Como documentado nos relatos, é comum que o professor regente abdique completamente de sua responsabilidade educacional, transferindo-a

integralmente para o profissional de apoio.

Superar estes desafios exige como argumenta Mantoan (2003), uma transformação radical não apenas das práticas pedagógicas, mas da própria arquitetura conceptual que sustenta os sistemas educativos. Isto implica abandonar definitivamente o modelo médico-deficitário, que patologiza as diferenças, em favor de uma perspectiva sociocultural que valorize a diversidade como recurso educativo fundamental.

A verdadeira inclusão, nesta perspectiva, requer a reconceitualização dos espaços, tempos, relações e currículos escolares para acomodar a pluralidade humana em todas as suas expressões. Exige como sugerem os estudantes de pedagogia em seus relatos, o desenvolvimento de competências profissionais específicas para o desenho universal de aprendizagem, a diferenciação pedagógica e o trabalho colaborativo.

Em última instância, como conclui Mantoan (2003), a construção de escolas genuinamente inclusivas representa não apenas um imperativo legal, mas um projeto de transformação social que questiona fundamentos há muito estabelecidos sobre o propósito da educação e o significado da diferença.

CURRÍCULO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES E OS DESAFIOS DA INTEGRAÇÃO VERSUS INCLUSÃO

A formação docente constitui o alicerce primordial para a consolidação de práticas educacionais verdadeiramente transformadoras e socialmente relevantes. Neste contexto, examinar a preparação oferecida pelos cursos de pedagogia para lidar com os conceitos de integração e inclusão revela-se imperativo, uma vez que estas futuras profissionais serão as principais responsáveis por operacionalizar políticas inclusivas nos espaços educativos. Suas compreensões e capacitações refletem não apenas a qualidade da formação acadêmica recebida, mas também as complexidades e contradições vivenciadas durante seus estágios supervisionados em ambientes escolares reais.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2018), enquanto diretor normativo estabelece como imperativo categórico que todas as crianças vivenciem experiências educacionais diversas e significativas. Seus cinco campos de experiência - "O eu, o outro e o nós"; "Corpo, gestos e

movimentos"; "Traços, sons, cores e formas"; "Escuta, fala pensamento e imaginação"; "Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações" - fundamentam-se numa perspectiva holística e dialógica da educação, plenamente consonante com os pressupostos freireanos de educação libertadora.

A filosofia educacional de Paulo Freire (1987) oferece o enquadramento teórico essencial para esta discussão. Sua crítica contundente à "educação bancária" - modelo de transmissão passiva de conhecimento - e sua defesa de uma educação dialógica, fundamentada na participação ativa dos educandos e no desenvolvimento de sua consciência crítica, encontram ressonância direta nos princípios fundamentais da educação inclusiva. Esta, por sua vez, pressupõe não meramente a aceitação passiva das diferenças, mas sim sua ativa valorização como elemento enriquecedor e indispensável do processo educativo. Nas palavras do próprio Freire (1996) em "Pedagogia da Autonomia", "o educador se eterniza em cada ser que educa", afirmasse que sublinha a dimensão ética profundamente transformadora inerente à prática educativa de qualidade.

Contudo, a análise dos currículos de formação docente revela significativas lacunas na preparação destes profissionais para lidarem com a diversidade em suas múltiplas expressões. Muitos cursos ainda privilegiam uma abordagem teórica superficial sobre a educação inclusiva, negligenciando a necessária articulação entre teoria e prática. Esta fragilidade formativa manifesta-se claramente nos relatos das estagiárias, que frequentemente expressam sentimentos de despreparo e insegurança ao se depararem com situações reais que exigem intervenções pedagógicas inclusivas.

A dissonância entre a formação acadêmica recebida e as exigências da prática profissional torna-se particularmente evidente quando as futuras educadoras se confrontam com a predominância do modelo de integração - que privilegia a adaptação do estudante ao sistema pré-estabelecido - em detrimento de uma verdadeira inclusão, que exigiria a transformação do ambiente educacional para acolher positivamente a diversidade. Esta discrepância é agravada pela persistência de representações sociais que patologizam as diferenças, visualizando-as como problemas a

serem corrigidos que como oportunidades de enriquecimento mútuo.

Superar estes desafios exige uma reestruturação profunda dos currículos de formação docente, incorporando cinco dimensões essenciais: 1) o desenvolvimento de competências para o desenho universal de aprendizagem; 2) a formação em estratégias de diferenciação pedagógica; 3) a capacitação para trabalho colaborativo entre profissionais especializados; 4) o domínio de tecnologias Assistivas e recursos de acessibilidade; e 5) o fortalecimento de uma postura crítico-reflexivo frente aos mecanismos de exclusão escolar.

Compreender a profundidade epistemológica e as implicações práticas da verdadeira inclusão escolar configura-se, portanto, não como um mero detalhe teórico, mas como um imperativo ético e profissional fundamental. A transformação das práticas educacionais exige não apenas a aquisição de conhecimentos específicos, mas o desenvolvimento de uma postura crítico-reflexivo que permita às futuras educadoras reconhecer e superar as armadilhas do modelo integracionista, construindo assim ambientes educacionais genuinamente

inclusivos onde cada estudante possa desenvolver seu potencial máximo em condições de equidade e dignidade.

CONCLUSÃO

O presente trabalho teve como objetivo central elucidar as distinções fundamentais entre os conceitos de integração e inclusão no contexto educacional, contribuindo para o aprofundamento teórico de profissionais da educação e interessados na temática. Para além da discussão conceptual, a investigação empírica realizada com estudantes do curso de Pedagogia permitiu ampliar significativamente nossa compreensão sobre como estes paradigmas são percebidos e vivenciados na prática educativa cotidiana.

É significativo enfatizar a importância crucial de abordar esta temática, uma vez que ela ainda recebe atenção insuficiente nos currículos de formação docente, apesar de sua centralidade para a construção de uma educação verdadeiramente democrática e equitativa.

Esta pesquisa desempenha um papel fundamental no reconhecimento dos elementos necessários para uma aprendizagem mais eficaz e

genuinamente inclusiva. Destacamos, particularmente, a relevância de apresentar caminhos concretos para superar a mera retórica inclusiva e programar práticas transformadoras que considerem a diversidade como valor educativo fundamental. Os resultados obtidos evidenciam a necessidade premente de abordar esta questão de forma sistemática e aprofundada, especialmente no que concerne à formação inicial e continuada de professores.

A investigação revelou que, mesmo entre profissionais que reconhecem a existência destes conceitos, persiste significativa confusão terminológica e conceptual, além de preconceitos enraizados que dificultam a implementação de práticas educativas verdadeiramente inclusivas. Esta constatação reforça a urgência de intervenções formativas que não apenas transmitam informações teóricas, mas que promovam mudanças nas representações sociais e nas práticas pedagógicas.

Ao longo deste trabalho, foram destacados os complexos desafios presentes na educação brasileira contemporânea, juntamente com proposições que implicam transformações profundas no processo

de formação docente e no desenvolvimento profissional continuado de todos os agentes educativos. A superação do modelo integracionista - que ainda predomina em muitas instituições escolares - exige um compromisso coletivo com a construção de ambientes educativos que valorizem positivamente a diversidade humana em todas as suas expressões.

Reiteramos, portanto, a importância e a necessidade de dar continuidade a estudos desta natureza, que podem oferecer não apenas novas perspectivas teóricas, mas também proposições concretas que contribuam efetivamente para a consolidação de uma educação inclusiva, emancipatória e socialmente transformadora.

AMANKAY. Inclusão: o que é? 2017.

Disponível em:

https://www.amankay.org.br/educadorincludivo/images/educador_inclusivo_capitulo1.pdf

. Acesso em: 23.mar.2026.

BÁFICA, A. P. S. Educação inclusiva: uma análise sobre inclusão escolar.

Revista Espaço Acadêmico, v. 11, n. 128, p. 93-101, 2011. Disponível em:

<https://fenapestalozzi.org.br/educacao/>

. Acesso em: 23.mar.2026.

BRASIL. Base Nacional Comum Curricular. Brasília: MEC, 2018.

BRASIL. Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de

Inclusão da Pessoa com Deficiência.
Disponível em:
https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm
. Acesso em: 23.mar.2026.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em:
https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm
. Acesso em: 23.mar.2026.

BRASIL. Ministério da Educação. Resolução CNE/CP nº 2, de 19 de fevereiro de 2002. Brasília, 2002. Disponível em:
<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CP022002.pdf>
. Acesso em: 23.mar.2026.

CONSTITUIÇÃO (1988). Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Brasília, DF: Senado Federal, 1988.

FARIAS, Adenize. Capacitismo e currículo oculto escolar: construindo relações. In: CONEDU, 2019. Disponível em:
https://www.editorarealize.com.br/editora/anais/conedu/2019/TRABALHO_EV127_MD1_SA10_ID1994_27092019000648.pdf
. Acesso em: 23.mar.2026.

FREIRE, Paulo. Educação como prática da liberdade. 23. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1999.

FREIRE, Paulo. Pedagogia da autonomia. 25. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. Pedagogia do oprimido. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

GARCIA, Ana Keila; ABREU, Waldir. Concepções inclusivas de Paulo Freire na educação dos surdos. In: CONGRESSO PARAENSE DE EDUCAÇÃO ESPECIAL, 2018.

LEME, R. S.; FONTES, S. da C. Da integração à inclusão social: o estatuto das pessoas com deficiência e a concretização da inclusão pelos direitos assegurados. Revista Jurídica da FA7, v. 14, n. 1, p. 89-107, 2017. Disponível em:
<https://periodicos.uni7.edu.br/index.php/revistajuridica/article/view/261/305>
. Acesso em: 23.mar.2026.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. Educação inclusiva: caminhos, políticas e práticas pedagógicas. São Paulo: Senac, 2003.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. Inclusão escolar: o que é? por quê? como fazer? 3. ed. São Paulo: Summus, 2015.

SASSAKI, Romeu Kazumi. Inclusão: construindo uma sociedade para todos. 7. ed. Rio de Janeiro: WVA, 1997.

SKLIAR, Carlos. A educação e a pergunta pelos outros: diferença, alteridade, diversidade e estranhamento. In: SKLIAR, Carlos (org.). Educação & exclusão: abordagens sócio-antropológicas em educação especial. 2. ed. Porto Alegre: Mediação, 2003. p. 107-131.

ZERBATO, Ana Paula; MENDES, Enicéia Gonçalves. Desenho universal para a aprendizagem como estratégia de inclusão escolar. Educação Unisinos, v. 22, n. 2, 2018. Disponível em:
<https://fenapestalozzi.org.br/educacao/>
. Acesso em: 23.mar.2026.