

A PESSOA COM DEFICIÊNCIA NA EDUCAÇÃO BÁSICA: CONCEPÇÕES DOCENTES E DESAFIOS À INCLUSÃO ESCOLAR

PEOPLE WITH DISABILITIES IN BASIC EDUCATION: TEACHER
CONCEPTIONS AND CHALLENGES TO SCHOOL INCLUSION

LA PERSONA CON DISCAPACIDAD EN LA EDUCACIÓN BÁSICA:
CONCEPCIONES DOCENTES Y DESAFÍOS PARA LA INCLUSIÓN ESCOLAR

Thatiane Fernandes Cabral Albuquerque¹, Carla Mariana Café Botelho²

DOI: 10.54899/dcs.v23i93.6452

Recibido: 01/07/2026 | Aceptado: 27/07/2026 | Publicación en línea: 03/08/2026.

RESUMO

A inclusão da pessoa com deficiência na educação básica constitui direito fundamental e pressupõe a superação de barreiras físicas, curriculares, comunicacionais e atitudinais. Entre os fatores que interferem na concretização desse direito, destacam-se as concepções docentes sobre deficiência, aprendizagem e participação escolar. O artigo objetiva analisar, em perspectiva teórica, como as concepções dos professores podem favorecer ou limitar práticas inclusivas na educação básica. Adota-se abordagem qualitativa, mediante pesquisa bibliográfica e documental, com base em estudos sobre educação inclusiva, corpo, formação humana e prática docente, além da Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência. A análise foi organizada em quatro eixos: trajetória histórica da educação especial; passagem do modelo individual para o modelo social da deficiência; direito à educação inclusiva; e implicações das concepções docentes para o acesso, a permanência, a participação e a aprendizagem. Os resultados teóricos indicam que a matrícula em classes comuns, embora indispensável, não garante inclusão efetiva. A prática pedagógica inclusiva exige formação continuada, planejamento flexível, acessibilidade, colaboração institucional e reconhecimento da pessoa com deficiência como sujeito de direitos e de aprendizagem. Conclui-se que a transformação das concepções docentes deve integrar políticas educacionais, processos formativos e projetos pedagógicos comprometidos com uma escola democrática.

Palavras-chave: Educação Inclusiva. Pessoa com Deficiência. Concepções Docentes. Educação Básica. Prática Pedagógica.

ABSTRACT

The inclusion of people with disabilities in basic education is a fundamental right and requires overcoming physical, curricular, communication, and attitudinal barriers. Among the factors that influence the realization of this right are teachers' conceptions of disability, learning, and school

¹ Especialista em Educação Especial e Inclusiva, Centro Universitário Facex (UNIFACEX), Natal, Rio Grande do Norte, Brasil. E-mail: tfdecabral@gmail.com Orcid: <https://orcid.org/0009-0008-0655-7850>

² Doutoranda em Direito Constitucional, Universidade Federal do Ceará (UFC), Fortaleza, Ceará, Brasil. E-mail: carlamarianacafe@gmail.com Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-8362-4315>

participation. This article aims to analyze, from a theoretical perspective, how teachers' conceptions may foster or limit inclusive practices in basic education. A qualitative approach was adopted through bibliographic and documentary research based on studies concerning inclusive education, the body, human development, and teaching practice, as well as the Brazilian Law on the Inclusion of Persons with Disabilities. The analysis was organized into four axes: the historical trajectory of special education; the shift from the individual to the social model of disability; the right to inclusive education; and the implications of teachers' conceptions for access, permanence, participation, and learning. The theoretical findings indicate that enrollment in mainstream classes, although indispensable, does not by itself ensure effective inclusion. Inclusive pedagogical practice requires continuing education, flexible planning, accessibility, institutional collaboration, and recognition of the person with disability as a rights-bearing and learning subject. It is concluded that transforming teachers' conceptions must be part of educational policies, teacher education processes, and pedagogical projects committed to a democratic school.

Keywords: Inclusive Education. People With Disabilities. Teacher Conceptions. Basic Education. Pedagogical Practice.

RESUMEN

La inclusión de la persona con discapacidad en la educación básica constituye un derecho fundamental y presupone la superación de barreras físicas, curriculares, comunicacionales y actitudinales. Entre los factores que inciden en la realización de este derecho se encuentran las concepciones docentes sobre discapacidad, aprendizaje y participación escolar. El artículo tiene como objetivo analizar, desde una perspectiva teórica, cómo las concepciones del profesorado pueden favorecer o limitar las prácticas inclusivas en la educación básica. Se adopta un enfoque cualitativo mediante investigación bibliográfica y documental, basada en estudios sobre educación inclusiva, cuerpo, formación humana y práctica docente, además de la Ley Brasileña de Inclusión de la Persona con Discapacidad. El análisis se organizó en cuatro ejes: trayectoria histórica de la educación especial; transición del modelo individual al modelo social de la discapacidad; derecho a la educación inclusiva; e implicaciones de las concepciones docentes para el acceso, permanencia, participación y aprendizaje. Los resultados teóricos indican que la matrícula en clases comunes, aunque indispensable, no garantiza por sí sola una inclusión efectiva. La práctica pedagógica inclusiva exige formación continua, planificación flexible, accesibilidad, colaboración institucional y reconocimiento de la persona con discapacidad como sujeto de derechos y de aprendizaje. Se concluye que la transformación de las concepciones docentes debe integrar las políticas educativas, los procesos formativos y los proyectos pedagógicos comprometidos con una escuela democrática.

Palabras clave: Educación Inclusiva. Persona con Discapacidad. Concepciones Docentes. Educación Básica. Práctica Pedagógica.



Esta obra está bajo una [Licencia Creative Commons Atribución- NoComercial 4.0 Internacional](https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/)

INTRODUÇÃO

A inclusão escolar das pessoas com deficiência integra um processo histórico de reconhecimento de direitos e de enfrentamento a práticas de segregação. A ampliação do acesso à escola comum representa conquista indispensável, mas não encerra os desafios associados à participação, à permanência e à aprendizagem. A presença física do estudante no espaço escolar pode coexistir com barreiras pedagógicas e atitudinais que reduzem sua autonomia e restringem seu desenvolvimento.

A Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência estabelece que a educação é direito da pessoa com deficiência e deve ser assegurada em sistema educacional inclusivo em todos os níveis, com aprendizado ao longo da vida e desenvolvimento máximo de talentos e habilidades (Brasil, 2015). O comando normativo desloca a discussão da concessão de oportunidades para o campo da obrigação pública de garantir condições equitativas de acesso, participação e aprendizagem.

Entretanto, a efetividade do direito depende de transformações institucionais e pedagógicas. A escola precisa rever currículos, formas de avaliação, recursos de acessibilidade, organização dos tempos e espaços, bem como as expectativas dirigidas aos estudantes. Nesse conjunto, a atuação docente assume posição central, porque as concepções sobre deficiência e capacidade influenciam o planejamento, a interação em sala, a seleção de estratégias e a forma de avaliar o progresso escolar.

Concepções fundadas no modelo individual ou médico tendem a localizar a dificuldade exclusivamente no corpo ou no diagnóstico do estudante. Em contraste, o modelo social da deficiência evidencia que a limitação emerge da interação entre impedimentos e barreiras produzidas pela sociedade. Essa mudança de perspectiva não elimina necessidades específicas, mas impede que a pessoa seja reduzida ao déficit e atribuí às instituições responsabilidade pela construção da acessibilidade.

Diante disso, formula-se a seguinte questão: de que maneira as concepções docentes sobre deficiência e educação inclusiva podem favorecer ou dificultar a garantia do direito à educação na escola básica? O objetivo do artigo é analisar, em perspectiva teórica, as relações entre concepções docentes, práticas pedagógicas e inclusão de pessoas com deficiência na educação básica. Especificamente, busca-se examinar a trajetória histórica da educação especial, discutir a passagem do modelo individual ao modelo social e identificar exigências pedagógicas e

institucionais para uma inclusão efetiva.

A relevância da discussão decorre do fato de que a formação de uma escola inclusiva não depende somente da existência de normas. Ela exige mudança cultural, desenvolvimento profissional e participação de toda a comunidade escolar. O texto organiza-se em seções dedicadas ao percurso histórico e normativo, à compreensão social da deficiência, às concepções docentes, à metodologia e à discussão dos principais eixos identificados.

EDUCAÇÃO ESPECIAL E INCLUSÃO: PERCURSO HISTÓRICO E NORMATIVO

A história da educação das pessoas com deficiência foi marcada por diferentes formas de exclusão. Em períodos nos quais a diferença corporal era compreendida como desvio, incapacidade ou anormalidade, prevaleceram práticas de afastamento da vida social e escolar. A escolarização, quando existente, ocorria frequentemente em espaços separados e orientados por classificações médico-pedagógicas.

Jannuzzi (2004) demonstra que a educação da pessoa com deficiência no Brasil se desenvolveu em meio a iniciativas assistenciais, instituições especializadas e disputas sobre a educabilidade desse público. A passagem da exclusão para a institucionalização e, posteriormente, para a integração não ocorreu de forma linear. Cada etapa conservou contradições e diferentes graus de participação social.

Na lógica da integração, o estudante precisava demonstrar condições de adaptação à escola existente. O acesso à classe comum dependia, portanto, de sua capacidade de acompanhar padrões previamente estabelecidos. A inclusão modifica esse ponto de partida: cabe ao sistema educacional organizar-se para acolher a diversidade e remover barreiras que impedem a participação em igualdade de condições.

Mantoan (2006) sustenta que a inclusão escolar exige transformação da escola e não apenas inserção do aluno em uma estrutura inalterada. Isso envolve superar práticas que homogeneizam turmas, hierarquizam capacidades e tratam adaptações como favores. A diferença deixa de ser exceção a ser administrada e passa a compor a própria realidade educativa.

O marco normativo brasileiro consolida essa orientação. O art. 27 da Lei n. 13.146/2015 assegura sistema educacional inclusivo em todos os níveis e aprendizado ao longo da vida. A norma articula acesso, permanência, participação e aprendizagem, evitando que a inclusão seja reduzida à matrícula. Também reconhece que as características, os interesses e as necessidades

de aprendizagem devem orientar a organização do atendimento educacional.

A efetividade da norma depende de políticas públicas capazes de oferecer acessibilidade arquitetônica, comunicacional, pedagógica e tecnológica, além de formação e apoio aos profissionais. Sem essas condições, a responsabilidade pela inclusão pode ser indevidamente transferida ao professor individual ou à família, quando se trata de dever compartilhado entre Estado, sistemas de ensino e comunidade escolar.

A educação inclusiva, portanto, deve ser compreendida como expressão dos direitos humanos e da democratização da escola. O seu alcance não se limita às pessoas com deficiência, pois a flexibilização de práticas e o reconhecimento de diferentes modos de aprender beneficiam o conjunto dos estudantes.

CORPO, DEFICIÊNCIA E MODELO SOCIAL

O corpo é atravessado por valores, normas e expectativas produzidas historicamente. Soares (2001) observa que a materialidade corporal revela práticas, repressões, liberdades e códigos de uma sociedade. Desse modo, a forma como a deficiência é percebida não resulta apenas de características biológicas, mas também de padrões culturais que definem quais corpos são considerados produtivos, autônomos ou adequados.

Em sociedades organizadas pela valorização da produtividade e da competição, corpos que não correspondem ao padrão dominante podem ser desqualificados. Baptista (2013) relaciona a educação do corpo às estruturas sociais e aos mecanismos de controle, evidenciando que a escola pode reproduzir padrões excludentes ou constituir espaço de resistência e formação emancipada.

O modelo individual da deficiência concentra a explicação no impedimento e tende a associar inclusão à correção, reabilitação ou adaptação pessoal. Embora o cuidado em saúde e os apoios individualizados possam ser necessários, essa abordagem torna-se insuficiente quando ignora o papel das barreiras sociais. Ela pode levar à interpretação de que o fracasso escolar decorre naturalmente da condição do estudante.

O modelo social altera essa leitura ao enfatizar a interação entre impedimentos e barreiras. A Lei Brasileira de Inclusão incorpora essa compreensão ao definir a pessoa com deficiência a partir de impedimento de longo prazo que, em interação com uma ou mais barreiras, pode obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade (Brasil, 2015).

No contexto escolar, as barreiras podem assumir formas diversas: material didático inacessível, comunicação inadequada, ausência de tecnologia assistiva, currículo rígido, avaliação padronizada, baixa expectativa docente, isolamento em atividades paralelas e falta de articulação entre os profissionais. A deficiência não pode, portanto, ser analisada sem considerar as condições concretas de escolarização.

Essa perspectiva também exige reconhecer a pessoa com deficiência como sujeito que participa das decisões sobre sua aprendizagem. Estratégias construídas sem escuta podem reproduzir tutela e dependência. A inclusão se fortalece quando o estudante, sua família e os profissionais colaboram na identificação de necessidades, recursos e objetivos pedagógicos.

A mudança do modelo individual para o modelo social possui consequências éticas e pedagógicas. Em vez de perguntar por que o aluno não acompanha uma atividade concebida para um padrão único, a escola passa a questionar quais barreiras a atividade produz e como pode ser reorganizada para ampliar a participação.

CONCEPÇÕES DOCENTES E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS INCLUSIVAS

As concepções docentes constituem sistemas de ideias, valores e expectativas que orientam a prática pedagógica. Elas não são meras opiniões individuais, pois se formam em trajetórias pessoais, cursos de formação, culturas escolares e políticas educacionais. Quando a deficiência é associada à incapacidade permanente, o professor pode reduzir objetivos, excluir o estudante de atividades ou delegar integralmente sua escolarização a profissionais especializados.

Castanho (2006) destaca que ações educativas dirigidas a estudantes com necessidades educacionais específicas se relacionam à cidadania e à democracia. Essa compreensão amplia a responsabilidade docente: não se trata de desenvolver práticas paralelas, mas de organizar situações de ensino nas quais todos possam participar e aprender.

Mesquita e Baptista (2019) mostram a importância de investigar as concepções dos docentes porque elas influenciam as formas de atendimento e as expectativas sobre o desenvolvimento acadêmico. A disponibilidade de recursos é relevante, porém não substitui uma postura que reconheça potencialidades e assuma a diversidade como componente do planejamento.

A formação docente inicial e continuada precisa superar abordagens restritas à descrição de diagnósticos. O conhecimento sobre características específicas pode apoiar o trabalho, mas

deve ser articulado a fundamentos pedagógicos, direitos humanos, acessibilidade e análise das barreiras. A formação também deve criar oportunidades de reflexão sobre preconceitos e sobre práticas naturalizadas de exclusão.

Uma prática inclusiva pressupõe planejamento flexível e objetivos de aprendizagem comuns, com diferentes formas de acesso, participação e expressão. Isso pode envolver materiais diversificados, recursos visuais e táteis, tecnologias assistivas, mediação entre pares, tempo ampliado, avaliação processual e articulação com o atendimento educacional especializado. As escolhas devem responder às necessidades concretas da turma, sem reduzir o estudante a um conjunto fixo de limitações.

A colaboração institucional é igualmente decisiva. O professor da classe comum não deve atuar de forma isolada. Gestão escolar, profissionais do atendimento educacional especializado, equipe pedagógica, família e serviços da rede precisam compartilhar informações e responsabilidades. Quando a inclusão depende apenas da iniciativa pessoal de um docente, torna-se frágil e descontínua.

Saviani (2011) compreende a educação como processo de produção da humanidade em cada indivíduo, por meio da apropriação de conhecimentos, valores e práticas culturais. Essa concepção reforça que estudantes com deficiência têm direito ao conhecimento escolar sistematizado. Incluir não significa apenas socializar ou ocupar o espaço, mas assegurar acesso aos conteúdos e condições de desenvolvimento intelectual.

As baixas expectativas representam barreira particularmente danosa. A antecipação do fracasso pode levar à simplificação excessiva, à ausência de desafios e à avaliação baseada somente no comportamento. Em sentido oposto, expectativas pedagogicamente fundamentadas permitem reconhecer progressos, ajustar estratégias e preservar a participação do estudante no currículo.

A concepção inclusiva também modifica a leitura do erro e da diferença. Em vez de comparar todos a um ritmo único, o professor acompanha processos, identifica apoios necessários e diversifica formas de demonstrar aprendizagem. Isso não elimina critérios acadêmicos, mas torna a avaliação coerente com a diversidade humana.

METODOLOGIA

O estudo adota abordagem qualitativa e caracteriza-se como pesquisa bibliográfica e documental. A escolha decorre do objetivo de analisar fundamentos teóricos e normativos relacionados às concepções docentes e à inclusão da pessoa com deficiência na educação básica, sem produzir ou atribuir resultados empíricos a escolas ou professores específicos.

O corpus bibliográfico foi constituído por obras selecionadas por sua relação com quatro categorias: história da educação especial, corpo e formação humana, educação inclusiva e prática docente. Entre os autores analisados estão Jannuzzi, Mantoan, Baptista, Soares, Saviani, Castanho, Almeida, Mesquita e Baptista.

Na dimensão documental, examinou-se a Lei n. 13.146/2015, especialmente os dispositivos referentes ao conceito de pessoa com deficiência e ao direito à educação inclusiva. A legislação foi interpretada em diálogo com o referencial educacional, buscando compreender consequências para a organização da escola e para a atuação docente.

A análise ocorreu em três etapas. Primeiro, realizou-se leitura exploratória e identificação dos conceitos centrais. Em seguida, os argumentos foram agrupados em eixos temáticos. Por fim, foram estabelecidas relações entre trajetória histórica, modelos de deficiência, direito à educação e práticas pedagógicas. O procedimento teve caráter interpretativo e não pretende esgotar a produção científica sobre o tema.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

A análise bibliográfica e documental permitiu identificar quatro resultados teóricos interdependentes. O primeiro é que a inclusão escolar constitui mudança de paradigma e não simples deslocamento físico do estudante para a classe comum. O segundo é que o modelo social atribui centralidade às barreiras e amplia a responsabilidade institucional. O terceiro é que as concepções docentes influenciam diretamente as oportunidades de participação e aprendizagem. O quarto é que a inclusão demanda ação coletiva, formação e planejamento pedagógico.

A trajetória histórica demonstra que práticas de segregação podem permanecer sob novas formas. Mesmo em escolas comuns, o estudante pode ser separado por atividades desarticuladas do currículo, permanecer sem mediação adequada ou ser considerado responsabilidade exclusiva de um auxiliar. A inclusão formal, nesse caso, convive com processos cotidianos de exclusão.

A definição legal de deficiência orientada pela interação com barreiras impede a naturalização dessas situações. Se a participação é limitada por currículo inflexível, material inacessível ou baixa expectativa, a resposta não pode consistir apenas em exigir que o estudante se adapte. A instituição deve identificar e remover os obstáculos sob seu controle.

As concepções docentes funcionam como mediação entre políticas e práticas. Normas inclusivas podem produzir pouco efeito quando o professor acredita que determinados estudantes não são capazes de aprender conteúdos escolares. Da mesma forma, uma postura favorável à inclusão pode ser insuficiente sem conhecimento pedagógico, tempo de planejamento, recursos e apoio institucional.

O material analisado sugere que a formação continuada deve articular teoria e situações reais de ensino. Cursos pontuais, centrados em nomenclaturas clínicas, tendem a produzir impacto limitado. Processos formativos mais consistentes incluem estudo de casos, planejamento colaborativo, avaliação das barreiras, acompanhamento da prática e reflexão sobre expectativas e atitudes.

A escola inclusiva também requer coerência entre projeto pedagógico, gestão e sala de aula. A acessibilidade precisa ser assumida como princípio transversal, e não como providência acionada somente após a matrícula de um estudante. Isso favorece antecipação de barreiras e reduz respostas improvisadas.

Para sintetizar os achados, o Quadro 1 apresenta as principais relações entre concepções, efeitos pedagógicos e alternativas inclusivas.

Quadro 1. Concepções docentes, possíveis efeitos e alternativas inclusivas

CONCEPÇÃO OU PRÁTICA	POSSÍVEL EFEITO	ALTERNATIVA INCLUSIVA
Deficiência entendida apenas como déficit individual	Culpabilização do estudante e expectativa reduzida	Análise da interação entre impedimentos e barreiras escolares
Currículo único e rígido	Participação parcial ou exclusão de atividades	Planejamento flexível, múltiplas formas de acesso e expressão
Responsabilidade delegada ao profissional de apoio	Fragmentação do trabalho e isolamento do aluno	Coensino, planejamento colaborativo e responsabilidade compartilhada
Avaliação centrada na comparação padronizada	Invisibilização do percurso e do progresso individual	Avaliação processual, critérios explícitos e recursos acessíveis
Formação focada somente em diagnósticos	Práticas estereotipadas e pouca autonomia pedagógica	Formação sobre direitos, acessibilidade, currículo e estudo da prática
Inclusão reduzida à matrícula	Permanência sem aprendizagem ou pertencimento	Acompanhamento de acesso, participação, aprendizagem e autonomia

Fonte: elaboração própria, com base em Brasil (2015), Mantoan (2006), Castanho (2006), Saviani (2011) e Mesquita e Baptista (2019).

O quadro evidencia que a mudança conceitual precisa traduzir-se em decisões pedagógicas. Reconhecer a deficiência como relação social implica examinar o desenho das atividades, os recursos disponibilizados e as formas de interação. A acessibilidade não é atributo complementar, mas condição de participação.

A análise também permite reafirmar a centralidade do conhecimento escolar. A inclusão perde seu conteúdo pedagógico quando o estudante permanece na sala sem acesso aos objetivos curriculares. Diferenciação não significa abandono do ensino, e sim escolha de caminhos diversos para alcançar aprendizagens relevantes.

No caso de uma futura pesquisa com docentes da rede municipal de Lajes do Cabugi/RN, os eixos identificados podem orientar entrevistas, observações e análise documental. Seria pertinente investigar como os professores definem inclusão, quais barreiras reconhecem, que apoios utilizam, como planejam e avaliam, e de que maneira a gestão municipal estrutura formação e acompanhamento. Essas perguntas, contudo, devem ser respondidas por pesquisa de campo específica.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O artigo analisou as relações entre concepções docentes e inclusão da pessoa com deficiência na educação básica. A revisão evidenciou que o direito à educação não se realiza apenas pela matrícula em classes comuns. A inclusão efetiva envolve acesso, permanência, participação, aprendizagem e reconhecimento do estudante como sujeito de direitos.

A trajetória histórica da educação especial demonstra que práticas segregadoras podem persistir mesmo após avanços legais. A superação dessas práticas depende da consolidação do modelo social da deficiência, segundo o qual as limitações à participação resultam também de barreiras produzidas pelos ambientes e pelas instituições.

As concepções docentes possuem impacto concreto sobre o planejamento, a interação, a avaliação e as expectativas de aprendizagem. Posturas baseadas na incapacidade tendem a restringir experiências escolares; perspectivas orientadas por direitos e potencialidades favorecem estratégias flexíveis e participação. Todavia, não se deve individualizar a responsabilidade: o trabalho docente precisa de formação, recursos, tempo, apoio especializado e gestão comprometida.

Conclui-se que políticas inclusivas devem articular normatização, formação continuada,

acessibilidade e acompanhamento pedagógico. A escola democrática é aquela que transforma sua organização para que a diversidade não seja tratada como obstáculo, mas como característica constitutiva do processo educativo.

Como continuidade, recomenda-se o desenvolvimento de pesquisa empírica na rede municipal de Lajes do Cabugi/RN, com procedimentos éticos e instrumentos capazes de analisar as concepções dos profissionais e as condições concretas de escolarização. Esse estudo poderá complementar a base teórica apresentada e subsidiar ações formativas e políticas locais.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Maria Amélia. Pesquisa em educação inclusiva: questões epistemológicas e metodológicas. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 39, n. 138, p. 611-626, 2009.

BAPTISTA, Tadeu João Ribeiro. **A educação do corpo na sociedade do capital**. Curitiba: Appris, 2013.

BRASIL. **Lei n. 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.

CASTANHO, Denise Molon. Inclusão e prática docente no ensino superior. **Revista Educação Especial**, Santa Maria, n. 27, p. 93-99, 2006.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2010.

GOLDENBERG, Mirian. **A arte de pesquisar**: como fazer pesquisa qualitativa em ciências sociais. Rio de Janeiro: Record, 2001.

GONÇALVES, Elisa Pereira. **Iniciação à pesquisa científica**. Campinas: Alínea, 2001.

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

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Inclusão escolar**: o que é? Por quê? Como fazer? São Paulo: Moderna, 2006.

MARX, Karl. **Formações econômicas pré-capitalistas**. 5. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1986.

MESQUITA, Bárbara Andressa Mendonça de Rocha; BAPTISTA, Tadeu João Ribeiro. A pessoa com deficiência no ensino superior: a concepção de docentes do curso de licenciatura em Educação Física de uma universidade no município de Goiânia. *Revista Eletrônica de Educação da Faculdade Araguaia, Goiânia*, v. 14, n. 1, 2019.

SAVIANI, Dermeval. *Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações*. 11. ed. rev.

Campinas: Autores Associados, 2011.

SOARES, Carmen Lúcia. Corpo, conhecimento e educação: notas esparsas. In: SOARES, Carmen Lúcia (org.). Corpo e história. Campinas: Autores Associados, 2001.