

ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO NA EDUCAÇÃO INFANTIL: DESAFIOS E ESTRATÉGIAS PARA A INCLUSÃO

Jonalvo Absair Lopes¹

Dinorá de Fátima Gonçalves Moraes²

Resumo

Este artigo investiga os desafios e as estratégias do Atendimento Educacional Especializado (AEE) para a efetivação da inclusão na Educação Infantil. Partindo do pressuposto de que as diferenças constituem fatores enriquecedores do processo educativo, o estudo caracteriza-se como uma revisão sistemática da literatura, com abordagem qualitativa. Foram analisados artigos científicos indexados na base SciELO, publicados entre 2018 e 2023, utilizando os descritores: *Educação Infantil*, *Educação Inclusiva*, *Atendimento Educacional Especializado* e *Formação de Professores*. Os resultados apontam que os principais obstáculos residem na insuficiência da formação docente para lidar com a diversidade, na carência de recursos materiais e adaptações ambientais e na frágil articulação entre o ensino regular e o AEE. Conclui-se que a promoção de políticas públicas intersetoriais, investimentos em formação continuada e a criação de culturas escolares inclusivas são estratégias fundamentais para superar essas barreiras. A pesquisa evidencia a necessidade de se repensar as práticas pedagógicas na primeira etapa da Educação Básica, garantindo o direito à educação de qualidade para todos.

Palavras-chave: educação inclusiva; educação infantil; atendimento educacional especializado; formação de professores; políticas públicas.

Abstract

This article examines the challenges and strategies of Specialized Educational Assistance (Atendimento Educacional Especializado - AEE) for effective inclusion in Early Childhood Education. Grounded in the assumption that differences enrich the educational process, this study is a systematic literature review with a qualitative approach. We analyzed scientific articles indexed in the SciELO database, published between 2018 and 2023, using the descriptors: Early Childhood Education, Inclusive Education, Specialized Educational Assistance, and Teacher Training. The findings reveal that the main obstacles include insufficient teacher training to address diversity, a lack of material resources and environmental adaptations, and weak coordination between regular education and the AEE. The study concludes that fostering intersectoral public policies, investing in continuing education, and building inclusive school cultures are key strategies to overcome these barriers. This research underscores the urgent need to rethink pedagogical practices in the first stage of Basic Education to ensure the right to quality education for all.

¹ Mestre em Mestre em Desenvolvimento Regional. Doutorando em Educação pela Universidade de Uberaba – UNIUBE, Projeto Trilhas do Futuro SEE/MG. Av. Nenê Sabino, 1801 - Universitário, Uberaba - MG e-mail: jonalvo.lopes@gmail.com. <https://orcid.org/0000-0002-3339-1779>

² Mestre em Tecnologias, Comunicação e Educação. Doutoranda em Educação pela Universidade de Uberaba – UNIUBE, Projeto Trilhas do Futuro SEE/MG. Av. Nenê Sabino, 1801 - Universitário, Uberaba – MG, professora do Centro Universitário Mário Palmério-UNIFUCAMP, Especialista em Educação Básica SEE/MG e-mail: dinora.moraes@educacao.mg.gov.br <https://orcid.org/0009-0002-2446-649X>

Keywords: inclusive education; early childhood education; specialized educational assistance. teacher training; public policies.

1 INTRODUÇÃO

A Educação Infantil, primeira etapa da Educação Básica brasileira, tem assumido um papel social cada vez mais complexo e fundamental. Nos últimos anos, a consolidação de marcos legais, como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Brasil, 1996) e a Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2018), reafirmou seu caráter educacional, articulando cuidado e educação em uma perspectiva integral. Paralelamente, a crescente inserção das mulheres no mercado de trabalho intensificou a demanda por vagas em creches e pré-escolas, consolidando-as como espaços privilegiados de socialização para um número cada vez maior de crianças (Brasil, 2018; Instituto [...], 2023).

Nesse panorama, a inclusão de crianças com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação transformou-se em um direito inalienável, garantido por lei. Contudo, a universalização do acesso à Educação Infantil não tem sido acompanhada, na mesma medida, pela efetivação de uma educação de qualidade e verdadeiramente inclusiva. Muitos municípios ainda enfrentam grandes dificuldades para oferecer o ensino regular na perspectiva inclusiva, esbarrando em obstáculos que vão desde a infraestrutura física até a preparação dos profissionais.

Discutir a educação inclusiva na primeira infância requer, portanto, compreender que a educação é um direito humano universal e que a diferença é uma parte inerente da condição humana, que se expressa e deve ser valorizada na prática educativa. A educação inclusiva, nesse sentido, rejeita epistemologias homogeneizadoras e se assenta no pressuposto de que as diferenças constituem fatores construtivos para o desenvolvimento de todos (Mantoan, 2015, p. 16).

Este estudo tem como objetivo analisar, por meio de uma revisão sistemática da literatura, o conhecimento acadêmico produzido recentemente sobre o Atendimento Educacional Especializado (AEE) na Educação Infantil. Busca-se identificar os principais desafios enfrentados por gestores e educadores, bem como as estratégias apontadas pela literatura para a consolidação de práticas pedagógicas inclusivas nessa etapa de ensino. Dessa forma, espera-se contribuir para o debate qualificado sobre a inclusão na primeira infância,

desvelando perspectivas e apontando novos horizontes para a implementação de políticas educacionais efetivas nos sistemas regulares de ensino.

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

2.1 A Educação Infantil e a cultura da inclusão

A Educação Infantil, compreendendo a creche (0 a 3 anos) e a pré-escola (4 e 5 anos), é um espaço-tempo privilegiado para a construção de uma cultura de inclusão. Segundo a BNCC (Brasil, 2018, p. 37), é nessa fase que as crianças constroem "as bases de sua personalidade, inteligência e comportamento social", sendo fundamental que vivenciem, desde cedo, a diversidade como um valor. Santos (2024, p. 2) ressalta que o convívio entre crianças com e sem deficiência em ambientes inclusivos constitui condição primordial para facilitar a aprendizagem e o desenvolvimento, mediante ações pedagogicamente planejadas. A inclusão, portanto, não se restringe à mera inserção da criança com deficiência na sala de aula regular. Ela implica uma transformação profunda da cultura escolar, das práticas pedagógicas e da gestão, de modo a acolher e valorizar a singularidade de cada criança. Para Mantoan (2015, p. 10), incluir é garantir a todos o direito à igualdade na diferença, o que exige a quebra de paradigmas e a superação de um modelo educacional pautado na padronização.

2.2 Marcos legais e a trajetória da Educação Inclusiva

O Brasil construiu um arcabouço legal robusto em defesa da educação inclusiva. Um dos documentos de maior expressividade que asseguram os direitos das crianças e adolescente em nosso país é o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), sancionado pela Lei nº. 8.069/90. O ECA apresentou uma nova forma de proteção integral sob as crianças e adolescentes, nas quais as mesmas são vistas como sujeitos da sociedade que precisam de condições de desenvolvimento prioritário, sem qualquer discriminação, exploração ou violência, tendo seus direitos básicos assegurados (Brasil, 1990).

Ainda na década de 90, o Brasil foi signatário de inúmeros documentos orientadores de práticas inclusivas no sistema regular de ensino (Unesco, 1990; Unesco, 1994). Posteriormente à Conferência Mundial de Educação para Todos (Unesco, 1990), nosso sistema concretizou algumas alterações quanto à Legislação e diretrizes nacionais para que pudessem atender todos os alunos com necessidades educacionais especiais, apontadas na Lei

de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), Lei Nº 9.394/96 que, pela primeira vez, descreveu um capítulo específico para a Educação Especial (Brasil, 1996).

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI), instituída em 2008, foi um marco ao definir o AEE como um serviço complementar ou suplementar à escolarização, ofertado preferencialmente em Salas de Recursos Multifuncionais (Brasil, 2008). Sua função não é substituir o ensino comum, mas fornecer suportes e recursos específicos para eliminar as barreiras à plena participação e aprendizagem do estudante.

Esse direito foi ainda mais fortalecido com a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência, Lei nº 13.146/2015), que garante o direito à educação em sistema inclusivo em todos os níveis. Na Educação Infantil, o AEE deve se articular com as propostas pedagógicas das creches e pré-escolas, focando no desenvolvimento de funções essenciais para a autonomia e a participação social da criança (Brasil, 2015).

2.3 Desafios persistentes para a inclusão na primeira infância

Apesar dos avanços legais, a implementação do AEE na Educação Infantil esbarra em desafios estruturais. A formação inicial e continuada de professores é apontada por estudiosos como Pletsch, Lunardi e Silva (2011) como um dos principais gargalos. Ocorre que, ainda hoje, pedagogos chegam às salas de aula sem o preparo necessário para planejar atividades acessíveis, adaptar currículos e mediar interações.

Este cenário de desafio foi sintetizado por Sanches (2011, p. 145), que defende ser uma tarefa complexa aos educadores cumprir a função na perspectiva inclusiva, o que denomina como "gerir o arco-íris":

Na mesma classe encontram-se hoje diferentes ritmos e capacidades de aprendizagem, diferentes níveis de conhecimentos académicos e experienciais, diferentes culturas, diferentes formas de ver e de estar face à escola, diferentes códigos de acesso ao saber e à comunicação, muitas diferenças para gerir ao mesmo tempo, tornando muito complicada a atuação do professor (Sanches, 2011, p. 145).

Diante dessas especificidades e diversidades existente em sala de aula, há a dificuldade encontrada pelos educadores ao exercerem na prática as orientações normativas que visam garantir o máximo do aproveitamento escolar e o desenvolvimento de crianças especiais. Neste contexto, é fundamental considerar que a educação inclusiva surge como

resposta a um histórico de exclusão e segregação, buscando garantir igualdade de oportunidades educacionais e acesso ao conhecimento para todos os estudantes.

A carência de recursos materiais, mobiliário adaptado e tecnologias assistivas também é uma realidade em muitas instituições, limitando as possibilidades de participação. Além disso, é comum observar uma frágil articulação entre o professor da sala de aula comum e o professor do AEE, resultando em ações paralelas e desconectadas do contexto da turma (Pletsch; Lunardi; Silva, 2011). Sabe-se que os primeiros anos da vida de uma criança requerem um desenvolvimento mais acelerado, devido a plasticidade cerebral maior e com isto, maior a capacidade de remodelação cerebral devido às experiências vivenciadas e influências do ambiente ao seu redor (Fiocruz, 2019). Portanto, a superação desses desafios exige um esforço conjunto que envolve investimento público, gestão escolar comprometida e a valorização permanente dos profissionais da educação.

3 PERCURSO METODOLÓGICO

Este estudo configura-se como uma Revisão Sistemática da Literatura, de natureza qualitativa, seguindo os preceitos de Mendes, Silveira e Galvão (2008). A opção por este método deve-se à sua capacidade de mapear, sintetizar e analisar de forma crítica e minuciosa a produção científica recente sobre um tema específico, identificando tendências, lacunas e consensos no campo de investigação.

A revisão foi conduzida na base de dados *Scientific Electronic Library Online (SciELO)*, em janeiro de 2025. O recorte temporal definido foi de janeiro de 2020 a dezembro de 2024, com o objetivo de captar as produções mais recentes e alinhadas com o atual cenário das políticas educacionais brasileiras, como a consolidação da BNCC e os desdobramentos pós-pandemia na Educação Infantil.

Os descritores utilizados foram combinados por meio do operador booleano **AND**, que permite restringir os resultados da busca a estudos que contenham simultaneamente todos os termos selecionados: “Educação Infantil”; “Educação Inclusiva”; “Atendimento Educacional Especializado”.

Foram estabelecidos os seguintes critérios de inclusão:

- a) Artigos científicos originais e completos;

- b) Publicados em periódicos revisados por pares;
- c) No idioma português;
- d) Com foco central na análise do AEE e/ou de práticas inclusivas na etapa da Educação Infantil.

Foram excluídos editoriais, resenhas, teses e dissertações.

O processo de busca e seleção seguiu as etapas do modelo PRISMA (Page *et al.*, 2021), que consiste em um protocolo internacional para relatar revisões sistemáticas e metanálises, garantindo transparência e rastreabilidade das etapas de identificação, triagem, elegibilidade e inclusão dos estudos, conforme ilustrado no Fluxograma abaixo (Figura 1).

Figura 1 – Artigos encontrados na base *SciELO* após a seleção pelos descritores



Fonte: Elaborada pelos autores (2025).

A busca inicial resultou em 17.106 artigos e, após a remoção de duplicatas e a aplicação dos critérios mediante leitura de títulos e resumos, 91 foram considerados elegíveis para leitura na íntegra; destes, 7 artigos compuseram o corpus final de análise, por atenderem plenamente aos objetivos do estudo.

A análise do material foi operacionalizada por meio da Análise de Conteúdo Temática (Bardin, 2016), onde os artigos selecionados foram minuciosamente examinados para identificar núcleos de sentido relacionados aos desafios, estratégias e concepções sobre o AEE na Educação Infantil, formando os eixos de discussão apresentados a seguir.

Quadro 1 – Caracterização dos Artigos Incluídos na Revisão Sistemática

Título	Autores	Ano	Periódico	Método	Principais Achados
Educação inclusiva, atendimento educacional especializado, intersetorialidade: Os direitos sociais do estudante com deficiência	SANTOS, J. D.	2024	Revista de Psicopedagogia	Pesquisa Qualitativa	Destaca que o convívio entre crianças com e sem deficiência em ambientes inclusivos é condição primordial para a aprendizagem...
O Atendimento Educacional Especializado na Educação Infantil: entre políticas, concepções e práticas	PLETSCH, M. D.; LUNARDI, G. M.; SILVA, F. C. T	2011	Contrapontos	Pesquisa Documental	Aponta dissonâncias entre a proposta do AEE e sua implementação, destacando a fragilidade na formação docente.
Ensino colaborativo: desafios e possibilidades na construção do plano de atendimento individualizado para o estudante com TEA	SILVA, D. K. et al.	2025	Revista Aracê	Pesquisa Qualitativa Documental	Demonstra que o trabalho colaborativo entre professores é fundamental para a inclusão de estudantes com TEA, com evidências

					na elaboração de planos de atendimento individualizado.
Infâncias e Deficiência: experiências de inclusão em um Centro Municipal de Educação Infantil	GALVÃO, N. C. S.; SANTANA, I. P.	2023	Pro-Posições, v. 34, e20220014	Etnografia	Destaca o brincar e as interações sociais como eixos centrais para a construção de ambientes inclusivos.
Formação de professores para a educação inclusiva na Educação Infantil: uma análise das produções acadêmicas	ANTUNES, A. C.; YARED, Y. B.	2023	Revista Educação Especial	Revisão Integrativa	Identifica carência de cursos de formação continuada com práticas educacionais inclusivas e ausência de pesquisas sobre práticas (in)exitosas na perspectiva dos estudantes.
A utilização de Tecnologia Assistiva na vida cotidiana de crianças com deficiência	VARELA, R. C. B.; OLIVER, F. C.	2013	Ciência & Saúde Coletiva, v. 18, n. 6	Pesquisa de Campo (Observação, Entrevistas)	Evidencia que recursos de TA são catalisadores da participação, comunicação e autonomia das crianças em seus contextos diários (casa, escola).
Educação inclusiva: os desafios da formação e as dificuldades na atuação docente	LIMA, F. C.; JERÔNIMO, R. C. G. F.; GOUVEIA, L. F. P.	2019	Anais CONEDU	Pesquisa Qualitativa	Identifica como principais desafios a falta de recursos...

Fonte: Elaborado pelos autores a partir de dados obtidos no portal Scielo (2025).

4 ANÁLISE E DISCUSSÃO

A análise dos artigos que compõem o *corpus* desta revisão permitiu a identificação de três eixos centrais que delineiam o debate contemporâneo sobre o AEE na Educação Infantil: os desafios estruturais, as estratégias pedagógicas promissoras e a centralidade da formação docente.

4.1 Os desafios estruturais na implementação do AEE

A literatura recente evidencia que a efetivação do AEE na Educação Infantil esbarra em obstáculos profundos. A revisão integrativa de Antunes e Yared (2023), ao mapear a produção acadêmica, corrobora essa visão ao evidenciar a carência de abordagens práticas e a própria escassez de pesquisas sobre práticas pedagógicas para o AEE nessa etapa, uma lacuna que reverbera na falta de diretrizes claras para os profissionais. Esse cenário é agravado pela "dissonância" entre a proposta política e a prática, apontada por Pletsch, Lunardi e Silva (2011), que identificam uma frágil articulação entre os sistemas de ensino e as unidades escolares, resultando em uma implementação inconsistente do serviço.

Na ponta, os professores enfrentam o que Lima, Jerônimo e Gouveia (2019) identificam como uma tríade de desafios: a falta de recursos materiais, a sobrecarga de trabalho e a insuficiência na formação. Esta última é um nó crítico. Antunes e Yared (2023), Cadernos da Fucamp, v. 47, nov.; p. 103 – 113 / 2025

em sua revisão integrativa, corroboram essa visão ao evidenciar a carência de abordagens práticas na formação inicial e continuada, deixando os pedagogos despreparados para a complexidade de "gerir o arco-íris" das salas de aula inclusivas (Sanches, 2011, p. 145).

4.2 Estratégias pedagógicas e a colaboração como eixo norteador

Em contrapartida aos desafios, os estudos apontam caminhos potentes. A pesquisa de Silva et al. (2025) sobre ensino colaborativo para estudantes com TEA demonstra que a atuação colaborativa entre o professor da sala comum e o professor especialista é um fator determinante para o sucesso inclusivo. Esta colaboração, quando efetiva, permite que os suportes especializados transcendam a sala de recursos e se integrem ao cotidiano da turma, rompendo com a lógica de ações paralelas.

Nesse contexto, o brincar e as interações sociais emergem como eixos centrais para a aprendizagem e o desenvolvimento. Carvalho et al. (2025) corroboram essa visão ao destacar que é nas brincadeiras e nas relações entre as crianças que a inclusão se constrói na prática, criando um ambiente onde a diferença é legitimada. Essa perspectiva é amplificada pelo uso intencional de Tecnologia Assistiva (TA). O estudo de Varela e Oliver (2013), ao investigar o uso desses recursos na vida cotidiana de crianças, evidencia que eles, sejam de baixa ou alta tecnologia, atuam como catalisadores da participação, comunicação e autonomia das crianças com deficiência.

4.3 A Urgência de uma formação docente transformadora

A análise converge para a formação docente como a pedra angular para a superação das barreiras e a consolidação das estratégias aqui elencadas. Não se trata apenas de incluir disciplinas na grade curricular, mas de promover uma formação fundamentada na práxis, que une teoria e prática e prepare o educador para a realidade da diversidade na sala de aula (Mantoan, 2015, p. 67). A formação continuada, em especial, deve fomentar a reflexão sobre a própria prática, a análise de casos reais e o trabalho em equipe, capacitando o professor para ser um agente ativo na construção de culturas escolares verdadeiramente inclusivas.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo buscou analisar, por meio de uma revisão sistemática da literatura recente (2020-2024), os desafios e as estratégias para a consolidação do Atendimento Educacional Especializado na Educação Infantil. Os resultados demonstram que, apesar do robusto amparo Cadernos da Fucamp, v. 47, nov.; p. 103 – 113 / 2025 ISSN: 2236-9929

legal, a implementação do AEE nesta etapa de ensino ainda é um processo em construção, marcado por desafios estruturais como a fragilidade na formação docente, a carência de recursos e a insuficiência de políticas de apoio às escolas.

Em contrapartida, a literatura aponta horizontes promissores. A colaboração efetiva entre os professores, a valorização do brincar e das interações sociais como princípios pedagógicos, e a incorporação de Tecnologias Assistivas mostram-se como estratégias potentes para a efetiva inclusão. Fica claro, portanto, que a superação dos obstáculos exige um esforço multinível: investimento público direcionado à instrumentalização das escolas; gestões comprometidas com a criação de culturas colaborativas; e, sobretudo, uma formação docente -- inicial e continuada -- que seja transformadora e prepare os educadores para acolher e educar a todos e cada um, na sua singularidade.

Por fim, reconhece-se que, embora a produção científica na área tenha crescido, persiste a necessidade de mais pesquisas, especialmente de caráter intervencionista, que documentem e analisem experiências concretas de implementação do AEE na Educação Infantil, servindo como referência e inspiração para redes de ensino e educadores em todo o país.

REFERÊNCIAS

ANTUNES, A. C.; YARED, Y. B. Práticas educacionais inclusivas no contexto da formação continuada: revisão integrativa de estudos no período de 2011 a 2021. **Revista Educação Especial**, Santa Maria, v. 36, e70853, 2023. DOI: <https://doi.org/10.5902/1984686x70853>. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S1984-686X2023000100235&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 17 nov. 2025.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2016.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Brasília: MEC, 2018.

BRASIL. **Decreto nº 6.571, de 18 de setembro de 2008**. Dispõe sobre o atendimento educacional especializado. Brasília: Presidência da República, 2008. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/decreto/d6571.htm. Acesso em: 7 nov. 2025.

BRASIL. **Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990**. Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA). Brasília: Presidência da República, 1990. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm. Acesso em: 7 nov. 2025.

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: Presidência da República, 2015. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm. Acesso em: 7 nov. 2025.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: Congresso Nacional, 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 7 nov. 2025.

CARVALHO, R. S. de; MELLO, A. da S.; MATA, I. M.; VIEIRA, A. D. P. **Crianças, interações e brincadeira na Educação Infantil.** Revista Diálogo Educacional, Curitiba, v. 25, n. 85, p. 372-379, 2025. Disponível em: <https://doi.org/10.7213/1981-416X.25.085.AP00>. Acesso em: 20 nov. 2025.

FUNDAÇÃO OSWALDO CRUZ – Instituto Nacional de Saúde da Mulher, da Criança e do Adolescente Fernandes Figueira. **Desenvolvimento infantil e plasticidade cerebral.** Rio de Janeiro: IFF / Fiocruz, 2019. Disponível em: <https://portaldeboaspraticas.iff.fiocruz.br/atencao-crianca/desenvolvimento-infantil-e-plasticidade-cerebral/>. Acesso em: 7 nov. 2025.

GALVÃO, N. C. S.; SANTANA, I. P. Infâncias e deficiência: experiências de inclusão em um Centro Municipal de Educação Infantil. **Pro-Posições**, v. 34, e20220014, 2023.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Censo Escolar da Educação Básica 2022:** Notas Estatísticas. Brasília: INEP, 2023. Disponível em: <https://hdl.handle.net/20.500.14135/762>. Acesso em: 7 nov. 2025.

LIMA, F. C.; JERÔNIMO, R. C. G. F.; GOUVEIA, L. F. P. Educação inclusiva: os desafios da formação e as dificuldades na atuação docente. In: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 8., 2019, Fortaleza. Anais Conedu. Fortaleza: Editora Realize, 2019. p. 1-12. Disponível em: <https://ojs.brazilianjournals.com.br/ojs/index.php/BRJD/article/view/18471>. Acesso em: 17 nov. 2025.

MANTOAN, M. T. E. **Inclusão escolar: o que é? por quê? como fazer?** 3. ed. São Paulo: Summus Editorial, 2015. Disponível em: <https://www.gruposummus.com.br/wp-content/uploads/primeiras-paginas/10999.pdf>. Acesso em 7 nov. 2025.

MENDES, K. D. S.; SILVEIRA, R. C.C.P.; GALVÃO, C. M. Revisão integrativa: método de pesquisa para a incorporação de evidências na saúde e na enfermagem. **Texto & Contexto - Enfermagem**, Florianópolis, v. 17, n. 4, p. 758-764, dez. 2008. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0104-07072008000400018>. Acesso em: 07 nov. 2025.

PAGE, M. J. *et al.* The PRISMA 2020 statement: an updated guideline for reporting systematic reviews. **Systematic Reviews**, v. 10, n. 89, 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.1186/s13643-021-01626-4>. Acesso em: 7 nov. 2025.

PLETSCH, M. D.; LUNARDI, G. M.; SILVA, F. C. T. Atendimento Educacional Especializado: por entre políticas, práticas e currículo - um espaço-tempo de inclusão? **Contrapontos**, 2011. Disponível em: <http://educa.fcc.org.br/pdf/ctp/v11n03/v11n03a03.pdf>. Acesso em: 17 nov. 2025.

SANCHES, I. A escola inclusiva: da reflexão à prática. In: RODRIGUES, D. (org.). **Inclusão e educação:** doze olhares sobre a Educação Inclusiva. São Paulo: Summus Editorial, 2011.

SANTOS, J. D. Educação inclusiva, atendimento educacional especializado, intersetorialidade: Os direitos sociais do estudante com deficiência. **Revista de Psicopedagogia**, São Paulo, v. 41, n. 1, p. 28-40, 2024. Disponível em: <https://revistapsicopedagogia.com.br/revista/article/view/70/70>. Acesso em: 7 nov. 2025.

SILVA, D. K. et al. **Ensino colaborativo: desafios e possibilidades na construção do plano de atendimento individualizado para o estudante com TEA**. Revista Aracê, São José dos Pinhais, v. 7, n. 2, p. 5162-5184, 2025. Disponível em: <https://doi.org/10.56238/arev7n2-038>.

UNESCO. **Declaração Mundial sobre Educação para Todos: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem**. Jomtien: UNESCO, 1990. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000086291>. Acesso em: 7 nov. 2025.

UNESCO. **Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais**. Brasília: UNESCO, 1994. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000098427>. Acesso em: 7 nov. 2025.

VARELA, Renata Cristina Bertolozzi; OLIVER, Fátima Corrêa. **A utilização de Tecnologia Assistiva na vida cotidiana de crianças com deficiência**. Ciência & Saúde Coletiva, v. 18, n. 6, p. 1773-1784, 2013. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1413-81232013000600028>. Acesso em: 25 out. 2025.