ACESSIBILIDADE PEDAGÓGICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: UM GUIA PARA IDENTIFICAR BARREIRAS E AMPLIAR A PARTICIPAÇÃO

PEDAGOGICAL ACCESSIBILITY IN EARLY CHILDHOOD EDUCATION: A GUIDE TO IDENTIFY BARRIERS AND EXPAND PARTICIPATION

Mileny Silva Santos Rezende[1]; Ariele Mazoti Crubelati Musialak[2]
[1] Mestranda do PROFEI/UNEMAT — Unidade Regionalizada de Sinop. E-mail: mileny.rezende@unemat.br; [2] Docente do PROFEI/UNEMAT — Câmpus de Juara. E-mail: arielecrubelati@unemat.br.

Resumo: A inclusão na Educação Infantil exige que o direito de estar na escola seja acompanhado por condições reais de participação, interação e aprendizagem. Este artigo objetiva sistematizar princípios de acessibilidade pedagógica que auxiliem profissionais a identificar barreiras e organizar respostas inclusivas no cotidiano. Trata-se de estudo qualitativo, bibliográfico, documental e reflexivo, desenvolvido a partir de uma produção acadêmica da autora — o Pequeno Guia para a Educação Inclusiva — e de documentos normativos e estudos brasileiros sobre Educação Especial, equidade, acessibilidade e práticas pedagógicas. A análise temática reuniu os conceitos em cinco eixos articulados: compreender a inclusão como transformação institucional; reconhecer barreiras no ambiente, na comunicação, no currículo e nas atitudes; planejar adequações sem separar a criança das experiências coletivas; compartilhar responsabilidades entre ensino comum, Atendimento Educacional Especializado e família; e documentar a participação para avaliar e replanejar. Como resultado, apresenta-se um roteiro de perguntas para apoiar decisões antes, durante e depois das propostas pedagógicas. A discussão indica que recursos isolados não asseguram inclusão quando permanecem desvinculados das interações, das brincadeiras e dos objetivos educacionais. Conclui-se que a acessibilidade pedagógica é um processo contínuo de observação, escuta e reorganização, no qual a diferença orienta o planejamento e a participação das crianças constitui o principal critério de qualidade.

Palavras-chave: Acessibilidade educacional. Barreiras à participação. Educação Infantil. Educação inclusiva. Planejamento pedagógico.

Abstract: Inclusion in Early Childhood Education requires that the right to attend school be accompanied by real conditions for participation, interaction and learning. This article systematizes principles of pedagogical accessibility that can help professionals identify barriers and organize inclusive responses in everyday practice. This qualitative, bibliographic, documentary and reflective study was developed from an academic work by the author, the Small Guide to Inclusive Education, and from Brazilian normative documents and studies on Special Education, equity, accessibility and pedagogical practices. Thematic analysis organized the concepts into five interconnected axes: understanding inclusion as institutional transformation; recognizing environmental, communication, curricular and attitudinal barriers; planning adjustments without separating the child from collective experiences; sharing responsibilities among regular education, Specialized Educational Assistance and families; and documenting participation to evaluate and redesign practices. As a result, a question-based guide is presented to support decisions before, during and after pedagogical activities. The discussion indicates that isolated resources do not ensure inclusion when disconnected from interactions, play and educational aims. Pedagogical accessibility is therefore a continuous process of observation, listening and reorganization in which difference informs planning and children's participation becomes the main quality criterion.

Keywords: Early Childhood Education. Educational accessibility. Inclusive education. Participation barriers. Pedagogical planning.

1 INTRODUÇÃO

A Educação Infantil constitui a primeira etapa da Educação Básica e um espaço decisivo de convivência, expressão, brincadeira e produção de sentidos. Nesse contexto, incluir não significa apenas assegurar matrícula ou presença física. A criança está efetivamente incluída quando encontra condições para compreender o que acontece, comunicar interesses e recusas, estabelecer vínculos, fazer escolhas, explorar materiais e participar das experiências

coletivas. A passagem da presença à participação exige que a instituição interrogue suas formas de organizar tempos, espaços, linguagens, relações e propostas pedagógicas.

Durante longo período, a escolarização das pessoas com deficiência foi marcada por respostas segregadas e por uma compreensão clínica das dificuldades. A consolidação da perspectiva inclusiva deslocou o foco da tentativa de adaptar o estudante a um padrão escolar para a responsabilidade de transformar a própria escola. A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva afirma a educação como direito humano e situa a Educação Especial como modalidade transversal, responsável por serviços, recursos e orientações que favoreçam acesso, participação e aprendizagem no ensino comum (BRASIL, 2008).

Esse deslocamento é especialmente relevante na primeira infância. Uma rotina aparentemente simples pode conter inúmeras barreiras: instruções exclusivamente orais, materiais fora do alcance, excesso de estímulos, exigência de uma única resposta, transições imprevisíveis, tempos rígidos ou ajuda adulta que substitui a iniciativa da criança. Nenhuma dessas barreiras pertence naturalmente à criança. Elas são produzidas na relação entre suas características e um ambiente organizado a partir de expectativas homogêneas.

A acessibilidade pedagógica permite analisar essa relação. Embora frequentemente associada à eliminação de obstáculos físicos, a acessibilidade envolve também dimensões comunicacionais, informacionais, digitais e atitudinais. No campo pedagógico, significa construir condições para que diferentes crianças acessem objetivos comuns por caminhos diversificados. Isso não implica reduzir expectativas, empobrecer experiências ou criar um currículo paralelo, mas reconhecer que igualdade de direitos pode exigir suportes distintos.

Diante desse problema, o artigo pergunta: quais princípios podem orientar a identificação de barreiras e a ampliação da participação na Educação Infantil? O objetivo é sistematizar princípios de acessibilidade pedagógica e apresentar um roteiro de perguntas que apoie o planejamento, a observação e o replanejamento docente. A reflexão parte de uma produção acadêmica da autora, intitulada Pequeno Guia para a Educação Inclusiva, articulada a documentos normativos e estudos brasileiros sobre inclusão.

2 EDUCAÇÃO INCLUSIVA, EDUCAÇÃO ESPECIAL E DIREITO À PARTICIPAÇÃO

Educação Inclusiva e Educação Especial são conceitos distintos, porém complementares. A primeira corresponde a um paradigma educacional que reconhece a

diversidade como característica humana e defende a aprendizagem conjunta nos espaços comuns. A segunda é uma modalidade que disponibiliza serviços, recursos e estratégias específicas ao público-alvo da Educação Especial. Na perspectiva inclusiva, a Educação Especial não substitui a escolarização comum; sua finalidade é complementar ou suplementar a formação e contribuir para a eliminação de barreiras (BRASIL, 2001; BRASIL, 2008).

A distinção evita dois equívocos. O primeiro é compreender inclusão como simples transferência da criança de um espaço especializado para a sala comum. O segundo é atribuir toda a responsabilidade ao professor do Atendimento Educacional Especializado ou ao profissional de apoio. A criança pertence à turma e participa de um projeto pedagógico coletivo. Os serviços especializados devem ampliar seu acesso a esse projeto, e não construir uma experiência paralela e desconectada.

Mantoan (2006) ressalta que a inclusão questiona a organização escolar sustentada por classificações e padrões. Quando o ensino é planejado para um aluno ideal, as diferenças aparecem como desvios que precisam ser corrigidos. Em uma escola para todos, o ponto de partida é outro: cada grupo é heterogêneo, e ensinar pressupõe criar oportunidades variadas de relação com o conhecimento. A diferença deixa de justificar exclusão e passa a orientar escolhas pedagógicas.

Camargo (2017) chama atenção para os enlaces e desenlaces entre inclusão social, educação inclusiva e Educação Especial. A existência de políticas e serviços é indispensável, mas não garante, isoladamente, transformação da experiência escolar. É necessário observar como os direitos se materializam nas interações, no currículo e nas expectativas dirigidas aos estudantes. A inclusão pode estar formalmente declarada e, ainda assim, coexistir com baixa participação, invisibilidade ou atividades sem significado.

Na Educação Infantil, a participação é um indicador privilegiado. Ela envolve iniciativa, reciprocidade, possibilidade de escolha, comunicação e pertencimento. Uma criança pode permanecer durante toda a atividade sem encontrar espaço para agir; outra pode participar por meio de um olhar, gesto, movimento ou aproximação que o adulto precisa reconhecer. Avaliar a inclusão, portanto, exige atenção à qualidade das oportunidades e não apenas à execução de uma tarefa.

2.1 Equidade, diversidade e diferença

A equidade reconhece que oferecer exatamente o mesmo recurso ou tempo a todas as crianças não produz necessariamente igualdade de oportunidades. Algumas necessitam de antecipação da rotina, contraste visual, objetos concretos, redução de

estímulos, mediação de pares ou mais tempo para responder. Esses apoios não constituem privilégios. São condições para que o direito comum possa ser exercido de maneira justa.

Diversidade e diferença também não podem ser tratadas como sinônimos de deficiência ou dificuldade. Elas abrangem modos de aprender, comunicar-se, movimentar-se, brincar, relacionar-se e produzir cultura. Uma proposta inclusiva evita hierarquizar essas formas de existência. Livros, brinquedos, imagens, músicas, mobiliários e linguagens devem permitir que as crianças se reconheçam e conheçam outras experiências, sem transformar uma única identidade em medida para todas.

A compreensão da diferença interfere diretamente no planejamento. Em vez de perguntar por que uma criança não acompanha a atividade, o professor pode investigar quais características da proposta limitam sua aproximação. A pergunta desloca a análise do déficit individual para as condições de participação e abre possibilidades de intervenção no ambiente, nos materiais, na comunicação e na mediação.

3 PERCURSO METODOLÓGICO

O estudo possui abordagem qualitativa, bibliográfica, documental e reflexiva. Seu ponto de partida foi o Pequeno Guia para a Educação Inclusiva, produção acadêmica elaborada pela autora no âmbito do Mestrado Profissional em Educação Inclusiva. O material reúne conceitos relacionados à inclusão, à Educação Especial, à equidade, à acessibilidade, às barreiras, às adequações curriculares e ao trabalho colaborativo.

O corpus foi ampliado com a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008), as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (BRASIL, 2001), a Lei Brasileira de Inclusão (BRASIL, 2015) e produções de Mantoan (2006), Camargo (2017), Kassar e Rebelo (2018), Silva (2022) e da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (DISTRITO FEDERAL, 2025). A seleção priorizou textos que discutem escolarização comum, serviços especializados, acessibilidade e práticas pedagógicas.

A análise ocorreu em três movimentos. Primeiro, foram identificadas definições e princípios recorrentes. Em seguida, esses conteúdos foram relacionados a situações do cotidiano da Educação Infantil, como brincadeiras, rodas de conversa, histórias, alimentação, exploração de materiais e transições da rotina. Por fim, os achados foram agrupados em cinco eixos capazes de orientar decisões pedagógicas: concepção de inclusão, identificação de barreiras, adequações para experiências comuns, responsabilidades compartilhadas e documentação da participação.

Por se tratar de reflexão bibliográfica e documental, o estudo não apresenta intervenção com crianças nem pretende avaliar uma instituição específica. O roteiro proposto possui caráter orientador e deve ser contextualizado segundo as características do grupo, os recursos disponíveis e o projeto pedagógico da unidade.

4 ACESSIBILIDADE PEDAGÓGICA: DAS BARREIRAS ÀS POSSIBILIDADES

A síntese dos materiais indica que a acessibilidade pedagógica não corresponde a um conjunto fixo de adaptações. Ela é um processo de leitura do contexto: identificar o que impede ou restringe a participação, formular alternativas, observar seus efeitos e revisar decisões. Uma mesma estratégia pode favorecer determinada criança e tornar-se desnecessária ou inadequada em outro momento. Por isso, acessibilidade exige planejamento flexível e avaliação contínua.

A Lei Brasileira de Inclusão define barreiras como entraves, obstáculos, atitudes ou comportamentos que limitam a participação social e o exercício de direitos (BRASIL, 2015). No cotidiano escolar, elas podem aparecer de maneira combinada. Uma barreira comunicacional pode ser agravada por uma atitude que desconsidera gestos como expressão válida; uma barreira pedagógica pode intensificar-se quando o espaço impede deslocamento ou quando o tempo não permite observação e tentativa.

A identificação de barreiras deve anteceder a escolha de recursos. Comprar materiais ou adotar uma tecnologia sem compreender o objetivo pedagógico e a forma de uso pode apenas acrescentar objetos à rotina. O ponto de partida são as experiências que se deseja garantir e as maneiras pelas quais cada criança pode acessá-las. A pergunta central deixa de ser "qual atividade especial oferecer?" e passa a ser "o que precisa mudar para que esta experiência coletiva comporte diferentes formas de participação?".

4.1 Barreiras comunicacionais, pedagógicas e atitudinais

Barreiras comunicacionais surgem quando informações e possibilidades de expressão dependem exclusivamente de uma modalidade. Instruções longas e apenas orais, ausência de apoio visual ou falta de tempo para resposta podem limitar crianças com diferentes perfis. A combinação de fala, gestos, objetos, imagens, demonstrações e pistas ambientais amplia a compreensão. Do mesmo modo, aceitar apontar, escolher, olhar, movimentar o corpo, desenhar ou utilizar recursos de comunicação como respostas legítimas amplia a autoria infantil.

Barreiras pedagógicas aparecem quando objetivos, materiais, tempos e avaliações são organizados de forma rígida. Uma proposta que exige o mesmo produto, no mesmo ritmo e por um único procedimento pode ocultar conhecimentos e restringir iniciativas.

Flexibilizar não significa ausência de intencionalidade. O professor mantém objetivos claros, mas oferece diferentes entradas, graus de apoio, modos de exploração e formas de registro.

As barreiras atitudinais atravessam todas as demais. Baixas expectativas, infantilização, superproteção, invisibilidade e interpretação de comportamentos apenas como inadequação reduzem oportunidades. O auxílio excessivo pode produzir dependência quando o adulto realiza pela criança aquilo que ela poderia tentar. Uma postura inclusiva oferece o apoio necessário, aguarda respostas, reconhece pequenos movimentos de iniciativa e diminui a ajuda à medida que a autonomia se amplia.

Também é uma barreira tratar a criança como responsabilidade exclusiva do acompanhante ou do especialista. Essa organização restringe vínculos com o professor e com os pares, podendo produzir isolamento dentro da própria sala. O apoio precisa facilitar a participação no coletivo e não funcionar como fronteira entre a criança e o grupo.

4.2 Adequações curriculares sem experiências paralelas

Adequação curricular corresponde a ajustes no planejamento, nos materiais, no tempo, na comunicação, no ambiente e nas formas de participação. Seu propósito é garantir acesso ao currículo comum, preservando o pertencimento da criança às experiências do grupo. Retirar objetivos essenciais ou oferecer tarefas desconectadas apenas para mantê-la ocupada não constitui inclusão.

Durante uma história, por exemplo, podem ser utilizados objetos de referência, imagens ampliadas, cartões de personagens, repetição de trechos, pausas e dramatização. Na musicalização, instrumentos podem ser apresentados gradualmente, permitindo exploração tátil e diferentes formas de acompanhar o ritmo. Em brincadeiras de construção, peças maiores, superfícies estáveis ou organização em pequenos grupos podem favorecer manipulação, comunicação e cooperação.

O tempo também é recurso de acessibilidade. Algumas crianças precisam observar antes de se aproximar; outras necessitam repetir uma ação ou receber antecipação sobre mudanças. Rotinas visuais, avisos de transição e permanência mais longa em experiências significativas podem reduzir ansiedade e ampliar envolvimento. A flexibilidade, contudo, deve ser acompanhada de observação para que o apoio não se transforme em afastamento permanente das oportunidades coletivas.

A escolha de uma adequação precisa considerar interesses, potencialidades e necessidades concretas. Diagnósticos podem orientar a oferta de direitos e serviços, mas

não descrevem integralmente como cada criança participa. Duas crianças com a mesma condição podem necessitar de apoios diferentes. A avaliação pedagógica cotidiana é indispensável para individualizar suportes sem individualizar o currículo.

4.3 AEE, ensino comum e responsabilidade compartilhada

O Atendimento Educacional Especializado identifica, elabora e organiza recursos de acessibilidade que complementam ou suplementam a formação. Seu trabalho ganha sentido quando dialoga com as situações reais da sala comum. Um recurso conhecido somente no atendimento especializado dificilmente amplia a participação em outros ambientes. Professor regente e professor do AEE precisam compartilhar observações, objetivos, estratégias e critérios de acompanhamento.

As Diretrizes Nacionais e a política de 2008 sustentam a articulação entre serviços especializados e ensino comum (BRASIL, 2001; BRASIL, 2008). Entretanto, Kassar e Rebelo (2018) mostram que a ampliação de matrículas e serviços não elimina automaticamente desafios de implementação. Permanecem questões relativas à formação, às condições de trabalho, à acessibilidade e à relação entre atendimento especializado e sala comum.

A colaboração inclui ainda gestão, coordenação pedagógica, profissionais de apoio e famílias. A equipe gestora organiza tempos para planejamento conjunto e garante condições materiais. A coordenação pode promover estudo de situações, acompanhamento e registro. A família contribui com informações sobre formas de comunicação, interesses e experiências, sem assumir a obrigação de ensinar a escola a incluir. Os profissionais de apoio favorecem autonomia e participação, atuando de forma articulada ao planejamento docente.

Silva (2022) relaciona práticas inclusivas à observação, à flexibilidade e à construção de estratégias contextualizadas. A colaboração não deve ser entendida apenas como divisão de tarefas, mas como produção coletiva de conhecimento pedagógico. Quando os profissionais analisam o que funcionou, o que permaneceu como barreira e quais novas possibilidades podem ser testadas, a formação acontece no próprio trabalho.

5 UM GUIA DE PERGUNTAS PARA O PLANEJAMENTO INCLUSIVO

A partir dos eixos analisados, propõe-se um guia de perguntas para apoiar a equipe antes, durante e depois das experiências pedagógicas. O instrumento não é uma lista de exigências nem substitui a avaliação contextual. Sua finalidade é tornar visíveis decisões que frequentemente permanecem implícitas e favorecer uma cultura de planejamento orientada pela participação.

Antes da proposta, a equipe pode perguntar: quais são os objetivos comuns? Que interesses e formas de participação as crianças já demonstram? Quais barreiras podem surgir no espaço, no tempo, na comunicação, nos materiais ou nas atitudes? Que apoios podem ser disponibilizados desde o início para beneficiar o grupo? Há diferentes formas de aproximação, exploração, expressão e escolha?

Durante a experiência, as perguntas mudam: quem está participando e de que maneira? Alguma criança permanece apenas observando por falta de acesso ou porque esse é seu modo inicial de aproximação? Os recursos estão disponíveis no momento em que são necessários? A ajuda adulta amplia iniciativa ou substitui a ação? Os pares podem colaborar? É preciso reduzir estímulos, alterar a posição dos materiais, demonstrar novamente ou oferecer mais tempo?

Depois da proposta, a documentação permite perguntar: quais sinais de interesse, compreensão, recusa, comunicação e autoria foram observados? Que barreiras persistiram? Que apoio produziu maior independência? Alguma escolha limitou involuntariamente a participação? O que deve ser mantido, retirado ou reorganizado? Como compartilhar os achados com o AEE, a família e a equipe sem reduzir a criança ao diagnóstico?

O valor do guia está no movimento entre pergunta, ação e replanejamento. Fotografias autorizadas, anotações, falas, produções e narrativas de episódios podem apoiar a reflexão, desde que preservem dignidade e privacidade. Documentar não é reunir provas de incapacidade; é compreender processos, reconhecer avanços e avaliar a qualidade das oportunidades oferecidas.

O guia também pode orientar a formação continuada. Em reuniões pedagógicas, a equipe pode selecionar uma experiência da rotina e analisá-la coletivamente. Em vez de buscar uma receita para determinada deficiência, o grupo identifica objetivos, barreiras, apoios e efeitos observados. Esse procedimento aproxima fundamentos inclusivos de decisões reais e evita que a formação permaneça abstrata.

5.1 Implicações para a Educação Infantil

Na Educação Infantil, acessibilidade e cuidado são inseparáveis. Alimentação, higiene, repouso, acolhimento e transições também são situações educativas nas quais a criança comunica preferências, constrói autonomia e estabelece vínculos. Organizar esses momentos apenas como execução rápida de rotinas pode restringir participação. Antecipar ações, respeitar sinais, oferecer escolhas possíveis e envolver a criança em pequenas decisões transforma o cuidado em experiência relacional.

Interações e brincadeiras, eixos dessa etapa, precisam permanecer no centro das adequações. Um recurso só é pertinente

quando amplia possibilidades de brincar, comunicar-se, explorar e conviver. A prioridade não é fazer a criança produzir um resultado semelhante ao dos demais, mas garantir que participe de experiências significativas e encontre modos próprios de contribuir para a cultura do grupo.

O ambiente deve comunicar possibilidades. Materiais visíveis e alcançáveis, circulação segura, cantos legíveis, redução de ruídos desnecessários e presença de referências visuais favorecem autonomia. Contudo, organização física sem mediação não basta. O adulto observa, apresenta possibilidades, aproxima pares, interpreta sinais com cautela e cria situações em que as crianças possam responder umas às outras.

A perspectiva apresentada exige condições institucionais. Planejamento colaborativo, formação em serviço, recursos acessíveis e número adequado de profissionais não podem depender apenas do esforço individual do professor. A construção de uma escola inclusiva demanda compromisso público, gestão pedagógica e políticas que sustentem o trabalho cotidiano.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O estudo sistematizou princípios de acessibilidade pedagógica a partir de uma produção acadêmica da autora e de referências brasileiras sobre Educação Inclusiva e Educação Especial. A análise mostrou que a participação não decorre automaticamente da presença, da matrícula ou da disponibilidade de um recurso. Ela depende da relação entre objetivos pedagógicos, organização do ambiente, formas de comunicação, mediações e oportunidades de autoria.

Identificar barreiras constitui o primeiro passo para superar explicações centradas exclusivamente na criança. Barreiras comunicacionais, pedagógicas e atitudinais podem ser transformadas por meio de planejamento flexível, adequações vinculadas às experiências comuns, múltiplas linguagens, apoio proporcional e colaboração entre profissionais. A Educação Especial e o AEE fortalecem esse processo quando complementam o ensino comum e compartilham responsabilidades.

O guia de perguntas apresentado oferece um instrumento simples para antecipar obstáculos, acompanhar a participação e replanejar. Seu uso não substitui conhecimentos especializados nem resolve limitações estruturais, mas pode apoiar equipes a transformar observações cotidianas em decisões pedagógicas fundamentadas. O roteiro precisa ser experimentado, contextualizado e avaliado em estudos futuros com profissionais da Educação Infantil.

Conclui-se que a acessibilidade pedagógica é uma construção permanente. Uma escola inclusiva não espera que a criança

se ajuste sozinha a um modelo previamente definido; ela aprende com as diferenças e reorganiza suas práticas. Quando participação, comunicação, autonomia e pertencimento orientam a avaliação, a inclusão deixa de ser uma declaração genérica e passa a compor a qualidade da experiência educativa.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Diretrizes nacionais para a Educação Especial na Educação Básica**. Brasília, DF: MEC/SEESP, 2001. Disponível em: https://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/diretrizes.pdf. Acesso em: 06 set. 2026.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília, DF: MEC/SEESP, 2008. Disponível em: https://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducespecial.pdf. Acesso em: 06 set. 2026.

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: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm. Acesso em: 11 set. 2026.

CAMARGO, E. P. Inclusão social, educação inclusiva e educação especial: enlaces e desenlaces. **Ciência & Educação**, Bauru, v. 23, n. 1, p. 1-6, 2017. DOI: 10.1590/1516-731320170010001.

DISTRITO FEDERAL. Secretaria de Estado de Educação. **Caderno de orientação pedagógica da Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília, DF: SEEDF, 2025. Disponível em: https://educacao.df.gov.br/documents/d/seedf/caderno-de-orientacao-pedagogica-da-educacao-especial-na-perspectiva-da-educacao-inclusiva-2025-pdf. Acesso em: 11 set. 2026.

KASSAR, M. C. M.; REBELO, A. S. Abordagens da Educação Especial no Brasil entre final do século XX e início do século XXI. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v. 24, edição especial, p. 51-68, 2018. DOI: 10.1590/S1413-65382418000400005.

MANTOAN, M. T. E. **Inclusão escolar: o que é? Por quê? Como fazer?** 2. ed. São Paulo: Moderna, 2006.

SILVA, L. G. S. **Práticas pedagógicas na perspectiva da educação inclusiva**. Natal: Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte, 2022. Disponível em: http://memoria.ifrn.edu.br/handle/1044/2275. Acesso em: 11 set. 2026.

Evento online
www.even3.com.br/conap2026