

EDUCAÇÃO INCLUSIVA: REFLEXÕES SOBRE A ESCOLA QUE TEMOS E A ESCOLA QUE DESEJAMOS

Livia Crespi ¹Deisi Noro ²

RESUMO

A escola inclusiva é um desafio central na Educação Básica, especialmente diante das diretrizes da Lei Brasileira de Inclusão (LBI), Lei nº 13.146/2015, que visa garantir a equidade e a participação plena de todos os estudantes na escola regular. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei nº 9.394/1996, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (Brasil, 2008) e a LBI (Brasil, 2015) reforçam esse compromisso, destacando a importância de uma educação que valorize a diversidade e promova a inclusão de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e superdotação/altas habilidades no ensino regular. No entanto, há uma lacuna significativa entre a escola inclusiva ideal, prevista na legislação, e a realidade observada nas práticas cotidianas. Deste modo, esta pesquisa tem como objetivo geral analisar os entrelaçamentos da escola que temos com a escola que desejamos, considerando as práticas pedagógicas conduzidas em salas de aulas comuns da Educação Básica e os princípios legais que norteiam a Educação Inclusiva no Brasil. Para isso, propõe-se também identificar as práticas e políticas de inclusão voltadas para a Educação Básica; mapear os desafios e lacunas que impedem a inclusão plena nas escolas e propor estratégias para aproximar a realidade atual do ideal almejado. A metodologia adotada será de natureza qualitativa, com revisão bibliográfica sobre Inclusão e Educação, em autores como Mantoan (2015), Gitz e Kraemer (2022), entre outros, além de análise documental nas legislações supracitadas e no Censo Escolar de 2024 (Inep, 2025). Espera-se que os resultados apresentados possam contribuir para a qualificação dos debates sobre a inclusão nas escolas regulares, além de subsidiar práticas escolares que promovam não apenas o acesso, mas o pertencimento, a permanência, a participação efetiva e a aprendizagem, de forma verdadeiramente inclusiva e equitativa.

Palavras-chave: Educação Inclusiva; Escola Regular; Educação Básica; Políticas Públicas.

Introdução

A educação inclusiva é um imperativo legal e social, além de ser um movimento mundial de caráter político, sócio-cultural, histórico, pedagógico e de direitos humanos. No Brasil, é amparada por um conjunto de políticas públicas que visam assegurar o direito

¹Doutora em Educação em Ciências pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) – RS. Docente no curso de Licenciatura em Pedagogia do Instituto Federal do Rio Grande do Sul (IFRS), Campus Farroupilha. livia.crespi@farroupilha.ifrs.edu.br.

²Doutora em Educação em Ciências pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) – RS deisinoro@gmail.com.



à educação para todos e todas estudantes na escola regular, sem qualquer tipo de discriminação e exclusão. Como bem destaca a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva – PNEEPEI (Brasil, 2008, s.p),

A educação inclusiva constitui um paradigma educacional fundamentado na concepção de direitos humanos, que conjuga igualdade e diferença como valores indissociáveis, e que avança em relação à idéia de equidade formal ao contextualizar as circunstâncias históricas da produção da exclusão dentro e fora da escola.

O histórico do atendimento às pessoas com deficiência no Brasil é marcado por processos de exclusão e lutas por inclusão, remontando aos tempos do Império e instituições assistencialistas como o Imperial Instituto dos Meninos Cegos, fundado em 1854 e o Instituto dos Surdos Mudos, de 1857. Para Moreira *et al* (2025, p. 3), no século XIX,

Predominavam instituições de caráter filantrópico e asilos, com foco na contenção e no isolamento. A educação formal, quando oferecida, era limitada e muitas vezes restrita a instituições especializadas, como escolas para surdos e cegos, que seguiam métodos rígidos e pouco inclusivos.

Sob forte perspectiva médica, neste período, a educação voltada às pessoas com deficiência era marcada pelo assistencialismo e pela segregação, com a concepção de que a deficiência devia ser tratada e curada e a pessoa com deficiência, corrigida e reabilitada, para que se aproximasse do que se compreendia por normalidade. Adiante, no início do século XX, foi fundado o Instituto Pestalozzi (1926), dedicado ao atendimento para pessoas com deficiência mental e em 1954, a primeira Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais – APAE inicia seu funcionamento com salas especiais para o atendimento educacional voltado às pessoas com deficiência.

Em termos de legislação, somente em 1961, o atendimento educacional às pessoas com deficiência passa compor as disposições da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº. 7 4.024/61, que aponta o direito dos excepcionais à educação, preferencialmente dentro do sistema geral de ensino. O termo “excepcionais”, carregado de estigmas e pré-conceitos, foi paulatinamente substituído por outros, muitas vezes, com o mesmo teor excludente, sendo “especial” o mais comum ainda hoje para referir-se às pessoas com necessidades específicas.

A década de 1980, trouxe lutas sociais significativas para os direitos civis e neste momento, promulga-se no País a constituição cidadã em 1988, que passa a entender a escola como um espaço democrático e garantir o direito à educação a todos, sem



discriminação, não podendo excluir nenhuma pessoa em razão de sua origem, raça, sexo, cor, idade ou deficiência. Somando-se à luta pela educação inclusiva, a Declaração de Salamanca de 1994, postula o direito de todas as crianças a uma educação de qualidade em ambientes inclusivos (Moreira *et al*, 2025) e influencia na elaboração da LDB, lei nº 9.394 (Brasil, 1996), especialmente no que tange a inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais.

Com significativo avanço na esfera legislativa, a LDB (Brasil, 1996), estabelece em seu artigo 59, a obrigatoriedade dos Sistemas de Ensino assegurarem aos alunos currículo, métodos, recursos e organização específicos para atender às suas necessidades; assegura a terminalidade específica àqueles que não atingiram o nível exigido para a conclusão do ensino fundamental, em virtude de suas deficiências e; a aceleração de estudos aos superdotados para conclusão do programa escolar.

No contexto da LDB (Brasil, 1996), educação especial passa a figurar como uma modalidade transversal a todos os níveis de ensino, buscando garantir o acesso e a permanência de estudantes com deficiência na Educação Básica obrigatória e gratuita oferecida na rede regular. Pouco mais de uma década depois, lança-se a PNEEPEI (Brasil, 2008), com o objetivo central de garantir o acesso, a permanência, a participação e a aprendizagem de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação no ensino regular. No âmbito desta política pública, a educação especial na perspectiva da educação inclusiva passa a integrar a proposta pedagógica da escola regular, promovendo o atendimento de estudantes com necessidades educacionais especiais, atuando de forma articulada com o ensino comum e orientando para o atendimento às necessidades educacionais especiais desses alunos.

Já em julho de 2015, institui-se no Brasil a LBI (Brasil, 2015), com o objetivo de reforçar o compromisso pela educação inclusiva no País e estabelecer diretrizes específicas para a plena participação e equidade no ambiente escolar, partindo do afirmação do direito das pessoas com deficiência à educação de qualidade em todos os níveis e modalidades de ensino, como se lê no artigo 27 do referido texto legal.

Art 27 - A educação constitui direito da pessoa com deficiência, assegurados sistema educacional inclusivo em todos os níveis e aprendizado ao longo de toda a vida, de forma a alcançar o máximo desenvolvimento possível de seus talentos e habilidades físicas, sensoriais, intelectuais e sociais, segundo suas características, interesses e necessidades de aprendizagem (Brasil, 2015).

A LBI (Brasil, 2015), indica ainda que a responsabilidade e o dever de assegurar



educação de qualidade à pessoa com deficiência recai sobre o Estado, a família, a comunidade escolar e a sociedade, colocando-a a salvo de toda forma de violência, negligência e discriminação. Ademais, em seu artigo 28, lê-se uma série de ações que devem ser asseguradas, criadas, desenvolvidas, implementadas, incentivadas, acompanhadas e avaliadas pelo poder público, entre elas:

- I- sistema educacional inclusivo em todos os níveis e modalidades, bem como o aprendizado ao longo de toda a vida;
- II - aprimoramento dos sistemas educacionais, visando a garantir condições de acesso, permanência, participação e aprendizagem, por meio da oferta de serviços e de recursos de acessibilidade que eliminem as barreiras e promovam a inclusão plena;
- III - projeto pedagógico que institucionalize o atendimento educacional especializado, assim como os demais serviços e adaptações razoáveis, para atender às características dos estudantes com deficiência e garantir o seu pleno acesso ao currículo em condições de igualdade, promovendo a conquista e o exercício de sua autonomia;
- (...)
- V - adoção de medidas individualizadas e coletivas em ambientes que maximizem o desenvolvimento acadêmico e social dos estudantes com deficiência, favorecendo o acesso, a permanência, a participação e a aprendizagem em instituições de ensino;
- (...)
- VII - planejamento de estudo de caso, de elaboração de plano de atendimento educacional especializado, de organização de recursos e serviços de acessibilidade e de disponibilização e usabilidade pedagógica de recursos de tecnologia assistiva;
- VIII - participação dos estudantes com deficiência e de suas famílias nas diversas instâncias de atuação da comunidade escolar;
- IX - adoção de medidas de apoio que favoreçam o desenvolvimento dos aspectos linguísticos, culturais, vocacionais e profissionais, levando-se em conta o talento, a criatividade, as habilidades e os interesses do estudante com deficiência;
- X - adoção de práticas pedagógicas inclusivas pelos programas de formação inicial e continuada de professores e oferta de formação continuada para o atendimento educacional especializado; (...) (Brasil, 2015).

No entanto, não é exatamente este cenário de garantias de direitos e ações em prol de práticas inclusivas que observamos em nossa sociedade e em nossas escolas. Pelo contrário, apesar dos avanços legais, persiste atualmente uma discrepância significativa entre o modelo de escola inclusiva previsto na legislação e as práticas efetivamente observadas no cotidiano das instituições de ensino.

Essa lacuna evidencia a necessidade de reflexão crítica sobre os entraves que dificultam a consolidação de uma educação verdadeiramente inclusiva, especialmente na Educação Básica. Em concordância, Moreira *et al* (2025, p. 4) afirmam que, “apesar dos avanços, a inclusão educacional ainda enfrenta desafios significativos, como as desigualdades regionais, a falta de infraestrutura adequada nas escolas e a resistência



cultural”.

Nesse contexto, a presente pesquisa busca analisar os entrelaçamentos entre a escola que temos e a escola que desejamos, considerando as práticas pedagógicas em salas de aula comuns e os princípios legais que fundamentam a Educação Inclusiva no Brasil. Para tanto, propõe-se identificar políticas e práticas de inclusão, mapear desafios estruturais e pedagógicos e refletir sobre como aproximar a realidade escolar atual do ideal almejado.

Percursos metodológicos

A metodologia adotada nesta pesquisa constitui-se como qualitativa, com base em revisão bibliográfica de autores como Mantoan (2015), Bueno (2020), Gitz e Kraemer (2022), Moreira *et al* (2025), entre outros, além da análise documental de legislações educacionais que se relacionam com a educação inclusiva, especialmente a LDB (Brasil, 1996), a PNEPEI (Brasil, 2008) e a LBI (Brasil, 2015) e dados do Censo Escolar de 2024, publicados pelo Inep em 2025.

Considerando que a presente pesquisa visa analisar aspectos da realidade sob a ótica da interpretação de contextos e subjetividades, recorreremos à Lakatos e Marconi (2017, p. 187) que esclarecem que,

A pesquisa qualitativa preocupa-se com aspectos da realidade que não podem ser quantificados, centrando-se na compreensão e explicação da dinâmica das relações sociais. [...] É particularmente útil quando se busca entender os significados, as intenções e os processos subjacentes aos fenômenos sociais, permitindo uma análise mais profunda das experiências humanas em seu contexto natural.

Com isso, espera-se, não estabelecer uma verdade absoluta sobre a temática da educação inclusiva, mas contribuir para o debate acadêmico e para a qualificação dos espaços escolares para que estes assegurem não apenas o acesso, mas também o pertencimento, a permanência, a participação ativa, a cidadania e a aprendizagem efetiva de todos os estudantes, em conformidade com os princípios da equidade e da inclusão.

Resultados e discussões

Dados apresentados no Resumo Técnico do Censo Escolar de 2024, publicado em



meados deste ano pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), indicam que no ano de 2024, registraram-se 47,1 milhões de matrículas nas 179,3 mil escolas de Educação Básica no Brasil, sendo que o número de matrículas da educação especial chegou a 2,1 milhões em 2024, um aumento de 58,7% em relação a 2020. O maior número concentra-se no no ensino fundamental, com 61,9% dessas matrículas. Quando avaliado o aumento no número de matrículas entre 2020 e 2024, percebe-se que, na educação infantil, houve acréscimo de 252,1% nas matrículas de creche e de 235,1% nas de pré-escola.

Estes dados indicam que, o percentual de alunos com deficiência, transtornos do espectro autista, altas habilidades e superdotação, matriculados em classes comuns tem aumentado gradualmente para a maioria das etapas de ensino, sendo que em 2020, o percentual de alunos incluídos era de 93,2% e passou para 95,7% em 2024. Já o percentual de alunos incluídos em classes comuns com acesso às turmas de atendimento educacional especializado passou de 37,2% em 2020 para 42,6% em 2024, como pode ser constatado no grafico 1.

Gráfico 1 - Percentual de matrículas de alunos de 4 a 17 anos de idade com deficiência, Transtorno global do desenvolvimento ou altas habilidades/superdotação que frequentam Classes comuns (com e sem atendimento educacional especializado) ou classes especiais exclusivas no Brasil entre 2020-2024



Fonte: adaptado de Inep (2025).

Lendo tais dados estatísticos, a impressão que se tem é de que não haveria necessidade de estarmos discutindo a inclusão de pessoas com deficiência nas escolas regulares, uma vez que os indicadores demonstram bons resultados quanto ao número de matrículas destes estudantes em salas de aula comuns na Educação Básica. No entanto, a



questão que permeia a presente pesquisa não se vincula apenas à matrícula destes sujeitos nas escolas regulares da Educação Básica. Precisamos expandir o olhar e analisar o que está sendo feito de efetivo para que estes estudantes façam realmente parte deste contingente todo e que não sejam apenas números de matrículas.

A presença desses alunos no ambiente escolar não assegura, por si só, sua participação ativa, aprendizagem significativa ou pertencimento social. Como alerta Mantoan (2015, p. 34), “incluir não é simplesmente matricular o aluno na escola comum, mas garantir que ele participe ativamente das atividades escolares, conviva com os demais e aprenda de acordo com suas possibilidades”. Neste sentido, Kassar (2012) pontua que estudantes com deficiência continuam enfrentando obstáculos estruturais no ambiente escolar, uma vez que, os indicadores quantitativos de acesso tendem a mascarar “processos de exclusão que persistem no cotidiano escolar, como a segregação em salas de recursos, a carência de formação docente e a ausência de adaptações curriculares efetivas”.

Ou seja, apenas aumentar o número de matrículas de estudantes com deficiência na Educação Básica não é suficiente, visto que “permanecem os desafios relacionados à oferta do ensino de qualidade que possibilite a real aprendizagem de todos os estudantes com deficiência” (Giliotto; Gisi, 2022, p. 25). Já que como apontam as autoras,

O direito a frequentar os bancos escolares e ter acesso aos bens culturais tem se multiplicado e se distanciado das ações excludentes como os relatos históricos que retratam a indiferença e o afastamento das pessoas com deficiência. Cabe ao Estado minimizar os desvios e se aproximar dos preceitos inclusivos, garantindo que as políticas educacionais efetivem o direito social à educação e proporcionem oportunidades mais igualitárias (Giliotto; Gisi, 2022, p. 27).

Ou seja, é urgente que para além de políticas públicas que coloquem esses estudantes dentro das escolas regulares, haja a organização de uma conjuntura sócio-política que efetive a inclusão nestes espaços. Assim como, faz-se necessário uma efetiva transformação no espaço escolar e em suas pessoas para que se acolha as diferenças, se respeite a diversidade, se elimine barreiras, se fomente a acessibilidade e se promova a equidade nas oportunidades de desenvolvimento.

A questão das barreiras encontradas pelos estudantes com deficiência é um dos aspectos que precisa ser debatido no contexto da escola inclusiva que desejamos, frente à escola que temos. Como afirma Bueno (2020, p. 112), “a inclusão real demanda a



desconstrução de barreiras atitudinais, especialmente o preconceito velado e as baixas expectativas educacionais que limitam o potencial dos alunos com deficiência”. Silva *et al* (2023, p. 7), complementam este entendimento ao afirmarem que,

As barreiras atitudinais nem sempre são percebidas ou intencionais e estão ligadas a ações e posturas preconceituosas que são expressas através de convenções, explícitas ou mascaradas, por pessoas de grupos sociais que estejam dentro de um padrão culturalmente estabelecido.

É relevante lembrar que a LBI (Brasil, 2015), define como barreira qualquer entrave, obstáculo, atitude ou comportamento que limite ou impeça a participação social da pessoa, bem como o gozo, a fruição e o exercício de seus direitos à acessibilidade, à liberdade de movimento e de expressão, à comunicação, ao acesso à informação, à compreensão, à circulação com segurança. Sendo elas urbanísticas, arquitetônicas, atitudinais, tecnológicas, no transporte, nas comunicações e na informação.

Tais barreiras são verdadeiros entraves, impeditivos ou dificultores, para o pleno exercício da cidadania das pessoas com deficiência na escola e na sociedade, como um todo. No ambiente escolar, para além das questões arquitetônicas e de acessibilidade nos espaços físicos, atitudes, falas, comportamentos e práticas que se constituem como barreiras atitudinais podem se configurar como a presunção de que pessoas com deficiência sejam limitadas em suas habilidades, o que pode gerar baixa expectativa quanto seu potencial, superproteção, presunção de incapacidade, reforço de estereótipos, *bullying* e exclusão. Na LBI (Brasil, 2015, s/p), lemos que,

Barreiras atitudinais inerentes a ambientes escolares devem ser compreendidas como condutas, ações ou comportamentos que prejudicam, impedem ou limitam a participação das pessoas com deficiência, em igualdade de condições e oportunidades, com as demais pessoas.

Bueno (2023, p. 5), acrescenta que barreiras atitudinais são obstáculos a um processo inclusivo no ambiente escolar e, por sua vez, propiciam o fortalecimento de outros entraves, já que o comportamento dos sujeitos que compõem o espaço escolar, pode impactar na estratificação de preconceitos, na discriminação contra estes sujeitos, na estigmatização e no capacitismo³.

Essas barreiras atitudinais, no entanto, revelam apenas a superfície de um sistema educacional que ainda opera sob uma lógica social excludente. Enquanto a escola que

³ Pode ser entendido como uma forma de discriminação e preconceito contra pessoas com deficiência, baseada na crença de que esses indivíduos, são inferiores, incapazes e ou destoam da maioria, de um padrão considerado “normal”.



temos naturaliza práticas capacitistas e se limita a cumprir metas quantitativas de matrícula, a escola que desejamos exige, como propõe Mantoan (2015, p. 47), " uma mudança radical na escola comum, que deve se reorganizar para atender a todos, sem mecanismos de seleção ou discriminação”.

Nesse modelo de escola que desejamos, a inclusão não se restringe à aceitação passiva das diferenças, mas se concretiza em práticas que valorizem a diversidade e que garantam a superação de estigmas e preconceitos, para que todos tenham oportunidade para desenvolver ao máximo de suas habilidades e singularidades. Como nos lembra Gitz e Kraemer (2022, p. 463),

Assim como a sociedade, a sala de aula é composta por sujeitos com experiências em diferentes contextos: sociais, culturais, econômicos e políticos. Cada aluno deve ser compreendido como sujeito singular, dotado de potencialidades, habilidades, competências e limitações específicas. Isso está relacionado diretamente com o modo como ele aprende ou estabelece relações sociais em diferentes contextos, entre eles, a escola. Compreende-se, portanto, que o papel docente está na efetivação da garantia de acesso a distintas possibilidades de aprendizagem e também na promoção de ações que possibilitem a todo aluno interagir e conviver em situações dinâmicas que o espaço escolar pode mediar.

A escola inclusiva que desejamos, deve ser capaz de posicionar-se politicamente em defesa da inclusão de todas e todos no seu espaço, sem distinção, visto que,

Inclusão escolar não é demarcação de determinados sujeitos, como os sujeitos da inclusão – é promoção de condições, práticas, ações e aprendizagens a todos. A cidadania, dessa forma, passa a ser uma condição sustentada pela inclinação política assumida na instituição e no incentivo a práticas diferenciadas que mobilizem saberes distintos nos alunos (Gitz; Kraemer 2022, p. 464).

Superar a lógica de que a educação inclusiva é para o grupo de estudantes com deficiência ou com necessidades educacionais específicas é fundamental para que a escola se torne, de fato, inclusiva. A escola inclusiva deve considerar, em seu próprio projeto político pedagógico, que a inclusão perpassa o reconhecimento das singularidades e especificidades do outro frente ao grupo e que, para que se alcance a garantia de uma educação de qualidade para todos, faz-se necessário fomentar reflexões coletivas sobre a interação entre saberes e práticas pedagógicas voltadas para a aprendizagem e o desenvolvimento de todos os estudantes que compõem esta escola.

Para que isto se concretize, faz-se necessário o estabelecimento de fortes vínculos de participação, de escuta e de construção coletiva que se construam através de um viés político e ético estabelecido pela instituição junto à comunidade escolar. Assim,



O estímulo à participação de todos, mediante investimento nas potencialidades individuais, abre possibilidades para a promoção da cidadania dos sujeitos com deficiência. Com isso, a ação político-institucional e os saberes pedagógicos desdobrados na prática docente encontram-se implicados com princípios que respeitam a singularidade (Gitz; Kraemer; 2022, p. 468).

Neste contexto de valorização das singularidades frente à coletividade é fundamental que a prática docente seja desenvolvida de modo que se promova o desenvolvimento de todos, lembrando que “essas práticas não necessariamente devem ser individualizadas, mas é fundamental que se considerem as especificidades individuais” (Gitz; Kraemer; 2022, p. 469). O conhecimento sobre a diversidade, sobre as especificidades das deficiências, dos transtornos de aprendizagem e de desenvolvimento, das altas habilidades e/ou superdotação, deve ser de domínio dos docentes na atualidade, para que possam dirigir suas práticas para a coletividade em sala de aula.

Esta consciência já faz parte do fazer pedagógico de muitos educadores que posicionam-se favoráveis à educação inclusiva, no entanto, suas práticas esbarram em salas de aula lotadas, currículos engessados, gestões e gestores que preconizam o resultado quantitativo frente aos avanços qualitativos, avaliações de larga escala e suas métricas pautadas em eficiência, desigualdades de acesso e permanência no espaço escolar, entre tantos outros fatores que afastam o ideal do real.

Considerações finais

A inclusão de pessoas com deficiência e/ou com necessidades educacionais específicas se trata de um movimento complexo, que requer uma reconfiguração política e cultural ampla na sociedade brasileira. Sendo o espaço escolar um local em que preconceitos e estereótipos devem ser combatidos, frente ao imperativo constitucional de que a educação é um direito de todos e neste “todos”, incluem-se as mais distintas variantes de configurações físicas, cognitivas, estéticas, de credo, raça, gênero e sexualidade, cabe questionar quais são os discursos capacitistas e preconceituosos que permeiam este espaço e que estão também presentes na sociedade.

Este estudo demonstrou que, se por um lado temos legislações e políticas públicas que prezam pelo respeito e reconhecimento da diversidade, por outro lado, temos uma sociedade que naturaliza empecilhos à participação das pessoas com deficiência nas diferentes esferas da vida pública, que oprime a diferença e que inviabiliza a existência



daquele fora do “comum”. E essas práticas sociais obviamente não ficam fora do ambiente escolar. Há, portanto, de se educar para a diversidade. Há de se expor as diferenças. Há de se mitigar o desconhecimento. Há de se compreender que a deficiência é um construto social, que não está na pessoa, mas no encontro de determinados corpos às barreiras socialmente aceitas.

Para além de formações continuadas voltadas aos professores, de estudos dirigidos e de legislações educacionais, é necessária também a superação da lógica do ensino voltado para resultados e para métricas. É necessária a realização de investimentos na Educação como um todo e em seus sujeitos, para que se supere barreiras atitudinais que marcam as estratégias pedagógicas, posturas, falas e as relações interpessoais em sala de aula, para que assim, se ressignifique o que entedemos como educação inclusiva.

Referências

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.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília, DF: MEC/SEE, 2008.

BRASIL. Ministério da Educação. 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.

BUENO, José Geraldo Silveira. **Educação especial brasileira: questões conceituais e de atualidade**. São Paulo: Editora Unesp, 2020.

BUENO, José Geraldo Silveira. Barreiras atitudinais: discutindo inclusão no cotidiano escolar através do combate ao capacitismo. **Revista Educação Especial**, 36(1), e46/1–28, 2023. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/72183>. Acesso em jul. 2025.

GITZ, Sabrina; KRAEMER, Graciele Marjana. O outro na escola: cidadania e inclusão escolar. In: KRAEMER, Graciele Marjana; LOPES, Luciane Bresciani; SILVA, Karla Fernanda Wunder da (Org.). **A educação das pessoas com deficiência: desafios, perspectivas e possibilidade**. São Paulo: Pimenta Cultural, 2022.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (Inep). **Censo Escolar da Educação Básica 2024: Resumo técnico**. Brasília, DF: Inep, 2025.



KASSAR, Mônica de Carvalho Magalhães. Educação especial no Brasil: desigualdades e desafios no reconhecimento da diversidade. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 33, n. 120, p. 833-849, jul.-set. 2012. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0101-73302012000300010>. Acesso: jul. 2025.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. **Metodologia do trabalho científico**. 8. ed. São Paulo: Atlas, 2017.

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

Moreira, José Cesar Pontes; DANTAS, Rosane Arruda; VIEIRA, Márcia Maria Siqueira; PONTES, Caio Júlio César de Oliveira; ALVES, Jonas Santos. A educação às pessoas com deficiência (PCD) na sociedade brasileira: desafios e possibilidades. **Projeção e Docência**, 16(1), e2499, 2025. Disponível em <https://doi.org/10.54899/rpd.v16n1-2499>. Acesso: ago. 2025.

SANTOS, Gisele Cristina Menezes dos; SANTOS, Paola Portugal Barbosa dos; PRINCIPE, Gizelle Abreu Marques Soares; VALIM, Rosa; ALMEIDA, Veronica Eloí de. **Barreiras atitudinais: discutindo inclusão no cotidiano escolar através do combate ao capacitismo**. Revista Educação Especial, 36(1), e46/1–28 (2023). Disponível em: <https://doi.org/10.5902/1984686X7218>. Acesso: jul. 2025.

ZILIOOTTO, Gisele Sotta; GISI, Maria Lourdes. Políticas educacionais na perspectiva inclusiva e seus desdobramentos para a efetivação do direito à educação das pessoas com deficiência. In: KRAEMER, Graciele Marjana; LOPES, Luciane Bresciani; SILVA, Karla Fernanda Wunder da (Org.). **A educação das pessoas com deficiência: desafios, perspectivas e possibilidade**. São Paulo: Pimenta Cultural, 2022.

