REVISTA TÓPICOS
ISSN 2965-6672 | Qualis A2

OS DESCAMINHOS DA INCLUSÃO: AS ESTRATÉGIAS DE INSERÇÃO DA CRIANÇA COM DESENVOLVIMENTO ATÍPICO NA SALA DE AULA REGULAR

THE DETOURS OF INCLUSION: STRATEGIES FOR INTEGRATING CHILDREN WITH ATYPICAL DEVELOPMENT INTO THE REGULAR CLASSROOM

Ciências Humanas • 17/11/2026

REGISTRO DOI: 10.70773/revistatopicos/794649315

Danielle Oliveira de Paula[1]

Elis Maria de Sousa[2]

RESUMO

Este artigo discute a inclusão de alunos com deficiência na sala de aula do ensino regular. Para isso, realizou-se uma pesquisa bibliográfica, de caráter qualitativo, que ressalta os principais marcos históricos desse processo no Brasil, desde a exclusão educacional no período do Império até o direito à matrícula nas salas regulares, garantido pela Constituição de 1988. Em seguida, aborda-se o desenvolvimento atípico à luz da teoria de Piaget, marcada por estágios, problematizando o rótulo diagnóstico e suas consequências para a aprendizagem das crianças atípicas, além de distinguir dificuldade de aprendizagem, transtorno e deficiência. Analisam-se também os métodos de ensino descritos por Libâneo e suas contribuições para a educação inclusiva. Por fim, discutem-se os desafios enfrentados pelos professores que dificultam a inclusão dos alunos no processo de ensino e aprendizagem.

Palavras-chave: Educação inclusiva; Desenvolvimento atípico; Métodos de ensino; Desafios docentes.

ABSTRACT

This article discusses the inclusion of students with disabilities in regular classrooms. To this end, a qualitative bibliographic study was conducted, highlighting the main historical milestones of this process in Brazil, from educational exclusion during the Empire period to the right to enroll in regular classrooms, guaranteed by the 1988 Constitution. Next, atypical development is addressed in light of Piaget's stage-based theory, problematizing the diagnostic label and its consequences for the learning of atypical children, and distinguishing among learning difficulties, disorders, and disabilities. The teaching methods described by Libâneo and their contributions to inclusive education are also analyzed. Finally, the article discusses the challenges faced by teachers that hinder the inclusion of

students in the teaching and learning process.
Keywords: Inclusive education; Atypical development; Teaching methods; Teacher challenges.

1. INTRODUÇÃO

O processo de inclusão escolar da criança atípica tem sido objeto de discussão no cenário atual da educação brasileira, devido ao grande número de alunos com necessidades especiais matriculados na rede regular de ensino. Tal evento exige dos educadores novas estratégias de ensino e adaptações do processo de ensino e aprendizagem. Entretanto, apesar do grande avanço das políticas inclusivas no Brasil, ainda existem desafios para que a inclusão aconteça de maneira eficaz. Dentre eles, a falta de formação continuada dos professores regentes e professores de apoio, a falta de materiais didáticos e infraestrutura das escolas, e as dificuldades de adaptação do currículo.

Para compreender esse cenário, é preciso conhecer o percurso histórico da educação inclusiva no Brasil para perceber que a luta por acesso a inclusão e educação de qualidade, se perpetua no decorrer dos séculos. Segundo Kassar (2011) a Educação Especial brasileira surgiu em um momento em que a própria educação pública recebia pouca atenção. E suas primeiras práticas, foram marcadas pela separação de alunos considerados “normais” e “anormais”.

Diante desse cenário, o artigo busca responder às seguintes questões: como aconteceu a inclusão escolar no Brasil? O que se pretende ao afirmar que uma criança é atípica? Quais métodos os

professores podem utilizar para incluir esses alunos na sala regular? Quais são as dificuldades enfrentadas nesse processo?

Compreender como ocorre a inclusão da criança atípica na sala de aula regular, a partir do percurso histórico da educação inclusiva, do conceito de desenvolvimento atípico e das práticas pedagógicas dos professores, é o objetivo geral desta pesquisa. Os objetivos específicos buscam apresentar a trajetória histórica e os marcos legais da inclusão escolar no Brasil, esclarecendo os direitos da criança e os deveres dos educadores; compreender o conceito de criança atípica e os riscos do rótulo diagnóstico; analisar os métodos de ensino que podem favorecer a inclusão; e identificar os desafios docentes e as limitações institucionais.

A motivação para este estudo surgiu da vivência da autora, como auxiliar administrativa escolar no município de Goiatuba, Goiás, onde acompanha estudantes com deficiência em suas atividades escolares. Nessa experiência, observou-se que, embora os professores se esforcem para incluir esses alunos, eles ainda enfrentam muitos desafios. De acordo com a Constituição Federal de 1988, nos artigos 205, 206 e 208, afirma que a educação é direito de todos e dever do Estado, da família e da sociedade. Por esse motivo, não se pode responsabilizar os professores pela não aprendizagem do estudante. É preciso que haja a participação de toda a comunidade escolar, das famílias e das políticas públicas educacionais.

Trata-se de uma revisão bibliográfica, baseada em livros, artigos científicos e na legislação educacional brasileira. O artigo está organizado em cinco seções. A primeira refere-se à introdução, a segunda seção apresenta o percurso histórico e os marcos legais da

educação inclusiva. A terceira discute o desenvolvimento atípico, entre o conceito e o preconceito. A quarta trata das estratégias pedagógicas para a inclusão na sala regular. A quinta aborda os desafios docentes e as limitações institucionais. Por fim, apresentam-se as considerações finais.

2. A TRAJETÓRIA HISTÓRICA DA INCLUSÃO ESCOLAR NO BRASIL, A EDUCAÇÃO BRASILEIRA COMO ESPAÇO DE EXCLUSÃO

O cenário da educação inclusiva no Brasil apresentou significativos avanços no decorrer dos últimos anos, entretanto, ainda existem pontos a serem melhorados para que a inclusão aconteça de maneira efetiva. Para melhor compreensão dessas questões, é preciso primeiro, conhecer a história acerca do acesso à educação pelas pessoas com deficiência no Brasil. Esse processo histórico, considera, segundo Kassar (2011), que a Educação Especial no Brasil nasceu em um período em que a Educação Pública, em geral, não recebia tanta atenção. No século XIX, a maior parte da população era formada por trabalhadores rurais, em sua maioria escravizados. Segundo a Constituição do Império do Brasil de 1824, previa-se que “a instrução primária é gratuita a todos os cidadãos” (art. 179, inciso 32), embora o conceito de cidadania da época restringisse o acesso real ao ensino.

> *A identidade da educação brasileira foi sendo marcada então, pelo elitismo que restringia a educação às classes mais abastadas. As aulas régias (latim, grego, filosofia e retórica) ênfase da política pombalina, eram designadas especificamente aos filhos dos colonizadores portugueses (brancos e masculinos), excluindo-se assim as populações negras e indígenas. Dessa forma a história da educação brasileira foi sendo demarcada por uma situação peculiar que era o conhecimento formal monopolizado pelas classes dominantes (Strelhow, 2010, p. 51).*

Nesse período, surgiu a preocupação em relação àqueles alunos que frequentavam a escola, mas não conseguiam se beneficiar plenamente dela. A partir dessa questão, Alfred Binet (1857-1911) e Théodore Simon (1872-1961) publicaram, em 1905, uma escala de inteligência cujo objetivo era avaliar o desenvolvimento das crianças de acordo com sua idade mental. Nesse contexto, acreditava-se que a separação entre as crianças consideradas “normais” e “não normais” beneficiaria a todos no processo educativo. No Brasil, essa concepção foi implantada na capital paulista, sob a orientação de Clemente Quaglio, com base nos estudos de Monarcha (2007 *apud* Kassar, 2011).

Em 1933, o decreto que instituiu o Código de Educação no Estado de São Paulo estabeleceu a preferência pela organização de escolas especializadas ou de classes especiais mediante a impossibilidade de criação de instituições especializadas autônomas. Segundo Kassar (2011), essa organização estava fundamentada em concepções científicas que defendiam a separação dos alunos ditos “normais” e “anormais”. Kassar (2011) também destaca que a legislação educacional da época previa medidas específicas para

crianças consideradas debilitadas fisicamente ou que apresentassem atrasos em seu desenvolvimento, reforçando uma perspectiva de educação diferenciada e evidenciando o caráter segregador das práticas educacionais destinadas às pessoas com deficiência naquele período.

A separação dos alunos, de acordo com a autora, era feita com a intenção de homogeneizar as salas de aula. Em 1933, instituiu-se o decreto da Educação no Estado de São Paulo, que deixou claro a preferência por escolas especializadas ou salas de aulas especiais quando a implantação dessas escolas não se efetivasse.

Em 1954, no Rio de Janeiro, foi fundada a primeira Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE), instituição que passou a desempenhar importante papel no atendimento educacional e assistencial às pessoas com deficiência no país. A criação dessas instituições esteve relacionada à insuficiência do poder público em garantir atendimento educacional adequado a esse grupo, fazendo com que organizações da sociedade civil assumissem parte significativa dessa responsabilidade.

2.1. Marcos Legais e Políticos da Educação Inclusiva

A partir da década de 1960, as discussões sobre o direito da educação para pessoas com deficiência ampliaram-se. A Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961, primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), destinou um capítulo à educação dos chamados “excepcionais”, estabelecendo que, quando possível, esses alunos deveriam ser integrados ao sistema geral de educação. Apesar desse avanço, a legislação ainda estava marcada por uma concepção que colocava a Educação Especial como uma

modalidade separada do ensino comum, reforçando a ideia de segregação. Nas décadas seguintes a Educação Especial continuou sendo desenvolvida em grande escala, por meio de instituições especializadas e classes especiais. A Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971, determinou que os alunos que apresentassem "deficiências físicas ou mentais" e aqueles considerados em atraso quanto à idade regular de matrícula (distorção idade/série) recebessem tratamento especial. Porém, essa medida ainda não garantia a inclusão de fato, pois determinava que os alunos com deficiência frequentassem escolas especiais, separadas das escolas regulares.

A Constituição Federal de 1988 representou um importante marco para a educação brasileira, ao reconhecer a educação como direito de todos e dever do Estado e da família. O artigo 208, inciso III, estabelece como dever do Estado "garantir atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino" (BRASIL, 1988). Contribuindo assim, para modificar a compreensão acerca da escolarização das pessoas com deficiência, fortalecendo a ideia de que esses estudantes também possuem direito de frequentar o ensino regular. Entretanto, a garantia legal do acesso à escola não significou, imediatamente, a superação das práticas segregadoras. O desafio passou a ser não apenas de permitir que o aluno estivesse matriculado, como também garantir condições para que pudesse participar, aprender e desenvolver-se no espaço escolar.

A Declaração Mundial sobre Educação para Todos, realizada em Jomtien, em 1990, e a Declaração de Salamanca, de 1994, contribuíram para fortalecer a compreensão de que os sistemas educacionais deveriam responder às diferentes necessidades dos estudantes. A Declaração de Salamanca defendeu o princípio de

que as escolas regulares deveriam acolher todas as crianças, independentemente de suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais, linguísticas ou outras.

No Brasil, essas discussões influenciaram na construção de políticas públicas voltadas à Educação Especial. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 9.394, de 1996, estabeleceu a Educação Especial como modalidade de educação escolar oferecida preferencialmente na rede regular de ensino. A legislação também determinou que fossem assegurados aos educandos com necessidades específicas serviços de apoio especializado, quando necessário, bem como currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização adequados às suas necessidades. A partir desse momento, houve uma mudança gradual na concepção de Educação Especial. Se antes o estudante deveria se adaptar a escola, agora, a própria escola deveria se adequar às especificidades do aluno, para que atendesse suas reais necessidades educativas.

No início do século XXI, novas políticas e documentos legais fortaleceram esse processo. Entre eles, destaca-se a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, publicada em 2008, que estabeleceu como objetivo assegurar a inclusão escolar de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação. A política passou a enfatizar o acesso, a participação e a aprendizagem desses estudantes nas escolas regulares, bem como a oferta do atendimento educacional especializado como suporte ao processo de escolarização.

Outro marco importante foi a Lei nº 12.764, de 2012, que instituiu a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno

do Espectro Autista (TEA). A legislação reconheceu a pessoa com TEA, como pessoa com deficiência para todos os efeitos legais, fortalecendo seus direitos, inclusive no campo educacional. Posteriormente, a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência, Lei nº 13.146, de 2015, consolidou importantes direitos relacionados à educação, estabelecendo que é dever do Estado, da família, da comunidade escolar e da sociedade assegurar educação de qualidade à pessoa com deficiência, colocando-a a salvo de toda forma de violência, negligência e discriminação.

3. O DESENVOLVIMENTO DA CRIANÇA ATÍPICA: ENTRE O CONCEITO E O PRÉ-CONCEITO

O desenvolvimento infantil é compreendido como um processo dinâmico e evolutivo. Piaget e Inhelder (2012) explicam que essa evolução mental se organiza em quatro estágios: sensório-motor, pré-operatório, operatório-concreto e operatório-formal. Cada um desses períodos representa uma nova forma de organização da inteligência, avançando de maneira progressiva, desde os reflexos iniciais dos bebês até a capacidade do adolescente de estruturar pensamentos abstratos e hipóteses lógicas.

Pode-se considerar que, no desenvolvimento atípico, esse processo acontece de maneira distinta da observada na maioria das crianças, visto que barreiras neurológicas ou biológicas podem interferir na assimilação e na acomodação de novos conhecimentos. Dessa forma, os marcos de desenvolvimento propostos pela teoria piagetiana devem ser analisados sob uma perspectiva flexível, valorizando as potencialidades e o tempo individual de cada aluno.

A discussão em torno do rótulo torna-se fundamental nesse cenário, pois, muitas vezes, o diagnóstico clínico deixa de ser uma ferramenta de suporte pedagógico e passa a funcionar como uma etiqueta limitadora. Ao rotular uma criança com desenvolvimento atípico, corre-se o risco de reduzir toda a sua identidade, capacidade e complexidade cognitiva a uma patologia. Conforme apontam Moysés e Collares (2014), o diagnóstico deve servir para abrir caminhos e direcionar intervenções adequadas, e nunca para fixar um parâmetro para o aprendizado ou justificar o isolamento do estudante na sala de aula.

3.1. Distinções Conceituais: Dificuldade, Transtorno e Deficiência

No cenário da Educação Inclusiva, é importante compreender as distinções contextuais entre dificuldade de aprendizagem, transtorno e deficiência, para que se reduza o risco de intervenções ineficazes.

As dificuldades de aprendizagem podem configurar-se como barreiras temporárias decorrentes de fatores externos e pedagógicos, enquanto os transtornos possuem base neurológica intrínseca, afetando domínios específicos como a leitura ou o cálculo. Por outro lado, a deficiência caracteriza-se por impedimentos de longos prazos de natureza física, mental, intelectual ou sensorial que, em interação com diversas barreiras podem obstruir a participação plena e efetiva do estudante na sociedade. Logo, a identificação de cada condição orienta a escola na formulação de estratégias personalizadas e na garantia de acessibilidade (Fonseca, 2014).

Compreender essas diferenças é o primeiro passo para que as instituições escolares desenvolvam um processo educativo baseado na equidade, garantindo a cada estudante condições de aprendizado, de acordo com suas características e especificidades.

4. ESTRATÉGIAS PEDAGÓGICAS PARA A INCLUSÃO EM SALA REGULAR

Libâneo (2017), fala que o método corresponde ao conjunto de ações do professor para organizar a atividade de ensino e a atividade de estudo dos alunos, em função dos objetivos e dos conteúdos. Nessa perspectiva, a escolha metodológica não é neutra: deve considerar as dificuldades e as potencialidades dos estudantes, o que inclui a criança atípica.

Nessa perspectiva, compete ao professor distinguir quais metodologias deverão ser utilizadas para efetivar a ação de ensino-aprendizagem em sala de aula, juntamente com o professor de apoio.

Essa compreensão dialoga com Mantoan (2003), para quem a escola precisa se reorganizar diante da diversidade dos alunos, o que exige um planejamento curricular atento às especificidades de cada educando. Isso implica diversificar metodologias, recursos didáticos e processos avaliativos, de modo que a criança seja de fato incluída no processo educativo, e não apenas presente na sala.

Portanto, o desenvolvimento de práticas inclusivas exige do professor um olhar atendo as necessidades de cada aluno, buscando superar as dificuldades que podem surgir no cotidiano escolar.

4.1. Os Métodos de Ensino Segundo Libâneo

Os diferentes métodos que o professor pode mobilizar na organização do trabalho pedagógico, são descritos por Libâneo (2017), ao apresentar cada um deles como possibilidades e limites quando se considera a presença da criança atípica na sala regular, o que reforça a necessidade de que a escolha metodológica seja feita a partir das características reais da turma.

A exposição da aula pelo professor consiste na apresentação oral do conteúdo, com explicações, exemplos e relações entre os conceitos científicos. A aula quando utilizada como único recurso, tende a manter o aluno em posição passiva e a privilegiar um único canal de aprendizagem, o que pode dificultar a participação de crianças que precisam de outras formas de acesso ao conteúdo. Seu uso se torna mais inclusivo quando acompanhado de apoios visuais, exemplos concretos e pausas para verificar a compreensão.

A proposta de trabalho independente envolve tarefas realizadas pelo próprio aluno, individualmente ou em duplas, com a finalidade de fixar, aprofundar ou aplicar conhecimentos. Para a criança atípica, esse método exige tarefas com instruções claras, tempo flexibilizado e acompanhamento do professor, de modo que a autonomia seja desenvolvida sem que o aluno seja deixado sem suporte.

A elaboração conjunta é um processo de diálogo orientado pelo professor, no qual o conhecimento é construído coletivamente a partir das experiências e dos saberes prévios dos estudantes. Por valorizar a participação e o ponto de partida de cada aluno, é uma abordagem favorável à inclusão, desde que o professor crie condições para que todos possam intervir, inclusive por meios diferentes da fala.

O trabalho em grupo reúne os alunos em pequenas equipes para a realização de uma tarefa comum. Pode favorecer a interação, a cooperação e a aprendizagem mediada entre pares, mas depende de uma composição intencional dos grupos e de papéis bem definidos, para que a criança atípica participe de fato da atividade, e não apenas permaneça ao lado dela.

Por fim, as atividades especiais, como dramatizações, projetos, visitas e seminários, ampliam as formas de aprender e podem envolver estudantes que encontram dificuldades nas propostas mais tradicionais. Isso dialoga com as estratégias lúdicas e multissensoriais frequentemente apontadas como favoráveis à inclusão.

> *A inclusão não prevê a utilização de práticas de ensino escolar específicas para esta ou aquela deficiência e/ ou dificuldade de aprender. Os alunos aprendem nos seus limites e se o ensino for, de fato, de boa qualidade, o professor levará em conta esses limites e explorará convenientemente as possibilidades de cada um (Mantoan, 2003, p. 36).*

Portanto, é preciso pensar a escola de maneira democrática, recriando suas estruturas pedagógicas, criando possibilidades de acesso e permanência para os alunos com deficiência e adaptando o espaço escolar para que, assim, todos os estudantes possam participar das atividades, aprender de acordo com suas necessidades e sentir-se parte da comunidade escolar.

5. DESAFIOS DOCENTES E LIMITAÇÕES INSTITUCIONAIS

Mantoan (2003), explica que as dificuldades encontradas no processo educativo inclusivo, principalmente no que se trata do Ensino Fundamental, se dá pelo fato de que a inclusão aconteceu de forma abrupta, encontrando as escolas desprevenidas da estrutura e da preparação necessárias.

Para a autora,

> *É como se o espaço escolar fosse de repente invadido e todos os seus domínios fossem tomados de assalto. A escola se sente ameaçada por tudo o que ela mesma criou para se proteger da vida que existe para além de seus muros e de suas paredes — novos saberes, novos alunos, outras maneiras de resolver problemas e de avaliar a aprendizagem, outras "artes de fazer" como nos sugeriu Michel de Certeau, um autor que todos nós, professores, deveríamos conhecer a fundo (Mantoan, 2003 p. 28).*

Outra dificuldade apontada por Mantoan, diz respeito à rigidez do currículo escolar. Estruturado a partir de conteúdos previamente definidos, organizados em séries e voltados a um aluno considerado padrão, o currículo tradicional deixa pouco espaço para respeitar os diferentes ritmos e formas de aprender.

Outro desafio recorrente é a insuficiência na formação dos professores para atuar na perspectiva inclusiva. Muitos docentes chegam à sala de aula sem terem tido durante a formação inicial, uma discussão aprofundada sobre a diversidade de formas de aprender, e a formação continuada que nem sempre supre essa lacuna. Para Mantoan (2003), a inclusão exige uma mudança na maneira de ensinar, e não a busca por receitas prontas ou por uma

especialização que caberia apenas a alguns profissionais. Assim, a sensação de despreparo do professor não decorre apenas de uma limitação individual, mas está relacionada à forma como a escola e os cursos de formação foram historicamente organizados.

A autora deixa claro que o processo inclusivo não deve ser atribuição apenas dos professores, mas de toda a comunidade escolar, incluindo gestores, coordenadores, demais profissionais da escola e as famílias (Mantoan, 2003, p. 34).

Percebe-se, portanto, que tais dificuldades fazem com que a inclusão não aconteça de maneira eficaz e que responsabilizar apenas o professor por esses desafios é ineficiente e injusto, uma vez que ele atua em um contexto institucional que nem sempre oferece estrutura, formação e apoio adequados. Superar essas limitações exige o compromisso de toda a comunidade escolar e a reorganização da própria escola, para que o acesso do aluno com deficiência à sala regular se traduza em aprendizagem.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo buscou compreender como a inserção da criança atípica acontece na sala de aula regular, quais estratégias os professores utilizam e quais desafios e limitações institucionais interferem nesse processo. A partir da revisão bibliográfica, observou-se que a inclusão escolar resulta de uma trajetória histórica marcada pela exclusão, pela segregação e pela integração, e que a garantia legal de acesso, por si só, não assegura a aprendizagem.

Constatou-se que os professores podem recorrer a estratégias como a flexibilização do currículo e o uso de recursos diversificados para

favorecer a participação e a aprendizagem desses alunos. Contudo, tais estratégias encontram limites na estrutura das escolas, que se viram despreparadas diante de uma inclusão abrupta, na rigidez do currículo e na formação insuficiente dos docentes. Esses desafios se reforçam entre si e mostram que a inclusão depende de mudanças na organização da escola, e não apenas da atuação individual do professor.

Os estudos mostram que responsabilizar apenas o professor pelo sucesso da inclusão é insuficiente e injusto, sendo necessário o envolvimento e compromisso de toda a comunidade escolar para que a presença do aluno com deficiência na sala regular se traduza, de fato, em aprendizagem. Ainda sobre aprendizagem, importa entender que cada sujeito na sua singularidade aprende de acordo com o seu tempo, respeitando as suas limitações cognitivas e físicas. Assim, percebe-se que existe uma longa caminhada a percorrer para que de fato a inclusão aconteça, pois não basta somente qualificar professores, é preciso que haja políticas públicas mais efetivas, assim como ações melhor direcionadas para a sua efetivação.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988.** Brasília, DF: Presidência da República, 1988. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 17 ago. 2026.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução CNE/CEB nº 4, de 2 de outubro de 2009. Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional

Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. Brasília, DF: Conselho Nacional de Educação, 2009.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União: Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 6 nov. 2026.

FONSECA, Vítor da. **Dificuldades de aprendizagem: abordagem neuropsicológica.** Rio de Janeiro: Wak Editora, 2014.

JANNUZZI, Gilberta de Martino. **A educação do deficiente no Brasil: dos primórdios ao início do século XXI.** Campinas: Autores Associados, 2004.

KASSAR, Mônica de Carvalho Magalhães. Educação especial na perspectiva da educação inclusiva: desafios da implantação de uma política nacional. **Educar em Revista,** Curitiba, v. 27, n. 41, p. 61-79, jul./set. 2011. DOI: https://doi.org/10.1590/S0104-40602011000300005.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática.** 2. ed. São Paulo: Cortez, 2017.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Inclusão escolar: o que é? por quê? como fazer?** São Paulo: Moderna, 2003.

MOYSÉS, Maria Aparecida Affonso; COLLARES, Cecília Azevedo Lima. O cotidiano escolar: espaço de medicalização. In: SOUZA, Marilene Proença Rebello de (org.). **A medicalização da educação: desafios para a psicologia escolar e educacional.** São Paulo: Casa do Psicólogo, 2014.

PIAGET, Jean; INHELDER, Bärbel. **A psicologia da criança.** Tradução: Octavio Mendes Cajado. Rio de Janeiro: Difel, 2012.

STRELHOW, Thyeles Borcarte. Breve história sobre a educação de jovens e adultos no Brasil. **Revista HISTEDBR** On-line, Campinas, v. 10, n. 38, p. 49-59, jun. 2010. DOI: https://doi.org/10.20396/rho.v10i38.8639689.

---

[1] Discente do Curso Superior de Licenciatura em Pedagogia do Centro Universitário de Goiatuba – UNICERRADO. E-mail: acesse o artigo original para visualizar o e-mail

[2] Orientadora: Docente do Curso Superior em Licenciatura em Pedagogia do Centro Universitário de Goiatuba – UNICERRADO. E-mail: acesse o artigo original para visualizar o e-mail.