



**UNIVERSIDADE FEDERAL FLUMINENSE
FACULDADE DE DIREITO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM DIREITOS, INSTITUIÇÕES E
NEGÓCIOS**

EDUARDO ADÃO RIBEIRO

**INCLUSÃO DE ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA EM ESCOLAS BRASILEIRAS:
TENSÕES ENTRE DIREITO, POLÍTICA E INDICADORES EDUCACIONAIS**

**NITERÓI, RJ
2026**

EDUARDO ADÃO RIBEIRO

**INCLUSÃO DE ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA EM ESCOLAS BRASILEIRAS:
TENSÕES ENTRE DIREITO, POLÍTICA E INDICADORES EDUCACIONAIS**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Direitos, Instituições e Negócios da Universidade Federal Fluminense, como requisito parcial à obtenção do título de Doutor em Direito.

Orientadora:

Profa. Dra. Célia Barbosa Abreu

Coorientador:

Prof. Dr. Washington Cesar Shoiti Nozu

Niterói, RJ

2026

Ficha catalográfica automática - SDC/BFD
Gerada com informações fornecidas pelo autor

R484i Ribeiro, Eduardo Adão
 Inclusão de estudantes com deficiência em escolas
 brasileiras : tensões entre direito, política e indicadores
 educacionais / Eduardo Adão Ribeiro. - 2026.
 156 f.

 Orientador: Célia Barbosa Abreu.
 Coorientador: Washington Cesar Shoiti Nozu.
 Tese (doutorado)-Universidade Federal Fluminense, Faculdade
 de Direito, Niterói, 2026.

 1. Inclusão escolar. 2. Direito à educação. 3.
 Acessibilidade ao meio físico. 4. Educação especial. 5.
 Produção intelectual. I. Abreu, Célia Barbosa, orientadora.
 II. Nozu, Washington Cesar Shoiti, coorientador. III.
 Universidade Federal Fluminense. Faculdade de Direito. IV.
 Título.

CDD - XXX

EDUARDO ADÃO RIBEIRO

**INCLUSÃO DE ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA EM ESCOLAS BRASILEIRAS:
TENSÕES ENTRE DIREITO, POLÍTICA E INDICADORES EDUCACIONAIS**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Direitos, Instituições e Negócios da Universidade Federal Fluminense, como requisito parcial à obtenção do título de Doutor em Direito.

Aprovada em 30 de março de 2026.

BANCA EXAMINADORA

Profa. Dra. Célia Barbosa Abreu – UFF
Orientadora

Prof. Dr. Washington Cesar Shoiti Nozu – UFGD
Coorientador

Prof. Dr. Alexander Seixas da Costa – UFF

Prof. Dr. Gilvan Luiz Hansen – UFF

Prof. Dr. Allan Rocha Damasceno – UNIRIO

Prof. Dr. Arthur Ramos do Nascimento - UFGD

Niterói, RJ

2026

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus pela oportunidade de trilhar esse caminho tão almejado por mim, assim como pela força e persistência que me permitiram concluir este percurso.

Agradeço, de modo especial, à minha orientadora, Profa. Dra. Célia Abreu, e ao meu coorientador, Prof. Dr. Washington Nozu. Na tentativa de expressar tamanha gratidão, reconheço que as palavras certas (se é que existem) talvez fujam no momento, mas o fato é que ambos foram e são duas das pessoas mais importantes em minha vida. Toda a paciência, as palavras de carinho, as exigências sempre oportunas e o conhecimento que compartilharam comigo não são mensuráveis. Agradeço pela oportunidade de ter sido orientado por vocês, e gostaria de ressaltar que essa orientação não se limita a esta tese, mas transcende em forma de aprendizados que levarei para a vida toda!

Aos membros da banca, Prof. Dr. Allan Rocha Damasceno, Prof. Dr. Alexander Seixas da Costa, Prof. Dr. Arthur Ramos do Nascimento e Prof. Dr. Gilvan Luiz Hansen, pelo cuidado e dedicação em suas contribuições com esta pesquisa.

Aos meus pais, avós e demais familiares, que sempre me apoiaram em minha trajetória acadêmica, pelo amor incondicional, incentivo constante e por acreditarem em mim mesmo nos momentos mais desafiadores.

Aos meus amigos, Camila, Felipe, Umberto e LÍlian, pela ajuda, companheirismo, diálogos e pela leveza que trouxeram mesmo em momentos atribulados.

Ao Prof. Dr. Álvaro Freitas Faustino Dias, pelas importantes contribuições relacionadas ao uso e apresentação dos dados estatísticos neste trabalho.

A todo o grupo de orientandos da Profa. Célia e do Prof. Washington, pelas intensas trocas de experiências, discussões e suporte durante esse período.

Aos colegas dos Grupos de Pesquisa em Direitos Fundamentais da UFF e do Grupo de Estudos e Pesquisa em Educação Inclusiva (GEPEI) da UFGD, pelos momentos de reflexão proporcionados.

Aos docentes e técnicos do Programa de Pós-Graduação em Direitos, Instituições e Negócios (PPGDIN), pela acolhida em Niterói e por todas as contribuições ao longo dessa trajetória.

O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) – Código de Financiamento 001. Registra-se o agradecimento pelo apoio financeiro concedido.

RESUMO

A inclusão escolar da pessoa com deficiência tem se constituído enquanto um direito humano fundamental em meio a processos de lutas e resistências em prol de igualdade e dignidade humana. No Brasil, a política educacional vem assumindo os princípios da inclusão, sobretudo a partir da década de 2000, em que os estudantes com deficiência passaram a ser direcionados para escolarização em classes e escolas comuns, tentando romper com a lógica segregadora que os desprovia do direito de participar do processo educativo junto com as outras pessoas. Apesar disso, operacionalizar esse direito tem se mostrado um desafio, haja vista a existência e persistência de obstáculos de diferentes ordens, os quais tensionam a relação entre as garantias normativas e sua materialização na realidade concreta. Frente a esse cenário, esta tese tem como objetivo analisar as disposições político-normativas e os indicadores estatísticos sobre a inclusão escolar de estudantes com deficiência em escolas urbanas e rurais brasileiras. Para isso, o estudo utilizou-se das contribuições da Teoria Crítica dos Direitos Humanos e, com abordagem quali-quantitativa, empreendeu uma pesquisa documental e estatística. O aporte documental abrangeu documentos político-normativos sobre a temática, coletados em bases oficiais do Planalto e do Ministério da Educação, com recorte de 1988 a 2025. Já a pesquisa estatística foi realizada com base nos microdados do Censo Escolar da Educação Básica, do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, com recorte para os anos de 2020, 2022 e 2024. O levantamento e tratamento dos dados estatísticos foi feito por meio do software *IBM SPSS Statistics* versão 24. As análises foram organizadas a partir das categorias da matrícula em classes comuns, de acessibilidade arquitetônica em escolas comuns e atendimento educacional especializado. A partir dos resultados, sustentou-se que as previsões político-normativas devem deixar de ser apreendidas apenas por seu caráter de garantia formal e passarem a ser interpretadas como uma espécie de sedimentação, sempre provisória, de lutas sociais, na qual se inscrevem simultaneamente conquistas e contenções. Assim, a produção político-normativa condensa e, por vezes, tenta equilibrar, conflitos entre projetos antagônicos de escolarização da pessoa com deficiência, ora ampliando direitos, ora revestindo de legalidade formas de segregação. Além disso, demonstrou-se a materialização desigual do direito à inclusão escolar da pessoa com deficiência, a partir da interrelação de diferentes dimensões. A persistência de um afunilamento das trajetórias escolares, juntamente com a precariedade das condições de acessibilidade arquitetônica, bem como da oferta de atendimento educacional especializado e de sala de recursos multifuncionais indicou que as barreiras à inclusão escolar não são pontuais, mas estruturais e dispostas em múltiplas camadas. Portanto, o direito à inclusão escolar da pessoa com deficiência, no plano concreto, tem sido materializado em meio a relações dinâmicas entre sujeitos, espaços (físicos e simbólicos) e instituições, continuamente moldado por disputas e resistências para definir não só quem tem acesso à escola comum, mas as condições concretas dessa presença no ambiente escolar.

Palavras-chave: Inclusão Escolar. Matrícula. Acessibilidade. Atendimento Educacional Especializado.

ABSTRACT

The inclusion of people with disabilities in schools has become a fundamental human right amidst struggles and resistance in pursuit of equality and human dignity. In Brazil, educational policy has adopted the principles of inclusion, especially since the 2000s, when students with disabilities began to be directed towards schooling in mainstream classes and schools, attempting to break with the segregating logic that deprived them of the right to participate in the educational process alongside other people. Despite this, operationalizing this right has proven to be a challenge, given the existence and persistence of obstacles of various kinds, which strain the relationship between normative guarantees and their materialization in concrete reality. In this context, this thesis aims to analyze the political-normative provisions and statistical indicators on the inclusion of students with disabilities in urban and rural Brazilian schools. To this end, the study utilized contributions from the Critical Theory of Human Rights and, using a qualitative-quantitative approach, undertook documentary and statistical research. The documentary contribution encompassed political and normative documents on the subject, collected from official databases of the Presidential Palace and the Ministry of Education, covering the period from 1988 to 2025. The statistical research was conducted using microdata from the Basic Education School Census of the National Institute of Educational Studies and Research Anísio Teixeira, focusing on the years 2020, 2022, and 2024. The collection and processing of statistical data was performed using IBM SPSS Statistics version 24. The analyses were organized according to the categories of enrollment in regular classes, architectural accessibility in regular schools, and specialized educational services. Based on the results, it was argued that political and normative provisions should no longer be understood solely as formal guarantees but rather as a kind of sedimentation, always provisional, of social struggles, in which achievements and constraints are simultaneously inscribed. Thus, political-normative production condenses and, at times, attempts to balance conflicts between antagonistic projects for the schooling of people with disabilities, sometimes expanding rights, sometimes legalizing forms of segregation. Furthermore, the unequal materialization of the right to school inclusion for people with disabilities has been demonstrated, based on the interrelation of different dimensions. The persistence of a narrowing of school trajectories, along with the precariousness of architectural accessibility conditions, as well as the provision of specialized educational services and multifunctional resource rooms, indicated that the barriers to school inclusion are not punctual, but structural and arranged in multiple layers. Therefore, the right to school inclusion for people with disabilities, in concrete terms, has been materialized amidst dynamic relationships between subjects, spaces (physical and symbolic), and institutions, continuously shaped by disputes and resistance to define not only who has access to mainstream schools, but also the concrete conditions of this presence in the school environment.

Keywords: School Inclusion. Enrollment. Accessibility. Specialized Educational Services.

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Matrículas do público da Educação Especial em classes comuns por dependência administrativa	98
Tabela 2 - Matrículas do público da Educação Especial em classes comuns por etapa de ensino	103
Tabela 3 - Escolas comuns com banheiros acessíveis por dependência administrativa.....	108
Tabela 4 - Escolas comuns sem acessibilidade nas vias de circulação internas por dependência administrativa	111
Tabela 5 - Escolas com Atendimento Educacional Especializado por dependência administrativa	120
Tabela 6 - Escolas com Sala de Recursos Multifuncionais por dependência administrativa..	123

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Teses e dissertações sobre direito à matrícula em classe comum, à acessibilidade arquitetônica em escolas e ao AEE.....	15
Quadro 2 – Atos político-normativos sobre direito à matrícula da pessoa com deficiência em classe comum de escola regular.....	54
Quadro 3 – Atos político-normativos sobre direito à acessibilidade arquitetônica em escolas	65
Quadro 4 – Atos político-normativos sobre direito ao atendimento educacional especializado	79

LISTA DE SIGLAS

ABNT – Associação Brasileira de Normas Técnicas

CDPD – Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência

CIDH – Comissão Interamericana de Direitos Humanos

CNE – Conselho Nacional de Educação

ECA – Estatuto da Criança e do Adolescente

FUNDEB – Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação

INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

LBI – Lei Brasileira de inclusão da Pessoa com Deficiência

LDB – Lei das diretrizes e bases da educação nacional

MEC – Ministério da Educação

PDE – Plano de Desenvolvimento da Educação

PNE – Plano Nacional de Educação

PNEEI – Política Nacional de Educação Especial Inclusiva

PNEEPEI – Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva

PPDD – Protocolo de Produção de Dados Documentais

ONU – Organização das Nações Unidas

UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

UPIAS – Union of the Physically Impaired Against Segregation

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO	10
1.1 Construção do Objeto	13
1.2 Delineamento do Objeto	20
1.3 Caminhos Metodológicos	21
1.4 Organização da Tese	24
2. DIREITO HUMANO FUNDAMENTAL À INCLUSÃO ESCOLAR DA PESSOA COM DEFICIÊNCIA: APORTES TEÓRICOS E CONCEITUAIS	26
2.1 Teoria Crítica dos Direitos Humanos	26
2.2 Pessoa com Deficiência: modelos de compreensão	31
2.3 Direito Humano Fundamental à Inclusão Escolar da Pessoa com Deficiência	38
3. INCLUSÃO ESCOLAR DE ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA: ANÁLISE DE ATOS POLÍTICO-NORMATIVOS NACIONAIS	51
3.1 Direito à Matrícula em Classe Comum	53
3.2 Direito à Acessibilidade Arquitetônica em Escolas	64
3.3 Direito ao Atendimento Educacional Especializado	79
4. INCLUSÃO DE ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA EM ESCOLAS URBANAS E RURAIS: ANÁLISE DE INDICADORES EDUCACIONAIS	96
4.1 Indicadores de Matrícula em Classe Comum	96
4.1.1 Distribuição por Dependência Administrativa	98
4.1.2 Distribuição por Etapa da Educação Básica	103
4.2 Indicadores de Acessibilidade Arquitetônica em Escolas Comuns	106
4.2.1 Banheiros Acessíveis	107
4.2.2 Recursos de Acessibilidade	111
4.3 Indicadores de Atendimento Educacional Especializado em Escolas Comuns ...	119
4.3.1 Oferta de Atendimento Educacional Especializado	119
4.3.2 Disponibilização de Sala de Recursos Multifuncionais	123
5. CONCLUSÃO	130
6. REFERÊNCIAS	138
7. ANEXO	155
7.1 Protocolo de Produção de Dados Documentais (PPDD) – Versão Preliminar	155

1. INTRODUÇÃO

A educação constitui-se como um processo humano, intergeracional e sócio-histórico, por meio do qual construímos nossa própria condição humana. Com ela ocorrem a apropriação e a transmissão de conhecimentos, valores, saberes, práticas e modos de vida que se estruturam nas relações sociais. Mais do que isso, a educação é um vetor de acesso, metaforicamente, como uma “chave” para várias portas, abrindo caminho para a realização de outros direitos e o exercício mais amplo da cidadania (Nozu; Icasatti; Bruno, 2017).

Em razão dessa centralidade, a afirmação e a efetivação do direito à educação não se restringem ao âmbito jurídico, mas assumem também um caráter político e social, sobretudo pela sua importância no enfrentamento das desigualdades estruturais que atravessam a sociedade. Nesse contexto, movimentos sociais têm se organizado politicamente em torno de reivindicações pelo direito à educação pública, gratuita, laica, inclusiva e socialmente referenciada.

No escopo dessas mobilizações, ganha destaque o movimento das pessoas com deficiência que, no processo de luta por dignidade (Herrera-Flores, 2009), passaram a questionar os modelos de compreensão da deficiência, de modo a deslocar o enfoque das limitações biológico-funcionais individuais para as condições institucionais e sociais que criam barreiras ao direito à educação desse público. É nesse movimento que se consolida, ética e legalmente, a noção de inclusão enquanto um eixo estruturante das políticas educacionais contemporâneas.

A “inclusão em educação” constituiu-se como um processo contínuo de transformação das escolas, mobilizando princípios, políticas e práticas voltados para atender à diversidade de todos os estudantes (Damasceno; Santos; Cabral, 2023). Assim, a “inclusão em educação” estabelece novas lógicas de compreensão do direito à educação na contemporaneidade, em que “o desafio não se encontra estereotipado no estudante, mas em uma instância maior, ou seja, a organização e modo de funcionamento da escola, da atuação docente, da relação com a comunidade e de seus agentes externos” (Damasceno; Cruz, 2021, p. 75).

A construção paulatina da educação inclusiva permite reconhecê-la como um “direito humano emergente”, uma vez que amplia condições de alcance de outros direitos, como à educação, além de contribuir para a promoção da justiça social e de uma vida digna a todas as pessoas (Rodrigues, 2008).

Embora a educação inclusiva seja um termo bastante abrangente, vinculado ao direito humano fundamental à educação de todas as pessoas (Nozu; Icasatti; Bruno, 2017), nesta tese – tendo em vista a ênfase de análise – a inclusão escolar será considerada como política ou prática de escolarização de pessoas com deficiência, com transtorno do espectro autista (TEA) e com altas habilidades ou superdotação¹ nas classes comuns de escolas regulares (Mendes, 2017; 2023).

Para tanto, entende-se por escolarização um processo complexo e sistematizado de ensino e de aprendizagem em contexto institucional e coletivo, que abrange a matrícula², o acesso ao currículo, a participação nas atividades, a permanência e a aprendizagem – e o sucesso – dos estudantes. Conforme Kassar (2022, p. 22), a escolarização traduz-se em “todos os sentidos que ‘ser aluno’ envolve”.

Na perspectiva da inclusão, as classes comuns constituem-se em espaços das escolas regulares para que todas as crianças e os adolescentes sejam escolarizados com os pares da comunidade (Mendes, 2017). Nozu (2025a) reflete sobre os sentidos do comum, direcionando-o à comunhão, à comunidade, ao coletivo, em que é possível conviver com a diversidade e exercer a cidadania. Por sua vez, Duarte (2026, [n.p.]) elucida que a expressão classe comum “passou a ser utilizada também em oposição a classes especiais³”.

No processo de escolarização dos estudantes com deficiência nas classes comuns, Nozu (2025b, p. 114) sustenta a necessidade de tecer “costuras político-pedagógicas comuns e específicas” com a “agulha-princípio da inclusão”. Essa articulação deve permitir tanto o acesso à educação comum quanto o atendimento às necessidades específicas dos estudantes. Trata-se, portanto, de um desafio político e pedagógico repensar a escola a partir dos princípios da igualdade (acesso à classe comum) e da diferença (disponibilização de medidas de equidade) para garantir o direito à educação do estudante com deficiência.

No contexto das transformações e lutas em prol da inclusão escolar, foi publicada a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI) em 2008. Embora, tecnicamente, esse documento não possua força normativa, como uma lei ou decreto, ele representa importante marco político, reafirmando o compromisso do Estado brasileiro com a inclusão escolar.

¹ Conforme a legislação, os estudantes com deficiência, com transtorno do espectro do autismo e altas habilidades/superdotação constituem o público da Educação Especial no Brasil (Brasil, 1996, 2025).

² Conforme o Dicionário Michaelis Online (2025), matrícula é a “inscrição feita em uma escola para poder frequentar determinado curso”.

³ Constituídas somente com estudantes com deficiência, geralmente organizadas por categorias de deficiência (Nozu, 2013).

A Educação Especial é definida como uma modalidade de ensino transversal aos demais níveis, etapas e modalidades, responsável pela realização do atendimento educacional especializado de forma complementar ou suplementar à escolarização dos estudantes com deficiência, com transtorno do espectro autista e altas habilidades/superdotação (Brasil, 1996; 2008).

Nesse sentido, a Educação Especial deve atuar de forma articulada com o ensino comum, tanto para garantir o acesso das pessoas com deficiência à escola regular quanto para assegurar sua permanência em condições de igualdade com os demais estudantes. O acesso, entendido como possibilidade de atingir algo ou algum lugar, um processo de mudança ou busca por um objetivo (Manzini, 2008), representa etapa inicial nesse percurso de escolarização.

Assegurar o acesso, por si só, não é suficiente se não houver condições concretas para a permanência desses sujeitos no ambiente escolar. Isto envolve ações, organização de recursos e serviços visando garantir que os estudantes participem e se desenvolvam na escola regular. Portanto, podemos relacionar a permanência, dentre outros, com a promoção de acessibilidade e oferta de apoios à escolarização, como o caso do atendimento educacional especializado.

Enquanto o acesso indica a luta por um determinado objetivo ou lugar a ser alcançado, a acessibilidade, em sentido amplo, diz respeito às condições concretas que permitem que esse acesso se efetive no cotidiano. Seu conceito envolve elementos observáveis, mensuráveis e avaliáveis, conferindo-lhe certa materialidade (Manzini, 2008).

Apesar dessa tangibilidade, é preciso ressaltar que a acessibilidade deve ser entendida de modo amplo e não homogêneo, pois comporta diversas dimensões. De todo modo, é fundamental prezar pela construção de uma sociedade mais acessível em relação aos transportes, informações e espaços públicos, capaz de beneficiar todas as pessoas. Quando consideramos, em particular, as pessoas com deficiência, historicamente marginalizadas, a urgência da acessibilidade torna-se mais evidente, pois a ausência de condições adequadas impacta diretamente sua autonomia, participação e qualidade de vida (Costa, 2021).

Assim, a concretização da acessibilidade envolve a eliminação de barreiras que impeçam ou dificultem o exercício de direitos e a participação das pessoas com deficiência em igualdade de condições na vida social.

Dentre as diversas barreiras existentes, o presente trabalho concentra suas discussões na acessibilidade de natureza arquitetônica, ou seja, nas barreiras físicas existentes em edificações, com ênfase especial no ambiente escolar.

Já o atendimento educacional especializado pode ser compreendido enquanto um conjunto de serviços da Educação Especial destinado aos estudantes com deficiência, orientado

para organizar recursos e atividades que visem complementar ou suplementar a proposta pedagógica do ensino comum. Esse atendimento tem se constituído como o principal apoio à escolarização do público com deficiência nas escolas regulares.

Na política de inclusão escolar brasileira, a oferta do atendimento educacional especializado tem sido priorizada no espaço das salas de recursos multifuncionais, as quais devem dispor de materiais didáticos e pedagógicos, bem como de equipamentos e profissionais com formação especializada para esse atendimento (Nozu, 2013). Os recursos desse ambiente devem ser capazes de prover diferentes complementações e suplementações às diversas necessidades de seu público, por isso a denominação de “multifuncionais” (MEC, 2006).

Com base nessas considerações, parte-se da concepção de inclusão escolar como exercício permanente e coletivo de identificação e remoção de barreiras para o acesso, a participação e a aprendizagem dos estudantes com deficiência nas classes comuns das escolas da rede regular de ensino (Nozu, 2025a). Trata-se, então, de um fenômeno com múltiplas dimensões, seja ética, jurídica, política, social, arquitetônica ou pedagógica.

Nesta tese, a inclusão escolar será analisada a partir de três aspectos, o da matrícula, o da acessibilidade arquitetônica e o do atendimento educacional especializado. Espera-se, assim, com essa abordagem integrada, mas dentro da contingencialidade da pesquisa, compreender e analisar algumas faces da inclusão escolar, sob a perspectiva dos direitos humanos e fundamentais.

1.1. Construção do Objeto

Compreender como o objeto desta pesquisa foi construído envolve mais do que a sua justificativa científica, exigindo a consideração da minha⁴ trajetória acadêmica e profissional, haja vista que o percurso formativo, as vivências e os interesses pessoais também influenciam as escolhas que norteiam esta investigação.

Em 2018, iniciei o curso de Mestrado no Programa de Pós-Graduação em Fronteiras e Direitos Humanos da Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD). Dois anos depois, defendi a dissertação intitulada “Inclusão de camponeses público-alvo da Educação Especial em escolas da região da Grande Dourados” (Ribeiro, 2020), sob orientação do Prof. Dr. Washington Cesar Shoiti Nozu. A pesquisa desenvolvida teve por objeto analisar os textos político-normativos e os indicadores educacionais relacionados à inclusão de sujeitos

⁴ Nesta seção, o uso da primeira pessoa do singular será utilizado sempre que o autor se reportar às suas vivências pessoais, profissionais e acadêmicas.

camponeses considerados público da Educação Especial em escolas da região da Grande Dourados-MS, no período de 2008 a 2018.

A experiência adquirida durante o Mestrado, especificamente com *software* de análise estatística e indicadores educacionais, me possibilitou, além da aprendizagem no manejo e na produção desse tipo de materialidade, uma compreensão mais acurada acerca dos problemas relacionados ao direito à educação e, em específico, à inclusão escolar em instituições de ensino da zona rural. Nesse escopo, publiquei variados trabalhos acadêmicos, como capítulos de livros, artigos e comunicações em eventos, que também contribuíram para aproximação com a temática da inclusão não só de escolas rurais, mas de outras localidades.

Soma-se a isso a minha atuação profissional como professor universitário, tendo ministrado disciplinas em cursos de graduação e pós-graduação sobre direito à inclusão de pessoas com deficiência. Além da docência, nos últimos anos, vinculei-me a grupos e redes de pesquisa sobre o tema, em especial: Grupo de Pesquisa “Direitos Fundamentais” e Grupo de Pesquisa “Pessoa com Deficiência e Inclusão Social”, ambos da vinculados à Universidade Federal Fluminense (UFF) e coordenados pela Profa. Dra. Célia Barbosa Abreu, orientadora da presente tese; Grupo de Estudos e Pesquisa em Educação Inclusiva (GEPEI), da Universidade Federal da Grande Dourados, coordenado pelo Prof. Dr. Washington Cesar Shoiti Nozu, coorientador deste trabalho; “Rede Educação Especial dos Campos”; Grupo de Trabalho “Pessoas com Deficiência nas Escola Públicas do Campo”, vinculado à Frente das Escolas do Campo do Fórum Nacional de Educação do Campo (FONEC). Ainda, destaco minha atuação como associado da Associação Brasileira de Pesquisadores em Educação Especial (ABPEE). Além disso, tenho atuado na comissão organizadora do Seminário Internacional sobre Direitos Humanos Fundamentais, promovido pela UFF, sob a liderança da Profa. Dra. Célia Barbosa Abreu.

Essa trajetória pessoal, com trânsito nas áreas do Direito e da Educação, foi me constituindo como pesquisador do direito humano fundamental à inclusão escolar da pessoa com deficiência. É desse lugar que me posiciono na construção dessa tese, imbuído de compromisso investigativo ético-emancipatório com grupos vulnerabilizados (Nozu, 2024) e de defesa inegociável do direito à educação de todas as pessoas.

Na sequência, passar-se-á à justificativa científica do trabalho, mediante a revisão de trabalhos acadêmicos no Brasil que investigaram o direito à inclusão escolar de estudantes com deficiência. Para explorar o que dizem esses trabalhos, realizou-se um levantamento a partir do Catálogo de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), cujos registros iniciaram em 1987.

A coleta foi empreendida no mês de fevereiro de 2026, sem delimitação temporal, visando abranger o máximo de produções existentes. Foram utilizados descritores articulados com o operador *booleano* “AND” para abranger os três principais eixos da pesquisa: a matrícula em classes comuns, a acessibilidade arquitetônica em escolas e ao atendimento educacional especializado. Além dos descritores, foi aplicado filtro para busca somente de pesquisas oriundas de Programas de Pós-Graduação cuja área de avaliação fosse em Direito.

Para fins de inclusão, foram considerados somente estudos relacionados aos três eixos da pesquisa, no âmbito da Educação Básica, em escolas comuns, escritos em Língua Portuguesa. Já para exclusão, foram desconsiderados, além daqueles que não abordavam a temática em questão, os trabalhos indisponíveis para acesso online.

Com a primeira consulta, utilizando os descritores “matrícula” AND “escola” AND “deficiência”, três trabalhos retornaram como resultado, dos quais, após aplicação dos critérios de inclusão e exclusão, restou somente um. Na segunda consulta, com os descritores “acessibilidade” AND “escola” AND “deficiência”, seis pesquisas retornaram, permanecendo duas após aplicação dos critérios. Com “atendimento educacional especializado” AND “escola” AND “deficiência”, somente um trabalho foi localizado, mas indisponível para acesso. Já utilizando “inclusão” AND “escola” AND “deficiência”, os resultados mostraram 28 trabalhos, sendo nove deles selecionados. Por fim, com “educação inclusiva” AND “escola” AND “deficiência” foram 16 pesquisas, sendo quatro delas selecionadas após aplicação dos critérios. Considerando todas as buscas, bem como a incidência de algumas pesquisas duplicadas em mais de uma consulta, abrangeu-se um total de 54 trabalhos, dos quais nove foram selecionados, conforme o Quadro 1, organizado pela ordem cronológica das produções.

Quadro 1 – Teses e dissertações sobre direito à matrícula em classe comum, à acessibilidade arquitetônica em escolas e ao AEE

Autoria	Ano	Título	Tipo	Instituição
Carlos Alberto Crispim	2018	A doutrina da proteção integral e a inclusão escolar e social de crianças com deficiência física, auditiva e visual: uma análise em escolas dos municípios de Biguaçu, Imbituba, São José e Palhoça, no período de 2017 e 2018	Dissertação	UFSC
Luana Adriano Araújo	2018	Os desafios para a efetivação do direito à educação inclusiva: igualdade, diferença e deficiência nas escolas públicas municipais de Fortaleza (CE)	Dissertação	UFC

Amanda Luna Torres Zenaide	2019	O dever de matricular pessoas com deficiência na rede regular de ensino e a (in)eficácia do direito à educação inclusiva	Dissertação	UNIPÊ
Natalia Alberton Dorigon	2020	O direito à educação de crianças e adolescentes com deficiência: uma análise sobre a inclusão escolar de estudantes com deficiência na rede pública municipal de Orleans/SC no período de 2013 a 2019	Dissertação	UNESC
Denis Leite Rodrigues	2021	Inclusão de pessoas com transtorno do espectro autista – TEA na instrução escolar de nível infantil e fundamental, em instituições de ensino públicas e privadas, no município de Belém, estado do Pará, no ano de 2019	Tese	UFPA
Laura Lúcia Mendes de Almeida	2021	Direito ao desenvolvimento e inclusão social: dignidade da pessoa humana do indivíduo com paralisia cerebral no âmbito escolar	Dissertação	UNIPÊ
Anelize Pantaleão Puccini Caminha	2022	O direito à equidade no desenvolvimento escolar da pessoa com deficiência	Tese	PUC-PR
Hildélis Silva Duarte Junior	2022	O acesso à educação básica para pessoas com deficiência na rede de ensino pública municipal de São Luís/MA	Tese	IDP
Lígia Maria Veloso Fernandes de Oliveira	2022	Dignidade das pessoas com deficiência: do processo de construção dos seus direitos à efetiva inclusão a partir da acessibilidade arquitetônica e urbanística sob a ótica do desenho universal	Tese	PUC-MG

Fonte: elaboração própria (2026).

Dos trabalhos levantados, cinco são dissertações e quatro teses, sendo que as mais antigas são de Araújo e Crispim, defendidas em 2018, enquanto as mais recentes são de Caminha, Duarte Junior, Oliveira, datadas de 2022, ano que apresentou o maior número de produções. As instituições de Ensino Superior que originaram as pesquisas foram o Centro Universitário do João Pessoa (UNIPÊ) (com dois trabalhos) e, com um trabalho cada, o Instituto Brasileiro de Ensino, Desenvolvimento e Pesquisa, originalmente Instituto Brasiliense de Direito Público (IDP), a Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais (PUC-MG), a Pontifícia Universidade Católica do Paraná (PUC-PR), a Universidade do Extremo Sul Catarinense (UNESC), a Universidade Federal do Ceará (UFC), a Universidade Federal do Pará (UFPA) e a Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC).

No processo de seleção e sistematização dessas produções, foi possível agrupá-las conforme sua abordagem metodológica, tipo de pesquisa e referencial teórico. No que se refere

à abordagem, foram identificados seis trabalhos qualitativos e três de cunho quali-quantitativo. Em relação ao tipo de pesquisa, quatro adotaram a bibliográfica e documental simultaneamente; duas delas utilizaram bibliográfica, documental e de campo; uma exclusivamente bibliográfica; e também uma exclusivamente de campo. Já o referencial teórico foi identificado em somente três das produções, enquanto que as demais não trouxeram esse elemento de forma explícita.

A análise dos resultados apresentados nas teses e nas dissertações coletadas teve por foco identificar alguns elementos que pudessem auxiliar na interlocução com esta pesquisa. Para tanto, os eixos sobre direito à matrícula em classe comum, à acessibilidade em escolas e ao atendimento educacional especializado serviram como guia para sintetizar o conhecimento produzido pela literatura selecionada.

No primeiro eixo, direito à matrícula em classe comum, o estudo de Araújo (2018), ao analisar os desafios à execução das estratégias da Meta 1 da Educação Especial do Plano Municipal de Fortaleza 2015-2025, elenca que um dos desafios da área está relacionado à matrícula. Relata dificuldades em mensurar o quantitativo de pessoas com deficiências em idade escolar que ainda não estão incluídas nos estabelecimentos de ensino, impedindo que se tenha uma noção mais próxima da realidade que permeia a exclusão que existe na localidade. Pontua, também, a incongruência entre a estrutura de educação desse município e os preceitos inclusivos, tendo em vista a manutenção de nomenclaturas já ultrapassadas no plano municipal de educação e a concentração de alunos com deficiência em algumas instituições da rede, denotando a má distribuição de matrículas.

A problemática do acesso é reforçada por Dorigon (2020). A autora busca analisar as dificuldades para inclusão escolar no município de Orleans/SC. Salienta que, mesmo matriculados, os estudantes com deficiência têm dificuldades a enfrentar, como a falta de transporte acessível e estruturas físicas precárias.

A pesquisa de Duarte Júnior (2022) pretende analisar as condições de acesso e permanência de estudantes com deficiência em escolas do município de São Luís/MA. O autor pontua que as políticas educacionais não podem restringir-se meramente à presença física desses alunos, mas também assegurar que disponham de condições suficientemente adequadas para a permanência e desenvolvimento no percurso escolar.

Também voltada ao ingresso e permanência de estudantes com deficiência no ensino regular, Caminha (2022) sintetiza que, a ampliação do ingresso no ambiente educacional tem sua importância, mas de forma isolada não é capaz de garantir a inclusão escolar, tendo em vista que é imprescindível aliar o acesso com outras condições favoráveis à aprendizagem.

O segundo eixo, direito à acessibilidade em escolas, enfatiza as discussões sobre acessibilidade arquitetônica. A temática está permeada pela obrigatoriedade na remoção de barreiras que impedem ou dificultam o acesso ou a participação dos estudantes com deficiência nos espaços escolares. Para além do enfrentamento de barreiras curriculares e atitudinais, como preconceitos e estigmas, a inclusão escolar desse público envolve modificações no meio físico e estrutural, eliminando entraves arquitetônicos nos ambientes de ensino (Caminha, 2022).

O panorama das escolas brasileiras ainda impõe diversas limitações físicas aos estudantes com deficiência. A problemática é sintetizada por Zenaide (2019) que, ao analisar a eficácia das normas sobre acessibilidade, chama atenção para o fato de que, embora exista vasto acervo legal com plena eficácia em termos técnicos, a falta de acessibilidade e a inobservância a negligência quanto aos mecanismos de inclusão impedem que sejam produzidos efeitos sociais almejados. Assim, o direito à educação inclusiva, apesar de consolidado no âmbito legal, mostra-se ineficaz socialmente.

Crispim (2018), ao analisar estabelecimentos de ensino em quatro municípios do estado de Santa Catarina a partir da Doutrina de Proteção Integral, verificou que, apesar de alguns avanços, parte deles ainda não atendem aos critérios de acessibilidade. Dentre as barreiras identificadas, pontua a falta de pavimentação entre a entrada e o portão, ausência de pisos antiderrapantes nos corredores, largura de portas e corredores insuficientes, sanitários e refeitórios que também não atendem às normas de acessibilidade de circulação interna. Defende, ainda, a criação de comissões de acessibilidade municipais como estratégia de monitoramento e fiscalização das condições físicas das escolas, a fim de auxiliar na implementação constantes melhorias.

Ponto comum nas pesquisas é a importância da acessibilidade arquitetônica nos ambientes escolares. Oliveira (2022), a qual visa analisar a relação entre acessibilidade em espaços urbanos e barreiras atitudinais, defende que sejam também observados os preceitos do Desenho Universal. Isto porque, a criação de espaços acessíveis, mas segregados, em um mesmo local, perpetua a marca negativa da deficiência e reforça a discriminação.

No que diz respeito ao terceiro e último eixo, direito ao atendimento educacional especializado, Almeida (2021) analisa os critérios legais de inclusão escolar da pessoa com paralisia cerebral. Defende que todos têm direito à educação, mas não aprendem do mesmo modo, portanto, as diferenças devem ser consideradas. Assim, o uso de tecnologias, sobretudo assistivas e o atendimento educacional especializado têm o condão de democratizar o currículo, permitindo maior participação de todos os estudantes. Não raras vezes, tal direito é descumprido

por conta da ineficiência administrativa, gerando a necessidade da intervenção do Poder Judiciário (Almeida, 2021).

Caminha (2022) ressalta que o sistema educacional deve ser reorganizado a partir do princípio da equidade, de modo a garantir respostas educativas capazes de atender às necessidades individuais dos estudantes com deficiência, com capacitação docente permanente e compartilhamento de responsabilidades.

O atendimento educacional especializado também enfrenta desafios em vários aspectos. A exemplo, Dorigon (2020) identifica que nas escolas de áreas rurais do município estudado há omissão quanto ao encaminhamento de alunos com deficiência ao atendimento educacional especializado, demonstrando a falta de interação entre as necessidades do público e as respostas das instituições. Frente a isso, tem-se a urgência na implementação de salas de recursos multifuncionais e atendimento educacional especializado onde ainda não existem, adequação dos serviços e atendimentos à realidade local, contratação e formação contínua de profissionais de apoio, a fim de promover melhorias no processo de escolarização de estudantes com deficiência (Araújo, 2018; Duarte Junior, 2022; Dorigon, 2020).

Já Rodrigues (2021) objetiva analisar os fatores de inclusão escolar de estudantes com pessoas com transtorno do espectro autista, no município de Belém/PA. Seus resultados, de certo modo, distanciam-se dos demais trabalhos. Apesar de sinalizar que existem limitações de ordem financeira e pedagógica, afirma que os pressupostos da inclusão escolar vêm sendo implementados em relação aos estudantes em questão, como é o caso dos profissionais de apoio e das salas de recursos multifuncionais com atendimento educacional especializado.

Analisando os resultados das pesquisas levantadas, no que tange ao direito à matrícula, ao atendimento educacional especializado e à acessibilidade arquitetônica nas escolas, temos que tais direitos ainda enfrentam desafios no cenário brasileiro, apesar de reconhecidamente passarem por avanços normativos.

A partir da descrição de elementos metodológicos e dos principais resultados das produções selecionadas, busca-se situar e diferenciar a presente tese. No âmbito científico, esta pesquisa demonstra singularidade quando comparada às teses e dissertações já defendidas, na área de avaliação do Direito, pois, apesar de abordarem a temática mais ampla da inclusão escolar, não possuem os mesmos objetivos, recorte de dados e enfoque teórico-metodológico.

Algumas aproximações existem com as pesquisas de abordagem quali-quantitativa, porém, os autores trabalham com dados de locais específicos (escola ou município), de modo que não há outra pesquisa cuja análise tenha se debruçado em dados estatísticos nacionais. O mesmo pode-se dizer da fonte dos dados estatísticos. No geral, foram utilizadas tabulações de

resultados de entrevistas e questionários aplicados. Nenhum dos trabalhos utilizou os microdados do Censo Escolar da forma que aqui se faz.

No que tange ao referencial teórico, das três produções que o abordam de modo explícito nenhuma faz menção à Teoria Crítica dos Direitos Humanos, de Joaquin Herrera-Flores, que fundamenta a presente tese. Isso sinaliza que, mesmo abordando temática comum, a lente que será aplicada na construção e na análise do objetivo apresenta singularidade.

Compreende-se, deste modo, que a potencialidade desta pesquisa também perpassa pelas contribuições analíticas realizadas. Ao articular dados estatísticos de abrangência nacional com documentos político-normativos, submetidos ao crivo do referencial teórico adotado, espera-se que sejam fornecidos subsídios para a problematização sobre a discrepância entre o previsto nas políticas e legislação e o que de fato é materializado nas escolas – dimensionado os dados estatísticos. Além dessa discrepância verticalizada, entre o oficial e o real, espera-se que a discrepância horizontalizada, entre as diferentes realidades (urbanas e rurais), também gere impactos sociais, sobretudo como alerta para as desigualdades existentes.

1.2. Delineamento do Objeto

Em face da contextualização apresentada, elenca-se o seguinte **problema de pesquisa**: como tem se configurado e em que medida se materializado a previsão político-normativa sobre a inclusão de estudantes com deficiência em escolas brasileiras?

Nessa direção, evoca-se como **objetivo geral** analisar os textos político-normativos e os indicadores estatísticos sobre a inclusão de estudantes com deficiência em escolas brasileiras, com enfoque na matrícula em classe comum, na acessibilidade arquitetônica e no atendimento educacional especializado.

Para tanto, de forma estratégica foram definidos os **objetivos específicos**: a) delinear a Teoria Crítica dos Direitos Humanos, os modelos de compreensão da deficiência e o direito humano fundamental da inclusão escolar da pessoa com deficiência; b) perscrutar e problematizar as configurações do direito à matrícula em classe comum, à acessibilidade arquitetônica e ao atendimento educacional especializado do estudante com deficiência na legislação brasileira; c) produzir e analisar indicadores estatísticos relacionados à matrícula em classe comum, à acessibilidade arquitetônica e ao atendimento educacional especializado em escolas brasileiras, urbanas e rurais.

1.3. Caminhos Metodológicos

De acordo com Minayo e Sanches (1993, p. 240), “o conhecimento científico é sempre uma busca de articulação entre uma teoria e a realidade empírica; o método é o fio condutor para se formular esta articulação”. Assim, é importante refletir, para além da função instrumental do método, sua própria relação com o conteúdo do conhecimento produzido.

Notamos, portanto, que a escolha do método não deve ser aleatória, mas fruto de uma intencionalidade do pesquisador. O eixo guia dessa seleção deve pautar-se no quanto as abordagens e técnicas poderão contribuir para uma análise capaz de abranger o problema de forma suficiente e coerente (Mussi et al., 2019).

Dessa forma, considerando o objeto em estudo e as possibilidades de articulações temáticas, teóricas e materiais, este trabalho adota uma abordagem quali-quantitativa, ancorada em pesquisa documental e estatística.

A pesquisa quantitativa pauta-se em explicações matemáticas e estatísticas dos fenômenos. Preza pela objetividade, à medida que se distancia do singular ou do pessoal, para centrar a atenção em questões gerais, tendo por eixo principal a explicação físico-numérica para determinar indicadores e tendências presentes na realidade (Mussi et al, 2019).

De outro lado, a pesquisa com abordagem qualitativa leva em consideração a complexidade e o dinamismo da realidade, sobretudo social e que os números nem sempre são capazes de responder a todas as questões (Mussi et al, 2019). Neste sentido, essa abordagem preconiza maior aproximação entre sujeito e objeto, pois ao mesmo tempo em que analisa os significados e estruturas, tenta compreender a própria investigação como parte desse processo social analisado (Minayo; Sanches, 1993).

Em que pese as abordagens quantitativa e qualitativa pareçam, inicialmente, opostas, nada impede que sejam articuladas de forma complementar. A abordagem quanti-qualitativa consiste justamente nessa integração, possibilitando a inter-relação entre as duas formas de análise. Conforme destaca Gamboa (2013), a superação desse dualismo metodológico amplia o campo analítico, permitindo uma compreensão mais abrangente e profunda dos fenômenos sociais em sua complexidade, ao conjugar a objetividade dos dados empíricos com a riqueza explicativa e crítica das interpretações qualitativas.

Acerca do tipo de pesquisa, tanto a documental quanto a estatística ancoram-se em fontes primárias, que, de acordo com Severino (2007) e Gustin e Dias (2010), são materiais que ainda não passaram por interpretações ou tratamentos analíticos prévios. Podem ser itens impressos ou digitais, abrangendo, entre outros, jornais, registros oficiais, legislações, dados estatísticos, fotografias, filmes e gravações.

Gustin e Dias (2010) ressaltam a relevância de que pesquisadores do Direito dediquem maior atenção às pesquisas com dados primários. Conforme as autoras, esse tipo de pesquisa possibilita uma aproximação mais acurada do contexto social, ampliando a compreensão de como o Direito é realmente aplicado na sociedade.

Neste trabalho, a pesquisa documental foi realizada com base em documentos político-normativos. Já a pesquisa estatística pautou-se nos microdados disponíveis no Censo Escolar realizado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep).

Para coleta e sistematização dos dados do primeiro grupo foi utilizado o Protocolo de Produção de Dados Documentais (PPDD) – versão preliminar, elaborado por Nozu, Silva e Rebelo (2023). Esse instrumento consiste em três partes que visam fornecer parâmetros objetivos à pesquisa documental, especificamente sobre a caracterização do documento, critérios de seleção e descrição de seu teor.

O levantamento inicial foi realizado nos repositórios oficiais do Planalto (<https://legislacao.presidencia.gov.br/>), do Conselho Nacional de Educação (CNE) do Ministério da Educação (MEC) (<https://www.gov.br/mec/pt-br/composicao/cne/resolucoes-do-cne>).

A busca ocorreu entre setembro e dezembro de 2025. Como critérios de seleção, orientando-se pelo PPDD, consideraram-se apenas documentos que versassem sobre inclusão escolar, Educação Especial, atendimento educacional especializado e/ou acessibilidade arquitetônica; adstritos ao nível da Educação Básica; de abrangência nacional; que estivessem vigentes à época da consulta aos repositórios. O recorte temporal adotado iniciou-se em 1988, ano de promulgação da Constituição Federal de 1988, e foi encerrado em 2025, ano mais recente concluído.

O corpus documental foi constituído de 22 textos legais, políticos e infralegais. Estes últimos abrangem especificamente resoluções do MEC, que embora não possuam hierarquia de lei, têm força regulamentadora e normativa no âmbito do sistema educacional brasileiro.

Os dados documentais foram sistematizados conforme os parâmetros do PPDD (Nozu; Silva; Rebelo, 2023), de modo que, para sua caracterização, foram considerados o ano da publicação, título ou epígrafe, ementa e o tipo de documento. A partir disso, também com base no PPDD, os textos selecionados foram descritos e analisados considerando seus objetivos, destinatários, conceitos-chave (desde que relacionados ao objeto e problema desta pesquisa), bem como suas semelhanças, diferenças e complementos em relação a documentos anteriores.

A organização da análise estruturou-se a partir dos eixos que mobilizaram esta tese, a saber: o direito à matrícula em classe comum, a acessibilidade arquitetônica e ao atendimento

educacional especializado. Ressalta-se que a escolha de tais eixos ocorreu previamente, com o propósito de contemplar, de forma articulada, tanto os dados de obtidos com os documentos político-normativos quanto os dados estatísticos disponíveis no Censo Escolar.

Quanto ao segundo grupo de fontes, os dados estatísticos, trata-se de “[...] observações coletadas, apresentadas de forma sintética e organizada”, a fim de descrever um conjunto de unidades observadas (Júnior, 2010, n.p.). Jannuzzi (2001) explica que constituem dados brutos, ainda não inteiramente analisados para interpretação da realidade empírica.

O Censo Escolar é uma pesquisa estatística de abrangência nacional realizada anualmente sob coordenação do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) e parceria com as secretarias estaduais e municipais de educação, bem como as escolas públicas e privadas. A declaração é obrigatória para todos os estabelecimentos de ensino do país e engloba informações sobre as escolas, turmas, alunos, profissionais escolares e gestores de todas as etapas e modalidades de ensino. Os dados coletados são divulgados por meio de resumos técnicos, sinopses estatísticas e painéis. São disponibilizados, ainda, os microdados, que permitem maior detalhamento das informações obtidas a nível da escola, visando potencializar o uso das estatísticas (Inep, 2025).

Como recorte temporal para os dados estatísticos, foram adotados os anos de 2020, 2022 e 2024, com intuito de abranger informações sobre o último quinquênio. Salienta-se que os dados do Censo Escolar de 2025 não estavam disponíveis até a conclusão desta pesquisa. Além disso, levou-se em consideração o fato de outras pesquisas já terem se debruçado sobre períodos anteriores, de modo aprofundado (Rebelo, 2016; Nozu; Silva; Santos, 2018; Haas, 2023; Rebelo; Pletsch, 2023; Ribeiro, 2020; Ribeiro; Nozu, 2022).

Para a análise estatística, foi empreendido um levantamento por meio do software *IBM SPSS Statistics* versão 24. O banco de dados das escolas contém informações acerca de todos os estabelecimentos de ensino do país. Um primeiro filtro aplicado foi a seleção somente das escolas que estivessem em funcionamento e com matrículas do público da Educação Especial em classes comuns, independente da localização. Com isso, foi possível iniciar a seleção com as variáveis.

A primeira variável utilizada foi a do quantitativo de matrículas do público da Educação Especial⁵. Para extrair os dados, utilizou-se a ferramenta de tabelas de referência cruzada entre

⁵ Ressalta-se que, em razão de alterações no formato dos microdados, realizadas em 2020, passou a existir somente a variável de matrículas na Educação Especial, que abrange estudantes com deficiência, TEA e altas habilidades/superdotação. Não é mais possível, a partir dessa fonte, coletar dados separadamente dos estudantes com deficiência. Sendo assim, considerando que o filtro de escolas com matrículas em classes comuns serve

a variável citada e a localização da escola (rural ou urbana⁶), separando por dependência administrativa (federal, estadual, municipal e privada). Também foram selecionados dados de matrículas da Educação Especial por etapa de ensino. Estes, no entanto, não apresentam possibilidade de cruzamentos com variáveis de localização dependência administrativa da escola. O arquivo foi salvo em formato Excel para posterior elaboração das tabelas.

Em seguida, o mesmo procedimento foi adotado para coleta dos dados sobre acessibilidade arquitetônica. Neste caso, as variáveis selecionadas versavam sobre banheiros acessíveis e recursos de acessibilidade (corrimões, elevadores, pisos táteis, vãos livres, rampas, sinais sonoros, sinais táteis, sinais visuais e acessibilidade inexistente). A variável “acessibilidade inexistente” é indicada quando as escolas não possuem qualquer desses itens nas vias de circulação internas, com exceção dos banheiros, os quais são contabilizados de forma separada, não integrando as chamadas vias de circulação. Para análise, foram consideradas somente as variáveis de inexistência de acessibilidade e banheiro acessível.

Com o mesmo procedimento, foram aplicadas as variáveis “atendimento educacional especializado” e “sala de atendimento especial”. A primeira indica se as escolas ofertam ou não o atendimento educacional especializado. Já a segunda se refere à presença de salas de recursos multifuncionais no ambiente escolar.

Após o levantamento dos microdados, foram elaboradas tabelas para serem apresentados os eixos de articulação desta pesquisa: matrícula em classe comum, acessibilidade arquitetônica da escola e atendimento educacional especializado. A análise dos resultados desse conjunto de dados foi realizada com base na estatística descritiva.

A estatística descritiva constitui-se um método que organiza, exhibe e descreve dados originalmente extensos em formato de tabelas, gráficos e medidas resumidas para auxiliar na extração de conclusões e análises (Mann, 2015). Para tanto, utilizou-se a variação percentual (%Δ) a fim de verificar acréscimos ou decréscimos e em que proporção esses fenômenos ocorreram com os dados, ou seja, medir o quanto variam esses valores (Triola, 2017).

1.4. Organização da Tese

também para selecionar os demais dados sobre os estabelecimentos de ensino, optou-se por manter, em relação às matrículas, a forma disponibilizada pelo Censo Escolar.

⁶ Conforme o Caderno de Conceitos e Orientações do Censo Escolar 2025: “Há duas opções: zona urbana (áreas correspondentes às cidades, às vilas ou às áreas urbanas isoladas) ou zona rural (abrange toda a área situada fora dos limites da zona urbana). O perímetro urbano do município é definido por meio de lei municipal baseada no plano diretor local – principal instrumento da política de desenvolvimento e expansão urbana” (Inep, 2025, p. 11).

Esta tese encontra-se dividida em cinco seções, sendo a primeira esta introdução. A segunda, intitulada “Direito Humano Fundamental à Inclusão Escolar da Pessoa com Deficiência: aportes teóricos e conceituais”, centra-se em discorrer sobre a emergência do direito à inclusão escolar da pessoa com deficiência, seja no âmbito internacional e nacional, em diálogo com a Teoria Crítica dos Direitos Humanos e o Modelo Social da Deficiência.

A terceira seção é intitulada “Inclusão Escolar de Estudantes com Deficiência: análise de atos político-normativos nacionais”. Seus escritos movimentam uma análise sobre documentos político-normativos que asseguram o direito à matrícula em classe comum, à acessibilidade arquitetônica em escolas e ao atendimento educacional especializado. Tensiona algumas lacunas nos textos em questão e suas fragilidades em assegurar o direito humano fundamental à inclusão escolar em classes comuns.

A quarta seção, denominada “Inclusão de Estudantes com Deficiência em Escolas Urbanas e Rurais: análise de indicadores educacionais”, visa apresentar e analisar os dados estatísticos sobre as matrículas em classe comum, a acessibilidade arquitetônica e o atendimento educacional especializado nas escolas brasileiras. As análises visam problematizar o cenário de falta de estruturas e recursos para a inclusão escolar de estudantes com deficiência e tensionar as assimetrias entre as localidades urbanas e rurais com os aportes da Teoria Crítica dos Direitos Humanos.

Ao final, na quinta seção, são apresentadas as Conclusões, nas quais o problema e o objetivos da pesquisa são retomados, os resultados alcançados sintetizados e, considerando a relação empiria-teoria, a tese é anunciada.

2. DIREITO HUMANO FUNDAMENTAL À INCLUSÃO ESCOLAR DA PESSOA COM DEFICIÊNCIA: APORTES TEÓRICOS E CONCEITUAIS

A relação entre Direitos Humanos e inclusão da pessoa com deficiência tem se consolidado como campo de debate nos âmbitos jurídico, político e educacional. Nesse sentido, a presente seção busca delinear a Teoria Crítica dos Direitos Humanos, os modelos de compreensão da deficiência e o direito humano fundamental à inclusão escolar da pessoa com deficiência. Para tanto, foram sistematizados três tópicos teórico-conceituais.

No primeiro tópico, apresenta-se a Teoria Crítica dos Direitos Humanos. A partir dos referenciais adotados, esses direitos são compreendidos como processos de luta pela dignidade humana, sobretudo para garantir acesso igualitário aos bens e recursos necessários a uma vida digna. Do mesmo modo, ressalta-se o caráter cultural, complexo e relacional dos Direitos Humanos, atravessados por influências dos diferentes contextos históricos e sociais em que são produzidos. Essa abordagem também sinaliza seu potencial crítico e emancipatório, à medida que permite questionar estruturas de desigualdade e exclusão.

O segundo tópico centra-se em discorrer sobre os modelos de compreensão da pessoa com deficiência. Contextualiza as diferentes formas de relação desse sujeito com a sociedade, ao longo da história, passando desde a eliminação, marginalização, a perspectiva médica, até chegar no Modelo Social. Este representa um rompimento com as abordagens anteriores, tendo em vista a concepção de que a deficiência, mais do que um atributo biológico, resultada de interações entre as características do indivíduo com as barreiras presentes na sociedade.

Por fim, no último tópico, discute-se acerca do direito à inclusão escolar de pessoas com deficiência, com base em documentos internacionais de Direitos Humanos e na legislação interna. A partir das movimentações político-normativas, busca-se compreender como esse direito vem sendo construído no campo jurídico e educacional, sobretudo na previsão de garantia de um sistema educacional inclusivo.

2.1. Teoria Crítica dos Direitos Humanos

Antes de adentrar nos conceitos e proposições da Teoria Crítica dos Direitos Humanos, é importante situá-la epistemologicamente. Dentre as diversas “lentes” utilizadas para compreender e justificar os Direitos Humanos, existe a “teoria das necessidades e direitos fundamentais” (Proner, 2020, p. 12). Essa lógica abandona o ideal de sujeito abstrato e centra-se em situações reais e contextualizadas. A partir dela, entende-se que as necessidades emergem da interação humana com o meio, sendo, portanto, históricas e dinâmicas. A verificação de uma

necessidade é o argumento justificado dos direitos. A esta corrente se vincula a Escola de Budapeste, com György Lukács e Ágnes Heller e suas releituras da tradição marxista (Proner, 2020).

Nesse sentido, as referências dessa base epistemológica fazem-se presentes na obra de Joaquín Herrera Flores e demais pensadores da Teoria Crítica dos Direitos Humanos, sobretudo na crítica ao universalismo e humanismo abstrato da perspectiva clássica dos Direitos Humanos.

Proner (2020) explica que, tanto do ponto de vista teórico quanto prático, o posicionamento de defesa da efetividade dos Direitos Humanos demanda estudar as “necessidades fundamentais”. Entretanto, o pensamento crítico tem por pressuposto que nenhuma cultura é pura e fixa, mas sim híbrida e incompleta, de modo que as necessidades também são distintas. Esse viés vai de encontro com a absolutização da concepção ocidental de Direitos Humanos, mas também contra os relativismos que também pregam um particularismo absoluto. É nessa esteira que se ancora a Teoria Crítica dos Direitos Humanos de Joaquín Herrera Flores, ao considerar uma espécie de “mínimo universal” em toda cultura, qual seja, a possibilidade de todos lutarem pela dignidade humana.

Herrera Flores busca se afastar do modo tradicional e abstrato de interpretar os Direitos Humanos, defendendo uma visão complexa ou “impura” desses direitos. Esse entendimento se apoia em uma contextualização integral, considerando as assimetrias da realidade e sustentando a necessidade de mudanças na sociedade, sobretudo para uma nova cultura de direitos.

A crítica de Herrera Flores (2009) à perspectiva hegemônica explica que esta confunde o plano da realidade com o das razões. Para a teoria tradicional, os próprios direitos impulsionam a criação de outros direitos, bem como são algo inerente a todos os seres humanos, independentemente de qualquer condição externa. O autor prossegue tensionando esse pressuposto:

A ideia que inunda todo o discurso tradicional reside na seguinte fórmula: o conteúdo básico dos direitos é o ‘direito a ter direitos’. Quantos direitos! E os bens que tais direitos devem garantir? E as condições materiais para exigí-los ou colocá-los em prática? E as lutas sociais que devem ser colocadas em prática para poder garantir um acesso mais justo a uma vida digna? (Herrera Flores, 2009, p. 27)

Com base na perspectiva material, assume-se uma posição mais concreta acerca do que são e para que servem os direitos. Logo, as pessoas não se satisfazem com a mera posse de direitos por si só, mas carecem de necessidades concretas da vida cotidiana, materializadas nos contextos.

Os Direitos Humanos, portanto, na visão de Herrera Flores (2009, p. 28), “[...] mais que direitos ‘propriamente ditos’, são processos; ou seja, o resultado sempre provisório das lutas que os seres humanos colocam em prática para ter acesso aos bens necessários para a vida”.

O ponto de partida não são os direitos, mas sim os bens exigíveis para a vida (saúde, educação, trabalho, lazer, meio ambiente, cidadania e outros). Tratam-se, *a priori*, de bens e não de direitos, pois estes foram criados posteriormente. Na atualidade, é comum que as lutas se apoiem em sistemas de garantias já formalizados, aliando a luta jurídica com a social, mas isso não impede que tais lutas se desenvolvam fora do campo jurídico, para buscar a garantia de bens ainda não protegidos (Herrera Flores, 2009).

Se o ponto de partida se situa na necessidade de determinados bens, a razão das lutas pelos direitos também não se afasta desse pressuposto. Como explica Proner (2020, p. 20), “nenhuma Carta de princípios é, por si só, garantia de concretização de direitos”, ponderando que as garantias, apesar de importantes, não substituem os processos de luta pelos direitos.

Além da não concretização de direitos, a luta nasce em razão do acesso não igualitário a eles. Isto porque existem processos de divisão social, funcional, sexual, étnica e mesmo territorial, a partir dos quais, dependendo da “posição” ocupada pelos sujeitos, o acesso aos bens pode ser mais ou menos facilitado, ou mesmo impossível. A luta se origina, então, da percepção de que tais processos são injustos e desiguais (Herrera Flores, 2009).

Complementa-se, ainda, que os Direitos Humanos, enquanto processos de luta, objetivam alcançar não a mera sobrevivência, mas a dignidade. Porém, essa mesma dignidade não deve ser compreendida como fim em si mesma, mas como algo de ordem material, ou seja, que demanda acesso igualitário aos bens sociais (Herrera Flores, 2009).

Entenda-se por dignidade não o simples acesso aos bens, mas que tal acesso seja igualitário e não esteja hierarquizado “a priori” por processos de divisão do fazer que coloquem alguns, na hora de ter acesso aos bens, em posições privilegiadas, e outros em situação de opressão e subordinação. Mas, cuidado! Falar de dignidade humana não implica fazê-lo a partir de um conceito ideal ou abstrato. A dignidade é um fim material. Trata-se de um objetivo que se concretiza no acesso igualitário e generalizado aos bens que fazem com que a vida seja “digna” de ser vivida (Herrera Flores, 2009, p. 31).

Compreende-se que os Direitos Humanos não são naturais, mas instrumentais e culturais. Dessa maneira, são instrumentos criados pelos seres humanos como reação aos entornos desiguais em que vivem, de acordo com as construções culturais e sociais da realidade, tendo seu tempo, espaço e história. Isso significa que também podem ser transformados sempre

que necessário para atender novas demandas de dignidade (Carballido, 2020; Herrera Flores, 2009; 2009).

Imbuído nessa lógica e ressaltando que o cenário de Direitos Humanos da Declaração de 1948 – em que o Estado atuava com políticas interventoras, de modo mais ativo e regulador do mercado – foi substituído pela globalização neoliberal, que trata direitos como custos e visa reduzir o papel estatal, Herrera Flores (2009) defende que as atitudes teóricas também precisam se atualizar. Sustenta que seja uma perspectiva “nova”, à medida que permita transformações que acompanhem as demandas e lutas contemporâneas; “integradora”, que advogue pela interdependência e indivisibilidade dos Direitos Humanos; “crítica”, que problematize o paradoxo entre o aumento de textos internacionais sobre o tema e o acirramento das desigualdades e injustiças sociais no mundo; e “contextualizada”, compreendendo os Direitos Humanos não só como normas, mas fruto de lutas e reivindicações de diferentes grupos e instituições (Herrera Flores, 2009).

Rubio (2017) alerta para um predomínio da visão pós-violatória dos Direitos Humanos. De acordo com o autor, quando a preocupação restringe-se à esfera das reivindicações judiciais, quando os direitos já foram violados, contribui-se para consolidar uma “cultura simplista, deficiente, pontual, insuficiente e limitada de Direitos Humanos” (Rubio, 2017, p. 13).

Para a Teoria Crítica, à medida que os Direitos Humanos são relacionais e que existe possibilidade de resistência ao que se apresenta como hegemônico e global, é necessário retomar a relação com o político. Nesse ponto, não se trata de política enquanto melhor sistema de governo, mas sim a atividade compartilhada capaz de criar condições para o desenvolvimento das potencialidades humanas. Propõe-se uma “ontologia da potência”, em que o ser humano, por meio da ação política cidadã, é força motriz de mudança e transformação social (Herrera Flores, 2009).

Outro ponto destacado por Herrera Flores (2009) é de que os Direitos Humanos devem questionar as posições desiguais que as pessoas e grupos ocupam na sociedade, seja local ou globalmente, evitando que permaneçam naturalizadas e imutáveis. Para tanto, além da retomada política, defende o papel da função social do conhecimento, entendido enquanto produto de alguém e para algo, ou seja, não é neutro. Para o autor, uma teoria crítica deve assumir um compromisso com o momento presente, à medida que recusa a neutralidade frente ao sofrimento humano e volta suas atenções para o “outro concreto”, ou seja, aos que lutam diariamente pela satisfação de suas necessidades.

De modo a auxiliar, no ensino e na prática dos Direitos Humanos, Herrera Flores (2009) propõe uma ferramenta teórico-metodológica denominada “diamante ético”. A metáfora do

diamante é apresentada para demonstrar a natureza relacional e complexa dos Direitos Humanos. É um sistema integrado de “cristais” que vão se sobrepondo ao longo do tempo, como decorrência de lutas sociais, ou seja, são construídos. Sua característica tridimensional permite visualizar a pluralidade de causas, processos e resultados de qualquer ponto, bem como sua interdependência. O fim dessa ética é garantir a todos que possam lutar por sua dignidade, mesmo que de forma plural e diferente (Herrera Flores, 2009).

O diamante ético é composto por dois eixos, conceitual e material, ao centro dos quais se encontra a dignidade humana. O eixo conceitual ou vertical foca em como os direitos são entendidos e suas significações. Dentre seus elementos, estão: a “teoria”, caracterizada pelas formas de observar processos ou coisas; a “posição”, que remete ao lugar ocupado pelos indivíduos na divisão social; o “espaço”, que se refere aos lugares físicos, geográficos ou culturais que ocorrem os processos humanos; os “valores”, que são um conjunto de inclinações individuais ou coletivas que influenciam no acesso aos bens; as “narrações”, que são formas pelas quais a realidade ou as relações sociais são definidas por meio de discursos, imagens ou textos; e as “instituições”, entendidas como normas, regras e procedimentos que se articulam para solucionar problemas ou satisfazer necessidades (Herrera Flores, 2009).

O eixo material, de outro lado, tem por enfoque como e em quais condições os direitos se transformam. Os elementos que constituem o eixo material são: as “forças produtivas”, conceituadas como processos econômicos e força de trabalho para produção de bens; a “relação social de produção”, que indica os modos pelos quais os indivíduos se interconectam para organizar sua produção; a “disposição”, que diz respeito ao discernimento adquirido pelo indivíduo sobre sua posição dentro da sociedade; o “desenvolvimento”, que consiste nas condições econômicas, sociais, culturais e políticas que permitem ou impedem o desenvolvimento das aptidões humanas ou acesso aos bens; as “práticas sociais”, entendidas como formas de organização e mobilização a favor ou contra um bem almejado; e a “historicidade”, que remete às causas e processos históricos que deram origem a um direito (Herrera Flores, 2009).

Quanto ao uso dessa ferramenta, em razão de sua multidimensionalidade, é possível empregá-la ao menos de três formas – e não necessariamente com todas as suas categorias –, a saber: na análise de relações concretas entre diferentes elementos; no estudo de camadas inteiras; ou no entrecruzamento de diferentes camadas do diamante (Herrera Flores, 2009).

A partir desses delineamentos, considera-se que a Teoria Crítica dos Direitos Humanos tem potencial para contribuir com a realização deste trabalho, pois além de auxiliar na

compreensão dos direitos já reconhecidos, permite problematizar fragilidades atuais da inclusão escolar de pessoas com deficiência nas escolas brasileiras.

Operar os conceitos fornecidos por tal perspectiva, com as fontes e enfoque desta tese demanda cuidado, porém não é inviável. Isto porque a materialidade da pesquisa não sustenta de modo consistente uma análise com todos os elementos do diamante ético de Herrera Flores, sobretudo aqueles do eixo material. Entretanto, defende-se seu potencial crítico e analítico ao trabalhar com o eixo conceitual, aproximando-se dos elementos de “posição”, “espaço” e “instituição”, à medida que pode revelar as contradições entre os direitos e as desigualdades na oferta de estruturas, recursos e serviços para inclusão escolar de estudantes com deficiência nas diferentes localidades geográficas das escolas.

Assim, o cotejamento entre os textos político-normativos e a realidade das escolas apresentada pelos dados oferecem solo fértil para tensionar como o direito à inclusão escolar desse público, aqui materializada pela oferta de bens e serviços (ou pelo dever de), vem sendo sistematicamente violado. Violação esta que não ocorre na mesma proporção em todos os contextos. Logo, a própria dignidade humana, enquanto acesso igualitário aos bens, encontra óbices para efetivação.

2.2. Pessoa com Deficiência: modelos de compreensão

As formas de compreender a deficiência e tratar as pessoas com deficiência passaram por mudanças ao longo do tempo. Em diferentes períodos da história⁷, a deficiência foi marcada pela exclusão, pela tragédia pessoal e pela hegemonia biologicizante, sendo as práticas sociais, institucionais e políticas moldadas a partir dessas perspectivas. Isso porque as concepções sobre a deficiência influenciam as atitudes e as práticas sociais (Torres; Cruz; Cabral, 2021). Atualmente, no campo da teoria social, a deficiência é reconhecida enquanto questão de Direitos Humanos, sob uma ótica pautada na dignidade, igualdade e inclusão.

Palacios (2008) apresenta, inicialmente, três modelos de compreensão da deficiência: o da Prescindência, o Reabilitador (Médico) e o Social. Embora esses modelos possam ter mais ou menos legitimidade em determinados tempos-espaços, não há uma linearidade histórica, pois “a conceituação de deficiência é mutável e está atrelada ao fluxo contextual. Disso decorrem visões diferenciadas sobre deficiência que coexistem, e que estas visões afetam as relações sociais e os modos como as pessoas com deficiência são significadas e acolhidas” (Leite; Lacerda, 2018, p. 435).

⁷ Ressalta-se que o foco neste trabalho não é realizar um estudo exaustivo sobre a história da deficiência. Para aprofundamento, ver: Palacios (2008); Pessotti (1984); Diniz (2012).

O Modelo da Prescindência apresenta seus pressupostos na justificativa religiosa ou mística como causa da deficiência e que a pessoa com deficiência nada teria a agregar na comunidade. Pode ser subdividido em dois submodelos, o eugênico e o da marginalização (Palacios, 2008).

Conforme o submodelo eugênico, considera-se que a pessoa com deficiência não teria uma vida que valesse a pena ser vivida. Deste modo, as crianças nessa condição eram submetidas ao infanticídio, pois sequer lhes era reconhecida dignidade enquanto pessoas (Palacios, 2008).

O submodelo da marginalização, por sua vez, possui como característica central a exclusão, que pode ocorrer tanto em razão da subestimação das pessoas com deficiência, por vezes vistas com compaixão, quanto em virtude do medo ou da rejeição, quando são percebidas como fixação de malefícios ou como sinal de perigo iminente. Assim, a exclusão se apresenta como a solução considerada mais adequada e como a resposta social que proporciona maior sensação de segurança (Palacios, 2008). Diferentemente do submodelo eugênico, já não se pratica o infanticídio de forma direta; contudo, muitas crianças com deficiência ainda morrem em decorrência de omissões (Palacios, 2008).

À medida que o extermínio começa a ser moralmente questionado, as crianças com deficiência passaram a ser direcionadas para asilos e orfanatos. Tais instituições, em geral, limitavam-se a prestar assistência mais básica possível. Mesmo aquelas crianças que chegavam à idade adulta, enfrentavam o menosprezo e marginalização social, inclusive por não serem adequadas ao trabalho (Palacios, 2008).

Outra forma de compreensão da deficiência é o chamado Modelo Reabilitador ou Médico. De acordo com Palacios (2008), suas características consistem em considerar a causa da deficiência não mais religiosa e sim científica, em termos de saúde e enfermidade, além de atribuir certa utilidade à deficiência, desde que seja reabilitada ou normalizada.

Com o primado da ciência, sobretudo médica, as pessoas com deficiência passam a ter maiores chances de sobrevivência, dentro da medida do possível. Com isso em mente, criam-se ferramentas de reabilitação a essas pessoas. O enfoque no aspecto biológico da deficiência visa o que a pessoa não pode realizar, o que provoca respostas sociais de cunho paternalistas (Palacios, 2008).

O Modelo Médico concebe a deficiência como uma condição anormal e patológica. Nessa lógica, a pessoa com deficiência seria um ser humano que apresenta um desvio do padrão de normalidade e, por conta disso, torna-se impedida de participar plenamente da sociedade (Palacios, 2008). Diniz (2012, p. 15) explica que “para o modelo médico, deficiência é

consequência natural da lesão em um corpo, e a pessoa deficiente deve ser objeto de cuidados biomédicos”. Nesse enquadramento, observa-se que a pessoa com deficiência é um mero objeto destinatária de intervenções médicas, sendo ela a única que deve ser transformada para adequar-se às estruturas sociais.

Assim, no Modelo Médico, tende-se a fazer com que as diferenças das pessoas com deficiência desapareçam, ou ao menos sejam ocultadas. A materialização dessa proposta ocorria justamente com as práticas institucionalizadoras, o que se realizava, em grande parte, contra a vontade dos indivíduos. Desse modo, o fato de ter uma deficiência poderia significar a perda do controle de sua vida, sua liberdade e outros direitos básicos (Palacios, 2008).

No Modelo Reabilitador, o médico é a figura central em relação à pessoa com deficiência. Além de passar a terapia de reabilitação, consequentemente, opina sobre o destino dessas pessoas, ou seja, define até mesmo seus direitos (Palacios, 2008). Embora a partir do século XX já houvesse maior permeabilidade de ciências como a Psicologia, Biologia e a Educação, o campo médico ainda demarcava sua hegemonia. Por meio dessa abordagem, o profissional da Medicina tem a capacidade tanto de salvar, quanto de condenar a pessoa com deficiência (Pessotti, 1984).

Como resistência à abordagem médica, centrada no indivíduo, surge o Modelo Social da deficiência. Sua emergência decorre de críticas e inconformismo com concepções tradicionais que compreendiam a deficiência como problema individual do sujeito, além de exclusivamente biológico ou clínico. Ressalta-se, nessa mudança de paradigma, a participação das próprias pessoas com deficiência pela luta e reconhecimento de seus direitos, ou seja, como um processo de luta por dignidade, como sustenta a Teoria Crítica dos Direitos Humanos de Herrera Flores (2009).

Conforme o Modelo Social, entende-se que as causas que originam a deficiência não estão exclusivamente na lesão, mas sim nas limitações da própria sociedade. A utilização do termo “social”, inclusive, pretende demarcar esse ponto, afastando a culpabilização exclusiva do indivíduo (Palacios, 2008).

As origens dessa abordagem situam-se no final da década de 1960, principalmente nos Estados Unidos e na Inglaterra. Foi nesse período em que movimentos de ativistas e as próprias pessoas com deficiência começaram a questionar a situação de uma espécie de “cidadãos de segunda classe” em que viviam, sobretudo aqueles institucionalizados (Palacios, 2008).

Palacios (2008) explica que foi nos Estados Unidos que surgiu o Movimento de Vida Independente, que buscava lutar contra a burocracia dos serviços de apoio social e sua escassez, demandava oportunidades de trabalho para as pessoas com deficiência, além de lutar para ter o

controle sobre suas próprias vidas. Teve início quando um grupo de estudantes com deficiência começou a exigir modificações estruturais na universidade, como programas para evitar o abandono dos cursos, acessibilidade, moradia. Para esse movimento, o conceito de independência diz respeito ao controle que a pessoa tem sobre sua própria vida e não em relação a quantas tarefas poderiam ser realizadas sem assistência.

Pari passu, a conjuntura do Modelo Social perpassa a criação da Liga dos Lesados Físicos Contra a Segregação (UPIAS), originada na Inglaterra. Trata-se da primeira organização política “de” pessoas com deficiência, visto que era gerenciada por essas pessoas. No entanto, a instituição não se restringiu a isso, tendo foco na resistência política e também intelectual aos pressupostos do Modelo Médico. Defendiam que a deficiência não deveria ser tratada como tragédia pessoal, mas uma questão predominantemente social (Diniz, 2012).

Para a UPIAS, há uma distinção entre lesão e deficiência. A lesão seria a ausência ou limitação total ou parcial de parte do corpo e seu funcionamento. Já a deficiência está relacionada com a experimentação da desvantagem ou restrição que são provocadas pelas pessoas com lesões em determinada forma de organização social (Diniz, 2012).

Como resultado, construiu-se uma nova teoria sobre a deficiência embasada nos seguintes argumentos:

1. A ênfase nas origens sociais das lesões; 2. O reconhecimento das desvantagens sociais, econômicas, ambientais e psicológicas provocadas nas pessoas com lesões, bem como a resistência a tais desvantagens; 3. O reconhecimento de que a origem social da lesão e as desvantagens sofridas pelos deficientes são produtos históricos, e não resultado da natureza; 4. O reconhecimento do valor da vida dos deficientes, mas também a crítica à produção social das lesões e 5. A adoção de uma perspectiva política capaz de garantir justiça aos deficientes. (Diniz, 2012, p. 29).

Assim, à medida que se complexifica a deficiência, articulando fatores extrínsecos ao corpo como elementos que atuam dificultando ou impedindo a participação social dessas pessoas, exigem-se adequações nas estruturas sociais, mais do que uma reabilitação individual. Ainda, a mudança de paradigma promovida pela abordagem social foi representativa de como a resistência e as lutas encampadas pelos movimentos de pessoas com deficiência vêm alcançando direitos até então negados ou dispostos de forma desigual. Isto porque, conforme Herrera Flores (2009), a luta pelos Direitos Humanos envolve justamente atuar pelo acesso igualitário e generalizado aos bens para uma vida digna.

Ao realizar esse deslocamento, a sociedade precisa dar respostas e modificar as barreiras enfrentadas pelas pessoas com deficiência. Essa noção ajuda a difundir a ideia de que esse

modelo serve de instrumento político para promover transformações sociais, por meio de políticas públicas, beneficiando esse grupo (Oliveira, 2023).

No escopo das mobilizações sociais em prol dos direitos das pessoas com deficiência, destaca-se que as primeiras associações se contrapunham às entidades assistencialistas que atendiam a essas pessoas. Com a crescente aproximação entre essas associações, o movimento ganhou visibilidade, a ponto de a ONU promulgar em 1981 o Ano Internacional das Pessoas Deficientes, com o tema “Participação Plena e Igualdade”. Isso serviu de catalizador para aumentar o surgimento de novas organizações representativas, em geral, com o principal eixo reivindicatório centrado na defesa de que as pessoas com deficiência pudessem conduzir suas próprias vidas (Lanna Júnior, 2010).

Compreender que os direitos das pessoas com deficiência são conquistas decorrentes de lutas, confere maior importância à representatividade dessas pessoas na elaboração de políticas públicas que estendam cada vez mais garantias a elas. Nesse sentido, o combate às formas de opressão também passa pela ocupação dos vários espaços que eram restringidos a essas pessoas, inclusive o político, fazendo com que as decisões coletivas considerem como ponto de partida as diferentes vivências, exclusões e marginalizações (Piccolo, 2022).

Nessa lógica, Diniz (2012) sinaliza que o próprio conceito de deficiência passou para o campo político, com alterações em sua nomenclatura. Foram rechaçados termos pejorativos anteriormente utilizados para adotar outros que estivessem de acordo com o posicionamento teórico do novo modelo. Apesar das modificações, não há consenso sobre essas terminologias. A corrente britânica, em razão de enfoque permeado por questões identitárias, costuma utilizar “deficiente” ou “pessoa deficiente”. De outro lado, a corrente estadunidense utiliza a expressão “pessoa com deficiência”.

Atualmente, após debates que culminaram na Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (CDPD), em 2006, no Direito Internacional e no Brasil, trabalha-se com o termo “pessoa com deficiência”. Esse era um dos pontos de maior divergência durante a elaboração do documento. O Brasil, cuja delegação era representada por pessoa com deficiência, em muitos momentos facilitou o diálogo com setores da sociedade civil, além de ter sido convidado a apresentar uma proposta de “deficiência” ou “pessoa com deficiência”. A delegação salientou a importância de assumir uma definição com base no Modelo Social, que atribuísse responsabilidade aos Governos para eliminação de barreiras à inclusão da pessoa com deficiência (Lanna Júnior, 2010). A definição aprovada foi a seguinte:

Pessoas com deficiência são aquelas que têm impedimentos de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, os quais, em interação com diversas barreiras, podem obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdades de condições com as demais pessoas (Brasil, 2009a).

No Brasil, após passar pelo procedimento de ratificação de tratado internacional, a CDPD foi incorporada como emenda constitucional (Decreto n.º 6.949/2009, nos moldes do Art. 5º, §3º da Constituição da República de 1988). O conceito trazido por ela, posteriormente retomado pela Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (LBI), reforça expressamente os fundamentos do Modelo Social, ao definir que deficiência é resultado da interação com as barreiras que obstruem sua participação na sociedade.

Importante frisar que, apesar de os diferentes modelos de compreensão da pessoa com deficiência serem tratados separadamente e relacionados com determinadas prevalências históricas, não significa ausência de pontos de contato e possíveis ocorrência simultâneas, até a atualidade.

Outra consideração relevante é que não são os únicos tipos de modelos existentes. Alguns autores defendem a atualização do Modelo Social para o Biopsicossocial, ressaltando a necessidade de assistência integral às pessoas com deficiência, sem desconsiderar as ações de atenção às peculiaridades individuais (Coimbra Neto, 2019; Oliveira, 2023).

Esse modelo baseia-se na publicação da Classificação Internacional de Funcionalidade, pela Organização Mundial de Saúde. Ao contrário da Classificação Internacional de Doenças, que retrata a deficiência como lesão, a classificação mais recente busca considerar aspectos corporais e sociais, como se procurasse um ponto em comum entre os modelos médico e social. A partir dessa lógica, existe a ideia de que a deficiência resulta da interação entre condições biomédicas de disfunção, questões psicológicas e também sofre influência de fatores do meio social (Oliveira, 2023).

Assim, essa perspectiva representa avanços, à medida que assume um cuidado integral do ser humano e reconhece a importância de sua participação social (Oliveira, 2023). Essa compreensão tem ganhado força no Brasil após a publicação da LBI, que em seu Art. 2º, §1º garante uma avaliação biopsicossocial da deficiência, quando for necessário. No entanto, não há um consenso se essa nomenclatura se refere a um novo modelo ou somente à avaliação, ou mesmo se o Modelo Social de fato desconsidera totalmente aspectos biomédicos e psicológicos do indivíduo.

Também há pesquisas de Palacios e Romañach que pretendem a superação do Modelo Social pelo Modelo da Diversidade. De início, ressalta-se a defesa pela mudança de

terminológica para “mulheres e homens discriminados por sua diversidade funcional” ou mais resumido “pessoas com diversidade funcional” (Palacios; Romañach, 2008, p. 41). Os autores defendem que até hoje nenhum outro modelo foi suficiente para eliminar efetivamente a discriminação desse grupo. Afirmam que parte do problema é que os modelos anteriores situam como eixo central a “capacidade”, o que vem limitando as respostas sociais aos novos problemas bioéticos. Assim, o eixo central deveria passar a ser da dignidade, pois somente esse conceito poderia abarcar a diversidade das pessoas com diversidade funcional, sobretudo incorporando uma renovação bioética com a sua participação (Palacios; Romañach, 2008).

Os autores elencam alguns princípios desse novo modelo. Inicialmente situam a diversidade como um valor inerente humanidade e deve ser valorizada, de modo que as pessoas com diversidade funcional pertencem a um grupo que enriquece a humanidade. Além disso, ressaltam todas essas pessoas têm dignidade, o que está atrelado aos Direitos Humanos (Palacios; Romañach, 2006).

A dignidade, especificamente, divide-se em intrínseca e extrínseca. A primeira diz respeito ao valor da vida das pessoas, de modo que todos possuem a mesma dignidade intrínseca, ou seja, o mesmo valor de suas vidas. Já a dignidade extrínseca está ligada aos direitos e condições de vida, de modo que todos também devem ter a mesma dignidade. Assim, deve-se dotar o entorno de ferramentas e direitos para que as pessoas com diversidade funcional tenham as mesmas condições que as demais. Para preservar a dignidade, seja intrínseca ou extrínseca, sugerem o uso da bioética e dos Direitos Humanos (Palacios; Romañach, 2006).

Defendem que as pessoas com diversidade funcional podem ficar doentes, mas não são doentes por natureza, mas sim diferentes e discriminadas por isso. A sociedade também deve trabalhar para assegurar plena autonomia moral a essas pessoas, além de contemplar todas as necessidades e diferenças de todos os indivíduos (Palacios; Romañach, 2006).

Dentre os diferentes modelos de compreensão da deficiência, observam-se variadas formas de abordagem, que vão desde o desprezo absoluto e negação de dignidade até concepções que reconhecem o valor das diferenças humanas e defendem transformação no meio social para acolher todas as pessoas. Importante frisar, contudo, que tais formas de compreensão não são estanques, fechadas ou lineares. Ao contrário, podem coexistir e manifestar-se simultaneamente em uma mesma sociedade, instituição ou política pública, a depender do contexto. Assim, mesmo frente aos avanços que apontam para perspectivas mais inclusivas, ainda persistem resquícios de modelos anteriores, revelando as tensões e contradições nos processos de reconhecimento e garantia de direitos das pessoas com deficiência.

2.3. Direito Humano Fundamental à Inclusão Escolar da Pessoa com Deficiência

Os Direitos Humanos não possuem uma definição unívoca. A depender da perspectiva adotada, a compreensão do que são, seus fundamentos, finalidades podem assumir diferentes contornos. Essa pluralidade de interpretações não significa minimizar sua importância na humanidade global, mas expressa a necessidade de assumir uma posição, isto é, uma escolha teórica, metodológica e mesmo prática acerca de como compreender, interpretar e operacionalizar os Direitos Humanos na realidade social.

Partindo dessas premissas, acompanha-se Herrera Flores (2009) ao compreender os Direitos Humanos como processos sociais e institucionais, resultado histórico, provisório de resistências e lutas pelo acesso aos bens materiais e imateriais necessários para a vida, ou seja, pela dignidade. Em última instância, funcionam como ferramentas de empoderamento para que indivíduos e grupos possam buscar sua concepção de vida digna.

Considerando as discussões que se pretendem nesta tese, cabe estabelecer uma distinção conceitual entre Direitos Humanos e Direitos Fundamentais. Mesmo com certa diferenciação conceitual, necessário ponderar a complexidade do tema e sua estruturação, já que não é uma questão pacífica, muito por conta de ambos os conceitos terem profunda interrelação com o mesmo conteúdo.

Assim, entende-se por Direitos Humanos aqueles de ordem internacional, referentes à toda pessoa humana. Já os Direitos Fundamentais, são Direitos Humanos que foram garantidos em ordenamentos jurídicos específicos, em geral, aqueles positivados na Constituição (Castilho, 2023).

Dentre os Direitos Humanos e Fundamentais, um dos que apresentam papel central, inclusive em razão do potencial emancipatório, é o direito à educação. Trata-se de um processo de aprendizagem que favorece o desenvolvimento da pessoa em diversos aspectos. Além disso, desenvolve a personalidade e prepara a pessoa para a vida social. Logo, é importante que recursos da sociedade sejam utilizados para assegurar igualmente a todos o direito à educação (Dallari, 2004).

Cabral, Peruzzo e Lima (2021) defendem que o direito à educação deve pautar-se na promoção de uma educação permanente, voltada à autonomia do indivíduo e que preze por valores de uma sociedade mais justa. A escola, portanto, também deve ser valorizada como espaço democrático e não somente de controle. Sobre isso, explicam que a educação tem um papel importante como instrumento de resistência às opressões e injustiças, possibilitando que as pessoas se reconheçam no meio em que estão inseridas.

Ao longo do tempo, as lutas sociais, mudanças nos regimes políticos, dentre outros progressos no âmbito científico e econômico ao longo do século XX, possibilitaram a construção de novos bens que exigem a proteção jurídica, consequentemente, novos direitos. Isso ocorreu também, em razão da reflexão por parte dos Direitos Humanos e Fundamentais que avançou além do sujeito abstrato para considerar situações concretas e específicas que afetam o exercício dos direitos (Ranieri, 1994).

À medida que se amplia a compreensão acerca da dignidade das pessoas com deficiência, consolida-se o entendimento de que também têm direito de participar na sociedade. Para que isso se concretize, torna-se indispensável a ampliação real de oportunidades, com a eliminação de barreiras e a promoção de condições equitativas de acesso aos bens materiais e imateriais. Nesse contexto, o direito à educação assume papel estruturante, pois também é um meio de acesso aos demais direitos, viabilizando a autonomia, a participação social e o exercício da cidadania.

De um lado, o direito à educação apresenta um caráter abrangente, pois contribui tanto para o desenvolvimento individual quanto para o desenvolvimento social, além de funcionar como meio de acesso e de fortalecimento de outros direitos. A inclusão, por sua vez, configura-se como um direito humano na medida em que busca articular demandas gerais de acesso aos bens sociais com as especificidades e necessidades de determinados grupos e pessoas. Nesse sentido, atua como resposta aos processos históricos de exclusão, desigualdade e marginalização, especialmente daqueles grupos que foram sistematicamente colocados em posições de maior vulnerabilidade social (Nozu; Preussler, 2021).

No cenário pós Segunda Guerra Mundial, a fim de estabelecer direitos básicos para a vivência humana, foi publicada a Declaração Universal dos Direitos Humanos (DUDH) de 1948, dentre eles a educação. Em que pese as críticas, sobretudo em relação aos limites de sua universalidade, o documento constitui relevante marco principiológico e simbólico no plano global. Seu conteúdo tem orientado a elaboração de diversos tratados, convenções internacionais e também legislações em muitos países.

Nesse documento, o direito à educação foi previsto no Art. 26:

1. Todo ser humano tem direito à instrução. A instrução será gratuita, pelo menos nos graus elementares e fundamentais. A instrução elementar será obrigatória. A instrução técnico-profissional será acessível a todos, bem como a instrução superior, está baseada no mérito.
2. A instrução será orientada no sentido do pleno desenvolvimento da personalidade humana e do fortalecimento do respeito pelos direitos do ser humano e pelas liberdades fundamentais. A instrução promoverá a compreensão, a tolerância e a amizade entre todas as nações e grupos raciais

ou religiosos e coadjuvará as atividades das Nações Unidas em prol da manutenção da paz.

3. Os pais têm prioridade de direito na escolha do gênero de instrução que será ministrada a seus filhos. (ONU, 1948)

A preocupação materializada na DUDH, ao garantir o direito à educação a todas as pessoas, encontra-se vinculada à proteção das liberdades fundamentais e à promoção do respeito entre povos e nações. Nota-se, portanto, que a educação, naquele contexto, era concebida como instrumento com potencial para mitigar violações de Direitos Humanos e contribuir para a construção de uma cultura de paz.

Esse viés também é identificado por Riboco e Proner (2020), ao afirmarem que o núcleo de direitos estabelecido pela DUDH tem cunho extremamente liberal e privilegia as garantias e liberdades individuais, a partir da ideia ocidental de um indivíduo “atomizado”.

Ainda assim, a previsão do direito à educação também representa um importante ponto de contato entre os direitos sociais e de igualdade e o campo das liberdades fundamentais, ao evidenciar que a efetivação das liberdades depende, em grande medida, do acesso a condições materiais e institucionais que possibilitem o pleno desenvolvimento das pessoas. O fortalecimento dessa interdependência entre os Direitos Humanos vai ao encontro do que defende Herrera Flores (2009, p. 68): “a liberdade e a igualdade são as duas faces da mesma moeda”.

O direito à educação, no contexto brasileiro, é objeto de vasta produção normativa, desde o âmbito constitucional até a regulamentação por leis infraconstitucionais. Esse aparato fornece elementos para o planejamento, viabilização e implementação de políticas públicas voltadas a garantir a inclusão das pessoas com deficiência no ensino regular (Nascimento; Nascimento, 2021).

Na Constituição da República de 1988, o direito à educação foi objeto de atenção do constituinte e, apesar de tradicionalmente ser considerado um direito social que demanda uma ação positiva estatal, foi firmado no texto constitucional com responsabilidade compartilhada, conforme Art. 205 e seguinte:

Art. 205. A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

Art. 206. O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios:

I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola; [...]. (Brasil, 1988).

O excerto indica o reforço à educação enquanto direito de todas as pessoas. A noção de finalidades trazida nesse documento complementa o que dispõe a DUDH, à medida que além do intuito de desenvolvimento pessoal, visa o preparo para o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho. O enfoque na cidadania expressa também o viés formativo conferido a educação, considerando-a como vetor a outros direitos.

A responsabilidade compartilhada, por seu turno, não significa, ao menos em tese, uma abstenção estatal na promoção da educação escolar. Pelo contrário, o dever do Estado materializa-se com a obrigatoriedade na oferta do ensino público, gratuito e de qualidade. Já a família detém a responsabilidade para com a matrícula, acompanhamento da vida escolar, além da formação moral e ética no ambiente doméstico. A colaboração da sociedade nesse processo também é destacada, tendo em vista que a educação demanda um esforço conjunto, como por exemplo a composição e participação de conselhos, fóruns e outras instâncias de gestão democrática e acompanhamento de políticas públicas, a promoção de cultura de valorização da educação, além de combate a práticas discriminatórias, favorecendo ambientes escolares mais inclusivos.

Outro ponto de destaque é que, dentre outros princípios, o ensino deve ser oferecido com igualdade de condições para acesso e permanência na escola. Essa igualdade não deve ser encerrada em seu aspecto meramente formal, de tratamento igualitário perante a lei, mas também material, ou seja, que equacione as desigualdades concretas existentes.

Ainda, no âmbito constitucional, com a incorporação da CDPD, a garantia de um sistema educacional inclusivo é prevista no Art. 24:

1.Os Estados Partes reconhecem o direito das pessoas com deficiência à educação. Para efetivar esse direito sem discriminação e com base na igualdade de oportunidades, os Estados Partes assegurarão **sistema educacional inclusivo em todos os níveis**, bem como o aprendizado ao longo de toda a vida, com os seguintes objetivos:

- a) O pleno desenvolvimento do potencial humano e do senso de dignidade e auto-estima, além do fortalecimento do respeito pelos direitos humanos, pelas liberdades fundamentais e pela diversidade humana;
- b) O máximo desenvolvimento possível da personalidade e dos talentos e da criatividade das pessoas com deficiência, assim como de suas habilidades físicas e intelectuais;
- c) A participação efetiva das pessoas com deficiência em uma sociedade livre.

2.Para a realização desse direito, os Estados Partes assegurarão que:

- a) **As pessoas com deficiência não sejam excluídas do sistema educacional geral sob alegação de deficiência** e que as crianças com deficiência não sejam excluídas do ensino primário gratuito e compulsório ou do ensino secundário, sob alegação de deficiência;

- b) As pessoas com deficiência possam ter acesso ao ensino primário inclusivo, de qualidade e gratuito, e ao ensino secundário, em igualdade de condições com as demais pessoas na comunidade em que vivem;
- c) Adaptações razoáveis de acordo com as necessidades individuais sejam providenciadas;
- d) As pessoas com deficiência recebam o **apoio necessário, no âmbito do sistema educacional geral**, com vistas a facilitar sua efetiva educação;
- e) Medidas de apoio individualizadas e efetivas sejam adotadas em ambientes que maximizem o desenvolvimento acadêmico e social, de acordo com a meta de inclusão plena (Brasil, 2009a, grifo nosso).

A CDPD, ao adotar a concepção de Modelo Social da deficiência (Carvalho, 2022; Palacios, 2008), reconhece que a exclusão decorre em grande medida das barreiras, de diversas ordens, no meio social. Partindo dessa premissa, estabelece os objetivos e medidas para assegurar o direito à inclusão escolar das pessoas com deficiência, especialmente por meio da reorganização dos sistemas educacionais inclusivos.

Para tanto, dentre as diversas estratégias, destaca-se a disposição de que as pessoas com deficiência não sejam excluídas do sistema educacional geral em razão de sua deficiência. Trata-se de medida que veda a discriminação e assegura o acesso à escola regular, independentemente de suas particularidades e necessidades individuais.

Do mesmo modo, prevê a oferta de apoio às pessoas com deficiência no sistema educacional geral. Significa que tal sistema passa a assumir a responsabilidade de se organizar e atender à diversidade presente na escola. Assim, o direito à inclusão escolar não se limita ao acesso ao ambiente comum, mas demanda ações positivas das instituições de ensino para remover barreiras à escolarização.

Fávero (2007) explica que não há cumprimento do direito à educação fora do sistema educacional inclusivo em todos os níveis. Este tipo de sistema veda práticas discriminatórias, ainda que veladas, promove o máximo desenvolvimento possível da pessoa com deficiência, a participação social e da vida política. Para tanto, o acesso não deve se restringir à oferta de vagas, mas a todo um conjunto de apoios no próprio ensino comum, a fim de que as oportunidades de participação sejam equalizadas.

Dada a natureza constitucional desse texto, cumpre lembrar da posição hierárquica superior que ocupa e relação a todas as outras normas do ordenamento jurídico brasileiro. Sendo assim, se até sua incorporação ainda havia dúvidas, depois disso não há margens para manutenção de um ensino segregado às pessoas com deficiência. Isto porque, mesmo normas anteriores, devem ser interpretadas sob o crivo da ordem constitucional, de modo que atualmente, acompanhando Fávero (2007), não existe direito à pessoa com deficiência fora de um sistema de ensino inclusivo.

Elaborado logo após a Constituição da República de 1988, o Estatuto da Criança e do Adolescente, retoma a garantia do direito à educação:

Art. 53. A criança e o adolescente têm direito à educação, visando ao pleno desenvolvimento de sua pessoa, preparo para o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho, assegurando-se-lhes:

I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola; [...] (Brasil, 1990).

Quanto ao conteúdo, não difere substancialmente do texto constitucional. Entretanto, o ECA estabelece um sistema de proteção integral aos direitos da criança e do adolescente, demonstrando a importância do amparo destinado a essa faixa etária, em decorrência de sua condição de desenvolvimento e maior vulnerabilidade. Essa proteção resvala, portanto, nas crianças e adolescentes com deficiência. Sendo assim, qualquer violação aos direitos educacionais, inclusive à igualdade de condições no acesso e permanência, pode ser objeto de tutela jurisdicional. Uma das medidas de proteção elencadas pelo documento, conforme Art. 201, V, é a atribuição de competência ao Ministério Público para promover inquérito civil e ação civil pública para proteção dos interesses individuais, difusos ou coletivos relativos à infância e à adolescência (Brasil, 1990).

Tendo em vista a centralidade da educação enquanto processo de desenvolvimento, não só pessoal, mas também econômico, a partir dos anos 1990, intensificou-se, no cenário internacional, a articulação de iniciativas voltadas à sua promoção. Assim, um conjunto de conferências, declarações e diretrizes impulsionados pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco), com participação de organismos e agências multilaterais, passou a situar o direito à educação no centro de uma agenda global para Direitos Humanos. Esse movimento compôs o discurso de “educação para todos” (Nozu; Icasatti; Bruno, 2017; Souza; Nozu; Kerbauy, 2018).

Como marco inicial, na Conferência Mundial sobre Educação para Todos, na Tailândia, em 1990, foi elaborada a “Declaração de Jomtien”. Esse documento, à medida que reconhece as fragilidades na qualidade da educação internacionalmente, visa estabelecer compromissos para que os países signatários tornem a Educação Básica mais equitativa e que satisfaça as necessidades básicas de aprendizagem de todas as pessoas. No Art. 3, sobre a universalização do acesso e promoção de equidade, está previsto que:

1. A educação básica deve ser proporcionada a todas as crianças, jovens e adultos. Para tanto, é necessário universalizá-la e melhorar sua qualidade, bem como tomar medidas efetivas para reduzir as desigualdades.

2. Para que a educação básica se torne equitativa, é mister oferecer a todas as crianças, jovens e adultos, a oportunidade de alcançar e manter um padrão mínimo de qualidade da aprendizagem.

[...]

5. As necessidades básicas de aprendizagem das pessoas portadoras de deficiências requerem atenção especial. É preciso tomar medidas que garantam a igualdade de acesso à educação aos portadores de todo e qualquer tipo de deficiência, como parte integrante do sistema educativo (Unesco, 1990).

O primeiro ponto a ser notado na leitura do texto é a especificação dos sujeitos de direito como crianças, jovens e adultos, além da especificidade das pessoas com deficiência. Outro componente do documento é uma das finalidades da educação, qual seja, a redução de desigualdades. Nota-se, portanto, uma mudança de enfoque se comparado à DUDH, que não traz tanta especificidade em relação aos sujeitos e apresenta como um dos fins da educação o respeito às liberdades fundamentais.

Como se percebe, a Declaração de Jomtien também se preocupou em assegurar as necessidades educacionais das pessoas com deficiência. Barbosa, Fialho e Machado (2018) sustentam que o paradigma da inclusão escolar foi incorporado, indiretamente, na referida declaração, sendo, portanto, inserido na agenda global de metas pela educação. Seu ápice, entretanto, ocorreu com a “Declaração de Salamanca”.

Durante a Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais: acesso e qualidade, realizada na Espanha, em 1990, foi publicada a Declaração de Salamanca. Desse modo, o “[...] discurso de uma ‘educação para todos’ passa a incorporar o ideário da escola inclusiva” (Nozu; Icasatti; Bruno, 2017, p. 26).

Nesse escopo, a Declaração de Salamanca conclama a todos os governos para que atribuam alta prioridade em tornar suas escolas inclusivas para todas as crianças, jovens e adultos, independente de suas diferenças. Assim, o documento exorta que “[...] aqueles com necessidades educacionais especiais devem ter acesso à escola regular, que deveria acomodá-los dentro de uma Pedagogia centrada na criança, capaz de satisfazer a tais necessidades” (Unesco, 1994, p. 1).

A perspectiva de inclusão adotada nessa declaração considera que a escola deve acolher todas as pessoas, independentemente de suas condições físicas, sociais, intelectuais, linguísticas e outras, englobando todo e qualquer grupo vulnerabilizado. No entanto, confere destaque às pessoas “necessidades educacionais especiais”, sendo aquelas cujas necessidades se originam de deficiência ou dificuldade de aprendizagem (Unesco, 1994).

Para atender às necessidades educacionais das pessoas com deficiência, a Declaração de Salamanca prevê que tenham acesso à escola comum. Para tanto, reconhece que esses ambientes, tanto em áreas urbanas quanto rurais, precisam de adequar, o que demanda treinamento de profissionais e provisão de serviços de apoio necessários. O documento também ressalta a importância de mudanças curriculares, de organização escolar, nos prédios, na pedagogia, avaliação, pessoal, filosofia da escola e atividades extracurriculares (Unesco, 1994).

Por fim, Nozu, Icasatti e Bruno (2017) pontuam os interesses econômicos que subjazem a proposta da Declaração de Salamanca em relação à construção de escolas inclusivas. Isto porque o documento orienta que as escolas regulares inclusivas, à medida que acolhem todas as crianças, aprimora o custo-eficácia de todo o sistema de educação. Dessa forma, uma análise da inclusão escolar não pode se eximir do feixe complexo que possibilitou sua emergência: lutas de movimentos sociais, positividade de Direitos Humanos Fundamentais e interesses neoliberais (Nozu, 2013).

Imbuídos em renovar o compromisso assumido em Jomtien, em 2000, participantes da Cúpula Mundial da Educação, reunidos em Dakar, no Senegal, assinaram o “Marco de Ação de Dakar”, conhecido também por “Declaração de Dakar”. Preconiza que toda criança, jovem ou adulto tem direito de se beneficiar de uma educação de qualidade e que satisfaça suas necessidades educacionais. Reforça o ideal de educação enquanto um direito humano, propulsor da paz e desenvolvimento sustentável. Além disso, seu foco foi discutir os avanços e desafios e elencar novas metas (Unesco, 2000).

Especificamente sobre o direito à inclusão escolar, essa declaração estabelece como uma das metas:

Garantir que em 2015 todas as crianças, especialmente meninas, crianças em situações difíceis e crianças pertencentes a minorias étnicas, tenham acesso a uma educação primária de boa qualidade, gratuita e obrigatória, e possibilidade de completá-la.

[...].

A inclusão de crianças com necessidades especiais, provenientes de minorias étnicas e populações migrantes desfavorecidas, de comunidades remotas e isoladas, de favelas e cortiços urbanos e de outras populações excluídas da educação deve fazer parte integrante das estratégias para alcançar a EPU [Ensino Primário Universal] em 2015 (Unesco, 2000, p. 18-19).

Souza, Nozu e Kerbaui (2018) apontam que o estabelecimento do prazo em 2015 para as metas educacionais, indicam, por consequência, as limitações do que foi firmado em Jomtien, dez anos antes. Isto se deve ao fato de que muitos problemas na área não foram solucionados, conforme previa-se na declaração anterior.

Como marco nacional de disseminação da inclusão escolar, foi publicada a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, em 2008, prevendo que:

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva tem como objetivo o acesso, a participação e a aprendizagem dos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação nas escolas regulares, orientando os sistemas de ensino para promover respostas às necessidades educacionais especiais, garantindo: Transversalidade da educação especial desde a educação infantil até a educação superior; Atendimento educacional especializado; Continuidade da escolarização nos níveis mais elevados do ensino; Formação de professores para o atendimento educacional especializado e demais profissionais da educação para a inclusão escolar; Participação da família e da comunidade; Acessibilidade urbanística, arquitetônica, nos mobiliários e equipamentos, nos transportes, na comunicação e informação; e Articulação intersetorial na implementação das políticas públicas (Brasil, 2008, p. 8).

No âmbito interno, mesmo não sendo uma lei em sentido estrito, tratando-se de um documento orientador de política pública, esse instrumento promove uma mudança significativa na Educação Especial, que, tradicionalmente vinculada ao ensino segregado em escolas e classes especiais, passa a ter um viés inclusivo, centrado na escola comum.

Mendes (2006) complementa explicando que o ideal de inclusão escolar surgiu nos Estados Unidos e, posteriormente, popularizou-se na agenda global. No Brasil começou a ganhar forma justamente pela importação do discurso internacional, sobretudo nos moldes estadunidenses.

Particularmente, observa-se que existem tanto aproximações quanto distanciamentos em relação ao direito à inclusão escolar quando comparado às declarações internacionais anteriormente analisadas. Destaca-se que, assim como nos marcos externos, também está presente na Política de 2008 o entendimento de que o meio social e a própria escola devem ser transformados para incluir as diferenças humanas, sobretudo das pessoas com deficiência. Isso indica a influência dos pressupostos do Modelo Social da deficiência na formulação de diretrizes educacionais contemporâneas, tanto internacionais como nacionais.

Nesse sentido, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva orienta que os sistemas de ensino organizem respostas capazes de atender às necessidades educacionais específicas dos estudantes. Além disso, o documento prevê a garantia de acessibilidade em diferentes dimensões, incluindo a urbanística, arquitetônica, nos mobiliários e equipamentos, nos transportes, na comunicação e informação. Tais disposições reforçam a ideia de que o direito à inclusão escolar demanda a remoção de barreiras e a reorganização estrutural dos estabelecimentos de ensino para sua concretização.

De outro lado, nota-se também que existe uma delimitação dos sujeitos de direito que é diferente de alguns documentos internacionais. Isto porque o enfoque, principalmente das Declarações de Jomtien, Salamanca e Dakar é mais amplo, englobando todas as crianças, jovens e adultos em situação de vulnerabilidade. Já na Política de 2008, delimita enquanto público específico os estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação.

Em 2015, durante o Fórum Mundial de Educação, em Incheon, Coreia do Sul, foi assinada a Declaração de Incheon. Esse documento emerge no âmbito da Agenda 2030, lançada pela ONU, a qual estabelece os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável, dentre os quais, o de número 4 “Assegurar a educação inclusiva e equitativa de qualidade, e promover oportunidades de aprendizagem ao longo da vida para todos” (Unesco, 2025, p. 1). A Declaração reiterou aquelas firmadas em Jomtien e Dakar, fazendo um balanço do que foi alcançado, reconhecendo que ainda é preciso avançar para atingir o Objetivo 4 e suas metas até 2030. Seu foco é promover educação inclusiva e equitativa, assim como oportunidades de aprendizagem ao longo da vida para todas as pessoas. Assim, estabelece que:

7. Inclusão e equidade na e por meio da educação são o alicerce de uma agenda de educação transformadora e, assim, comprometemo-nos a enfrentar todas as formas de exclusão e marginalização, bem como disparidades e desigualdades no acesso, na participação e nos resultados de aprendizagem. Nenhuma meta de educação deverá ser considerada cumprida a menos que tenha sido atingida por todos. Portanto, comprometemo-nos a fazer mudanças necessárias nas políticas de educação e a concentrar nossos esforços nos mais desfavorecidos, especialmente aqueles com deficiências, a fim de assegurar que ninguém seja deixado para trás (Unesco, 2015, p. 2).

Nesse documento, fica mais evidente o espaço que o direito à inclusão escolar vem galgando internacionalmente. Um dos pilares da Declaração de Incheon, conforme citado, é a promoção de inclusão e equidade “na” e “por meio da” educação. Destaca-se a forma como o documento prevê a realização desse direito. Deste modo, inclusão “na” educação, denota a garantia de que todas as pessoas, mas sobretudo aquelas com deficiência, tenham acesso, participação e aprendizagem de forma equânime no sistema educacional inclusivo. Já a inclusão “por meio da” educação pode se referir ao papel transformador da educação na sociedade, ou seja, de promover a inclusão social.

Como síntese desse movimento no âmbito internacional, Souza, Nozu e Kerbauy (2018) identificam que, resguardadas as especificidades, existe uma continuidade presente nas Declarações de Jomtien, Dakar e Incheon. Isso na ênfase que os Estados-parte tem em relação

à garantia do direito à educação para todos, na melhora competitiva por meio desse direito e no gasto educacional enquanto um investimento produtivo e integrador entre os países.

Desde a década anterior, um dos documentos que ganhou maior relevância foi a Lei n.º 13.146 de 2015, que institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (LBI). Seu enfoque é direcionado à inclusão social e cidadania, abordando questões ligadas à saúde, reabilitação, moradia, trabalho, previdência, transporte, informação e comunicação, tecnologia, ciência, política, além da educação. Sobre este tema específico, dispõe:

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.

Parágrafo único. 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.

Art. 28. Incumbe ao poder público assegurar, criar, desenvolver, implementar, incentivar, acompanhar e avaliar:

I - **sistema educacional inclusivo em todos os níveis e modalidades**, bem como o aprendizado ao longo de toda a vida; [...] (Brasil, 2015, grifo nosso).

Observa-se que a LBI (Brasil, 2015) alinha-se aos documentos anteriores, sobretudo à CDPD e Constituição da República de 1988, reforçando o direito à educação das pessoas com deficiência e a um sistema educacional inclusivo. Demarca o compartilhamento de responsabilidades pela educação, já previsto constitucionalmente, e denota também a preocupação com a proteção da pessoa com deficiência de todas as formas de discriminação, violência e negligência.

Barboza e Almeida (2017) analisam que a publicação da LBI, além de adotar o Modelo Social da deficiência, desafia a cultura de invisibilização e constante desrespeito aos direitos desse grupo, inclusive pelo próprio Poder Público. Essa situação perpetrava-se mesmo com a vigência de outras leis que visavam tutelas os interesses da pessoa com deficiência. Aí reside, portanto o desafio de modificar e superar o panorama anterior.

O documento mais atual a tratar sobre o direito à inclusão escolar, no Brasil, é o Decreto n.º 12.686 de 2025, com as alterações feitas pelo Decreto n.º 12.773 também de 2025, que institui a Política Nacional de Educação Especial Inclusiva (PNEEI) e a Rede Nacional de Educação Especial Inclusiva. O documento estabelece:

Art. 1º Fica instituída a Política Nacional de Educação Especial Inclusiva, com a finalidade de garantir o **direito à educação em um sistema educacional inclusivo** para estudantes com deficiência, com transtorno do espectro autista

e com altas habilidades ou superdotação, sem discriminação e com base na igualdade de oportunidades.

[...]

§ 3º A garantia do **sistema educacional inclusivo** ocorre por meio da organização do sistema educacional geral, de forma a assegurar que os estudantes que são público da educação especial tenham o direito a ser incluídos em classes e escolas comuns, com o apoio necessário à sua participação, permanência e aprendizagem (Brasil, 2025a, grifo nosso).

Além de reforçar o direito à inclusão em classes e escolas comuns, mediante os apoios que forem necessários, a nova Política também retoma dentre suas diretrizes a garantia de um sistema educacional inclusivo, sem discriminação e com igualdade de oportunidades. Como objetivos, observa-se a redução de desigualdades, identificação de barreiras que causem restrições ou impedimentos, dentre outros (Brasil, 2025a).

Observa-se o intuito de consolidar um modelo educacional, calcado no reconhecimento e respeito às diferenças dos estudantes, que se organize para garantir melhores condições de escolarização, reafirmando o compromisso do Estado para com o direito humano fundamental à inclusão escolar da pessoa com deficiência.

O Decreto em questão, assim como na Política anterior de 2008, prevê que a inclusão escolar de estudantes com deficiência ocorra mediante oferta dos apoios que forem necessários. Entretanto, é possível identificar ao menos duas questões relevantes. A primeira diz respeito à forma normativa adotada. Diferentemente da anterior, estruturada principalmente como diretriz de política pública, a nova política foi instituída por meio de decreto, o que tende a conferir maior exigibilidade às suas disposições. A segunda refere-se à maior concentração e detalhamento dos serviços de apoio à inclusão, principalmente o atendimento educacional especializado. Esse serviço, que anteriormente possuía regulamentação própria no Decreto n.º 7.611 de 2011, agora revogado, passa a ser tratado diretamente no novo decreto, que busca especificar as condições, finalidades e formas de oferta desses apoios no contexto dos sistemas de ensino.

Araújo *et al.* (2025) sintetizam que o Decreto n.º 12.686 de 2025 tem recebido algumas críticas. Embora busque delinear uma política nacional alinhada aos ideais inclusivos, o documento não oferece meios sólidos para implementação das ações previstas. Além disso, pontuam que algumas indefinições conceituais e a revogação ampla de normativas anteriores podem limitar os resultados práticos dessa política.

Considerando a produção política e normativa sobre o direito humano fundamental à inclusão escolar da pessoa com deficiência, Garcia (2008) propõe um olhar crítico ao analisar esse discurso no âmbito da Educação Básica. A autora sinaliza que parte do que o fundamenta

decorre de interesses neoliberais de organismos internacionais, como o Banco Mundial. Seria uma forma de reduzir a pobreza, aumentar a produtividade dos pobres, mas sem questionar o atual sistema social.

Nascimento e Nascimento (2021) ressaltam que, ainda que não de forma plena, a inclusão desses estudantes em escolas regulares é uma realidade. Tal direito, em certa medida, pode ser concebido como um bem jurídico pacificado, o que não significa ausência de resistências e problemas nos cotidianos escolares.

Ainda, pode-se problematizar, acompanhando Proner (2020), que existe um paradoxo entre a crescente proliferação de documentos, declarações e leis de proteção aos direitos, ocorre simultaneamente ao aumento das desigualdades e da ineficácia prática desses mesmos direitos. Nesse cenário, revelam-se tensões entre a produção jurídica e as condições materiais para sua concretização. Tal descompasso reforça a necessidade de análises críticas sobre os limites e possibilidades do direito à inclusão escolar da pessoa com deficiência.

3. INCLUSÃO ESCOLAR DE ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA: ANÁLISE DE ATOS POLÍTICO-NORMATIVOS NACIONAIS

Os direitos das pessoas com deficiência, historicamente, não foram concedidos como benesses ou reconhecimento espontâneo por parte da sociedade. Ao contrário, têm sido conquistados por meio de processos contínuos de mobilização, reivindicação e luta social, marcados por enfrentamentos a estruturas de exclusão e desigualdade. Essas trajetórias coletivas reivindicam o reconhecimento dessas pessoas como sujeitos de direitos, demandando, para tanto, transformações na estrutura social, política e jurídica.

Merecem destaque, no Brasil, os movimentos políticos das pessoas com deficiência na Assembleia Nacional Constituinte (1987-1988). Vale lembrar que esses grupos começaram a se organizar e sair do anonimato anos antes, mas ganharam força e maior visibilidade durante a constituinte. O movimento defendeu enfaticamente a autonomia em oposição à tutela, pois visavam, acima de tudo, a igualdade de direitos (Lanna Júnior, 2010).

O anteprojeto de Constituição contava com um título específico denominado “Tutelas Especiais”, separação esta que consistia, no entender do movimento, uma discriminação, já que os direitos das pessoas com deficiência deveriam vir dispostos transversalmente aos dispositivos direcionados aos demais cidadãos. De início, as proposições do grupo não foram aceitas, necessitando de mobilização e de uma Emenda Popular com mais de 30 mil assinaturas para submeter as alterações no projeto de Constituição. Nessa proposta, as principais reivindicações versavam sobre igualdade de direitos, acessibilidade, trabalho, Educação Básica e profissionalizante, discriminação, direito à informação, prevenção, habilitação e reabilitação. Assim, a pressão e a atuação de diversas entidades e associações de pessoas com deficiência foram decisivas para incorporação de direitos no texto final da Constituição da República de 1988 (Lanna Júnior, 2010).

As mobilizações na década de 1980, além da importância para assegurar garantias constitucionais, contribuíram para o fortalecimento e organização do movimento político das pessoas com deficiência. Dessa forma, outros temas foram objeto de reivindicações específicas nas décadas que seguiram, impactando diferentes áreas, dentre elas a educação, com a difusão dos ideais da inclusão escolar. Isso vem provocando tensões e reconfigurações nas práticas e estruturas voltadas à escolarização das pessoas com deficiência.

Desde então, o âmbito jurídico e político passou a debater as condições de acesso, permanência, participação e aprendizagem dos estudantes com deficiência na escola comum. É

nesse sentido que se tem o direito à matrícula, à acessibilidade arquitetônica e ao atendimento educacional especializado como eixos integrantes do processo de inclusão escolar.

Retoma-se, neste momento, a metáfora da “agulha-princípio da inclusão” (Nozu, 2025b, p. 114). Compreendê-la sob essa ótica leva ao desafio político e pedagógico de repensar a escola a partir de uma “costura” entre o comum e o específico. Assim, para assegurar o direito à educação, deve-se articular tanto o acesso ao ensino comum, como medida de igualdade, quanto o atendimento às necessidades educacionais específicas dos estudantes, pautado no princípio da diferença (Nozu, 2025b).

Palacios (2008) explica que, de acordo com os pressupostos do Modelo Social da deficiência, a igualdade não significa inexistência de diferença. Uma sociedade que respeita a igualdade a partir de um critério inclusivo, toma as diferenças como algo positivo, o que implica ações, não meras abstenções. Para políticas da diferença, no campo da deficiência, é preciso que esta não seja usada negativamente, ao passo que se reconheça a diferença que essa condição implica. Paralelamente, são necessárias medidas que compensem de algum modo a distribuição desigual no acesso a bens e recursos pela pessoa com deficiência. Essa perspectiva dialoga diretamente com o princípio constitucional da isonomia em sua dimensão material ou positiva, segundo o qual tratar igualmente os sujeitos não significa ignorar suas diferenças, mas considerar as desigualdades concretas que atravessam suas condições de vida.

Nessa direção, a igualdade jurídica se realiza por meio da adoção de medidas que busquem compensar desvantagens historicamente produzidas, garantindo condições efetivas de acesso e participação. No campo da deficiência, isso implica reconhecer que a igualdade não se esgota na simples abertura formal dos espaços educacionais, mas requer ações e políticas que assegurem às pessoas com deficiência o acesso aos bens e recursos necessários à escolarização. Assim, ao reconhecer a diferença e ao propor medidas voltadas à remoção das barreiras que limitam o acesso e a participação, as políticas inclusivas materializam o princípio da isonomia, orientado à promoção de condições mais equitativas no interior do sistema educacional.

Portanto, não se mostram suficientes, na educação, medidas que se restrinjam meramente a uma igualdade formal, perante a lei, mas sim a uma igualdade de oportunidades. Para tanto, o Estado deve manejar a garantia do acesso universal e gratuito à educação em todos os níveis, mas de nada serve se não considerar as particularidades dos grupos oprimidos, como as pessoas com deficiência (Palacios, 2008).

Nesse movimento de costuras operadas pela agulha-inclusão, que perfura, transpassa e aproxima dimensões do comum e do específico, historicamente tratadas de forma dissociada, fortalece-se a construção coletiva de um processo de escolarização comprometido com a

ampliação das condições de acesso, participação, permanência e aprendizagem das pessoas com deficiência, contribuindo para atenuar as desigualdades que marcam suas trajetórias educacionais.

Compreende-se que o direito à matrícula, à medida que assegura a inserção formal da pessoa com deficiência nas classes comuns das escolas regulares, configura o ponto de partida para o acesso à educação. Entretanto, sabe-se que a simples presença física desses alunos na instituição de ensino não garante sua inclusão. A partir da matrícula, então, existem outros elementos que também têm relevância nesse processo. A acessibilidade arquitetônica é um exemplo de requisito primordial para eliminação de barreiras físicas que historicamente impedem o ingresso e a circulação com autonomia dos estudantes com deficiência nos ambientes escolares. Além disso, há o atendimento educacional especializado que atua na dimensão pedagógica do processo de inclusão, ao fornecer apoio complementar e suplementar à escolarização, de forma a promover condições equitativas de aprendizagem.

Sendo assim, esta seção busca analisar os documentos político-normativos que versam sobre a inclusão escolar de pessoas com deficiência, com enfoque nas dimensões do direito à matrícula em classe comum, à acessibilidade arquitetônica e ao atendimento educacional especializado.

3.1 Direito à Matrícula em Classe Comum

Historicamente, os serviços de atendimento direcionados à pessoa com deficiência foram relegados a instituições privadas ou filantrópicas, de forma apartada do ensino regular. A Educação Especial, deste modo, era compreendida como um sistema de ensino paralelo, à medida que se atrelava às estratégias de separação dos estudantes com deficiência em classes ou escolas especiais. Foi a partir da década de 1990, com a difusão dos ideais da inclusão escolar, que se intensificou o debate em prol de que todos os estudantes deveriam ser escolarizados na sala de aula comum, sem qualquer tipo de exclusão (Mendes, 2006; 2017).

Esse movimento reitera o reconhecimento da educação enquanto direito humano fundamental, assegurado pela Constituição da República de 1988, ao estabelecer, no art. 205, que a educação é um direito de todos e dever do Estado e da família, em colaboração com a sociedade. Com a Emenda Constitucional n.º 59/2009 passou a prever que a Educação Básica é “[...] obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezessete) anos de idade, assegurada inclusive sua oferta gratuita para todos os que a ela não tiveram acesso na idade própria” (Brasil, 1988).

O ECA também reforça que o acesso ao ensino obrigatório e gratuito é direito público subjetivo (art. 54, § 1º). Além disso, fixou que é dos pais ou responsáveis a obrigação de matricular os filhos ou pupilos na rede regular de ensino, tendo estes o direito de estudarem em escolas públicas, gratuitas e próximas de suas residências (art. 53, inciso V e art. 55) (Brasil, 1990).

Dessa forma, nesta seção serão analisadas as previsões político-normativas federais acerca do direito da pessoa com deficiência à matrícula em classe comum. Para tanto, elaborou-se o Quadro 2, com o *corpus* documental:

Quadro 2: Atos político-normativos sobre direito à matrícula da pessoa com deficiência em classe comum de escola regular

Epígrafe	Ementa
Lei n.º 7.853, de 24 de outubro de 1989	Dispõe sobre o apoio às pessoas portadoras de deficiência, sua integração social, sobre a Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência - Corde, institui a tutela jurisdicional de interesses coletivos ou difusos dessas pessoas, disciplina a atuação do Ministério Público, define crimes, e dá outras providências.
Resolução CNE/CEB n.º 2, de 11 de setembro de 2001.	Institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica.
Decreto n.º 6.094, de 24 de abril de 2007	Dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, pela União Federal, em regime de colaboração com Municípios, Distrito Federal e Estados, e a participação das famílias e da comunidade, mediante programas e ações de assistência técnica e financeira, visando a mobilização social pela melhoria da qualidade da educação básica.
Resolução n.º 2, de 28 de abril de 2008	Estabelece diretrizes complementares, normas e princípios para o desenvolvimento de políticas públicas de atendimento da Educação Básica do Campo.
Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva	Não há
Decreto n.º 6.949, de 25 de agosto de 2009	Promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova York, em 30 de março de 2007.
Lei n.º 13.005, de 25 de junho de 2014	Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências.
Lei n.º 13.146, de 06 de julho de 2015	Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência).
Decreto n.º 12.686, de 20 de outubro de 2025	Institui a Política Nacional de Educação Especial Inclusiva e a Rede Nacional de Educação Especial Inclusiva.

Fonte: elaboração própria (2025).

Com intuito de assegurar o exercício de direitos individuais e sociais às pessoas com deficiência, sobreveio, em 1989 a Lei n.º 7.853, que estabelece diretrizes para ações governamentais que garantam o cumprimento das disposições constitucionais e legais relativas aos direitos desse grupo social. Quanto à matrícula, dispõe que é obrigação do poder público em assegurar: “I - na área da educação: [...] f) a matrícula compulsória em cursos regulares de estabelecimentos públicos e particulares de pessoas portadoras de deficiência capazes de se integrarem no sistema regular de ensino” (Brasil, 1989, Art. 2º).

Ainda que indique a matrícula em cursos regulares, a previsão normativa é calcada no paradigma da integração, que, de acordo com Aranha (2001), pressupõe a realização de modificações no próprio sujeito, de modo que ele pudesse, caso demonstrasse condições para isso, aproximar-se de um padrão de normalidade socialmente estabelecido. Nessa perspectiva, a inserção em classes comuns estaria condicionada à capacidade do estudante de adquirir previamente as condições necessárias para acompanhar o ensino regular.

Não se pretende aqui uma análise anacrônica do documento, considerando que, no Brasil, as políticas de inclusão escolar da pessoa com deficiência tiveram os seus primeiros movimentos concretos a partir de 2003, com a instituição do Programa Educação Inclusiva: direito à diversidade (Brasil, 2003). Todavia, a Lei n.º 7.853/1989 permanece vigente e, mesmo após a publicação da LBI, em 2015, que promoveu alterações em seu texto, a Lei n.º 7.853/1989 não foi adequada nesse quesito da matrícula. Desta forma, é possível questionar em que medida a parte final da alínea “f”, que condiciona a matrícula à capacidade de integração do estudante, permanece compatível com o atual marco constitucional e convencional de proteção dos direitos das pessoas com deficiência. Isso porque, com a incorporação da CDPD ao ordenamento jurídico brasileiro com *status* constitucional, não há espaço para condicionamentos que subordinem o acesso à escola comum à capacidade de adaptação do estudante.

Mesmo com tais ponderações, o diploma legal ainda tem sua relevância para o direito de acesso à classe comum, sobretudo na criminalização da recusa, cancelamento, suspensão ou procrastinação da matrícula, em qualquer estabelecimento de ensino, curso ou grau, de pessoas com deficiência em razão dessa condição.

A elaboração dessa lei foi representativa da intenção política de reverter um cenário apontado por Mendes (2006), de que grande parte das crianças e adolescentes com deficiência estava totalmente alijada de qualquer atendimento, inclusive por parte de instituições especializadas. Todavia, pode representar problemas no contexto político educacional atual, considerando a sua não revogação.

Na década de 2000, os embates conceituais e políticos em torno da questão contribuíram para redefinir a orientação política sobre a escolarização de pessoas com deficiência. A Resolução n.º 2, de 11 de setembro de 2001, da Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação (CNE/CEB), órgão vinculado ao MEC, instituiu Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, consignou em seu Art. 2º o direito à matrícula das pessoas com deficiência no ensino regular: “Art 2º Os sistemas de ensino devem matricular todos os alunos, cabendo às escolas organizar-se para o atendimento aos educandos com necessidades educacionais especiais, assegurando as condições necessárias para uma educação de qualidade para todos” (Brasil, 2001). Interessante notar que o documento se refere aos educandos com “necessidades educacionais especiais”, tal como consta na Declaração de Salamanca, definidos, posteriormente, no Brasil, como o atual público da Educação Especial, pela Lei n.º 12.796/2013, que alterou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei n.º 9.394/1996).

A princípio, percebe-se uma mudança no paradigma político, uma vez que a responsabilidade de adequação passa a ser depositada sobre a escola e não mais sobre os alunos, que deve promover as alterações necessárias ao atendimento desses educandos. Contudo, embora o Art. 2º seja taxativo, a Resolução CNE/CEB n.º 2/2001 apresenta outras disposições que flexibilizam o direito à matrícula na classe comum a alunos com deficiência que apresentem maior comprometimento:

Art. 10. Os alunos que apresentem necessidades educacionais especiais e requeiram atenção individualizada nas atividades da vida autônoma e social, recursos, ajudas e apoios intensos e contínuos, bem como adaptações curriculares tão significativas que a escola comum não consiga prover, podem ser atendidos, em caráter extraordinário, em escolas especiais, públicas ou privadas, atendimento esse complementado, sempre que necessário e de maneira articulada, por serviços das áreas de Saúde, Trabalho e Assistência Social. (Brasil, 2001).

Nessa resolução, ainda que o emprego da expressão “sistemas de ensino” mantenha certa amplitude interpretativa, o documento passa a indicar que a oferta de atendimento em classes ou escolas especiais deveria ocorrer apenas em caráter excepcional (Brasil, 2001; Nozu, 2013).

As aparentes incoerências do documento representam o momento histórico-político de sua produção, visto que a mudança de um paradigma social não ocorre de forma disruptiva e que os documentos político-normativos são frutos de disputas entre diferentes grupos no campo educacional. Assim, ainda que a resolução sinalize para obrigatoriedade de matrícula na classe

comum, carrega disposições integracionistas que privilegiam, sobretudo, instituições especializadas, cuja influência na política de Educação Especial é amplamente apontada pela literatura da área (Souza, 2015; Kassar; Rebelo; Oliveira, 2019).

Christo (2022) afirma que excluir da escola regular algumas pessoas que apresentam um percurso de desenvolvimento diferente indica a intensificação de processos de segregação e a manutenção do modelo biomédico da deficiência, o que termina por limitar a participação desses sujeitos na sociedade. Assim, a escola deixa de promover a inclusão, responsabilizando a própria pessoa pelo seu sucesso ou fracasso no percurso formativo.

Em 2007, foi publicado o Decreto n.º 6.094, que implementa o Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação. O intuito é fortalecer a colaboração entre os entes federados em prol da melhoria da qualidade na Educação Básica. Com isso, fixa:

Art. 2º A participação da União no Compromisso será pautada pela realização direta, quando couber, ou, nos demais casos, pelo incentivo e apoio à implementação, por Municípios, Distrito Federal, Estados e respectivos sistemas de ensino, das seguintes diretrizes:

[...]

IX - garantir o acesso e permanência das pessoas com necessidades educacionais especiais nas classes comuns do ensino regular, fortalecendo a inclusão educacional nas escolas públicas; [...] (Brasil, 2007).

O disposto nesse decreto deixa claro a diretriz política pela inclusão escolar, tendo a inserção na classe regular de todos os alunos como meta, não mais restringindo o acesso àqueles capazes de se adequar ao contexto comum. Entretanto, vale ressaltar que esse documento foi organizado em forma de “compromisso”, cuja adesão voluntária dependeria de decreto dos municípios, estados ou Distrito Federal, não tendo, dessa forma, caráter impositivo.

Disposições semelhantes também são encontradas em atos ligados à Educação do Campo⁸. É o caso da Resolução CNE/CEB n.º 2 de 2008. Seu objetivo é estabelecer formas de planejamento e execução dessa modalidade de ensino, destinada às populações rurais em suas variadas formas de existência. Cita como exemplos os agricultores familiares, extrativistas, pescadores artesanais, ribeirinhos, assentados e acampados da Reforma Agrária, quilombolas, caiçaras, indígenas e outros. Acerca dos estudantes com deficiência, propõe no Art. 1º, §5º que:

§ 5º Os sistemas de ensino adotarão providências para que as crianças e os jovens portadores de necessidades especiais, objeto da modalidade de Educação Especial, residentes no campo, também tenham acesso à Educação Básica, preferentemente em escolas comuns da rede de ensino regular (Brasil, 2008b).

⁸ As Resoluções n.º 5 e n.º 8 de 2012, respectivamente as Diretrizes da Educação Escolar Indígena e da Educação Quilombola, não abordam especificamente o tema de matrícula em classe comum para estudantes com deficiência.

Observa-se um ponto de intersecção entre a Educação do Campo e a Educação Especial. Isso se mostra importante, haja vista o reconhecimento das complexidades dos sujeitos envolvidos, considerando as múltiplas dimensões sociais, territoriais e educacionais que os atravessam e demandam tanto do direito quando políticas educacionais uma sensibilidade sobre essas especificidades.

Todavia, Nozu (2024) alerta para lacunas nesse documento. Problematisa, especificamente, que o uso do termo “preferentemente” para se referir ao acesso à Educação Básica em classes comuns por parte de camponeses público da Educação Especial, pode gerar interpretações restritivas e contrárias à política de inclusão escolar.

Em 2008, a publicação da PNEEPEI representou um importante marco na trajetória da Educação Especial brasileira, ao consolidar o compromisso do Estado com a inclusão escolar das pessoas com deficiência e direcionar as matrículas para as classes comuns:

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva tem como objetivo o acesso, a participação e a aprendizagem dos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação nas escolas regulares, orientando os sistemas de ensino para promover respostas às necessidades educacionais especiais [...] (Brasil, 2008a).

Ainda que não tenha caráter normativo, a menção desse documento é importante pois é a partir de sua publicação se percebe um aumento significativo no número de alunos matriculados na escola comum (Rebelo, 2016). Diferentemente dos documentos anteriores, ao prever no mesmo excerto a garantia do acesso, participação e aprendizagem dos estudantes com deficiência, a PNEEPEI amplia a percepção de que esses três elementos são indissociáveis. Isso reforça a ideia de que não basta a mera presença do aluno na escola, mas são necessárias condições concretas para sua participação no cotidiano escolar e apropriação dos conhecimentos compartilhados. As condições e apoios previstos para tanto, especificamente a acessibilidade e o atendimento educacional especializado, serão objeto de análise nos eixos seguintes.

O direito à matrícula em classes comuns passou a ter maior amparo e definição no âmbito constitucional com a incorporação da CDPD no ordenamento jurídico brasileiro. O Decreto n.º 6.949 de 2009 que a promulga, prevê a efetivação do direito à educação sem discriminação e com base na igualdade de oportunidades, assegurando um sistema educacional inclusivo em todos os níveis. Com esse escopo, esse decreto elenca dentre seus objetivos, no Art. 24, item 2, que:

a) As pessoas com deficiência não sejam excluídas do sistema educacional geral sob alegação de deficiência e que as crianças com deficiência não sejam excluídas do ensino primário gratuito e compulsório ou do ensino secundário, sob alegação de deficiência; [...] (Brasil, 2009a).

Deste modo, ao elevar a inclusão escolar ao nível constitucional, o Brasil assume não apenas um compromisso no plano internacional, mas também uma obrigação jurídica interna com a garantia o direito à matrícula em sala de aula comum, enquanto elemento fundante para igualdade de oportunidades das pessoas com deficiência, vinculando as demais disposições normativas a esse princípio.

A Lei n.º 13.005 de 2014 institui o Plano Nacional de Educação (PNE), um instrumento de planejamento da política educacional brasileira por um período de dez anos, para o qual elencou diretrizes, metas e estratégias a serem adotadas. Sobre as pessoas com deficiência fixou a meta 4:

Meta 4: universalizar, para a população de 4 (quatro) a 17 (dezesete) anos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, o acesso à educação básica e ao atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino, com a garantia de sistema educacional inclusivo, de salas de recursos multifuncionais, classes, escolas ou serviços especializados, públicos ou conveniados.

[...]

4.8) garantir a oferta de educação inclusiva, vedada a exclusão do ensino regular sob alegação de deficiência e promovida a articulação pedagógica entre o ensino regular e o atendimento educacional especializado (Brasil, 2014).

A análise textual do PNE evidencia a característica de sistematizar e reafirmar garantias já estabelecidas em outros atos político-normativos. Entre elas, destacam-se a definição da idade obrigatória para matrícula, o direito de acesso à Educação Básica na rede regular de ensino, a garantia de um sistema educacional inclusivo e a vedação de discriminação em razão da deficiência como justificativa para a exclusão do ensino comum. Dessa forma, o plano consolida, em um mesmo instrumento, princípios e direitos previamente afirmados no ordenamento jurídico e nas políticas educacionais.

A LBI, por outro lado, ao dispor sobre a educação da pessoa com deficiência, o faz de modo mais genérico em relação ao direito à matrícula em classe comum. No Art. 28, estabelece:

Art. 28. Incumbe ao poder público assegurar, criar, desenvolver, implementar, incentivar, acompanhar e avaliar:

[...]

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; [...] (Brasil, 2015).

Nesse ponto, cabe uma crítica à redação da lei. É certo que o enfoque da LBI não se restringe ao campo educacional. Contudo, considerando o histórico de intensos debates acerca das formas de escolarização da pessoa com deficiência no país, marcado pela manutenção de espaços segregados, seria razoável que uma das normas brasileiras de maior vulto sobre inclusão da pessoa com deficiência assegurasse, de forma explícita, o direito à matrícula em classe comum da escola regular.

Compreende-se que essa textualização sobre o direito à matrícula em classe comum coadunaria com os preceitos dessa lei. Como ressalta Abreu (2022), estão presentes no ordenamento jurídico brasileiro cláusulas gerais de proteção integral da pessoa com deficiência, o que se materializa, inclusive, na LBI, dentre outras disposições, pela obrigatoriedade de todos comunicarem às autoridades a ocorrência de qualquer forma de ameaça ou violação aos direitos da pessoa com deficiência (Art. 7º).

Dez anos após a publicação da LBI, de forma mais enfática e direta, o Decreto n.º 12.686 de 2025, ao instituir a PNEEI, não só retoma o direito à educação, ao sistema educacional inclusivo e sem discriminação, mas também explica como compreende a concretização desses direitos. No Art. 1º vemos o posicionamento do decreto alinhado com as normativas constitucionais atuais:

Art. 1º Fica instituída a Política Nacional de Educação Especial Inclusiva, com a finalidade de garantir o direito à educação em um sistema educacional inclusivo para estudantes com deficiência, com transtorno do espectro autista e com altas habilidades ou superdotação, sem discriminação e com base na igualdade de oportunidades.

[...]

§ 3º A garantia do sistema educacional inclusivo ocorre por meio da organização do sistema educacional geral, de forma a assegurar que os estudantes que são público da educação especial tenham o direito a ser incluídos em classes e escolas comuns, com o apoio necessário à sua participação, permanência e aprendizagem⁹. (Brasil, 2025a).

Nota-se, portanto, que a PNEEI deixa explícito que o sistema educacional inclusivo deve ocorrer no âmbito das classes comuns das escolas regulares, não abrindo margem para interpretações que admitam a oferta de escolarização em ambientes apartados do comum.

⁹ O Decreto n.º 12.773/2025 alterou a redação do §3º. O texto original tinha o seguinte teor: “§ 3º A garantia do sistema educacional inclusivo ocorre por meio da organização do sistema educacional geral, de forma a assegurar que os estudantes que são o público da educação especial **estejam incluídos em classes e escolas comuns**, com o apoio necessário à sua participação, permanência e aprendizagem” (Brasil, 2025a, grifo nosso).

Entretanto, não há como deixar de observar certa amenização da obrigação estatal, decorrente da alteração da redação do §3º. Enquanto o texto original previa o dever de assegurar que os alunos público da Educação Especial “estejam” incluídos, a nova formulação alterou para que eles “tenham o direito” a ser incluídos, deslocando, assim a ênfase de uma garantia mais objetiva para o reconhecimento formal de um direito.

O direito à matrícula em sala de aula comum é contemplado também pela previsão genérica de acesso. Ao elencar os objetivos da PNEEI, o Art. 4º, inciso I, alínea c) prevê que seja assegurado “o acesso, a participação, a permanência e a aprendizagem dos estudantes que são o público da educação especial nos estabelecimentos de ensino, em classes comuns” (Brasil, 2025a).

Além disso, consta no mesmo artigo, inciso II o objetivo de “garantir a educação básica para o público da educação especial, de zero a dezessete anos de idade, asseguradas as adaptações razoáveis de acordo com as necessidades individuais”¹⁰ (Brasil, 2025a). Verifica-se, aqui, o mesmo movimento do Art. 1º, § 3º, à medida que o dispositivo foi alterado para retirar o objetivo de “universalizar a matrícula”, para “garantir a educação básica”, demonstrando um afastamento do compromisso com metas mais concretas nesse decreto.

As modificações empreendidas nesse texto, em termos de política pública, revelam, portanto, a tensão entre afirmações principiológicas e a densidade normativa dos dispositivos legais da PNEEI. Sob a aparência de manutenção de direitos, diminuiu-se a força vinculante da norma, comprometendo sua efetividade prática e mantendo margem para que situações de exclusão ainda subsistam.

Compreender as mudanças na legislação é fundamental para pensar sobre a obrigatoriedade e o direito à matrícula. As configurações desse aparato jurídico representam, no geral, a garantia de direitos sociais, como é a educação. Devemos ter ciência, todavia, de que a elaboração ou modificação das leis situam-se dentro de um contexto histórico no qual foram construídas (Guerra; Figueiredo, 2023).

O processo para assegurar a matrícula das pessoas com deficiência na sala de aula comum, por exemplo, sofreu forte influência do discurso em prol da educação inclusiva veiculado no âmbito internacional e encampado, posteriormente, no Brasil. Isso decorre também da mudança de paradigma de um modelo médico ou reabilitador para um modelo social da deficiência.

¹⁰ O texto original, antes da alteração do Decreto n.º 12.773/2025, continha a seguinte redação: “universalizar a matrícula na educação básica para o público da educação especial, dos quatro aos dezessete anos de idade, em classes comuns da rede regular de ensino” (Brasil, 2025a).

De acordo com Palacios (2008), o modelo reabilitador preconizava que as crianças com deficiência eram “toleradas”, mas precisavam ser normalizadas por meio da Educação Especial. Por sua vez, a nova visão inclusiva, a partir do modelo social, questiona a própria noção de normalidade, na escola e na sociedade. Nessa lógica, o normal é uma construção imposta socialmente em um mundo que só existe a diferença.

Sendo assim, o direito da pessoa com deficiência de acessar as escolas regulares, enquanto espaço que congrega as diferenças, configura-se como potente vetor de ruptura com a normalização. Isto porque é a escola comum que deve se reorganizar para acolher e valorizar os diferentes modos de viver e de aprender.

A instituição da obrigatoriedade da matrícula para determinados grupos tem sido utilizada, em muitos países, como estratégia para assegurar que o direito à educação seja efetivado para toda a população. No contexto brasileiro, as normativas reforçam esse compromisso. Porém, tais medidas ainda não foram suficientes para garantir o acesso e a continuidade dos estudos até a conclusão do Ensino Fundamental para uma parcela significativa dos estudantes (Mendes, 2017; Kassir, 2012; Pinto; Alves, 2012).

A insuficiência apontada pelos autores ainda gera segregação das pessoas com deficiência das salas comuns e escolas regulares. Araújo e Maia (2015) ressaltam que a ausência desse público dos ambientes escolares acarreta prejuízos significativos não apenas para eles, que têm cerceado o seu direito fundamental à educação, mas também para os demais alunos, que deixam de vivenciar as diferenças e, com isso, perdem oportunidades de desenvolver atitudes de respeito e solidariedade.

Como efeito da segregação de um grupo vulnerável temos uma cadeia de exclusões que seguem. A partir da falta de convivência no ambiente comum com as pessoas com deficiência, profissionais de todas as áreas tenderiam a desconsiderá-las em suas atuações. Começariam a ser esquecidas no momento de elaboração de políticas públicas, de projetos arquitetônicos, de equipamentos e mobiliários, na execução e prestação de serviços públicos, por exemplo (Araújo; Maia, 2015).

É válido reforçar, acompanhando Guerra e Figueiredo (2023), que a matrícula, enquanto obrigatória e gratuita, trata-se de um direito público, e assegura que qualquer cidadão possa exigir sua disponibilização pelo Estado. Nesse contexto, nosso ordenamento jurídico prevê que os responsáveis legais podem responder judicialmente caso deixem de matricular seus filhos, bem como o próprio Estado pode ser responsabilizado quando não cumpre o que está previsto nas normas.

A recusa da matrícula de pessoa com deficiência na escola regular afronta diretamente o direito à educação, amparado constitucionalmente. Além de um dano direto à própria pessoa com deficiência, essa atitude da escola tem caráter difuso, eis que os direitos em questão são transindividuais, indivisíveis e seus titulares são pessoas indeterminadas ou indetermináveis, ligados por situação de fato. Sua tutela, portanto, pode ser coletiva, por meio do Ministério Público, Defensoria Pública e demais legitimados¹¹ (Araújo; Maia, 2015).

Atualmente, a matrícula de estudantes com deficiência nas escolas comuns expõe uma série de desafios, como a qualidade ainda limitada das instituições, a formação insuficiente dos profissionais da educação e os insuficientes investimentos na área, entre outros aspectos (Kassar, 2012). O discurso da inclusão é confrontado pela realidade da educação brasileira, marcada por turmas superlotadas e pela baixa qualidade do ensino geral (Mendes, 2017; Laplane, 2007). Tal contexto evidencia a fragilidade de uma política de inclusão que se limita a inserir os estudantes no espaço escolar, sem produzir melhorias efetivas nas condições gerais da educação. Esse cenário acaba por alimentar a narrativa de incapacidade da escola comum para atender as demandas dos alunos com deficiência e discursos de retorno a espaços segregados.

Essa situação salienta a importância de questionar o próprio papel do direito. Conforme afirma Herrera Flores (2009), apesar da importância das normas, o direito não se reduz a elas, o que seria uma “tautologia jurídica”, à medida que reduziria os direitos à mera obtenção de mais direitos. Na realidade, os direitos são meios para acesso a bens na sociedade. Também não são neutros e não funcionam por si mesmos.

Pode-se problematizar, desse modo, que o direito à matrícula, por si só, é insuficiente, dado seu caráter instrumental. O bem fundamental em questão é a educação inclusiva, pois é o fim que se almeja com a matrícula. Essa compreensão é importante à medida que permite uma postura crítica em relação às desigualdades no acesso desse bem.

Além disso, para as pessoas com deficiência, o bem da educação, representado pela matrícula na classe comum é representativo do processo de um longo processo de lutas sociais. Ao longo de décadas, esses movimentos têm pressionado um sistema historicamente desigual

¹¹ De acordo com a Lei n.º 7.347 de 1985, tem legitimidade para propor ação civil pública: “[...] I - o Ministério Público; II - a Defensoria Pública; III - a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios; IV - a autarquia, empresa pública, fundação ou sociedade de economia mista; V - a associação que, concomitantemente: a) esteja constituída há pelo menos 1 (um) ano nos termos da lei civil; b) inclua, entre suas finalidades institucionais, a proteção ao patrimônio público e social, ao meio ambiente, ao consumidor, à ordem econômica, à livre concorrência, aos direitos de grupos raciais, étnicos ou religiosos ou ao patrimônio artístico, estético, histórico, turístico e paisagístico” (Brasil, 1985).

e discriminatório para que lhes seja garantido o direito de frequentar a escola em condições de igualdade de oportunidades com as demais pessoas.

O fato de a afirmação desse direito ser fruto de luta, indica justamente a dinamicidade do processo. Considerando que são resultados sempre provisórios dessas lutas pelos bens necessários para a vida (Herrera Flores, 2009), estão sujeitos a mudanças. Dito isso, Gallardo (2019) sustenta a necessidade de vigilância, pois quaisquer direitos podem ser revertidos ou não cumpridos legalmente.

Dessa forma, as fragilidades de concretização apontadas pela literatura reforçam a necessidade de postura permanente de vigilância e problematização das condições de efetivação desse direito. Embora a ampliação do acesso à escola comum seja uma conquista relevante, ainda permanecem limitações. Dessa forma, exige-se a continuidade das lutas pelo bem jurídico da educação sob o viés inclusivo.

Assim, considera-se que, apesar das limitações estruturais, o direito à matrícula é o primeiro passo para garantir o acesso e, posteriormente, a permanência, participação e aprendizagem dos estudantes com deficiência nas classes e escolas comuns. Para tanto, pontua-se a necessidade de maior fiscalização dos órgãos competentes junto às escolas, sobretudo para evitar a recusa de matrícula. Além disso, destaca-se a importância de estabelecer um monitoramento não só sobre as instituições educacionais, mas tentar identificar pessoas com deficiência que ainda permanecem fora da escola comum, visando o efetivo cumprimento da meta de universalização da educação.

3.2 Direito à Acessibilidade Arquitetônica em Escolas

A fundamentalidade do direito à acessibilidade hoje é dada em grande parte pela CDPD, que a traz como princípio norteador e como direito. Almeida Júnior, Costa e Campos (2019) explicam que, sob o prisma constitucional, a acessibilidade configura-se não apenas como um direito instrumental, destinado a viabilizar o exercício de outros direitos fundamentais, mas também como uma expressão concreta do princípio da isonomia, na medida em que busca assegurar condições efetivas de igualdade na fruição e no exercício desses direitos, especialmente para as pessoas com deficiência.

A Constituição da República de 1988, antes mesmo da emenda oriunda da CDPD, já garantia o acesso das pessoas com deficiência aos logradouros, aos edifícios de uso público e aos veículos de transporte coletivo, determinando regulamentação futura pela legislação para construção e fabricação e adaptação dos já existentes, conforme Arts. 227, §2º e 244 (Brasil, 1988).

Podemos compreender o termo “acesso”, presente no texto constitucional original, como explica Manzini (2008, p. 284), no sentido de “condições legais e de direitos igualitários”. Trata-se, portanto, da luta pela garantia de direitos, sem discriminação. Em outras palavras, o constituinte preocupou-se em assegurar o direito em abstrato, um objetivo a ser alcançado, deixando para posterior momento a regulamentação específica sobre acessibilidade.

Canotilho (2000) destaca que o princípio da igualdade ultrapassa a dimensão formal e impõe ao Estado a construção de condições materiais que permitam igualdade real de oportunidades. A acessibilidade, nesse contexto, tem sua base e emerge como um direito universal articulado ao acesso à educação, ao trabalho e ao lazer, reforçando sua natureza transversal e estruturante das políticas públicas nessa área.

Desta forma, nesta seção, serão analisadas as disposições político-normativas acerca do direito à acessibilidade arquitetônica em escolas. Para tanto, o *corpus* documental foi sistematizado no Quadro 3:

Quadro 3: Atos político-normativos sobre direito à acessibilidade arquitetônica em escolas

Epígrafe	Ementa
Lei n.º 7.853, de 24 de outubro de 1989	Dispõe sobre o apoio às pessoas portadoras de deficiência, sua integração social, sobre a Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência - Corde, institui a tutela jurisdicional de interesses coletivos ou difusos dessas pessoas, disciplina a atuação do Ministério Público, define crimes, e dá outras providências.
Decreto n.º 3.298, de 20 de dezembro de 1999	Regulamenta a Lei no 7.853, de 24 de outubro de 1989, dispõe sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, consolida as normas de proteção, e dá outras providências.
Lei n.º 10.098, de 19 de dezembro de 2000	Estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, e dá outras providências.
Resolução CNE/CEB n.º 2, de 11 de setembro de 2001	Institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica.
Decreto n.º 5.296, 2 de dezembro de 2004	Regulamenta as Leis n.º 10.048, de 8 de novembro de 2000, que dá prioridade de atendimento às pessoas que especifica, e n.º 10.098, de 19 de dezembro de 2000, que estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, e dá outras providências.
Decreto n.º 6.949, de 25 de agosto de 2009	Promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova York, em 30 de março de 2007.

Resolução n.º 5, de 22 de junho de 2012	Define Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena na Educação Básica.
Resolução n.º 8, de 20 de novembro de 2012	Define Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola na Educação Básica.
Lei n.º 13.005, de 25 de junho de 2014	Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências.
Lei n.º 13.146, de 6 de julho de 2015	Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência).
Resolução n.º 20, de 19 de outubro de 2018	Dispõe sobre a destinação de recursos financeiros, nos moldes operacionais e regulamentares do Programa Dinheiro Direto na Escola, a escolas públicas municipais, estaduais e do Distrito Federal da educação básica, preferencialmente com matrículas de alunos público-alvo da educação especial em classes comuns do ensino regular, em conformidade com o Programa Escola Acessível.

Fonte: Elaboração própria (2025).

No âmbito infraconstitucional, a Lei n.º 7.853 de 1989, ao dispor sobre o apoio e tutela dos interesses das pessoas com deficiência, estabeleceu, no Art. 2º, normas a serem consideradas pela área das edificações:

Art. 2º Ao poder público e seus órgãos cabe assegurar às pessoas com deficiência o pleno exercício de seus direitos básicos, inclusive dos direitos à educação, à saúde, ao trabalho, ao lazer, à previdência social, ao amparo à infância e à maternidade e de outros que, decorrentes da Constituição e das leis, propiciem seu bem-estar pessoal, social e econômico. (Redação dada pela Lei n.º 15.155, de 2025)¹²

Parágrafo único. Para o fim estabelecido no caput deste artigo, os órgãos e entidades da administração direta e indireta devem dispensar, no âmbito de sua competência e finalidade, aos assuntos objetos esta Lei, tratamento prioritário e adequado, tendente a viabilizar, sem prejuízo de outras, as seguintes medidas:

[...]

V - na área das edificações, a adoção e a efetiva execução de normas que garantam a **funcionalidade** das edificações e vias públicas, que **evitem ou removam os óbices às pessoas com deficiência e que permitam o acesso dessas a edifícios, a logradouros e a meios de transporte**¹³ (Brasil, 1989, grifo nosso).

¹² A alteração promovida pela Lei n.º 15.155/2025 no *caput* do referido artigo se restringiu à atualização da denominação “pessoas portadoras de deficiência” para “pessoas com deficiência”.

¹³ Antes da alteração feita pela Lei n.º 15.155/2025, o texto original possuía a seguinte redação: V - na área das edificações: a) a adoção e a efetiva execução de normas que garantam a funcionalidade das edificações e vias públicas, que evitem ou removam os óbices às pessoas portadoras de deficiência, permitam o acesso destas a edifícios, a logradouros e a meios de transporte (Brasil, 1989).

Observa-se que a terminologia utilizada nessa lei não é acessibilidade, mas sim funcionalidade. No entanto, infere-se ter o mesmo objetivo do primeiro conceito, haja vista a preocupação em remover barreiras de acesso aos edifícios, logradouros e transportes.

Essa lei foi, posteriormente, regulamentada pelo Decreto n.º 3.298 de 1999, que estabeleceu orientações para assegurar o exercício de diversos direitos da pessoa com deficiência. Sobre a acessibilidade nos estabelecimentos de ensino, assim dispõe referido decreto:

Art. 24. Os órgãos e as entidades da Administração Pública Federal direta e indireta responsáveis pela educação dispensarão tratamento prioritário e adequado aos assuntos objeto deste Decreto, viabilizando, sem prejuízo de outras, as seguintes medidas:

[...]

§ 5º Quando da construção e reforma de estabelecimentos de ensino deverá ser observado o atendimento as normas técnicas da Associação Brasileira de Normas Técnicas – ABNT relativas à acessibilidade (Brasil, 1999).

Também prevê que os órgãos da administração pública assegurem essas condições nas instalações desportivas, conforme Art. 46, V: “assegurar a acessibilidade às instalações desportivas dos estabelecimentos de ensino, desde o nível pré-escolar até à universidade” (Brasil, 1999).

O Decreto n.º 3.298/1999, como se vê, diferentemente da lei anterior que foi mais ampla, preocupou-se em especificar a necessidade de acessibilidade, por meio da observância de normas técnicas, nas instalações dos estabelecimentos de ensino, inclusive nas dependências utilizadas para práticas desportivas.

Com vistas a estabelecer normas básicas e critérios gerais de acessibilidade, a Lei n.º 10.098 de 2000, foi o primeiro dispositivo que tratou exclusivamente da temática. Em seu texto original, a lei trazia alguns conceitos base, como o de acessibilidade e barreiras, recebendo posteriormente alterações promovidas pela LBI, como se verá mais à frente. Originalmente, o texto assim dispunha:

Art. 2º Para os fins desta Lei são estabelecidas as seguintes definições: I – acessibilidade: possibilidade e condição de alcance para utilização, com segurança e autonomia, dos espaços, mobiliários e equipamentos urbanos, das edificações, dos transportes e dos sistemas e meios de comunicação, por pessoa portadora de deficiência ou com mobilidade reduzida; II – barreiras: qualquer entrave ou obstáculo que limite ou impeça o acesso, a liberdade de movimento e a circulação com segurança das pessoas, classificadas em: a) barreiras arquitetônicas urbanísticas: as existentes nas vias públicas e nos espaços de uso público; b) barreiras arquitetônicas na edificação: as existentes no interior dos edifícios públicos e privados; c) barreiras arquitetônicas nos transportes: as existentes nos meios de transportes [...] (Brasil, 2000).

Essa lei pode ser considerada um marco para o direito à acessibilidade no Brasil, primeiro do ponto de vista hierárquico por se tratar de lei, cujo poder normativo é mais representativo, pois cria direitos e obrigações, ao passo que decretos se destinam à regulamentação; segundo, pela materialidade que o texto da lei trouxe a consecução do direito à acessibilidade, ao dispor sobre como deve se materializar. Nesse sentido, a Lei n.º 10.098/2000 também assegura que a construção, ampliação e reforma de edifícios públicos ou privados de uso coletivo sejam ou se tornem acessíveis:

Art. 11. A construção, ampliação ou reforma de edifícios públicos ou privados destinados ao uso coletivo deverão ser executadas de modo que sejam ou se tornem acessíveis às pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida.

Parágrafo único. Para os fins do disposto neste artigo, na construção, ampliação ou reforma de edifícios públicos ou privados destinados ao uso coletivo deverão ser observados, pelo menos, os seguintes requisitos de acessibilidade:

I – nas áreas externas ou internas da edificação, destinadas a garagem e a estacionamento de uso público, deverão ser reservadas vagas próximas dos acessos de circulação de pedestres, devidamente sinalizadas, para veículos que transportem pessoas portadoras de deficiência com dificuldade de locomoção permanente;

II – pelo menos um dos acessos ao interior da edificação deverá estar livre de barreiras arquitetônicas e de obstáculos que impeçam ou dificultem a acessibilidade de pessoa portadora de deficiência ou com mobilidade reduzida;

III – pelo menos um dos itinerários que comuniquem horizontal e verticalmente todas as dependências e serviços do edifício, entre si e com o exterior, deverá cumprir os requisitos de acessibilidade de que trata esta Lei; e

IV – os edifícios deverão dispor, pelo menos, de um banheiro acessível, distribuindo-se seus equipamentos e acessórios de maneira que possam ser utilizados por pessoa portadora de deficiência ou com mobilidade reduzida.

Art. 12. Os locais de espetáculos, conferências, aulas e outros de natureza similar deverão dispor de espaços reservados para pessoas que utilizam cadeira de rodas, e de lugares específicos para pessoas com deficiência auditiva e visual, inclusive acompanhante, de acordo com a ABNT, de modo a facilitar-lhes as condições de acesso, circulação e comunicação (Brasil, 2000).

Todavia, nota-se que, no referido marco legal, o conceito de acessibilidade está adstrito ao contexto urbano e prioriza a mobilidade, não havendo menção quanto à acessibilidade em espaços rurais, por exemplo, e à remoção de barreiras tecnológicas. Todavia, quanto a este ponto, não se pode aqui cometer-se anacronismos, considerando o contexto tecnológico brasileiro, haja vista que, embora a internet tenha se popularizado no Brasil a partir da década de 1990, é somente a partir dos anos 2000 que o consumo de tecnologia se expande pela

disponibilização da banda larga no país. Desta forma, é partir desse período que o acesso à tecnologia passa a ser sentido na sociedade como uma demanda a ser assegurada.

Vale também ressaltar que apesar da intenção de disciplinar a temática da acessibilidade, conferindo detalhamento em diversas questões que até então não havia, a lei não se preocupou em prever de forma explícita a acessibilidade nos ambientes escolares. A disposição que mais se aproxima dessa preocupação encontra-se no inciso do Art. 12, ao estabelecer a obrigatoriedade de reserva de espaços destinados a pessoas usuárias de cadeira de rodas em locais de aula (Brasil, 2000).

Embora exista essa lacuna, tais disposições também se aplicam às escolas, vez que podem ser enquadradas na categoria de edifícios públicos ou privados. Deste modo, há um avanço relevante na garantia normativa de acessibilidade arquitetônica, considerando as previsões de diferentes itens e recursos que facilitem a circulação, a remoção de barreiras e banheiros acessíveis. Ainda, a redação legal indica que a observância de acessibilidade deva ocorrer na construção, reforma ou ampliação, ou seja, mesmo as escolas que já existem devem se adaptar para atenderem aos requisitos de acessibilidade.

Todavia, no ano seguinte, o MEC editou a Resolução CNE/CEB n.º 2/2001, que, ao instituir normas sobre como ocorre o funcionamento do sistema de ensino, enfatizou a aplicação da acessibilidade prevista na Lei n.º 10.098/2000, no contexto escolar. Nesse sentido, determinou que:

Art. 12. Os sistemas de ensino, nos termos da Lei 10.098/2000 e da Lei 10.172/2001, devem assegurar a acessibilidade aos alunos que apresentem necessidades educacionais especiais, mediante a eliminação de barreiras arquitetônicas urbanísticas, na edificação – incluindo instalações, equipamentos e mobiliário – e nos transportes escolares, bem como de barreiras nas comunicações, provendo as escolas dos recursos humanos e materiais necessários.

§ 1º Para atender aos padrões mínimos estabelecidos com respeito à acessibilidade, deve ser realizada a adaptação das escolas existentes e condicionada a autorização de construção e funcionamento de novas escolas ao preenchimento dos requisitos de infra-estrutura definidos (Brasil, 2001).

Ao reafirmar o direito à acessibilidade arquitetônica nas escolas, essa resolução tenta trazer um elemento adicional para sua efetivação, qual seja, o condicionamento da autorização de funcionamento de novas escolas ao preenchimento dos requisitos de acessibilidade estabelecidos, sinalizando medidas para sua efetividade. Contudo, o mesmo não ocorre com as escolas já existentes, que mesmo tendo a obrigação não possuem prazos ou sanções para descumprimento.

Essa questão foi regulamentada pelo Decreto n.º 5.296 de 2004, que também teve por foco fixar critérios mínimos de acessibilidade. De acordo com Lanna Júnior (2010), essa regulamentação era uma demanda histórica das entidades representativas das pessoas com deficiência. Sua elaboração foi conduzida pela Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência e passou por diálogos com a sociedade civil mediante consultas públicas, permitindo seu aperfeiçoamento.

Esse documento reforça que a construção, a reforma ou a ampliação de edifícios de uso público ou coletivo devem ser empreendidas de modo a serem ou se tornarem acessíveis (Art. 11) (Brasil, 2004). Nele, a acessibilidade é conceituada no Art. 8º como:

I - acessibilidade: condição para utilização, com segurança e autonomia, total ou assistida, dos espaços, mobiliários e equipamentos urbanos, das edificações, dos serviços de transporte e dos dispositivos, sistemas e meios de comunicação e informação, por pessoa portadora de deficiência ou com mobilidade reduzida (Brasil, 2004).

Nota-se que o Decreto n.º 5.296/2004 incorpora à definição de acessibilidade a expressão “total ou assistida” ao se referir à autonomia. Essa inserção, ao ampliar o que havia na Lei n.º 10.098/2000, indica a possibilidade de existência de espaços que, para serem acessados, demandam o auxílio de outra pessoa. Ou então, situações em que, devido a grave comprometimento motor, a pessoa não dispõe de autonomia suficiente para deslocar-se de forma independente, necessitando, portanto, do apoio de um cuidador (Manzini, 2008).

O dispositivo também retoma a obrigatoriedade de banheiros acessíveis ao uso de pessoa com deficiência. Em seu detalhamento, prevê que os estabelecimentos de uso público ou coletivo devem possuir ao menos um banheiro para cada sexo em cada pavimento, sendo estes com entrada independente dos demais e com equipamentos e acessórios que assegurem seu uso pelas pessoas com deficiência (Brasil, 2004). Especificamente sobre as escolas, menciona:

Art. 24. Os estabelecimentos de ensino de qualquer nível, etapa ou modalidade, públicos ou privados, proporcionarão condições de acesso e utilização de todos os seus ambientes ou compartimentos para pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, inclusive salas de aula, bibliotecas, auditórios, ginásios e instalações desportivas, laboratórios, áreas de lazer e sanitários (Brasil, 2004).

Observa-se, portanto, que o decreto em questão possui intenção de abranger de fato todos os ambientes no interior das escolas, de modo que os estudantes com deficiência possam circular sem barreiras. Destaca, ainda, que, para autorização de funcionamento, abertura ou

renovação de curso, o estabelecimento precisa comprovar a observância das normas de acessibilidade arquitetônica. Por sua vez, aos edifícios existentes, foi conferido um prazo de 38 meses (aos de uso público) e 48 meses (aos de uso coletivo), a contar da publicação do decreto, para garantir a acessibilidade em suas dependências (Brasil, 2004).

A partir da segunda metade da década de 2000, a maior parte dos documentos político-normativos sobre Educação Especial também passam a tratar, mesmo que de forma pontual, do direito à acessibilidade arquitetônica nas escolas. A eliminação de barreiras arquitetônicas nas edificações é uma das diretrizes estabelecidas na PNEEPEI de 2008 (Brasil, 2008). Seu decreto regulamentador (Decreto n.º 7.611/2011) foi revogado pelo Decreto n.º 12.686/2025 no decorrer desta pesquisa. Todavia, sua menção é relevante pois regulamentou a matéria ao longo de 14 anos. Ao dispor sobre o atendimento educacional especializado e outras diretrizes, previa que:

Art. 5º A União prestará apoio técnico e financeiro aos sistemas públicos de ensino dos Estados, Municípios e Distrito Federal, e a instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos, com a finalidade de ampliar a oferta do atendimento educacional especializado aos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, matriculados na rede pública de ensino regular. [...] § 2º O apoio técnico e financeiro de que trata o caput contemplará as seguintes ações: [...] V - **adequação arquitetônica de prédios escolares para acessibilidade** [...]” (Brasil, 2011, grifo nosso).

A CDPD, nesse cenário, consolida a acessibilidade como um direito fundamental, enquanto condição para o exercício dos demais direitos dos cidadãos, como exposto em seu preâmbulo. Apesar de constituir diversos direitos como fundamentais, não se pode esquecer do caráter histórico desse documento.

Lanna Júnior (2010) explica que a criação da CDPD encontrou resistências em muitos países e pontua a importância da atuação de instituições como o Instituto Interamericano sobre Deficiência ao desenvolver ampla campanha em prol dessa proposta. Destaca também que muitos militantes e especialistas atuaram em atividades paralelas aos debates do comitê de elaboração, a fim de buscar maior consenso. Assim, o processo de elaboração da CDPD foi marcado por intensa participação do movimento social organizado, contando uma das sessões de deliberação com mais de 800 ativistas e uma rede de mais de 70 organizações internacionais, regionais e nacionais de pessoas com deficiência.

Observa-se, assim, a importância de ampla participação das pessoas com deficiência nos processos deliberativos e de construção de marcos normativos para o avanço na proteção de seus direitos. Dentre esses direitos, destaca-se a acessibilidade em sua dimensão arquitetônica.

1.A fim de possibilitar às pessoas com deficiência viver de forma independente e participar plenamente de todos os aspectos da vida, os Estados Partes tomarão as medidas apropriadas para assegurar às pessoas com deficiência o acesso, em igualdade de oportunidades com as demais pessoas, ao meio físico, ao transporte, à informação e comunicação, inclusive aos sistemas e tecnologias da informação e comunicação, bem como a outros serviços e instalações abertos ao público ou de uso público, tanto na zona urbana como na rural. Essas medidas, que incluirão a identificação e a eliminação de obstáculos e barreiras à acessibilidade, serão aplicadas, entre outros, a:

a) Edifícios, rodovias, meios de transporte e outras instalações internas e externas, inclusive escolas, residências, instalações médicas e local de trabalho (Brasil, 2009a).

Essa determinação abrange a eliminação de barreiras arquitetônicas em escolas, seja na zona urbana ou rural. Mesmo as instituições privadas que oferecem serviços ao público devem atentar-se aos critérios de acessibilidade, reconhecendo que as barreiras arquitetônicas podem ser encontradas em todos os ambientes.

A acessibilidade arquitetônica na CDPD é mais do que uma exigência técnica, e sim um princípio guia e um direito fundamental que traz em seu bojo a expressão de concretude de outros direitos, da igualdade de oportunidades e da própria dignidade da pessoa humana. Sua ausência, por outro lado, representa uma violação de direitos humanos fundamentais, vez que restringe a participação da pessoa com deficiência dos espaços físicos públicos ou abertos ao público, como a escola.

Verifica-se também a previsão de acessibilidade arquitetônica na Resolução CNE/CEB n.º 5, de 22 de junho de 2012, que estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena na Educação Básica, elencando normas para funcionamento dessa modalidade diferenciada de ensino.

§ 2º Os sistemas de ensino devem assegurar a acessibilidade aos estudantes indígenas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e com altas habilidades e superdotação, por meio de prédios escolares, equipamentos, mobiliários, transporte escolar, recursos humanos e outros materiais adaptados às necessidades desses estudantes (Brasil, 2012a, p. 6).

No mesmo sentido, tem-se a Resolução CNE/CEB n.º 8, de 20 de novembro de 2012, que trata das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola na Educação Básica:

Art. 8º Os princípios da Educação Escolar Quilombola deverão ser garantidos por meio das seguintes ações:
[...]

III - garantia de condições de acessibilidade nas escolas; [...] (Brasil, 2012b, p. 6).

Art. 22 [...]

§ 3º Os sistemas de ensino devem assegurar a acessibilidade para toda a comunidade escolar e aos estudantes quilombolas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e com altas habilidades e superdotação, mediante: I - prédios escolares adequados [...] (Brasil, 2012b, p. 10).

Os documentos em questão não inovam ao abordar o tema, reiterando a garantia legal já existente de que os prédios escolares tenham acessibilidade. Ainda assim, sua demarcação não deixa de ser relevante, sobretudo diante da maior vulnerabilidade dos povos indígenas e populações quilombolas, que enfrentam menores índices de acessibilidade nos ambientes escolares, conforme aponta Ribeiro (2020).

No PNE de 2014, a acessibilidade arquitetônica também é mencionada. Na meta 1, que pretende a universalização da Educação Infantil, consignou-se a estratégia 1.5:

1.5) manter e ampliar, em regime de colaboração e respeitadas as normas de acessibilidade, programa nacional de construção e reestruturação de escolas, bem como de aquisição de equipamentos, visando à expansão e à melhoria da rede física de escolas públicas de educação infantil (Brasil, 2024).

A temática também é abordada dentre as estratégias das metas 4 e 7:

4.6) manter e ampliar programas suplementares que promovam a acessibilidade nas instituições públicas, para garantir o acesso e a permanência dos (as) alunos (as) com deficiência por meio da adequação arquitetônica, da oferta de transporte acessível e da disponibilização de material didático próprio e de recursos de tecnologia assistiva, assegurando, ainda, no contexto escolar, em todas as etapas, níveis e modalidades de ensino, a identificação dos (as) alunos (as) com altas habilidades ou superdotação; [...]

7.18) assegurar a todas as escolas públicas de educação básica o acesso a energia elétrica, abastecimento de água tratada, esgotamento sanitário e manejo dos resíduos sólidos, garantir o acesso dos alunos a espaços para a prática esportiva, a bens culturais e artísticos e a equipamentos e laboratórios de ciências e, em cada edifício escolar, garantir a acessibilidade às pessoas com deficiência (Brasil, 2014).

Diferentemente dos atos até então analisados, no PNE, a acessibilidade assume um caráter estratégico e instrumental, enquanto condição para o alcance das metas educacionais. Nesse contexto, deixa de aparecer apenas como garantia geral e passa a integrar o compromisso público em meio às estratégias de alcance das metas educacionais, especificamente de universalização do acesso à Educação Básica e ao atendimento educacional especializado ao público da Educação Especial e para o fomento da qualidade da Educação Básica.

No ano seguinte, foi aprovada a LBI que concentra normas sobre acessibilidade de diversas áreas, como na educação, saúde e trabalho. Na definição do conceito, essa lei amplia o escopo e a abrangência do que se entende por acessibilidade, ao dispor no Art. 3º:

I - acessibilidade: possibilidade e condição de alcance para utilização, com segurança e autonomia, de espaços, mobiliários, equipamentos urbanos, edificações, transportes, informação e comunicação, inclusive seus sistemas e tecnologias, bem como de outros serviços e instalações abertos ao público, de uso público ou privados de uso coletivo, tanto na zona urbana como na rural, por pessoa com deficiência ou com mobilidade reduzida (Brasil, 2015).

O conceito, tal qual posto pela LBI, revela reflexos da mudança na concepção sobre acessibilidade no decorrer dos 15 anos que a separam da Lei n.º 10.098/2000. Nesta havia uma linguagem mais restrita sobre o que seria abrangido pela acessibilidade, haja vista naquele momento histórico tratar-se de um dos primeiros dispositivos legais a versar sobre a temática, de modo que seu enfoque era centrado no meio físico e urbano.

A LBI, por outro lado, mesmo preservando parte do conceito da lei anterior, ampliou o escopo ao incluir a dimensão da acessibilidade nas informações, nos sistemas e tecnologias, bem como trazer acessibilidade em “serviços e instalações abertos ao público, de uso público ou privados de uso coletivo” para a definição do termo, já que a lei de 2000, apesar de abordar tais espaços, não os havia inserido no âmbito do que considerava por acessibilidade. Observa-se, além disso, que a LBI expressamente alterou a abrangência territorial do direito à acessibilidade ao contemplar tanto a zona urbana quanto a rural, responsabilizando a sociedade, sobretudo o Poder Público, pela garantia desse direito às populações duplamente vulnerabilizadas pela condição de deficiência e pelo local de origem (Nozu, 2017).

No intuito de explicitar os principais entraves à acessibilidade, a LBI, também no Art. 3º, apresenta a noção de “barreiras”, definindo-as como:

IV - barreiras: 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, entre outros, classificadas em:
[...]
b) barreiras arquitetônicas: as existentes nos edifícios públicos e privados (Brasil, 2015).

Assim como o conceito de acessibilidade, o de barreiras também passou por essa ampliação na semântica legal. O foco que se restringia ao deslocamento físico passa a ser de participação plena da pessoa com deficiência e o exercício de seus direitos. Tal mudança reforça

o movimento impulsionado com a CDPD, ou seja, a transição de uma perspectiva meramente técnica para uma abordagem ancorada no modelo social da deficiência e nos Direitos Humanos.

No marco conceitual mais amplo, considerando a intrínseca relação entre barreiras e acessibilidade, conseqüentemente, esta também deixa de ser compreendida apenas sob uma perspectiva técnica e instrumental, restrita à eliminação de obstáculos físicos, para ser reconhecida, em si mesma, como um direito fundamental.

No que tange às barreiras arquitetônicas, continuam referindo-se àquelas existentes nos edifícios públicos e privados. No entanto, nota-se novamente ampliação conceitual, no sentido de que não se restringem àquelas “no interior” desses espaços, como preconizava a Lei n.º 10.098/2000, evitando, desta forma, interpretações restritivas que pudessem ignorar barreiras que não estivessem necessariamente dentro desses edifícios.

O título III da LBI discorre especificamente sobre a acessibilidade, considerando suas várias dimensões. Prevê que todos os projetos e suas implantações no que tange a instalações públicas, de uso público ou privado de uso coletivo, seja na zona urbana ou na rural, devem ter como referências as normas de acessibilidade. Reforça o que já era objeto em normas anteriores de que qualquer construção, reforma, ampliação ou mudança de uso nessas edificações devem ser executadas de modo a serem ambientes acessíveis (Brasil, 2015).

Nesse título não há menção expressa sobre as escolas. No entanto, no Art. 28, que trata sobre direito à educação, encontramos determinação de que o poder público deve aprimorar os sistemas educacionais, de modo a garantir, dentre outras coisas, acessibilidade e eliminação de barreiras que impeçam a inclusão. Além disso, dispõe que deve garantir acessibilidade a todos os estudantes, trabalhadores da educação e da comunidade escolar nas edificações e nos ambientes escolares, em todas as etapas, níveis e modalidades de ensino (Brasil, 2015).

Outro documento relevante para a promoção de acessibilidade arquitetônica nas escolas é a Resolução CD/FNDE n.º 20, de 19 de outubro de 2018. Trata-se de um documento que dispõe sobre a destinação de recursos financeiros para escolas públicas para promoção de acessibilidade no âmbito do “Programa Escola Acessível”. Nesse escopo:

Art. 10. Os recursos financeiros de que trata essa Resolução deverão ser empregados em:

I - aquisição de materiais e bens e/ou contratação de serviços para construção e adequação de rampas, alargamento de portas e passagens, instalação de corrimão, construção e adequação de sanitários para acessibilidade e colocação de sinalização visual, tátil e sonora (Brasil, 2018).

O Programa Escola Acessível faz parte da política de incentivo à promoção de acessibilidade nas escolas públicas. Foi instituído em 2007, no âmbito do Plano de

Desenvolvimento da Educação (PDE) e, de início, visava atender às escolas contempladas pelo Programa Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais que tivessem matrículas de estudantes público da Educação Especial em classes comuns¹⁴.

De acordo com a resolução sob análise, as escolas serão atendidas mediante adesão e por critério daquelas que funcionam em prédio próprio, que ainda não foram contempladas e considerando as que tiverem maior número de matrícula na Educação Especial, haja vista a limitação de orçamento (Brasil, 2018).

A resolução que regulamenta esse programa possui caráter eminentemente prático e executório, pois se concentra em um importante mecanismo de concretização do direito e das metas normativas de acessibilidade: a destinação de recursos para a realização das adequações necessárias. Trata-se de medida essencial à efetivação desse direito, uma vez que a implementação de condições de acessibilidade envolve a realização de obras, a contratação de profissionais técnicos especializados e a aquisição de equipamentos e tecnologias apropriadas.

Ao analisar os dispositivos que tratam sobre o direito à acessibilidade, observamos que existe vasto fundamento normativo, que vai desde ao âmbito constitucional até o nível das regulamentações administrativas. No entanto, pesquisas apontam que ainda permanecem entraves à concretização desse direito nas escolas.

Embora o tema venha sendo discutido academicamente no Brasil desde a década de 1990, sua operacionalização ainda é fragmentada, refletindo a carência de políticas públicas contínuas e de investimentos adequados. Essa defasagem repercute diretamente no cotidiano escolar, onde barreiras arquitetônicas continuam a limitar a presença, circulação e permanência de estudantes, profissionais e familiares com deficiência (Oliveira; Callai, 2018).

A complexa questão da fragilidade na implementação das políticas públicas sobre acessibilidade, por vezes produz uma cortina que esconde o cenário. Silva Filho e Kassir (2019) apontam o descompasso entre os dados oficiais e a realidade escolar. Sinalizam que mesmo em instituição que passou por adequações estruturais, os espaços continuam sem acessibilidade, seja por irregularidades, ou por sua desqualificação para usos diversos, o que Ribeiro (2020) chamou de acessibilidade meramente formal.

Conforme observa Evangelo (2014), as intervenções, quando ocorrem, acabam assumindo um caráter predominantemente paliativo: limitam-se à construção de rampas improvisadas ou a ajustes mínimos em sanitários, medidas que, embora insuficientes, são

¹⁴ Atualmente o fato de a escola ter sido contemplada pelo Programa Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais não é mais um requisito para participar do Programa Escola Acessível, conforme Resolução CD/FNDE n.º 20, de 19 de outubro de 2018.

frequentemente consideradas como cumprimento das exigências de acessibilidade pelos gestores municipais

Outras vezes, a adequação dos espaços escolares costuma ser postergada sob o argumento de que não há estudantes com deficiência matriculados. Nessa lógica reativa, as unidades educacionais somente buscam recursos e promovem alterações quando esses alunos efetivamente chegam, revelando a ausência de planejamento antecipado e de uma política de acessibilidade estruturada (Florentino, 2017; Oliveira, 2017). Essa postura, entretanto, contraria a própria finalidade da acessibilidade, que não deve ser acionada apenas diante de uma demanda específica, mas integrada ao projeto pedagógico e arquitetônico das escolas como condição permanente de inclusão.

A acessibilidade não deve buscar estabelecer locais separados ou exclusivos para pessoas com deficiência, mas sim organizar espaços que permitam sua participação plena e espontânea, sem qualquer forma de distinção. Trata-se de conceber ambientes onde a diversidade humana seja reconhecida e acolhida, de modo que cada indivíduo possa vivenciar o espaço em igualdade de condições, contando com os recursos e ajustes necessários para utilizá-lo da mesma forma que os demais (Mazzoni et al., 2001).

Diante desse cenário, a consolidação do direito à acessibilidade arquitetônica nas escolas exige avanços que vão além de um arcabouço normativo e robusto. Consideramos que demanda maior compromisso institucional, sobretudo com planejamento antecipado e esforços que superem condutas meramente paliativas ou reativas, que instrumentaliza a violação do direito para a sua consecução, isto é, primeiro é necessário que alguém se sinta privado do acesso comum para que então se adotem medidas garantidoras.

Nessa esteira, a acessibilidade arquitetônica deve ser compreendida e incorporada não só como elemento suplementar ou meramente técnico, mas como condição estruturante do processo de inclusão escolar. Isto porque, sua materialização no ambiente educativo, é decisiva para produzir condições equânimes de participação a todos os sujeitos da comunidade escolar, particularmente às pessoas com deficiência.

Nesse sentido, reconhecimento do direito à acessibilidade na legislação é um importante passo para sua concretização nos espaços escolares. A positivação desse direito amplia sua exigibilidade e oferece às pessoas mecanismos jurídicos para reivindicar o cumprimento das normas estabelecidas. Conforme afirma Carvalho (2022), o descumprimento sistêmico das normas de acessibilidade arquitetônica nas escolas tem contribuído para a crescente judicialização dessa matéria.

Em que pese a relevância da via judicial para prevenir ou reparar violações de direitos, a autora problematiza a efetividade desse movimento de judicialização. Sustenta que em todos os processos analisados em sua pesquisa, mesmo com a procedência de quase todos os pedidos, o lapso temporal entre o ajuizamento e a decisão definitiva foi superior a três anos. Alerta, ainda, que somente a decisão judicial pode não ser uma solução definitiva para o conflito, pois em caso de descumprimento será necessário o ajuizamento de cumprimento de sentença, para executar o que foi julgado (Carvalho, 2022).

Complementarmente, Costa (2021) observa que existem limitações à concretização da acessibilidade que podem ser consideradas na apreciação de demandas levadas ao Judiciário. As restrições relacionadas à possibilidade e à razoabilidade permitem avaliar se a medida pleiteada é materialmente exequível, se não acarreta prejuízos a outros direitos ou se não produz efeitos desproporcionais em relação ao benefício buscado. Assim, esses critérios funcionam como parâmetros para orientar a decisão judicial, auxiliando na verificação de eventuais incompatibilidades entre a pretensão deduzida e essas restrições.

Diante desse cenário, mostra-se pertinente a recomendação de Carvalho (2022) no sentido de fortalecer mecanismos de solução administrativa antes da judicialização, com a participação do Ministério Público. Consideramos que, além de prevenir a sobrecarga do Judiciário, a composição extrajudicial pode garantir respostas mais céleres e efetivas às demandas dos escolares. Seria um caminho para promoção da acessibilidade enquanto direito e objeto de política pública contínua e não só como resposta tardia à conflitos judicializados.

A importância de criar condições de participação plena dos indivíduos repercute em sua independência e autonomia, direitos também consagrados constitucionalmente. Palacios (2008) explica que a independência de uma pessoa com deficiência deveria ser medida não em relação a quantas tarefas pode realizar, mas em relação ao controle que tem de sua própria vida e a qualidade desta. É precisamente nesse exercício de autonomia que parte das pessoas com deficiência costuma ter maior dificuldade, por isso a necessidade de medidas que busquem assegurar a condições de tomar decisões sobre suas próprias vidas e a remoção das barreiras que dificultam ou impedem que isso se realize.

Assim, a autonomia envolve poder tomar decisões sobre sua própria vida e ações cotidianas. Nessa lógica, engloba também a possibilidade de decidir ir e vir, escolhendo onde estar, quando e como se deslocar, inclusive no ambiente escolar. Para isso, demandam-se ambientes acessíveis que forneçam condições desse deslocamento sem barreiras ou com o mínimo de apoio possível, quando necessário.

A autonomia da pessoa com deficiência também tem reflexos no empoderamento desse grupo vulnerabilizado. Herrera Flores (2009) pontua a importância de espaços sociais, econômicos e jurídicos que favoreçam o empoderamento de todas as pessoas para lutar por uma vida digna. Nessa perspectiva, nota-se que a acessibilidade, à medida que cria condições que ampliam as possibilidades de participação e autonomia dos estudantes com deficiência, pode ser um elemento que contribua seu fortalecimento enquanto sujeitos dotados de potência transformadora, sobretudo para lutarem por outros direitos e bens sociais.

3.3 Direito ao Atendimento Educacional Especializado

A partir da promulgação da Constituição da República de 1988, observa-se o início de um movimento mais consistente de priorização da escolarização das pessoas com deficiência no ensino comum. Até então, os serviços educacionais historicamente ofertados a esse público concentravam-se predominantemente em classes especiais ou em instituições especializadas, estruturadas à margem do sistema regular de ensino (Mendes, 2006).

A nova ordem constitucional, ao afirmar a educação como direito de todos e dever do Estado, inaugura um marco normativo que passa a tensionar esse arranjo histórico, abrindo espaço para a progressiva incorporação da pauta da escolarização em classes comuns.

Nesse processo, diferentes dispositivos legais e normativos passam a compor o cenário de formulação das políticas voltadas à educação das pessoas com deficiência. Com vistas a organizar esse conjunto documental, apresenta-se, no Quadro 4 a seguir, o *corpus* de documentos analisados neste eixo:

Quadro 4: Atos político-normativos sobre direito ao atendimento educacional especializado

Epígrafe	Ementa
Constituição da República Federativa do Brasil de 1988	Não há
Lei n.º 8.069, de 13 de julho de 1990	Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências.
Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996	Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.
Resolução CNE/CEB n.º 2, de 11 de setembro de 2001	Institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica.
Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva	Não há
Resolução CNE/CEB n.º 4, de 2 de outubro de 2009	Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial.
Decreto n.º 6.949, de 25 de agosto de 2009	Promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu

	Protocolo Facultativo, assinados em Nova York, em 30 de março de 2007.
Resolução n.º 5, de 22 de junho de 2012	Define Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena na Educação Básica.
Resolução n.º 8, de 20 de novembro de 2012	Define Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola na Educação Básica.
Lei n.º 13.005, de 25 de junho de 2014	Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências.
Lei n.º 13.146, de 6 de julho de 2015	Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência).
Lei n.º 14.113, de 25 de dezembro de 2020	Regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb), de que trata o art. 212-A da Constituição Federal; revoga dispositivos da Lei n.º 11.494, de 20 de junho de 2007; e dá outras providências.
Decreto n.º 10.656, de 22 de março de 2021	Regulamenta a Lei n.º 14.113, de 25 de dezembro de 2020, que dispõe sobre o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação.
Portaria MEC n.º 538, de 24 de julho de 2025	Institui a Política Nacional de Educação do Campo, das Águas e das Florestas - Novo Pronacampo.
Decreto n.º 12.686, de 20 de outubro de 2025	Institui a Política Nacional de Educação Especial Inclusiva e a Rede Nacional de Educação Especial Inclusiva.

Fonte: Elaboração própria (2025).

Ao situar a educação enquanto direito de todos, pautando-se em princípios como da igualdade de condições para acesso e permanência na escola, a Constituição da República de 1988 estabeleceu, no Art. 208, inciso III, como dever do Estado a oferta de “atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino” (Brasil, 1988). Esse dispositivo emerge em um contexto de crescente mobilização social em torno dos direitos das pessoas com deficiência, o que contribuiu para que a Carta Constitucional incorporasse a pauta da escolarização desse público no interior do sistema educacional comum.

A introdução do termo no texto constitucional marcou uma inflexão importante na forma de conceber o atendimento educacional destinado às pessoas com deficiência. Trata-se da primeira aparição da expressão na legislação brasileira, inaugurando um campo de disputas interpretativas que ainda hoje atravessa o debate político e acadêmico (Nozu, 2013), uma vez que o conceito permaneceu, por longo período, em processo de consolidação normativa, conceitual e prática. Nesse cenário, diferentes leituras passaram a circular: em determinados momentos, o atendimento educacional especializado foi compreendido como sinônimo de Educação Especial; em outros, como seu oposto, estratégia utilizada para demarcar a prioridade

da escolarização nas classes comuns em detrimento do modelo historicamente centrado em classes e instituições especiais (Mendes; Malheiro, 2012).

O fato, no entanto, é que a assembleia constituinte não teve a intenção de referir-se ao mesmo atendimento que vinha sendo ofertado às pessoas com deficiência; caso contrário, teriam mantido expressamente os serviços segregados nos moldes então vigentes, em vez de introduzir o atendimento educacional especializado como uma nova concepção de apoio educacional (Fávero, 2004). Essa formulação também indica que a simples inserção do estudante com deficiência em classes comuns não seria suficiente para assegurar seu direito à educação. A própria expressão “atendimento educacional especializado” sugere o reconhecimento de que esse público pode demandar suportes específicos para responder às suas necessidades educacionais, o que aponta para uma demanda por estratégias diferenciadas de apoio à aprendizagem (Mendes, 2017).

Cabe ressaltar, também, que a escolha do constituinte pelo adjetivo “especializado”, para caracterizar o atendimento educacional que deve ser disponibilizado às pessoas com deficiência, demonstra atenção às especificidades desse público. Assim, mais do que garantir formalmente o acesso ao ensino comum, o dispositivo constitucional sinaliza a importância de apoios que, em nome da equidade, contribuam para enfrentar as desigualdades que atravessam a trajetória escolar das pessoas com deficiência. Logo, mais do que oferecer iguais condições, alocando-os nas classes comuns, é reconhecida a garantia de serviços que, por questão de equidade, ajudem a transpor as desigualdades no processo de escolarização desses estudantes.

Paralelamente, o uso do termo “preferencialmente” na redação constitucional também se tornou objeto de intensos debates interpretativos, pois embora indicasse a prioridade pela oferta do atendimento educacional especializado nas escolas regulares, sinalizava a possibilidade de manutenção dos serviços existentes em ambientes apartados (Mendes; Malheiro, 2012). De modo semelhante, diferentes posições passaram a disputar o sentido desse advérbio na política brasileira de educação especial. De um lado, há interpretações que entendem que a expressão não implica exclusividade, permitindo a continuidade da escolarização em classes ou instituições especiais. De outro, há leituras que defendem que o “preferencialmente” se refere ao local de oferta do atendimento educacional especializado, e não ao espaço da escolarização propriamente dita, reforçando a centralidade da escola comum na garantia do direito à educação das pessoas com deficiência (Nozu, 2013). Essas disputas evidenciam como a redação constitucional, ao mesmo tempo em que inaugura uma posição inclusiva no campo educacional, também abre um terreno de tensões e interpretações que

passaram a atravessar a formulação e a implementação das políticas de Educação Especial no Brasil.

Dois anos após a promulgação da Constituição da República de 1988, o ECA, imbuído no princípio da proteção integral, reconhece as crianças e adolescentes como sujeitos de direitos, devendo ter prioridade na garantia de seus direitos fundamentais. Seu Art. 54, inciso III, reforça o direito ao atendimento educacional especializado também preferencialmente na rede regular de ensino. É de se notar, ainda, que o ECA, além de elencar direitos, preocupou-se em criar mecanismos de proteção. O Art. 208 prevê a possibilidade de cobrança desses direitos, dentre os quais o atendimento educacional especializado (inciso II), tanto no plano individual quanto no coletivo. Trata-se de importante medida de garantia, pois a mera oferta irregular desses serviços públicos já autoriza a tutela jurisdicional (Brasil, 1990).

Na LDB/1996, retoma-se o direito ao atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino, nos moldes da Constituição da República de 1988 e do ECA (Art. 4º, inciso III). Em continuidade às diretrizes constitucionais, a LDB incorpora a temática da Educação Especial ao ordenamento educacional brasileiro, reafirmando a necessidade de oferta de apoios específicos no interior do sistema de ensino geral. Ao tratar da Educação Especial, o Art. 58, §1º dispõe que “haverá, quando necessário, serviços de apoio especializado, na escola regular, para atender às peculiaridades da clientela de educação especial”. No parágrafo seguinte, estabelece que “o atendimento educacional será feito em classes, escolas ou serviços especializados, sempre que, em função das condições específicas dos alunos, não for possível a sua integração nas classes comuns de ensino regular” (Brasil, 1996, Art. 58, §2º).

A redação do dispositivo evidencia que, embora a legislação avance no reconhecimento da escola comum como espaço prioritário de escolarização, mantém aberta a possibilidade de oferta de atendimento em ambientes especializados. Desta forma, mantém-se a possibilidade de substituição do ensino regular pelo especial. Esse aspecto revela a permanência de elementos associados ao paradigma da integração, ainda presente nos discursos educacionais do período, mesmo após a crescente circulação internacional da perspectiva inclusiva. Assim, a legislação passa a admitir que, diante de determinadas condições atribuídas aos estudantes, a escolarização possa ocorrer em instituições ou classes especiais, o que indica certa desconfiança quanto à capacidade da escola comum de responder à diversidade de alunos (Souza, 2015).

A LDB também gerou divergências interpretativas, sobretudo em relação aos diferentes termos trazidos para referir-se ao atendimento educacional especializado. No interior do texto legal, observa-se ainda a coexistência de diferentes terminologias para designar os apoios

educacionais destinados a esse público. Estudos apontam que expressões como Educação Especial, atendimento educacional especializado e serviços de apoio especializado aparecem no documento sem distinções conceituais precisas, sendo frequentemente mobilizadas como equivalentes (Mendes; Malheiro, 2012). Essa multiplicidade terminológica acabou alimentando divergências interpretativas no campo educacional.

Além da questão conceitual, a própria delimitação do público atendido também permanecia pouco precisa, uma vez que a legislação utilizava a expressão “educandos portadores de necessidades especiais”, categoria ampla que, durante anos, permitiu interpretações variadas sobre quem deveria ser contemplado pelas políticas de Educação Especial. Posteriormente, essa formulação foi revista, sendo substituída por terminologias mais específicas relacionadas ao público da Educação Especial.

Apesar das indefinições, ressaltamos que autores como Barbosa (2012) defendem que os termos “serviços de apoio especializados” e “atendimento especializado” são sinônimos de atendimento educacional especializado. Nessa perspectiva, argumenta-se que tal atendimento deve ser compreendido como um conjunto de apoios complementares à escolarização na classe comum. Além disso, explica que o termo “preferencialmente” se refere ao atendimento educacional especializado e não à permanência do aluno na escola comum, de modo que tal atendimento não é substitutivo à escolarização desse alunado na classe comum da rede regular de ensino.

Com intuito de normatizar o disposto na LDB sobre Educação Especial na Educação Básica, publicou-se a Resolução CNE/CEB n.º 2/2001, que dispõe:

Art. 1º A presente Resolução institui as Diretrizes Nacionais para a educação de alunos que apresentem necessidades educacionais especiais, na Educação Básica, em todas as suas etapas e modalidades.

Parágrafo único. O atendimento escolar desses alunos terá início na educação infantil, nas creches e pré-escolas, assegurando-lhes os serviços de educação especial sempre que se evidencie, mediante avaliação e interação com a família e a comunidade, a necessidade de atendimento educacional especializado.

[...]

Art. 8º As escolas da rede regular de ensino devem prever e prover na organização de suas classes comuns:

[...]

IV – serviços de apoio pedagógico especializado, realizado, nas classes comuns, mediante:

- a) atuação colaborativa de professor especializado em educação especial;
- b) atuação de professores-intérpretes das linguagens e códigos aplicáveis;
- c) atuação de professores e outros profissionais itinerantes intra e interinstitucionalmente;

d) disponibilização de outros apoios necessários à aprendizagem, à locomoção e à comunicação.

V – serviços de apoio pedagógico especializado em salas de recursos, nas quais o professor especializado em educação especial realize a complementação ou suplementação curricular, utilizando procedimentos, equipamentos e materiais específicos (Brasil, 2001).

Embora o documento não apresente uma definição conceitual explícita de atendimento educacional especializado, sua leitura permite inferir uma compreensão relativamente ampla desse atendimento. Isso porque as diretrizes indicam a possibilidade de diferentes modalidades de apoio destinadas aos estudantes com deficiência, incluindo ações desenvolvidas no próprio contexto da sala de aula comum. Dessa forma, o atendimento educacional especializado pode ser interpretado como um conjunto de serviços e estratégias pedagógicas diferenciadas para apoio, complementação ou suplementação no processo de escolarização.

Com a intensificação dos debates sobre a inclusão escolar durante a década de 2000, sentiu-se a necessidade de maior clareza conceitual acerca do atendimento educacional especializado. Na PNEEPEI de 2008, cujos objetivos principais centram-se em garantir o acesso, a participação e a aprendizagem dos alunos com deficiência, o atendimento educacional especializado figura como um dos mecanismos para o processo de inclusão escolar (Brasil, 2008b). Além disso, tem-se a definição desse atendimento como o responsável por “[...] identificar, elaborar e organizar recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem as barreiras para a plena participação dos alunos, considerando suas necessidades específicas” (Brasil, 2008). Tratam-se de atividades diferentes daquelas realizadas em sala de aula comum e que visam complementar ou suplementar a formação desses alunos para que tenham autonomia e independência, dentre as quais destacamos “[...] programas de enriquecimento curricular, o ensino de linguagens e códigos específicos de comunicação e sinalização e tecnologia assistiva”. O atendimento educacional especializado deve ser realizado no turno inverso ao da escolarização (Brasil, 2008b).

De acordo com Mendes (2017), a PNEEPEI de 2008 orienta que o público da Educação Especial esteja matriculado no ensino regular, contando com a oferta complementar ou suplementar do atendimento educacional especializado no contraturno, em salas de recursos multifuncionais ou em Centros de Atendimento Educacional Especializado. Com isso, a política acaba enfatizando os serviços especializados ofertados fora da classe comum.

Quanto a esse ponto, ressalta-se que, ainda que a Constituição da República de 1988 reconheça a educação como direito de todos e dever do Estado, o atendimento educacional especializado constitui a única previsão constitucional explícita de mobilização de serviços

voltados à educação das pessoas com deficiência. Nesse sentido, quando o atendimento realizado no interior da sala de aula comum deixa de ser contemplado como parte desse conjunto de serviços, pode ocorrer um enfraquecimento do amparo jurídico à garantia do direito desse alunado à escolarização nas classes regulares (Agrelos, 2021).

Em contrapartida, a CDPD, ao ser incorporada no ordenamento jurídico brasileiro com *status* constitucional, permite interpretação que tensiona a constitucionalidade dessa política que restringe o atendimento educacional especializado ao contraturno, em salas de recursos multifuncionais, que Mendes e Malheiro (2012) chamaram de “serviço tamanho único”. Isto porque, a CDPD, além de garantir o direito à educação em um sistema educacional inclusivo, assegura apoios para equilibrar as oportunidades dos estudantes com deficiência, conforme Art. 24, item 2:

2. Para a realização desse direito, os Estados Partes assegurarão que:
[...]

d) As pessoas com deficiência recebam o **apoio necessário, no âmbito do sistema educacional geral**, com vistas a facilitar sua efetiva educação;

e) **Medidas de apoio** individualizadas e efetivas sejam adotadas em ambientes que maximizem o desenvolvimento acadêmico e social, de acordo com a meta de inclusão plena.

3. Os Estados Partes assegurarão às pessoas com deficiência a possibilidade de adquirir as competências práticas e sociais necessárias de modo a facilitar às pessoas com deficiência sua plena e igual participação no sistema de ensino e na vida em comunidade. Para tanto, os Estados Partes tomarão medidas apropriadas, incluindo:

a) Facilitação do aprendizado do braille, escrita alternativa, modos, meios e formatos de comunicação aumentativa e alternativa, e habilidades de orientação e mobilidade, além de facilitação do apoio e aconselhamento de pares;

b) Facilitação do aprendizado da língua de sinais e promoção da identidade lingüística da comunidade surda;

c) Garantia de que a educação de pessoas, em particular crianças cegas, surdocegas e surdas, seja ministrada nas línguas e nos modos e meios de comunicação mais adequados ao indivíduo e em ambientes que favoreçam ao máximo seu desenvolvimento acadêmico e social (Brasil, 2009a, grifo nosso).

Assim, a noção de apoio presente na CDPD revela-se mais ampla do que o tradicional atendimento educacional especializado ofertado em sala de recursos multifuncionais, abrangendo um conjunto diversificado de medidas, recursos e estratégias destinadas a assegurar a participação plena dos estudantes com deficiência no sistema educacional comum.

Nessa perspectiva, o atendimento educacional especializado não precisa, tampouco há exigência na CDPD nessa direção, restringir-se ao espaço físico da sala de recursos multifuncionais. Ao contrário, pode ultrapassar a lógica espacialmente delimitada e ser desenvolvido de forma articulada com diferentes modalidades de apoio, integrando-se ao

cotidiano escolar de diversas formas que contribuam para a eliminação de barreiras à aprendizagem e à participação dos estudantes com deficiência.

Outro marco na consolidação do atendimento educacional especializado foi a Resolução CNE/CEB n.º 4 de 2009, que institui suas Diretrizes Operacionais na Educação Básica, modalidade Educação Especial. Dentre outras regulamentações, prevê:

Art. 2º O AEE tem como função complementar ou suplementar a formação do aluno por meio da disponibilização de serviços, recursos de acessibilidade e estratégias que eliminem as barreiras para sua plena participação na sociedade e desenvolvimento de sua aprendizagem.

[...]

Art. 5º O AEE é realizado, prioritariamente, na sala de recursos multifuncionais da própria escola ou em outra escola de ensino regular, no turno inverso da escolarização, não sendo substitutivo às classes comuns, podendo ser realizado, também, em centro de Atendimento Educacional Especializado da rede pública ou de instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos, conveniadas com a Secretaria de Educação ou órgão equivalente dos Estados, Distrito Federal ou dos Municípios (Brasil, 2009b).

Ainda que contemporâneo à incorporação da CDPD, o documento retoma a conceituação trazida na PNEEPEI em relação ao atendimento educacional especializado e suas funções, não inovando nestes pontos. Entretanto, o documento ressalta que a escola regular deve institucionalizar a oferta desse atendimento, prevendo a existência de sala de recursos multifuncionais, matrícula de alunos da própria escola ou de outras, cronograma de atendimento, plano para identificação das necessidades educacionais dos alunos e definição dos recursos que serão empreendidos, professores para o atendimento educacional especializado, outros profissionais da educação, bem como uma rede de apoio na atuação profissional (Brasil, 2009b).

A preferência pela oferta do atendimento educacional especializado nesse espaço específico ganhou força desde a criação do Programa de Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais, lançado em 2007 no contexto do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), com a finalidade de subsidiar os sistemas de ensino na organização e na oferta do atendimento educacional especializado. A iniciativa institui uma lógica de cooperação entre a União, responsável pelo provimento dos equipamentos e materiais necessários à criação das salas, e os gestores estaduais e municipais, incumbidos de garantir a infraestrutura física adequada e a contratação de docentes com formação específica para o desenvolvimento das atividades pedagógicas (Baptista, 2019).

Ainda no âmbito do movimento das intensas produções normativas e políticas desse período, foram tensionadas questões sobre o financiamento e destinação de recursos para o atendimento educacional especializado. Cabe esclarecer que, historicamente, o financiamento da educação no Brasil não ocupou posição central nas agendas governamentais, o que implicou sucessivas disputas em torno da garantia do direito à educação para todos. A criação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB), por meio da Lei n.º 11.494 de 2007, representou um marco na tentativa de estruturar mecanismos mais estáveis e redistributivos de financiamento. Trata-se de um fundo de natureza contábil, gerido em âmbito estadual, composto por percentuais vinculados à arrecadação de diversos tributos das esferas federal, estadual e municipal, acrescidos da complementação da União (Souza; Prieto, 2024).

Com a edição do Decreto n.º 7.611/2011 (atualmente revogado)¹⁵, estabeleceu-se que a matrícula no atendimento educacional especializado também deveria ser computada para fins de repasse do FUNDEB. Ademais, o decreto previa que tal atendimento poderia ser ofertado por organizações da sociedade civil sem fins lucrativos e pelas escolas comunitárias, confessionais ou filantrópicas. O direcionamento de recursos públicos para instituições conveniadas tem gerado debates acerca da terceirização ou desresponsabilização do Estado pelos atendimentos em Educação Especial. Além disso, defende-se que esses recursos devam ser encaminhados prioritariamente às escolas públicas, onde podem fortalecer a política de inclusão escolar (Souza; Prieto, 2024).

No cenário de embates em que estiveram inseridos, o Decreto de 2011 revogou normativas anteriores que vinham tentando impulsionar as matrículas em escolas regulares e estimular a ressignificação das instituições especializadas, que poderiam ser parceiras no processo de inclusão escolar, como por exemplo o Decreto n.º 6.571 de 2008. Permitiu, assim, que essas instituições fossem espaços segregados de escolarização referendados por lei, recebendo, inclusive, recursos públicos para tanto, o que estava em dissonância com os preceitos constitucionais (Barbosa, 2012).

¹⁵ O Decreto n.º 7.611/2011 estabeleceu o duplo cômputo da matrícula na Educação Especial, considerando tanto a da classe comum quanto do atendimento educacional especializado para fins de repasse de recursos. O texto do decreto previa que: Art. 4º O Poder Público estimulará o acesso ao atendimento educacional especializado de forma complementar ou suplementar ao ensino regular, assegurando a dupla matrícula nos termos do art. 9º-A do Decreto n.º 6.253, de 13 de novembro de 2007. Art. 5º A União prestará apoio técnico e financeiro aos sistemas públicos de ensino dos Estados, Municípios e Distrito Federal, e a instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos, com a finalidade de ampliar a oferta do atendimento educacional especializado aos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, matriculados na rede pública de ensino regular (Brasil, 2011).

Esta política foi duramente criticada por parte da comunidade interessada que defende a escola comum como via única de escolarização, pois, de acordo com essa linha, a alocação de recursos do FUNDEB em instituições privadas enfraquece o processo de inclusão escolar do público da Educação Especial na escola pública (Souza, 2015). Mesmo com as mudanças legais apontadas, ainda permaneciam evidentes as ações do MEC para continuar induzindo o atendimento educacional especializado em escolas públicas, especificamente nas salas de recursos multifuncionais (Mendes; Malheiro, 2012).

A oferta do atendimento educacional especializado também se constitui como objeto de atenção nas Resoluções CNE/CEB n.º 5 e 8 de 2012, respectivamente sobre as Diretrizes da Educação Escolar Indígena e da Educação Escolar Quilombola. Seguindo a linha da produção política-normativa mais ampla, esses documentos retomam a concepção do atendimento educacional especializado como complementar ou suplementar à formação dos estudantes, além de “[...] assegurar a igualdade de condições para o acesso, permanência e conclusão com sucesso dos estudantes que demandam esse atendimento” (Brasil, 2012a; 2012b).

Além dessa disposição geral sobre o atendimento educacional especializado, tais documentos inovam em relação à identificação das necessidades educacionais especiais dos estudantes. Ambas as Diretrizes preveem que esse processo leve em consideração a experiência dos professores, opinião da família, especificidades culturais (no caso da Educação Escolar Indígena) ou socioculturais (no caso da Educação Quilombola), além de assessoramento técnico e apoio da equipe de Educação Especial (Brasil, 2012a; 2012b).

Sobre isso, Nozu (2024) pondera que se trata de um trabalho complexo e reflete sobre como a transversalidade da Educação Especial não pode se restringir apenas à disponibilização padronizada de atendimentos, procedimentos, recursos e materiais. Salienta que, nessa perspectiva, a disposição do atendimento educacional especializado nas Diretrizes da Educação Escolar Indígena e da Educação Escolar Quilombola relativa à identificação das necessidades educacionais especiais dos estudantes possibilita um processo intercultural que articula os sistemas de ensino e as comunidades, considerando suas particularidades socioculturais.

Nesse período, também vinham ocorrendo as deliberações para elaboração do PNE. O texto final somente foi aprovado em 2014 e apresentou uma meta específica para o acesso à Educação Básica e ao atendimento educacional especializado. Trata-se da meta 4, que prevê:

Universalizar, para a população de 4 (quatro) a 17 (dezessete) anos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, o acesso à educação básica e ao atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino, com a garantia de

sistema educacional inclusivo, de salas de recursos multifuncionais, classes, escolas ou serviços especializados, públicos ou conveniados (Brasil, 2014).

Para atingir essa meta, elencou-se algumas estratégias. Dentre elas, o PNE mantém a dupla contabilização de matrículas para destinação de recursos do FUNDEB, além da articulação pedagógica entre ensino regular e atendimento educacional especializado, da oferta de professores para esse atendimento e do monitoramento do acesso deste. Outra estratégia consignada no plano é a implantação de sala de recursos multifuncionais, acompanhada do fomento à formação inicial e continuada de docentes para o atendimento educacional especializado em escolas urbanas, do campo, indígenas e quilombolas (Brasil, 2014). Todavia, convém destacar que, apesar dos embates produzidos no processo de elaboração, o PNE mantém a possibilidade de que os serviços especializados conveniados sejam contemplados nas proposições políticas até 2024.

Para além de aspectos educacionais, a LBI emerge com uma proposta de garantia de direitos individuais e sociais de forma mais ampla, retomando, em muitos pontos, as bases constitucionais da CDPD. Ao tratar do direito à educação, não aprofunda questões operacionais acerca do atendimento educacional especializado, mas reforça a necessidade de práticas que assegurem um sistema educacional inclusivo às pessoas com deficiência, ao assim dispor:

Art. 28. Incumbe ao poder público assegurar, criar, desenvolver, implementar, incentivar, acompanhar e avaliar:

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;

[...]

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;

[...]

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;

XI - formação e disponibilização de professores para o atendimento educacional especializado, de tradutores e intérpretes da Libras, de guias intérpretes e de profissionais de apoio;

[...]

XIX – sistemas de comunicação aumentativa e alternativa de baixa tecnologia para o atendimento educacional especializado de estudantes com necessidades complexas de comunicação (Brasil, 2015).

Nota-se que a LBI, acertadamente, parte da premissa de que o atendimento educacional especializado já constitui um direito garantido no ordenamento jurídico brasileiro. Assim, suas disposições pouco se preocupam com definições, legitimidade ou finalidades diretas desse atendimento, mas sim orientam a criação de ações para sua concretização.

De 2008 a 2015, as orientações políticas nacionais e os documentos normativos indicaram de forma mais incisiva a preferência pela oferta do atendimento educacional especializado na rede regular de ensino e em caráter complementar ou suplementar às necessidades das pessoas com deficiência. Em que pesem as contradições e dificuldades, foi registrado aumento das matrículas nesse atendimento em escolas comuns, indicando possível avanço nas condições acesso e permanência desses estudantes (Christo, 2022).

As discussões acerca da destinação de recursos do FUNDEB também continuaram no cenário político. A Lei n.º 15.113 de 2020 e o Decreto n.º 10.656 de 2021 que a regulamenta mantêm a possibilidade de duplo cômputo das matrículas para estudantes que recebem atendimento educacional especializado, seja na escola regular ou em instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas conveniadas ao Poder Público. O Decreto de 2021, inclusive, revogou o Decreto n.º 6.253 de 2007, que regulamentava a questão anteriormente (Brasil, 2020; 2021).

A Portaria MEC n.º 538, de 24 de julho de 2025, ao criar a Política Nacional de Educação do Campo, das Águas e das Florestas - Novo Pronacampo, também aborda o atendimento educacional especializado de forma pontual. Dentre suas diretrizes, fixa a oferta desse atendimento “[...] nas Escolas do Campo, das Águas e das Florestas” (Brasil, 2025b). Ainda, dentre seus objetivos indica: “assegurar o Atendimento Educacional Especializado - AEE em todas as Escolas do Campo que tenham estudantes da Educação Especial Inclusiva” (Brasil, 2025b).

O documento referente ao Pronacampo, assim como as Diretrizes da Educação Escolar Indígena e as da Educação Escolar Quilombola e a LBI, apresentam um ponto em comum: todos preveem a oferta do atendimento educacional especializado, porém, sem especificar que sua oferta se dará, necessariamente, no espaço da sala de recursos multifuncionais. Sobre tudo nas localidades rurais, esse ponto é nevrálgico, pois nem sempre o formato padronizado de sala de recursos no contraturno ao da escolarização se adequa às realidades das escolas situadas na zona rural (Nozu, 2024). A disponibilização do atendimento educacional especializado é um direito constitucional, assim, é preciso que os formatos dessa oferta não sejam tão rígidos a ponto de inviabilizar sua concretização para determinadas populações.

Em 2025, com a publicação do Decreto n.º 12.686, instituindo a PNEEI, a oferta de atendimento educacional especializado foi reforçada como uma de suas diretrizes, preferencialmente nas escolas comuns da rede regular de ensino, em todos os níveis, etapas e modalidades. Dos quatro capítulos desse dispositivo, o Capítulo II é inteiramente dedicado à organização e oferta desse atendimento, demonstrando a sua posição estratégica para a política de inclusão escolar federal.

Em seu Art. 5º, o decreto presidencial retoma a definição de que o atendimento educacional especializado é atividade pedagógica de caráter complementar ou suplementar à escolarização de pessoas com deficiência (Brasil, 2025a). Seus objetivos são definidos pelo Art. 6º:

Art. 6º São objetivos do AEE:

- I - qualificar as condições de acesso, permanência, participação e aprendizagem dos estudantes que são o público da educação especial;
- II - identificar estudantes que são o público da educação especial, por meio de estudo de caso;
- III - desenvolver e organizar recursos pedagógicos e de acessibilidade que assegurem acesso, permanência, aprendizagem e participação dos estudantes em todas as atividades educacionais;
- IV - contribuir para o desenvolvimento de recursos didáticos e estratégias pedagógicas;
- V - sistematizar e articular o trabalho dos diferentes profissionais da educação envolvidos com o atendimento aos estudantes que são o público da educação especial;
- VI - promover condições para a continuidade de estudos dos estudantes que são o público da educação especial até os níveis e as etapas de ensino mais elevados; e
- VII - fomentar e integrar as ações intersetoriais, notadamente entre as áreas que compõem a rede de proteção social (Brasil, 2025a).

Não se observa, no Art. 6º, inovação significativa em relação às disposições normativas anteriores. Contudo, existem outros pontos em que o decreto se difere de seus antecessores, como no Art. 8º, em que há previsão expressa de que o atendimento educacional especializado não pode ser substitutivo à escolarização na classe comum. Além disso, somente de forma excepcional poderá ser ofertado em Centros de Atendimento Educacional Especializado privados ou de instituições sem fins lucrativos (Brasil, 2025a, Art. 9º).

O Decreto n.º 12.686, neste ponto, apresenta uma compreensão mais ampla de atendimento educacional especializado. Isto porque suas disposições não o restringem à sala de recursos multifuncionais, nem especificam que deva ocorrer no contraturno. Essa parece ser uma tendência cada vez mais frequente na documentação político-normativa da área, a considerar as Diretrizes da Educação Escolar Indígena e as da Educação Escolar Quilombola,

a LBI e o novo Pronacampo. Apesar do silenciamento em relação às escolas da zona rural, tal Decreto ao menos não restringe o atendimento educacional especializado a um formato que não se adequa a todas as realidades. Vale ressaltar, no entanto, que essa perspectiva mais ampla do atendimento não pode ser interpretada como o fim do serviço da sala de recursos multifuncionais, mas uma abertura para coexistência de outros formatos que também venham a contribuir no processo de escolarização.

Também cabe destacar como diferencial a determinação de realização de estudo de caso. Trata-se de “[...] metodologia de produção, sistematização e registro de informações e estratégias relativas ao atendimento educacional especializado, e configura-se etapa inicial necessária para a identificação de estudante público da educação especial” (Brasil, 2025a). A partir da identificação e análise de demandas, barreiras e potencialidades do estudante, serão definidas estratégias que fundamentarão o plano de atendimento educacional especializado. O plano é documento pedagógico obrigatório e individualizado e servirá para orientar tanto o trabalho na sala comum quanto nesse atendimento (Brasil, 2025a).

Além das orientações sobre o funcionamento do atendimento educacional especializado, a PNEEI discorre sobre dois profissionais envolvidos nesse atendimento. O primeiro é o próprio professor do atendimento educacional especializado que, conforme o Art. 13, dever ter “formação inicial que o habilite ao exercício da docência” e “formação continuada para a educação especial inclusiva, com carga horária de, no mínimo, trezentas e sessenta horas, nos termos do disposto em ato do Ministro de Estado da Educação”. O segundo é o profissional de apoio escolar que, apesar de ter funções de auxílio na locomoção, higiene e interação social, também deve atuar em conformidade com o plano de atendimento educacional especializado e utilizar recursos desenvolvidos no âmbito do atendimento. Sua formação inicial deve ser no mínimo de nível médio e formação específica de, ao menos, cento e oitenta horas (Brasil, 2025a).

Ressalta-se que os artigos que definem a formação desses profissionais previam originalmente formação com carga horária mínima de oitenta horas. Esse ponto foi objeto de alteração pelo Decreto n.º 12.773/2025, visto as intensas críticas que a redação anterior sofreu da comunidade interessada, sobretudo, acadêmica.

A problemática que envolve a formação de professores para o atendimento educacional especializado é um entrave que se arrasta desde os anos 1990. Os cursos de formação inicial têm se mostrado insuficientes para preparar os profissionais para a atuação prática nesse atendimento (Pletsch, 2012). Por outro lado, percebe-se que esses professores buscam junto aos cursos de formação continuada um meio para sanar suas dificuldades. Porém, pode-se

questionar se tais cursos, em geral de curta duração, são de fato eficientes para capacitar os professores do atendimento educacional especializado. Estudos empíricos sinalizam que parte desses docentes realmente não se sentem preparados para atuar com a diversidade do atendimento às pessoas com deficiência (Pasian; Mendes; Cia, 2017b).

No mesmo caminho, Baptista (2019) aponta a necessidade de qualificação dos educadores envolvidos no atendimento educacional especializado. Isto porque, conforme o autor, um dos desafios desse serviço reside em sua relação com a sala de recursos multifuncionais, no sentido de que não seja compreendido como único modelo, mas que abra espaço a outras possibilidades articuladas ao trabalho do professor da classe comum.

O atendimento educacional especializado enquanto direito e objeto de políticas públicas também padece de problemas estruturais e lacunas entre a normatização e a execução. A literatura tem apontado fragilidades como: ausência ou precariedade de formação continuada, como já citado, escassez de materiais e recursos pedagógicos, problemas na estrutura física da escola, dificuldade na realização do planejamento conjunto entre professores do atendimento educacional especializado e da classe comum (Silva, 2024). Além disso, Nozu, Sá e Damasceno (2019) problematizam que o atual formato desse atendimento ofertado em sala de recursos pode não atender às especificidades de contextos de escolas do campo e indígenas.

Essa perspectiva converge com a crítica de Herrera Flores (2009) em relação à superação do sujeito abstrato e universal. Defende a superação da ideia de ser humano despojado de corpo e de necessidades. No mesmo sentido, Silva Filho (2020) explica que a demarcação de um sujeito unidimensional e idêntico em seus atributos como ponto de partida significa fortalecer a invisibilidade, as desigualdades e apagar as pluralidades dos seres humanos e seus contextos.

Sob a mesma ótica, Sanchez Rubio (2000) complementa que as abstrações não são neutras, pois em geral, baseiam-se no indivíduo homem, branco, ocidental e proprietário, excluindo a maioria da população que não se encaixa nesse padrão. Assim, a valorização desse sujeito abstrato significa um esvaziamento e total despreocupação com as diferenças.

Nessa perspectiva, considerar o sujeito da educação como abstrato também levaria ao apagamento das diferenças e homogeneização de grupos vulnerabilizados, como os estudantes com deficiência. O caminho, deve ser o inverso, partindo-se do “outro concreto”, ou seja, reconhecer o estudante em todas as suas particularidades, necessidades e potencialidades.

É nesse sentido que se retoma a crítica de Mendes e Malheiro (2012) de que resumir o atendimento educacional especializado ao espaço das salas de recursos multifuncionais não atende a diversidade de necessidades educacionais específicas apresentadas por alunos público

da Educação Especial e, uma vez dissociado do trabalho na classe comum, torna-o uma espécie de “puxadinho” da escola. As autoras ressaltam que esse formato único não encontra respaldo na literatura especializada, que sustenta a existência de um trabalho colaborativo e articulado no âmbito da escola.

Pensado a partir desse prisma, como um conjunto de serviços especializados à disposição da escola comum, o atendimento educacional especializado, enquanto garantia constitucional, apresenta-se como meio de fortalecimento da inclusão escolar. Sua previsão normativa oferece uma base para organização de apoios que complementem ou suplementem o ensino comum, contribuindo para a ampliação das condições de participação e aprendizagem dos estudantes com deficiência. Enquanto apoio ao ensino comum, é uma ação pedagógica importante para (re)pensar o processo educativo, deslocando-o de uma lógica homogeneizadora para uma perspectiva que reconhece as diferenças e habilidades individuais das pessoas com deficiência.

A partir disso, pode-se pensar no atendimento educacional especializado como um potencial elemento de promoção da equidade em educação. Ao mobilizar apoios voltados às necessidades educacionais específicas dos estudantes com deficiência, esse atendimento pode favorecer que as diferenças sejam consideradas no processo educativo, criando condições mais justas a essas pessoas. Nesse viés, Rodrigues (2017, p. 293) explica que:

Quando se fala em equidade isso quer dizer “justiça social”, quer dizer que não podemos mais olhar a “igualdade de oportunidades” como se olhava há anos atrás, isto é, dar o mesmo a todos. Hoje sabemos que a equidade, a justiça social, pressupõe que o que se oferece seja compatível com as características e possibilidades de quem recebe. Por isso, aceitar que a equidade é um valor educativo renega a procura da homogeneidade, dos currículos de mão única, a utilização da reprovação como forma de exclusão primeira escolar e depois social.

Portanto, compreender o atendimento educacional especializado enquanto estratégia desse processo reforça a necessidade de consolidar e qualificar sua oferta, a partir de diálogos permanentes com professores, gestores, família e pesquisadores. Do mesmo modo, é importante continuar tensionando concepções e práticas que ainda reduzem tal atendimento à sala de recursos multifuncionais como modelo único, desconsiderando a diversidade de contextos e necessidades dos estudantes. Assim, situado no âmbito da inclusão escolar e orientado pela perspectiva da equidade, o atendimento educacional especializado mostra-se potente para combater as desigualdades vivenciadas pelas pessoas com deficiência.

Dessa forma, o atendimento educacional especializado reafirma-se como um direito cuja garantia se articula diretamente ao princípio da isonomia. À luz da Constituição da República de 1988 e dos compromissos assumidos pelo Brasil com a CDPD, o atendimento educacional especializado se configura como parte do conjunto de condições necessárias para a efetivação do direito à educação das pessoas com deficiência. Nessa perspectiva, a mobilização de apoios pedagógicos especializados não representa privilégio ou tratamento diferenciado injustificado, mas um mecanismo de enfrentamento das desigualdades historicamente impostas a esse grupo. Garantir e qualificar o atendimento educacional especializado, portanto, significa dar materialidade ao princípio da isonomia, reconhecendo que a efetivação do direito à educação requer respostas institucionais capazes de considerar as diferenças e necessidades concretas dos estudantes com deficiência no processo de escolarização.

4. INCLUSÃO DE ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA EM ESCOLAS URBANAS E RURAIS: ANÁLISE DE INDICADORES EDUCACIONAIS

Nesta seção, analisam-se os indicadores educacionais sobre inclusão escolar da pessoa com deficiência. Os dados estão organizados em três itens, abrangendo matrículas em classe comum, acessibilidade arquitetônica em escolas comuns e atendimento educacional especializado, considerando tanto as escolas urbanas quanto as rurais.

No primeiro item, as informações sobre matrículas do público da Educação Especial em classe comum estão dispostas, em um primeiro momento, em relação à dependência administrativa e à localização (urbana e rural) da escola. Após, constam os dados sobre a divisão das matrículas por etapa de ensino da Educação Básica.

No segundo item, os dados sobre acessibilidade também estão organizados em dois subitens. Inicialmente, discute-se a acessibilidade arquitetônica em banheiros e, na sequência, sobre acessibilidade nas vias de circulação internas da escola. Também estão organizados por dependência administrativa e localização (urbana e rural) do estabelecimento de ensino.

Ao final, o último item aborda o atendimento educacional especializado, sendo o primeiro subitem em relação à oferta desse atendimento pelas escolas e o segundo sobre disponibilização de sala de recursos multifuncionais. A disposição dos indicadores também foi feita considerando a dependência administrativa e a localização (urbana e rural) da escola.

4.1. Indicadores de Matrículas em Classe Comum

Matrícula refere-se à inscrição realizada por uma pessoa ou seu responsável com a finalidade de frequentar determinado curso ou instituição de ensino, de acordo com o Dicionário Michaelis Online (2025). No campo das políticas públicas educacionais, esse conceito tem sido utilizado não só no sentido estritamente administrativo, mas como parte de indicadores estatísticos para analisar e acompanhar o acesso de estudantes ao sistema educacional.

Pesquisas têm apontado o crescimento de matrículas da Educação Especial no Brasil. Além do aumento verificado, sinalizam que a maior parte dessas matrículas passou a concentrar-se nas classes comuns de escolas regulares, indicando um movimento de ampliação da escolarização em contextos inclusivos (Rebelo; Kassar, 2018; Ribeiro, 2020; Ribeiro; Nozu, 2022).

Rebelo e Kassar (2018) sinalizam que até 2007, a maioria dessas matrículas estava vinculada a classes especiais ou escolas exclusivas. Contudo, a partir de 2008, observa-se uma inflexão nesse cenário, com a predominância das matrículas em classes comuns, que passaram

a representar 54% do total naquele ano. Em 2014 o percentual presente em ambientes comuns já alcançava 78,8% das matrículas da Educação Especial.

Assim, a opção desta tese por considerar somente as matrículas em classes comuns parte inicialmente do fato desse espaço ser o principal *lócus* de escolarização do público da Educação Especial. Além disso, a escolha fundamenta-se em uma perspectiva teórica que compreende e defende a inclusão escolar como um processo que se realiza na classe comum, junto com os demais estudantes.

Portanto, neste item, aborda-se especificamente a distribuição e variação das matrículas do público da Educação Especial em classes comuns. Os dados organizam-se em dois subtópicos, sendo o primeiro de matrículas por dependências administrativas das escolas e o segundo por etapa de ensino da Educação Básica.

Considerando o enfoque desta pesquisa às classes e escolas comuns, o primeiro subtópico apresenta somente dados de matrículas do público da Educação Especial nesses ambientes, com seu respectivo percentual em relação ao total de cada localidade e dependência administrativa, bem como a variação no recorte temporal.

O segundo subtópico, de outro lado, aborda as matrículas do público da Educação Especial em classes comuns de acordo com a etapa de ensino. Ressalta-se que não foi possível identificar a vinculação dessas matrículas por dependência administrativa e localidade da escola, em razão de limitação dos próprios dados do Censo Escolar.

Antes de debruçar-se sobre as tabelas com os indicadores objeto de análise, torna-se importante contextualizar o cenário sintetizando dados gerais de matrícula. Conforme o Censo Escolar do ano de 2024, existiam no Brasil um total de 47.088.922 de matrículas na Educação Básica, das quais 41.924.463 em escolas urbanas e 5.164.459 nas rurais. Dessa população, constava um número de 2.076.825 na Educação Especial, dentre elas 1.874.281 em escolas urbanas e 202.544 nas rurais. Especificamente sobre a distribuição das matrículas desse público, no mesmo ano, foram registradas 1.923.692 vinculadas às classes comuns e 153.133 às classes especiais ou escolas exclusivas (INEP, 2024).

Assim, o panorama atual das matrículas na Educação Básica é de predominância em escolas urbanas (89,03%) tanto em âmbito geral quanto da Educação Especial (90,24%). Sobre o público da Educação Especial, representa um percentual de 4,41% do total, dentre os quais a maior parte recebe escolarização na sala de aula comum (92,62%), reforçando a constatação da literatura sobre este ponto.

4.1.1. Distribuição por Dependência Administrativa

Na Tabela 1 apresentam-se os indicadores sobre matrícula do público da Educação Especial por dependência administrativa, nos recortes de 2020, 2022 e 2024.

Tabela 1 – Matrículas do público da Educação Especial em classes comuns por dependência administrativa

LOC	D. A	ANO						
		2020		2022		2024		
		fi	fri	fi	fri	fi	fri	%Δ ¹⁶
URB	Federal	5.287	0,52%	6.127	0,50%	8.989	0,53%	0,01
	Estadual	370.542	36,10%	431.942	35,25%	523.598	30,39%	-5,71
	Municipal	570.276	55,57%	679.044	55,42%	999.761	58,03%	2,47
	Privada	80.213	7,82%	108.178	8,83%	190.349	11,05%	3,23
	Total	1.026.318		1.225.291		1.722.697		
RUR	Federal	570	0,45%	685	0,46%	1.048	0,52%	0,07
	Estadual	19.698	15,56%	22.671	15,35%	28.201	14,03%	-1,53
	Municipal	105.401	83,28%	123.153	83,38%	169.767	84,46%	1,18
	Privada	888	0,70%	1.185	0,80%	1.979	0,98%	0,28
	Total	126.557		147.694		200.995		

Fonte: Elaborado pelo autor com base nos dados do Censo Escolar da Educação Básica Microdados (2020, 2022 e 2024), disponibilizados pelo INEP/MEC, 2026. Legenda: (LOC) – Localização; (D. A) – Dependência administrativa; (fi) – Frequência absoluta de matrículas da Educação Especial em classes comuns; (fri) – Frequência relativa de matrículas da Educação Especial em classes comuns; (RUR) – Escolas localizadas na zona rural; (URB) – Escolas localizadas na zona urbana; (%Δ) - variação percentual de fri.

Nas áreas urbanas, observa-se crescimento contínuo do número absoluto de matrículas em todas as dependências administrativas. As escolas federais ampliaram suas matrículas de 5.287 em 2020 para 8.989 em 2024, mantendo participação proporcional estável, em torno de 0,53%, com variação praticamente nula (0,01%).

Na rede estadual urbana, também houve aumento no número de matrículas, que passaram de 370.542 para 523.598. Entretanto, a participação relativa reduziu-se de 36,10% para 30,39%, com variação negativa de 5,71%, indicando perda proporcional dessa dependência administrativa na composição total das matrículas.

As escolas municipais concentraram a maior parcela das matrículas urbanas ao longo de todo o período, passando de 570.276 para 999.761, com crescimento também na frequência relativa, de 55,57% para 58,03%, o que corresponde a variação positiva de 2,47%.

¹⁶ Vale explicar que a variação percentual se refere à diferença entre os percentuais da frequência relativa de 2020 a 2024 de cada item.

No setor privado urbano, assim como nos anteriores, ocorreu expansão tanto em números absolutos quanto relativos, com crescimento de 80.213 para 190.349 matrículas e aumento da participação percentual de 7,82% para 11,05%, resultando em variação de 3,23%.

No total, as matrículas urbanas elevaram de 1.026.318 para 1.722.697, evidenciando ampliação expressiva da inserção desse público em classes comuns. Esse quantitativo representa um aumento percentual de 67,85% no período analisado.

Em relação à localidade urbana, a tendência geral de variação percentual positiva foi constante na maioria das dependências, com exceção das escolas federais e municipais que registraram queda no percentual em 2022, mas voltaram a aumentar no último recorte. Já na localidade rural a tendência de aumento no percentual foi contínua, inclusive no recorte de 2022.

No meio rural, também se verifica crescimento do número absoluto de matrículas em todas as dependências administrativas. As escolas federais ampliaram de 570 em 2020 para 1.048 em 2024, com ligeira elevação da frequência relativa, de 0,45% para 0,52%, correspondente a variação de 0,07%.

As escolas estaduais rurais aumentaram suas matrículas de 19.698 para 28.201, porém apresentaram redução proporcional, passando de 15,56% para 14,03%, com variação negativa de 1,53%. Com isso, verifica-se que a tendência de redução proporcional das matrículas nas escolas estaduais é um fenômeno que afeta tanto as localidades urbanas quanto as rurais.

As redes municipais concentraram a maior parte das matrículas rurais, com crescimento de 105.401 para 169.767 e aumento da frequência relativa de 83,28% para 84,46%, resultando em variação positiva de 1,18%. As escolas privadas, embora com números absolutos reduzidos, ampliaram sua participação de 0,70% para 0,98%, com variação de 0,28%.

No total, as matrículas rurais passaram de 126.557 para 200.995, indicando expansão consistente da presença do público da Educação Especial em classes comuns nesse contexto.

Verifica-se, ainda, que o aumento das matrículas em números absolutos foi constante em todas as localizações e dependências administrativas. Isto porque, mesmo no recorte intermediário de 2022, o crescimento ocorreu, indicando uma tendência nacional.

Os dados da Tabela 1, com exceção das escolas estaduais, indicam aumento na variação percentual no período, bem como a concentração dessas matrículas na instância municipal. Essa informação coaduna com os índices da maioria das regiões do Brasil. Analisando os percentuais de frequência de 2024 nas escolas municipais urbanas por região, verifica-se um mínimo de 44,88% na região Centro-Oeste e o máximo de 69,62% na região Nordeste. Esta última foi a única que apresentou percentual acima do nacional em 2024 (58,03%, conforme Tabela 1). O

Centro-Oeste, por outro lado, além de apresentar o índice abaixo do registrado nacionalmente, é a única região em que a concentração de matrículas é maior na esfera estadual, com 45,06% (INEP, 2024).

No âmbito das escolas rurais, em 2024, todas as regiões seguiram a tendência nacional, concentrando as matrículas na rede municipal, com percentuais que vão de 55,08% no Centro-Oeste até 92,38% no Nordeste. Assim como nas escolas urbanas, a região Nordeste apresentou percentual acima do nacional, enquanto as demais foram abaixo. Isso indica maior centralidade do papel dos municípios na Educação Especial na região Nordeste, sobretudo na área rural, em que a dependência municipal é responsável pelo atendimento de quase a totalidade desse público (INEP, 2024).

O aumento registrado pelos dados da Tabela 1 evidencia a ampliação do acesso à escola e às classes comuns pelo público da Educação Especial. Esse indicador, todavia, tomado isoladamente, não permite inferir sobre a efetividade dos processos de inclusão escolar, pois a matrícula, enquanto dimensão formal do direito à educação, não é capaz de assegurar por si só a permanência, participação e aprendizagem dos estudantes.

Ainda assim, ao considerar o espaço do comum como *lócus* privilegiado para a convivência com as diferenças, constitutivas da condição humana, bem como para a construção de interações sociais e pedagógicas que enriquecem o processo de escolarização, o panorama delineado pelos dados traz pistas em direção a avanços nessa área.

Com base nesses resultados, pode-se traçar uma relação entre o movimento de ampliação de matrículas em classes comuns com as normas e políticas que vem orientando a inclusão escolar no país, sobretudo a partir da década de 2000 (Kassar; Rebelo, 2018). Nesse período, a publicação do PDE em 2007 e a PNEEPEI em 2008, consolidaram o compromisso estatal com a garantia do acesso e permanência dos estudantes público da Educação Especial no ensino regular, consequentemente influenciando o movimento de matrículas desse alunado nas classes comuns.

Kassar e Rebelo (2018), ao analisarem o contexto político do país, explicam essa relação. No início do primeiro governo de Luís Inácio Lula da Silva, em 2003, iniciaram-se programas de formação de educadores para a inclusão. Concordam que o maior impulso ocorreu a partir de 2007, último ano em que o número de matrículas em classes especiais foi maior do que nas classes comuns. O governo de Dilma Rousseff (2011-2016) dá continuidade a essa estrutura, reforçando o papel da Educação Especial na perspectiva do respeito à diversidade. Nesse período, fortaleceu-se a ideia de que atendimentos que privam o aluno da classe comum seriam uma forma de segregação e violação aos Direitos Humanos. Ponderam, no entanto, que

mesmo com essa política de fortalecimento de salas de aula comuns, ainda permaneceram financiamentos para instituições privado-assistencialistas de Educação Especial. Deste modo, “[...] movimentos de manutenção de estruturas anteriores convivem com possibilidades de superação e constituição de novas perspectivas” (Kassar; Rebelo, 2018, p. 63).

Cabe considerar que, ao passo que os indicadores de matrículas em classes comuns aventam para o sucesso da política de inclusão escolar, podem induzir ao erro de que todas as crianças e adolescentes em idade escolar obrigatória estejam de fato na escola. Isto porque, parte do público da Educação Especial ainda permanece sem qualquer acesso à escolarização, conforme pesquisas anteriores relataram (Caiado; Meletti, 2011; Mendes, 2006; Nozu, 2017; Nozu, 2025).

Conforme dados da pesquisa “Pessoas com Deficiência e as Desigualdades Sociais no Brasil”, do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), em 2019 a taxa de frequência escolar bruta de pessoas com algum tipo de deficiência oscilou de 90,7%, no grupo de 4 a 5 anos, para 72,4% no grupo de 15 a 17 anos. De outro lado, em relação às crianças e adolescentes sem deficiência, os mesmos grupos apresentaram 91,6% e 89,3% de frequência escolar (IBGE, 2019).

Os índices trazidos pelo IBGE expressam a violação do direito à educação, em sua dimensão primeira, qual seja o próprio acesso à escola. Para além de limitações na oferta educacional, esse dado revela o descumprimento da meta 4 do PNE, que prevê universalizar o acesso à Educação Básica para o público da Educação Especial dos quatro aos dezessete anos. Os percentuais de frequência, ainda, quando contrastados com aqueles referentes às pessoas sem deficiência, permite compreender que a não universalização do acesso à escola não se configura como um fenômeno isolado ou circunstancial, mas incide de forma desigual sobre distintos grupos sociais. Isso reforça a distância entre o arcabouço inclusivo e sua materialização.

Além do crescimento de matrículas nas classes comuns, observa-se que, em 2024, esse quantitativo não era distribuído igualmente entre as diferentes dependências administrativas. Nota-se a concentração nas escolas municipais, com 58,03% na zona urbana e 84,46% na rural, conforme a Tabela 1.

No Brasil, a descentralização da educação, sobretudo com a participação municipal, ganhou força nos anos 1980 e 1990, especialmente a partir de fortes reações ao autoritarismo e centralização do governo militar. A Constituição da República de 1988 dispôs pela primeira vez dos sistemas municipais de ensino, ao lado dos já existentes federal e estadual, estabelecendo entre eles um regime de colaboração, de acordo com o qual a União, estados,

Distrito Federal e Municípios devem dividir responsabilidades sobre encargos, planejamento e criação de normas. Os Municípios, então, passam a ter competência para organizar as etapas da Educação Infantil e do Ensino Fundamental (Souza; Faria, 2004).

Kassar (2012) problematiza o processo de municipalização no que concerne à Educação Especial. A preocupação da autora decorre do fato de que muitos municípios passaram a oferecer Educação Infantil e Ensino Fundamental, frequentemente sem a correspondente previsão e estruturação de espaços adequados ao atendimento desse público. Tal lacuna decorre, em grande medida, do fato de que esses serviços estiveram, historicamente, vinculados às redes estaduais de ensino.

A distribuição das matrículas entre as localizações urbanas e rurais seria uma questão estritamente demográfica e quantitativa, não fossem as profundas desigualdades territoriais e socioespaciais que historicamente estruturam a sociedade brasileira. Fatores econômicos, políticos, culturais e geográficos afetam as oportunidades educacionais de diferentes formas. Neste sentido, a análise desse indicador também se constitui como instrumento crítico às assimetrias que permeiam o cenário educacional no país.

Especificamente sobre as pessoas com deficiência que vivem na zona rural, sobrepõem-se marcadores de estigmatização e invisibilização tanto por serem pessoas com deficiência quanto por viverem no campo (Caiado; Meletti, 2011; Marcoccia, 2011; Nozu, 2017).

Trata-se de um mecanismo de marginalização, baseado em marcações biológicas e de origem, que funciona para silenciar e invisibilizar os sujeitos com deficiência oriundos do campo, alijando-os muitas vezes, do acesso aos direitos fundamentais, dentre os quais se destaca a educação (Nozu; Silva; Santos, 2018, p. 922).

Além desse alijamento, Soares (2011) chama a atenção para a naturalização da não oferta de serviços de Educação Especial em classes comuns e escolas regulares na zona rural. Problematisa, ainda, que a escolarização do público da Educação Especial, muitas vezes em ambientes segregados, é vista com naturalidade, sem que seja submetida a questionamentos.

Em contraste com o aumento das matrículas da Educação Especial está o fechamento de escolas da zona rural. Anjos (2016) destaca esse problema como parte de uma política de nucleação, em que os alunos são concentrados em escolas polo ou então enviados à zona urbana, escolas essas que nem sempre valorizam as diferenças socioculturais no processo educativo.

No âmbito nacional, foram fechadas 28.990 escolas da zona rural, no período de 2008 a 2018, o que representou uma redução de 33,45% (Ribeiro, 2020). Esse fato vai de encontro com

as políticas educacionais e com o disposto no ECA, que garante às crianças e adolescentes o acesso à escola pública e gratuita, próxima de sua residência (Brasil, 1990).

A falta de escolas próximas às suas residências não é o único fator, mas contribui para um fluxo relevante de alunos público da Educação Especial que se deslocam do campo para serem escolarizados na cidade. Lozano (2019) pontua que esse fluxo é maior que 80% no estado de São Paulo. Já Ribeiro (2020) quantificando os indicadores nacionais, constata que 44,49% do público da Educação Especial que residia no campo em 2018 estava matriculado em escolas da zona urbana.

4.1.2. Distribuição por Etapa da Educação Básica

Na Tabela 2, apresenta-se o quantitativo de matrículas da Educação Especial por etapa de ensino da Educação Básica, também nos recortes de 2020, 2022 e 2024 e sua variação percentual.

Tabela 2 – Matrículas do público da Educação Especial em classes comuns por etapa de ensino

ETAPA	ANO						%Δ
	2020		2022		2024		
	fi	fri	fi	fri	fi	fri	
Educação Infantil	102.996	9,58%	174.771	13,52%	366.423	20,06%	10,47
Ensino Fundamental	824.076	76,69%	914.557	70,76%	1.199.803	65,67%	-11,02
Ensino Médio	147.545	13,73%	203.138	15,72%	260.840	14,28%	0,55
Total	1.074.617		1.292.466		1.827.066		

Fonte: Elaborado pelo autor com base nos dados do Censo Escolar da Educação Básica Microdados (2020, 2022 e 2024), disponibilizados pelo INEP/MEC, 2026. Legenda: (fi) – Frequência absoluta de matrículas da Educação Especial em classes comuns; (fri) – Frequência relativa de matrículas da Educação Especial em classes comuns; (%Δ) - variação percentual de fri.

Dentre os dados dispostos na Tabela 2, o maior aumento ocorreu na etapa da Educação Infantil, tanto no número total de matrículas, quanto na frequência relativa. As matrículas passam de 102.996 (9,58%), em 2020, para 366.423 (20,06%) em 2024, o que representa uma variação percentual positiva de 10,47%.

No Ensino Fundamental, apesar do crescimento absoluto das matrículas, de 824.076, em 2020, para 1.199.803, em 2024, verifica-se uma redução progressiva na frequência relativa, que decresce de 76,69% para 65,67%, com variação percentual negativa de -11,02%. Apesar disso, ainda concentra maior parte das matrículas em relação às demais etapas.

No Ensino Médio, observa-se aumento contínuo das matrículas em termos absolutos, passando de 147.545, em 2020, para 260.840, em 2024. A frequência relativa apresenta leve

oscilação, elevando-se de 13,73% para 15,72% entre 2020 e 2022, seguida de retração para 14,28% em 2024, resultando em variação percentual positiva de 0,55%.

Ao coletar esses dados por região geográfica, em 2024, verificam-se padrões que seguem os nacionais no mesmo ano. A frequência foi maior no Ensino Fundamental, seguido pela Educação Infantil e Ensino Médio, em todas as regiões do país. Considerando especificamente o Ensino Fundamental, os percentuais estão entre 63,30% na região Sudeste e 68,23% na região Norte. Comparando com o índice nacional nesse mesmo ano, observa-se que as regiões Norte, Nordeste e Centro-Oeste situam-se acima e Sudeste e Sul abaixo do percentual nacional (INEP, 2024).

Meletti e Bueno (2011) identificaram as diferenças percentuais de matrículas da Educação Especial entre as etapas de ensino de 1997 a 2006. Ao realizarem o comparativo com o total geral de matrículas, observaram redução nas matrículas da Educação Infantil, de 2,2% em 1998 para 1,6% do total em 2006, o que indica regressão na oferta de escolarização nesse período. No mesmo período verificaram que as matrículas da Educação Especial no Ensino Médio correspondiam a 1,5% das matrículas do Ensino Fundamental em 1997, sendo que em 2006, esse percentual passou para 3,0%. Esses índices contrastam com os percentuais de matrículas gerais, que somavam 18,71% no primeiro recorte e 26,7% em 2006. Deste modo, ressaltam que “o afunilamento das matrículas no ensino médio, em relação ao número de matrículas do ensino fundamental, mostra o quanto a grande maioria do alunado da educação especial não consegue ultrapassar a escola fundamental” (Meletti; Bueno, 2011, p. 378).

Em período mais recente, Nozu, Silva e Carvalho (2018) analisaram a distribuição das matrículas de alunos público da Educação Especial em escolas do campo, na região Centro-Oeste, de 2007 a 2017. Assim como no cenário nacional, verificaram a evolução no quantitativo dessas matrículas, apesar de interstícios de variação. Em relação às etapas, os dados da pesquisa mostraram maior concentração no Ensino Fundamental, com índices de aumento que partem de 92%, no caso do Distrito Federal, a 570%, em Mato Grosso. A segunda maior etapa em número de matrículas na região é o Ensino Médio. Neste ponto específico, se cotejado com a Tabela 2, o índice do Centro-Oeste contraria a tendência nacional em que a Educação Infantil costuma ser a segunda etapa com maior quantitativo de matrículas.

Embora esses dados mais recentes indiquem avanços na continuidade da escolarização nas etapas finais da Educação Básica, os percentuais ainda demonstram a persistência de um processo de afunilamento das trajetórias escolares. Isso contribui diretamente no agravamento das desigualdades educacionais e sociais, consequentemente, prejudicando ou dificultando o acesso a outros direitos.

Os dados e as discussões acerca da matrícula do público da Educação Especial em classes comuns podem ser tensionados a partir das “posições” ocupadas por esses sujeitos. Tratam-se dos lugares ocupados pelas pessoas nos processos de divisão social, sexual, étnica e territorial, o que pode ocorrer de modo subordinado ou privilegiado, determinando, assim, a forma como se tem acesso aos bens para viver com dignidade (Herrera Flores, 2009).

Analisar as posições ocupadas pelas pessoas mostra-se importante, considerando o caráter cultural e contextual dos Direitos Humanos. Assim, saber que nem todos tem acesso aos mesmos direitos de forma igualitária, a depender da posição que ocupa na estratificação social, permite justamente compreender que o Direito não é neutro e deve ser objeto de práticas de luta e resistência quando necessário.

No que tange ao público da Educação Especial, sobretudo em relação às pessoas com deficiência, são um grupo historicamente marcado por diferenciações que as situam no lugar da anormalidade em razão de suas condições ou características. Palacios (2008) explica, no caso das pessoas com deficiência, que nem sempre foram reconhecidas enquanto sujeitos de direitos, passando por séculos de invisibilização, marginalização e exclusão. Ainda hoje, persistem alguns preconceitos e estigmas socialmente arraigados que dificultam a superação dessas estruturas discriminatórias e a efetivação de transformações sociais capazes de garantir o pleno reconhecimento e exercício de seus direitos.

Além disso, enfrentam desigualdades no acesso a direitos. A exemplo da educação, os dados do IBGE anteriormente discutidos sinalizaram a diferença entre a frequência escolar das pessoas com deficiência e as demais. Retomando, essa desigualdade chega a 16,9 pontos percentuais no grupo de 15 a 17 anos, indicando que mais pessoas com deficiência estavam sem acesso à escolarização do que as outras (IBGE, 2019).

No Relatório “A situação dos direitos das pessoas com deficiência nas Américas”, elaborado pela Comissão Interamericana de Direitos Humanos (CIDH), destaca-se que diversos países tem promovido políticas públicas que visam incluir as pessoas com deficiência e evitar sua discriminação. No entanto, apesar das garantias legais de seus direitos, ainda persistem enfoques médicos sobre a deficiência que a reforçam como estereótipo negativo (CIDH, 2025).

O grupo das pessoas com deficiência não é homogêneo. São pessoas que experienciam questões sociais, identitárias e realidades de maneira interseccional e diversa. Essa multiplicidade de situações e identidades gera dinâmicas de privilégio e opressão que se configuram de modo a mitigar ou exacerbar a discriminação estrutural das pessoas com deficiência (CIDH, 2025).

Dentre as particularidades enfrentadas pelas pessoas com deficiência, estão os atravessamentos territoriais. Nesse sentido, mesmo em relação ao público da Educação Especial, há diferentes posições a depender da localidade em que o estudante vive e produz sua existência. Assim, os estudantes que residem em áreas rurais não costumam enfrentar as mesmas barreiras, ou na mesma intensidade, que os moradores da zona urbana.

Herrera Flores (2009) afirma que as diferentes posições sociais não se configuram em condições de igualdade, podendo situar determinados grupos em lugares privilegiados ou subordinados nos processos de divisão e distribuição dos bens sociais. Nessa lógica, considerando o exposto, o público da Educação Especial, com destaque as pessoas com deficiência, tende a ocupar posições sociais marcadas pela subordinação, o que se expressa em maiores dificuldades de acesso e usufruto de bens, recursos e oportunidades socialmente produzidos.

A CIDH (2025) chama a atenção para a insuficiente incorporação de perspectivas interseccionais nas legislações e políticas públicas dos países das Américas. Isso contribui para intensificar a vulnerabilidade das pessoas com deficiência e ampliar sua exposição a experiências discriminatórias.

Diante desse quadro, destaca-se a importância do direito à matrícula, consequentemente do acesso à escolarização na classe comum, haja vista a potencialidade de reposicionamento social desses sujeitos. Ao proporcionar o ingresso no espaço educacional comum, além de questões de aprendizagem, ampliam-se as chances de formação para o exercício da cidadania, o reconhecimento da realidade opressora em que vivem e a busca por mudanças.

Contudo, embora a matrícula represente um passo inicial importante, pode não ser o suficiente. A garantia do direito à inclusão escolar demanda condições estruturais para tanto. Ainda, considerando que nem mesmo a matrícula encontra-se universalizada, o reconhecimento dessas desigualdades e as lutas por direitos precisam ser direcionadas tanto à ampliação do acesso quanto à construção das condições materiais necessárias para a inclusão escolar.

4.2. Indicadores de Acessibilidade Arquitetônica em Escolas em Comuns

O item em questão atém-se aos indicadores sobre acessibilidade arquitetônica em escolas comuns e sua variação percentual nas diferentes localidades (urbano e rural) e dependências administrativas. Está organizado a partir de dois subeixos, o primeiro sobre banheiros acessíveis e o segundo sobre acessibilidade nas vias de circulação internas das escolas.

A escolha do conjunto de dados que deu origem aos indicadores parte de duas questões. A primeira é a opção teórica de que análise das condições materiais da inclusão escolar de estudantes com deficiência somente pode ocorrer em escolas comuns, pois são nestes ambientes que sua escolarização deve ocorrer, considerando a perspectiva inclusiva. Logo, não faria sentido a defesa da inclusão escolar e a inserção de escolas exclusivas no bojo dos dados estatísticos.

A outra questão refere-se à própria limitação existente nos microdados do Censo Escolar para seleção desses estabelecimentos de ensino. Não há uma variável específica que permita filtrar somente as escolas comuns. A forma que mais se aproxima é a seleção das escolas que contenham registro de uma ou mais matrículas da Educação Especial em classes comuns, pois consequentemente estariam excluídas as escolas exclusivas. Entretanto, ao fazer isso, também ficam de fora outras escolas comuns que porventura não tenham registrado matrículas na Educação Especial.

Sobre isso, ressalta-se a defesa de que todas as escolas devem ter acessibilidade, seja nos sanitários, nas vias de circulação e em todos os demais ambientes. Trata-se de uma obrigação legal que deve ser cumprida independentemente de receber ou não estudantes com deficiência. No entanto, para esta tese, em razão dessa limitação dos dados, foram analisadas somente as escolas que apresentavam matrículas da Educação Especial em classe comum. Apesar de certa restrição na abrangência, esse recorte expõe a urgência do problema, eis que nem mesmo parte das escolas frequentadas por esse público possuíam condições de acessibilidade, como se vê adiante.

Apesar disso, para melhor contextualização do cenário, é preciso elencar os números gerais. Em 2024, os dados do Censo Escolar apresentam um total de 181.065 escolas em funcionamento no país, dentre as quais 129.762 eram urbanas e 51.303 rurais. Esse quantitativo geral estava distribuído em 59,42% da dependência municipal, 23,87% na rede privada, 16,32% na estadual e 0,39% na federal (INEP, 2024).

4.2.1. Banheiros Acessíveis

A Tabela 3 apresenta a variação da oferta de banheiros acessíveis nas escolas comuns brasileiras, com matrículas de estudantes público da Educação Especial, nos anos de 2020, 2022 e 2024, segundo a localização e as dependências administrativas das escolas.

Tabela 3 – Escolas comuns com banheiros acessíveis por dependência administrativa

LOC	D. A	ANO									
		2020			2022			2024			
		N	fi	fri	N	fi	fri	N	fi	fri	%Δ
URB	Federal	550	519	94,36%	567	542	95,59%	593	570	96,12%	1,76
	Estadual	23.597	15.447	65,46%	23.557	16.977	72,07%	23.503	17.401	74,04%	8,58
	Municipal	49.686	30.605	61,60%	53.812	34.039	63,26%	58.169	38.239	65,74%	4,14
	Privada	20.159	12.522	62,12%	23.562	15.134	64,23%	28.834	18.768	65,09%	2,97
	Total	93.992	59.093	62,87%	101.498	66.692	65,71%	111.099	74.978	67,49%	4,62
RUR	Federal	89	81	91,01%	90	82	91,11%	94	90	95,74%	4,73
	Estadual	3.385	1.374	40,59%	3.460	1.674	48,38%	3.711	1.873	50,47%	9,88
	Municipal	23.943	7.030	29,36%	25.490	8.219	32,24%	28.317	10.280	36,30%	6,94
	Privada	290	148	51,03%	363	179	49,31%	468	256	54,70%	3,67
	Total	27.707	8.633	31,16%	29.403	10.154	34,53%	32.590	12.499	38,35%	7,19

Fonte: Elaborado pelo autor com base nos dados do Censo Escolar da Educação Básica Microdados (2020, 2022 e 2024), disponibilizados pelo INEP/MEC, 2026. Legenda: (LOC) – Localização; (D. A) – Dependência administrativa; (fi) – Frequência absoluta de escolas com banheiros acessíveis; (fri) – Frequência relativa de escolas com banheiros acessíveis; (N) – quantitativo total de escolas em cada dependência administrativa com/sem banheiros acessíveis; (RUR) – Escolas localizadas na zona rural; (URB) – Escolas localizadas na zona urbana; (%Δ) – variação percentual de fri.

No meio urbano, observa-se crescimento contínuo da proporção de escolas com banheiros acessíveis em todas as dependências administrativas. As escolas federais já apresentavam elevados índices em 2020 (94,36%), atingindo 96,12% em 2024, com variação positiva de 1,76%, indicando quase universalização desse recurso.

As escolas estaduais demonstraram avanço mais expressivo, passando de 65,46% em 2020 para 74,04% em 2024, com variação percentual de 8,58%, o maior crescimento entre as redes urbanas. As escolas municipais também apresentaram progressão, alcançando 65,74% em 2024, com aumento de 4,14%. No setor privado urbano, os percentuais saíram de 62,12% para 65,09%, com variação de 2,97%, revelando crescimento mais moderado.

No total das escolas urbanas, a frequência relativa subiu de 62,87% para 67,49%, com variação de 4,62%, indicando ampliação gradual de banheiro acessível, ainda que distante da universalização, sobretudo nas redes estadual, municipal e privada.

No meio rural, os dados sinalizam um cenário mais crítico, apesar de também indicarem tendência de crescimento. As escolas federais mantiveram percentuais elevados ao longo do período, passando de 91,01% para 95,74%, com variação positiva de 4,73%.

As escolas estaduais rurais apresentaram aumento significativo, de 40,59% em 2020 para 50,47% em 2024, com variação de 9,88%, a mais elevada entre todas as categorias analisadas. Ainda assim, metade das escolas estaduais rurais permanece sem banheiros acessíveis.

Nas escolas municipais rurais, observa-se crescimento de 29,36% para 36,30%, com variação de 6,94%, revelando um patamar ainda bastante reduzido. As escolas privadas rurais apresentaram oscilações na frequência relativa, saindo de 51,06% em 2020, para 49,31% em 2022, e voltando a aumentar em 2024, alcançando 54,70%, com variação positiva de 3,67%.

De modo geral, o total das escolas rurais com sanitário acessível passou de 31,16% para 38,35%, com variação de 7,19%, demonstrando avanços, porém mantendo uma expressiva desigualdade em relação ao contexto urbano.

Com o levantamento de dados por região, é possível verificar como esses índices estão distribuídos pelo país, no ano de 2024. Nas escolas urbanas federais, a maior frequência de escolas com banheiros acessíveis foi no Centro-Oeste, com 100% e o menor no Sudeste, com 93,18%. No âmbito estadual, esses percentuais variaram entre 67,24%, na região Sul, e 91,99%, no Centro-Oeste. Na dependência municipal, os índices partiram de 62,20%, na região Nordeste, para 75,77%, na região Centro-Oeste. E por fim, nas escolas privadas, a região com menor percentual foi o Sudeste, com 58,12% e a que apresentava o maior foi o Centro-Oeste, com 89,86% das escolas com banheiro acessível (INEP, 2024).

Na localidade rural, as escolas da dependência federal também ostentavam os maiores índices. A região Nordeste detinha o menor percentual, com 90,63% e as regiões Norte, Sul e Centro-Oeste registraram 100% das escolas com banheiros acessíveis. Na dependência estadual, os percentuais variaram de 34,02%, na região Norte, para 77,02%, no Centro-Oeste. Nas escolas municipais, por outro lado, a menor frequência na região Norte, com 23,89%, e a maior no Centro-Oeste, com 57,35%. Já nas dependências privadas, esse os índices variaram de 44,49%, na região Nordeste, para 94,12%, no Centro-Oeste (INEP, 2024).

A partir desse cotejamento, nota-se o distanciamento entre as diferentes regiões, localidades e dependências administrativas. Se de um lado, existem regiões com 100% de banheiros acessíveis (escolas urbanas federais do Centro-Oeste e rurais no Norte, Sul e Centro-Oeste), outras possuem percentuais em muito inferiores, com as escolas municipais da região Norte, com 23,89%, o que representa uma diferença de 76,11 pontos percentuais.

Mendes *et al.* (2025), ao se debruçarem sobre dados estatísticos de acessibilidade, problematizam a própria definição de banheiro acessível presente nos documentos de referência do Censo Escolar. Explicam que se trata de conceituação genérica e que não permite a correta avaliação do atendimento ou não às normas de acessibilidade. Isto porque existem vários elementos a serem considerados, como por exemplo largura de portas, maçanetas, altura de vaso e pia, barras de apoio, espaço de circulação. No documento orientador, entretanto, não há detalhamento, limitando-se a indicar as normas técnicas da ABNT, NBR 9050. Mesmo assim,

o link presente nas orientações de 2015, 2017 e 2019 não funcionou quando consultado para pesquisa.

A questão levantada pelas autoras alerta para existência de possíveis equívocos no preenchimento do formulário de coleta do Censo Escolar. Considerando a falta de detalhamento sobre questões técnicas de acessibilidade desses itens nos manuais, não é desarrazoado inferir que parte desse percentual de escolas, que já não é alto, pode ter uma realidade diferente do que é declarado oficialmente.

Em relação aos indicadores, Mendes *et al.* (2025) verificaram que, de 2011 a 2019, ocorreu um incremento de 111% de escolas com banheiro acessível e que no último recorte, 55% das escolas ainda permaneciam sem acessibilidade nesse ambiente.

Como se nota na Tabela 3, a ausência de sanitários acessíveis é um problema que afeta grande parte das escolas, seja na zona urbana ou rural, em praticamente todas as dependências administrativas. Mesmo na esfera federal, com níveis mais altos de acessibilidade, ainda existem escolas que não se adequaram. Nessa toada, pesquisas tem se preocupado em investigar essa realidade em diferentes contextos brasileiros.

A problemática da falta de acessibilidade nos sanitários não é recente. Em estudo de campo realizado em 2007, Paulino, Correa e Manzini (2008) salientam que apenas duas das nove escolas investigadas apresentavam banheiro acessível. Citam o caso de uma delas que, inclusive, contava com um dos únicos desníveis do estabelecimento no acesso a esse ambiente, o que dificultava ou impedia a utilização pelos estudantes com mobilidade reduzida.

De acordo com a pesquisa de Castro *et al.* (2018), em um município do estado de Minas Gerais, ocorre falta de acessibilidade em diversos itens. Sobre os banheiros, elenca que 50% das escolas possuíam vaso sanitário adaptado com barras de segurança, 14,29% contavam com altura correta da saboneteira e nenhuma delas com espelho inclinado.

Abreu, Ribeiro e Nozu (2025), ao levantarem os indicadores de acessibilidade em escolas do estado do Rio de Janeiro, identificaram que o percentual de escolas com banheiro acessíveis atinge 65,7% no meio urbano e 45,8% no rural, em 2023, a maior discrepância dentre os outros percentuais analisados pelos autores.

É necessário denunciar as desigualdades existentes no que tange à acessibilidade nas escolas urbanas e rurais. Somente no ano de 2024, a diferença entre os percentuais de escolas com banheiros acessíveis de uma e outra chega a aproximadamente 29 pontos percentuais para menos nas escolas situadas na zona rural.

No período de 2008 a 2018, mesmo com o fechamento de milhares de escolas rurais, o quantitativo desses estabelecimentos com banheiro acessível limitou-se a 16,10%, em âmbito

nacional, em 2018. Nesse mesmo ano, na região Centro-Oeste, o percentual nas localidades rurais foi de 34,68%. Já em Mato Grosso do Sul, naquele ano, as escolas apresentavam 59,75 desse item. Destaca-se que, mesmo entre as localidades rurais (assentamentos, terras indígenas, áreas remanescentes de quilombos e unidades de uso sustentável) existe desigualdade no acesso a esse recurso (Ribeiro, 2020).

4.2.2. Recursos de Acessibilidade

A Tabela 4 apresenta os dados das escolas comuns brasileiras que possuem matrículas de estudantes público da Educação Especial na perspectiva inclusiva, mas que não dispõem de recursos de acessibilidade nas vias de circulação internas, nos anos de 2020, 2022 e 2024, segundo a localização e as dependências administrativas desses estabelecimentos de ensino.

Tabela 4 – Escolas comuns sem acessibilidade nas vias de circulação internas por dependência administrativa

LOC	D. A	ANO									
		2020			2022			2024			%Δ
		N	fi	fri	N	fi	fri	N	fi	fri	
URB	Fed	550	15	2,73%	567	7	1,23%	593	8	1,35%	-1,38
	Est	23.597	7.707	32,66%	23.557	6.277	26,65%	23.503	5.133	21,84%	-10,82
	Mun	49.686	13.582	27,34%	53.812	12.374	22,99%	58.169	10.746	18,47%	-8,86
	Priv	20.159	4.658	23,11%	23.562	4.896	20,78%	28.834	5.053	17,52%	-5,58
	Total	93.992	25.962	27,62%	101.498	23.554	23,21%	111.099	20.940	18,85%	-8,77
RUR	Fed	89	5	5,62%	90	4	4,44%	94	3	3,19%	-2,43
	Est	3.385	1.566	46,26%	3.460	1.370	39,60%	3.711	1.310	35,30%	-10,96
	Mun	23.943	11.622	48,54%	25.490	10.781	42,30%	28.317	10.435	36,85%	-11,69
	Priv	290	63	21,72%	363	75	20,66%	468	78	16,67%	-5,06
	Total	27.707	13.256	47,84%	29.403	12.230	41,59%	32.590	11.826	36,29%	-11,56

Fonte: Elaborado pelo autor com base nos dados do Censo Escolar da Educação Básica Microdados (2020, 2022 e 2024), disponibilizados pelo INEP/MEC, 2026. Legenda: (LOC) – Localização; (D. A) – Dependência administrativa; (fi) – Frequência absoluta de escolas sem acessibilidade nas vias de circulação internas; (fri) – Frequência relativa de escolas sem acessibilidade nas vias de circulação internas; (N) – quantitativo total de escolas em cada dependência administrativa com/sem acessibilidade nas vias de circulação internas; (RUR) – Escolas localizadas na zona rural; (URB) – Escolas localizadas na zona urbana; (%Δ) - variação percentual de fri.

No meio urbano, observa-se queda progressiva da proporção de escolas sem recursos de acessibilidade em todas as dependências administrativas. As escolas federais urbanas reduziram esse percentual de 2,73% em 2020 para 1,35% em 2024, com variação negativa de 1,38%. Ao contrário de todas as demais dependências, houve aumento no percentual de escolas sem acessibilidade de 2022 (1,23%) para 2024 (1,38%), mesmo assim não foi o suficiente para interferir na tendência de queda, se considerar 2020 a 2024.

As escolas estaduais urbanas apresentaram redução, passando de 32,66%, no primeiro recorte, para 21,84%, no último, o que representa variação de -10,82%, a maior dentre as demais dependências. As escolas municipais também registraram diminuição relevante, de 27,34% para 18,47%, com variação de -8,86%. No setor privado urbano, do mesmo modo, os percentuais caíram de 23,11% para 17,52%, com variação negativa de 5,58%.

Considerando o conjunto das escolas urbanas, a proporção dessas instituições sem recursos de acessibilidade reduziu-se de 27,62% para 18,85%, resultando em variação global de -8,77%, o que indica avanço gradual na adequação da infraestrutura física.

Nas áreas rurais, embora os percentuais permaneçam mais elevados, também se verifica certa redução. As escolas federais diminuíram de 5,62% em 2020, para 3,19% no último recorte, com variação de -2,43%.

As escolas estaduais rurais apresentaram queda de 46,26% para 35,30%, com variação negativa de -10,96%. Nas escolas municipais, a redução foi ainda mais acentuada, passando de 48,54% para 36,85%, o que corresponde a variação de -11,69%, a maior observada entre todas as categorias analisadas. Similarmente, as escolas privadas rurais também apresentaram diminuição, de 21,72% para 16,67%, com variação de -5,06%.

No total das escolas rurais, a proporção daquelas sem qualquer recurso de acessibilidade reduziu-se de 47,84% para 36,29%, com variação de -11,56%, evidenciando avanços importantes, ainda que insuficientes para universalizar o acesso aos recursos de acessibilidade nas vias de circulação internas.

A partir da análise dos percentuais de escolas sem acessibilidade nas vias de circulação, por região, no ano de 2024, observa-se como se apresentava a distribuição regional desses índices. Considerando a localidade urbana, na rede federal, os percentuais são reduzidos em todas as regiões. O maior índice foi registrado na região Sudeste, com 3,41% de escolas sem acessibilidade, enquanto o menor ocorreu nas regiões Sul e Centro-Oeste, ambas com nenhuma escola nessa condição (sem acessibilidade nas vias internas de circulação). Na rede estadual, a maior proporção de escolas sem acessibilidade nas vias de circulação foi verificada no Sudeste, com 34,74%, ao passo que o menor percentual ocorreu no Centro-Oeste, com 4,96%. Nas escolas municipais, os índices variaram de 9,79%, na região Sul, para 25,46%, no Sudeste. Já no setor privado, a maior frequência de escolas sem acessibilidade foi observada no Sudeste, com 28,53%, enquanto o menor percentual foi registrado no Centro-Oeste, com 2,33% (INEP, 2024).

No meio rural, as escolas federais também permaneceram com índices baixos de escolas sem acessibilidade. O maior percentual ocorreu no Sudeste, com 9,09%, enquanto nas regiões

Norte, Nordeste e Centro-Oeste não foram registradas escolas nessa condição. Nas escolas estaduais, a maior proporção de unidades sem acessibilidade nas vias de circulação foi verificada no Norte, com 53,42%, e a menor no Sul, com 20,18%. Na rede municipal, os percentuais variaram de 16,78%, na região Sul, para 53,72%, na região Norte. Por fim, nas escolas privadas, o maior índice foi registrado no Sudeste, com 19,33%, enquanto o menor ocorreu nas regiões Sul e Centro-Oeste, ambas com nenhuma escola sem acessibilidade (INEP, 2024).

O comparativo de indicadores entre as regiões também revela discrepâncias. O maior percentual foi registrado na rede municipal rural da região Norte (53,72%), enquanto as redes privada rural do Centro-Oeste, federal rural do Norte, Nordeste e Centro-Oeste e federal urbana das regiões Sul e Centro-Oeste não apresentaram escolas sem acessibilidade. A diferença em pontos percentuais foi de 53,72%.

Mendes *et al.* (2025) também analisaram os indicadores de acessibilidade nas dependências e vias de circulação internas das escolas. Na pesquisa, consideraram todos os recursos de acessibilidade, verificando que alguns possuem grande divergência em termos percentuais em relação a outros. Ponderam, ainda, que alguns recursos podem não ser necessários em todas as escolas, como o caso de elevador, somente demandado em escolas com mais de um piso em desnível. De todo modo, constataram que, em 2019, cerca de 56% das escolas brasileiras não apresentavam qualquer recurso de acessibilidade listado.

Esse panorama coaduna com os dados da Tabela 4, pois, em linhas gerais, no ano de 2024, considerando as duas localidades (urbano e rural), 26,92% das escolas brasileiras ainda permaneciam sem atender aos requisitos de acessibilidade em seu espaço interno. Cabe lembrar, no entanto, que o enfoque desta tese abrangeu somente as escolas comuns com matrículas do público da Educação Especial. Logo, se esse índice já é preocupante, a perspectiva do total absoluto de escolas brasileiras pode ser pior, considerando o histórico que as instituições possuem de realizar adequações sob demanda, somente quando recebem algum estudante com deficiência.

Conforme Crispim (2018), ao investigar escolas em quatro municípios do estado de Santa Catarina, um dos fatores que influenciam para a manutenção da falta de acessibilidade é a ausência de comprometimento de setores governamentais com a situação enfrentada pelas pessoas com deficiência. Isto porque, costumam ser priorizadas outras ações em detrimento da realização de obras que implementem acessibilidade nas escolas. Em sua pesquisa, o autor explica que:

Apesar de atender um grande número de alunos com deficiência, a escola não possui: piso tátil; cobertura para acesso ao refeitório e quadras; rampas externas; e a rampa interna encontra-se fora da medida padrão de inclinação, dificultando até mesmo o auxílio aos cadeirantes. [...] Não há junto as portas de cada ambiente informações em Braille (esse fato foi constatado em todas as escolas visitadas nas quatro cidades) (Crispim, 2018, p. 222).

Complementando o argumento do autor, deve-se considerar a problemática da falta de acessibilidade como um fenômeno complexo. Reconhece-se que afeta escolas no país como um todo, porém, em intensidades diferentes a depender da localização ou dependência administrativa, conforme aponta a Tabela 4. Nesse sentido, destaca-se que as escolas municipais e estaduais concentram a maior parte das matrículas do público da Educação Especial e apresentam, paradoxalmente, os menores índices de acessibilidade arquitetônica nas vias de circulação.

Tal assimetria revela-se como uma contradição na política de inclusão escolar. É fato que a previsão para adequações e acessibilidade arquitetônica abrange a totalidade das escolas, sendo assim, todas deveriam apresentar esses requisitos. No entanto, o que se observa, além da falta geral de acessibilidade arquitetônica, é a desigualdade entre as diferentes localidades ou dependências administrativas. Ao que parece, há um descompasso entre a ampliação do acesso (no âmbito da matrícula) de estudantes com deficiência e as condições para sua permanência na escola, pois estas parecem não acompanhar o mesmo ritmo de crescimento das matrículas e o aumento de escolas que atendem esse público.

A lógica que se poderia esperar seria justamente a inversa: considerando que a acessibilidade arquitetônica ainda não é realidade em todas as escolas, seria razoável supor que, ao menos, os índices fossem mais elevados nas instituições que concentram a maior parte das matrículas na Educação Especial. Tal expectativa se sustenta, de um lado, nas previsões de acompanhamento da política de inclusão escolar por meio de indicadores estatísticos, conforme estabelecido no PNE de 2014, e, de outro, porque o Programa Escola Acessível adotou como critério prioritário para a destinação de recursos aquelas escolas que registrassem maior número de matrículas na Educação Especial. Tal discrepância reforça, portanto, a percepção de um descompasso entre os mecanismos de monitoramento e indução das políticas públicas e as condições concretas de acessibilidade arquitetônica nas escolas.

Araújo (2018) apresenta como esse desajuste entre a política e a realidade dos estabelecimentos de ensino influencia na percepção sobre a inclusão escolar. Ao analisar o contexto do município de Fortaleza-CE, verificou que 53% dos participantes do questionário avaliam a ausência de acessibilidade arquitetônica como prejudicial no processo educacional.

Em relação ao atendimento das demandas de infraestrutura por parte da Secretaria Municipal de Educação daquele município, a maior parte das escolas avaliaram como ruim, pois mesmo em casos com prazos para reforma, as obras nem sempre ocorriam como previsto.

Assim como ocorre com os sanitários, a falta de acessibilidade nas vias de circulação das escolas situadas na zona rural é maior do que comparada aos índices daquelas que estão na zona urbana.

Os dados coletados em Ribeiro (2020) demonstram que as dependências físicas das escolas rurais careciam de acessibilidade em diferentes proporções. Em 2018, as instituições de ensino situadas em assentamentos apresentavam 9,17% de dependências internas acessíveis, enquanto aquelas localizadas em unidades de uso sustentável possuíam 8,53%; em área remanescente de quilombo, 8,39%; terra indígena, 2,87%; e as demais sem localização diferenciada, 11,62%.

Gonçalves (2014), ao pesquisar áreas de assentamento, e Mantovani (2015), discorrendo sobre escolas quilombolas, relatam que apesar das previsões legais, as dependências desses locais ainda permanecem inadequadas, com aulas sendo ministradas em locais improvisados e espaços com difícil acesso. Para as autoras, a falta de estruturas que atendam às necessidades dos alunos com deficiência pode promover a evasão escolar.

Fernandes (2015) alerta para a situação das escolas ribeirinhas na Amazônia paraense. Pontua a falta ou inadequação de rampas, falta de pavimentação, ausência de pisos táteis, dentre outras carências, o que é agravado pela superlotação em algumas das escolas pesquisadas. A falta de acessibilidade nas vias de circulação e ambientes escolares dificulta a mobilidade dos estudantes com deficiência ao ponto de, em certos casos, precisarem ser carregados para acessarem esses espaços.

Ao analisarem dados estatísticos de escolas estaduais situadas na zona rural de Mato Grosso do Sul, Pará e Minas Gerais, Nozu, Gonçalves e Fernandes (2025) também identificaram a precariedade dos recursos disponibilizados. No ano de 2023 verificaram que, em Mato Grosso do Sul, 31,57% dessas escolas não apresentavam acessibilidade, percentual que foi de 43,83% em Minas Gerais e 46,74% no Pará.

Com relação a banheiros acessíveis, 47 das 57 escolas estaduais da zona rural de Mato Grosso do Sul registram a presença, ao passo que em Minas Gerais o número foi de 174 dentre as 308 e, no Pará, 114 de 261. A carência de recursos e dependências com acessibilidade persiste, mesmo com normativas estaduais, como no caso de Mato Grosso do Sul, elaboradas há mais de 20 anos. Minas Gerais e Pará, por outro lado, nem mesmo possuíam regulamentações

sobre acessibilidade no âmbito da documentação que trata de Educação Especial e Educação do Campo (Nozu; Gonçalves; Fernandes, 2025).

Essa discrepância entre os índices maiores de banheiros acessíveis em comparação às demais dependências, especialmente em alguns contextos rurais, pode ser interpretada como expressão de uma “acessibilidade meramente formal”. Considerando os dados estatísticos, isso ocorre porque em algumas escolas, existe acessibilidade somente nos sanitários enquanto todo o entorno permanece inacessível (Ribeiro, 2020).

O resultado identificado por Ribeiro (2020) e reiterado por Nozu, Gonçalves e Fernandes (2025), respectivamente em relação a indicadores dos anos de 2008-2018 e 2023, não coaduna totalmente com os apresentados nas Tabelas 3 e 4. Nessas tabelas, que abrangem 2020 a 2024, os índices de acessibilidade estão maiores para vias de circulação internas do que para banheiros acessíveis, justamente o contrário do que os autores analisaram. Provavelmente, isso se deve ao recorte desta tese somente às escolas comuns com matrículas na Educação Especial ou de fato a uma inversão recente do cenário relativo à acessibilidade arquitetônica nesses espaços, o que permanece como lacuna para futuras investigações.

De todo modo, ressalta-se a importância de que as questões atinentes à acessibilidade sejam concebidas à luz do princípio do desenho universal, compreendido como uma abordagem que preconiza a possibilidade utilização de produtos, ambientes e serviços por todas as pessoas, sem a necessidade de adaptações específicas. Assim, não se pode restringir a acessibilidade a questões pontuais ou compensatórias, mas deve-se partir da lógica do desenho universal para proporcionar recursos e condições que beneficiem não só a pessoa com deficiência, mas todos os sujeitos (Costa, 2021).

Este ponto também é destacado pela CIDH (2025) ao explicar que diversos países americanos buscam avançar do reconhecimento formal do direito à acessibilidade para sua efetiva implementação. No contexto prático, contudo, essa concretização tende a restringir-se a modificações pontuais e limitadas, como instalação de rampas, elevadores e corrimãos em áreas comerciais ou edifícios governamentais das cidades. Em contrapartida, espaços como escolas, sobretudo em áreas rurais, permanecem frequentemente negligenciados. Soma-se a isso o fato de que as medidas de implementação de acessibilidade, quando realizadas, dificilmente incluem a participação das pessoas com deficiência ou suas organizações. Também são raras as penalizações pelo descumprimento das normas de acessibilidade.

Outro ponto a ser considerado é que a falta de acessibilidade arquitetônica nas escolas constitui-se como discriminação às pessoas com deficiência. Abreu (2021) explica, com base no Art. 4º da LBI, que qualquer conduta, seja voluntária ou involuntária, cujo resultado

implique em cerceamento dos direitos da pessoa com deficiência, são proibidas. A exemplo disso, cita a negativa na realização de adaptações e acessibilidade para que essas pessoas possam usufruir de algum direito, mencionando precedentes judiciais¹⁷ que tem confirmado esse entendimento.

Pensar a acessibilidade arquitetônica no âmbito educacional exige compreender o papel da escola enquanto “espaço”. Herrera Flores (2009) explica que espaços são construções humanas e partem de uma relação dialógica entre teorias, normas, instituições e práticas de adaptação ou repulsa. Podem assumir diversas formas, sejam físicas, geográficas, culturais ou simbólicas.

A escola, nessa linha, constitui-se tanto como um espaço físico quanto simbólico ou cultural, onde se (re)produzem relações sociais, expectativas, valores e práticas. Nesse contexto, a escola comum tem sido progressivamente direcionada como espaço de contraposição às formas de segregação, tradicionalmente atreladas a espaços exclusivos de educação. Sob o ideal inclusivo, a escola comum se projeta como ambiente de convivência plural, na qual se ampliam possibilidades de autonomia do estudante com deficiência. Esse movimento também impacta questões estruturais da escola, haja vista a autonomia demandar condições de acessibilidade aos estudantes com deficiência que necessitem.

Nessa perspectiva, a acessibilidade arquitetônica também pode ser compreendida nessas duas dimensões articuladas (física e simbólica). De um lado, representa as condições materiais de acesso e circulação dos indivíduos na escola; de outro, expressa dimensões simbólicas relacionadas às escolhas e intencionalidades que organizam esses espaços.

Dessa forma, a reflexão sobre acessibilidade arquitetônica deve levar em consideração não só a estrutura física da escola, mas também os significados que implicam. A ausência ou oferta precária de ambientes acessíveis na escola não se limita a questões técnicas ou estruturais, mas também pode revelar formas de compreender quem é esperado ou não nesse espaço. Isso porque a precariedade na acessibilidade não é um processo neutro, mas passa por escolhas políticas. Então, as presenças e ausências, neste caso, revelam quem tem seu lugar reconhecido e quem ainda remanesce à margem.

Dito isso, verifica-se também a influência da (in)acessibilidade arquitetônica sobre as posições ocupadas pelos sujeitos, sobretudo os estudantes com deficiência. À medida que falta

¹⁷ A autora cita o caso da Apelação Cível nº 1004509-44.2015.8.26.0482, do Tribunal de Justiça do Estado de São Paulo. Trata-se de um caso em que foi reconhecida discriminação de pessoa com deficiência que teve de ser carregada para participar de um evento em clube e também não obteve informações sobre acesso aos banheiros (Abreu, 2021). Especificamente sobre demandas judiciais coletivas de acessibilidade arquitetônica em escolas, vide Carvalho (2022).

acessibilidade em banheiros, vias de circulação e demais ambientes da escola, os estudantes que possuem alguma condição que afete sua mobilidade tendem a permanecer em posição de subordinação nas relações escolares. Pois, na presença de barreiras físicas, sua possibilidade de ir e vir no ambiente interno da escola fica limitada, enquanto outros estudantes conseguem circular pelos ambientes com maior liberdade. Frente a tais restrições, alguns estudantes podem passar a depender do auxílio de outras pessoas para realizar atividades cotidianas. Logo, a ausência de acessibilidade arquitetônica, não apenas restringe o uso de espaços físicos, mas produz relações desiguais de autonomia e participação na escola.

A discussão também perpassa por diferenças entre os espaços urbanos, rurais, regionais e de dependência administrativa. Os dados da pesquisa indicam que, apesar das previsões político-normativas, o panorama da acessibilidade arquitetônica é desigual entre os diferentes espaços. Isso representa as tensões sinalizadas por Herrera Flores (2009) entre as teorias e normas e as ações práticas. Em outras palavras, revela-se uma distância entre aquilo que é previsto nos marcos legais e o que efetivamente se realiza nas condições concretas das instituições escolares.

Ao mesmo tempo, essas contradições podem gerar ações de resistência dos sujeitos afetados. Frente a essas limitações, as famílias e os estudantes podem mobilizar-se e lutar pela maior efetividade desse direito em seus territórios. Em outros casos, a estratégia de resistir ao desmonte das escolas da zona rural e à falta de condições dignas para escolarização pode se expressar na busca por instituições na área urbana, onde, no geral, há maior oferta de recursos. Dessa forma, mesmo com todas as dificuldades, pois mesmo estudando em áreas urbanas há questões ligadas às longas distâncias percorridas, aos estigmas e preconceitos enfrentados, resiste-se na busca pela educação. Vale ressaltar que, conforme afirmar Nozu, Gonçalves e Fernandes (2025), para algumas populações, a presença no mundo, o simples fato de continuar existindo já representa uma resistência.

Assim, uma abordagem contextualizada sobre acessibilidade arquitetônica deve compreendê-la para além de um direito não efetivado, considerando também os diferentes atravessamentos e desigualdades territoriais e institucionais que perpassam sua materialização nos espaços escolares. Isso implica reconhecer que a presença ou ausência de estruturas acessíveis resulta de processos históricos, direcionamentos políticos e disputas em torno da organização da escola e da garantia de direitos. Compreender essa lógica torna-se relevante para tensionar o que está posto (ou imposto) e construir caminhos de transformação.

4.3. Indicadores de Atendimento Educacional Especializado em Escolas Comuns

Neste item, o foco das análises recai sobre os indicadores de oferta do atendimento educacional especializado em escolas comuns, também distribuídos por dependência administrativa e localização da unidade de ensino.

Considerando que toda a coleta da pesquisa foi realizada com o mesmo conjunto de dados estatísticos, a filtragem inicial relatada nos itens anteriores também se aplica neste. Sendo assim, foram consideradas somente as escolas que apresentavam matrículas do público da Educação Especial em classes comuns. Não foram abrangidas, portanto, os estabelecimentos sem registro de matrícula ou as escolas exclusivas.

O primeiro subitem parte da variável fornecida pelo Censo Escolar se a escola oferece ou não o atendimento educacional especializado. Como resposta, é possível obter três informações: se a escola não oferece, se oferece não exclusivamente ou se oferece exclusivamente (engloba os centros especializados que somente ofertam tal atendimento). Logo, considerando o enfoque desta tese e a filtragem inicial por matrículas em classes comuns, somente foram identificados na coleta os estabelecimentos que não ofertam ou que ofertam atendimento educacional especializado de modo não exclusivo.

O segundo subitem inclui os dados sobre a disponibilização de sala de recursos multifuncionais pelas escolas, em razão de serem, por disposição legal, o espaço preferencialmente adotado para oferta do atendimento educacional especializado.

4.3.1. Oferta de Atendimento Educacional Especializado

A tabela a seguir apresenta os indicadores de oferta de atendimento educacional especializado em escolas comuns urbanas e rurais, com matrículas de estudantes público da Educação Especial, divididos por dependência administrativa.

Tabela 5 – Escolas com Atendimento Educacional Especializado por dependência administrativa

LOC	D. A	ANO									
		2020			2022			2024			%Δ
		N	fi	fri	N	fi	fri	N	fi	fri	
URB	Fed	550	55	10,00%	567	63	11,11%	593	107	18,04%	8,04
	Est	23.597	8.715	36,93%	23.557	9.239	39,22%	23.503	11.573	49,24%	12,31
	Mun	49.686	16.087	32,38%	53.812	18.724	34,80%	58.169	23.606	40,58%	8,20
	Priv	20.159	262	1,30%	23.562	328	1,39%	28.834	601	2,08%	0,78
	Total	93.992	25.119	26,72%	101.498	28.354	27,94%	111.099	3.5887	32,30%	5,58
RUR	Fed	89	12	13,48%	90	11	12,22%	94	15	15,96%	2,47
	Est	3.385	725	21,42%	3.460	768	22,20%	3.711	993	26,76%	5,34
	Mun	23.943	3.101	12,95%	25.490	3.968	15,57%	28.317	5.671	20,03%	7,08
	Priv	290	3	1,03%	363	4	1,10%	468	11	2,35%	1,32
	Total	27.707	3.841	13,86%	29.403	4.751	16,16%	32.590	6.690	20,53%	6,66

Fonte: Elaborado pelo autor com base nos dados do Censo Escolar da Educação Básica Microdados (2020, 2022 e 2024), disponibilizados pelo INEP/MEC, 2026. Legenda: (LOC) – Localização; (D. A) – Dependência administrativa; (fi) – Frequência absoluta de escolas com atendimento educacional especializado; (fri) – Frequência relativa de escolas com atendimento educacional especializado; (N) – quantitativo total de escolas em cada dependência administrativa com/sem atendimento educacional especializado; (RUR) – Escolas localizadas na zona rural; (URB) – Escolas localizadas na zona urbana; (%Δ) - variação percentual de fri.

Nas áreas urbanas, observa-se crescimento da oferta de atendimento educacional especializado em todas as dependências. Nas escolas federais a disponibilização desse atendimento passou de 10,00% em 2020 para 18,04% em 2024, com variação positiva de 8,04%, ainda que os percentuais absolutos permaneçam relativamente baixos.

As escolas estaduais urbanas registraram elevação, saindo de 36,93% para 49,24%, com variação de 12,31%, configurando o maior crescimento entre as redes urbanas. Nas escolas municipais, o percentual subiu de 32,38% para 40,58%, com variação de 8,20%. Já no setor privado urbano, embora tenha ocorrido crescimento, os índices permaneceram reduzidos, passando de 1,30% para 2,08%, com variação 0,78%.

Considerando o conjunto das escolas urbanas, verifica-se aumento de 26,72% para 32,30%, com variação global de 5,58%, apontando ampliação progressiva da oferta de atendimento educacional especializado.

No meio rural, os percentuais são menores quando comparados ao cenário das escolas urbanas, embora também indiquem tendência de crescimento. As escolas federais apresentaram oscilação ao longo do período, saindo de 13,48% em 2020, com redução para 12,22%, em 2022, e novo aumento em 2024, atingindo 15,96%, com variação de 2,47%. Trata-se da única dependência em que houve essa oscilação no recorte de 2022, pois as demais mantiveram-se seguindo a tendência.

As escolas estaduais rurais avançaram de 21,42% para 26,76%, com variação positiva de 5,34%, enquanto as municipais apresentaram crescimento mais expressivo, passando de 12,95% para 20,03%, com variação de 7,08%, o que revela expansão na oferta do atendimento educacional especializado, ainda que os níveis absolutos permaneçam baixos. Já as escolas privadas rurais mantiveram percentuais residuais, com aumento de 1,03% para 2,35%, correspondente a variação de 1,32%.

No total das escolas rurais, observa-se crescimento de 13,86% para 20,53%, com variação de 6,66%, no período de 2020 a 2024, indicando certa ampliação, porém demonstra que esse serviço ainda não está presente na maioria das instituições de ensino dessa localidade.

Analizando este item a partir dos dados regionais, verifica-se que, nas escolas urbanas da rede federal, o maior percentual de oferta de atendimento educacional especializado foi registrado na região Sul, com 45,10% das escolas ofertando esse serviço, ao passo que o menor índice ocorreu no Centro-Oeste, onde nenhuma das escolas federais declararam oferecer esse atendimento. Na rede estadual, a maior proporção de escolas com o atendimento foi observada na região Sul, com 68,89%, enquanto o menor percentual foi verificado no Nordeste, com 33,95%. Nas escolas municipais, os percentuais variaram de 35,92%, na região Sudeste, para 51,35%, na região Norte. No setor privado, os índices são significativamente menores. A maior frequência foi registrada na região Sul, com 6,01%, enquanto o menor percentual ocorreu no Sudeste, com apenas 0,66% das escolas privadas oferecendo esse atendimento (INEP, 2024).

No meio rural, as escolas federais apresentaram maior percentual de oferta de atendimento educacional especializado na região Sul, com 42,86%, enquanto nas regiões Norte e Centro-Oeste não foram registradas escolas federais com oferta desse atendimento. Nas escolas estaduais, o maior índice foi observado na região Sul, com 39,00%, e o menor no Nordeste, com 14,80%. Na rede municipal, os percentuais variaram de 17,47%, no Centro-Oeste, para 34,77%, na região Sul. Por fim, nas escolas privadas rurais, a maior proporção ocorreu na região Norte, com 3,57%, enquanto nas regiões Sul e Centro-Oeste não foram identificadas escolas privadas rurais com oferta desse atendimento (INEP, 2024).

A partir do cotejamento realizado, verifica-se que a maior frequência de escolas ofertando atendimento educacional especializado foi na rede estadual urbana da região Sul, com 68,89%. De outro lado, diversas localidades não registraram essa oferta, sendo elas as redes federal urbana do Centro-Oeste, federal rural do Norte e Centro-Oeste e na rede privada da zona rural das regiões Sul e Centro-Oeste. Entre elas, portanto, há uma diferença de 68,89 pontos percentuais.

As pesquisas voltadas ao atendimento educacional especializado têm ressaltado a preocupação em relação aos níveis de matrícula nesse serviço. Rebelo (2016) destaca o aumento na cobertura desse atendimento no Brasil, variando 10,4% entre 2009 e 2014, mas ressalva que esse incremento não ocorreu em todos os estados. Cita o exemplo de Mato Grosso do Sul, em que ocorreu uma variação de -20,38% nas matrículas no período em questão.

Discrepâncias também foram verificadas por Hass (2023), que identificou decréscimo nas matrículas no atendimento educacional especializado em 11 estados e aumento em 16 deles, ampliação inferior a 10 pontos percentuais em todos os estados, entre 2017 e 2021. Além disso, afirma que o acesso ao atendimento no país limitava-se somente a 39,7% das matrículas em 2021, ou seja, menos da metade dos estudantes público da Educação Especial.

De acordo com a autora, esses dados refletem as disputas acerca do atendimento educacional especializado, sobretudo no período investigado. Explica que ocorreram investidas do próprio governo federal no sentido de descaracterizar esse atendimento como complementar e suplementar à escolarização na classe comum, igualando-o a um atendimento substitutivo e de escolha familiar¹⁸ (Hass, 2023).

As disputas em torno da oferta do atendimento educacional especializado e sua associação com um serviço substitutivo à escolarização, somadas à falta de clareza técnica, por parte de gestores escolares, acerca de seu funcionamento e de suas finalidades, e ainda às fragilidades na formulação, articulação e implementação de políticas públicas, talvez explique em parte o porquê de a disponibilização desse atendimento ainda demonstrar certa resistência nas escolas comuns, tanto em termos de oferta quanto de matrículas. Como denotam os dados da Tabela 5, mesmo com aumento, a quantidade de escolas que passaram a oferecer o atendimento não ultrapassou 50% no ano de 2024. A situação se agrava ao considerar os dados regionais, em que algumas dependências administrativas sequer ofertam o atendimento.

Nesse contexto, torna-se relevante reforçar o papel do atendimento educacional especializado, conforme argumenta Caminha (2022):

No desenvolvimento das pessoas com deficiência, é necessário equacionar a busca pela autonomia, com o suporte e apoio necessários, o que, em alguns casos específicos, faz-se necessário dispensar aos estudantes tratamento

¹⁸ A exemplo cita-se a publicação do Decreto n.º 10.502/2020, que visava regulamentar a Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida – PNEE-2020. Além da judicialização, esse decreto foi alvo de diversas críticas pela literatura especializadas, dentre as quais destacam-se: seu caráter biologicista, retomada e reforço do ensino segregado, favorecendo classes e escolas especiais, discurso em prol da liberdade de escolha da família em relação ao tipo de educação, o enfraquecimento do papel da escola, com o uso do ideal de aprendizagem ao longo da vida, desresponsabilização estatal, valorização de demandas de grupos específicos (como a comunidade surda), enfraquecendo a inclusão escolar de forma mais ampla, e a inconstitucionalidade formal e material do decreto (Agrelos; Siebiger; Nozu, 2025).

escolar diferenciado e singular, a fim de lhes garantir recursos de acessibilidade, permanência, participação e aprendizagem que, concretamente, eliminem os obstáculos ao aprendizado e promovam sua inclusão plena (Caminha, 2022, p. 103).

Apesar das limitações na oferta, o atendimento educacional especializado constitui-se enquanto serviço de apoio para mitigar as desigualdades educacionais no processo de escolarização dos estudantes com deficiência. Nessa perspectiva, não se trata de um privilégio ou simples benefício compensatório, mas de um direito e medida de equidade na educação.

4.3.2. Disponibilização de Sala de Recursos Multifuncionais

A seguir, na Tabela 6, organizam-se os indicadores sobre disponibilização de sala de recursos multifuncionais pelas escolas comuns, com matrículas de estudantes público da Educação Especial.

Tabela 6 – Escolas com Sala de Recursos Multifuncionais por dependência administrativa

LOC	D. A	ANO									
		2020			2022			2024			%Δ
		N	fi	fri	N	fi	fri	N	fi	fri	
URB	Fed	550	176	32,00%	567	217	38,27%	593	269	45,36%	13,36
	Est	23.597	9.913	42,01%	23.557	10.501	44,58%	23.503	11.774	50,10%	8,09
	Mun	49.686	17.679	35,58%	53.812	18.879	35,08%	58.169	22.324	38,38%	2,80
	Priv	20.159	2.230	11,06%	23.562	2.749	11,67%	28.834	3.756	13,03%	1,96
	Total	93.992	29.998	31,92%	101.498	32.346	31,87%	111.099	38.123	34,31%	2,40
RUR	Fed	89	43	48,31%	90	46	51,11%	94	54	57,45%	9,13
	Est	3.385	829	24,49%	3.460	835	24,13%	3.711	979	26,38%	1,89
	Mun	23.943	3.450	14,41%	25.490	3.492	13,70%	28.317	4.526	15,98%	1,57
	Priv	290	15	5,17%	363	22	6,06%	468	43	9,19%	4,02
	Total	27.707	4.337	15,65%	29.403	4.395	14,95%	32.590	5.602	17,19%	1,54

Fonte: Elaborado pelo autor com base nos dados do Censo Escolar da Educação Básica Microdados (2020, 2022 e 2024), disponibilizados pelo INEP/MEC, 2026. Legenda: (LOC) – Localização; (D. A) – Dependência administrativa; (fi) – Frequência absoluta de escolas com sala de recursos multifuncionais; (fri) – Frequência relativa de escolas com sala de recursos multifuncionais; (N) – quantitativo total de escolas em cada dependência administrativa com/sem sala de recursos multifuncionais; (RUR) – Escolas localizadas na zona rural; (URB) – Escolas localizadas na zona urbana; (%Δ) - variação percentual de fri.

No espaço urbano, verifica-se ampliação da oferta de sala de recursos multifuncionais em todas as redes. As escolas federais passaram de 32,00% em 2020 para 45,36% em 2024, com variação positiva de 13,36%, indicando o maior avanço na incorporação desse recurso no período analisado.

As escolas estaduais também demonstraram aumento, partindo de 42,01% para 50,10%, o que corresponde a uma variação de 8,09%. As escolas municipais, por sua vez, apresentaram

crescimento menos expressivo, com oscilação em 2022, saindo de 35,58%, em 2020, com redução para 35,08%, em 2022, e voltando a aumentar para 38,38%, no último ano, com variação de 2,80%, revelando expansão gradual, porém limitado percentualmente. Do mesmo modo, no setor privado urbano, os percentuais além de terem permanecido baixos ao longo de todo o período, passando de 11,06% em 2020 para 13,03% em 2024, tiveram variação de 1,96%, a menor do contexto urbano.

Considerando o total das escolas urbanas, observa-se aumento de 31,92% para 34,31%, apesar da oscilação para 31,87% ocorrida em 2022. Considerando o recorte como um todo, houve variação de 2,40%, o que indica que menos de metade das instituições dispõe desse tipo de estrutura.

No meio rural, os níveis de oferta são significativamente inferiores aos do meio urbano, apesar de apresentarem tendência de crescimento. As escolas federais rurais destacam-se com os maiores percentuais, avançando de 48,31% para 57,45%, com variação positiva de 9,13%, também a maior dentre as demais dessa localidade.

Verifica-se que, nas escolas estaduais rurais, os percentuais oscilaram de 24,49%, em 2020, diminuindo para 24,13% em 2022 e retomando aumento para 26,38%, no último ano, representando variação de 1,89%. Já nas escolas municipais rurais, os índices permaneceram baixos, saindo de 14,41%, em 2020, com redução para 13,70% em 2022, e subindo para 15,98%, em 2024, ou seja, um crescimento de apenas 1,57%, evidenciando limitações estruturais mais acentuadas. Já as escolas privadas rurais, também partindo de patamares reduzidos, passando de 5,17% para 9,19%, apresentaram variação de 4,02%.

No total das escolas rurais, a frequência relativa em 2020 foi de 15,65%, reduzida para 14,95%, no recorte intermediário e aumento para 17,19%, em 2024, ou seja, uma variação de 1,54%, indicando que a presença de salas de recursos multifuncionais permanece restrita nesse contexto territorial.

Os dados organizados por região demonstram as diferenças existentes entre elas. Na localidade urbana, em relação às escolas federais, o maior percentual foi registrado na região Sul, com 54,90% das escolas com sala de recursos multifuncionais, enquanto o menor ocorreu na região Sudeste, com 39,20%. Já nas escolas estaduais, a maior proporção foi observada na região Sul, com 66,04%, ao passo que o menor índice apareceu na região Nordeste, com 37,43%. No caso das escolas municipais, o maior percentual também foi verificado na região Norte, com 47,78%, e o menor na região Sudeste, com 35,10%. Por fim, entre as escolas privadas, a região Norte apresentou a maior proporção de instituições com sala de recursos,

com 33,08%, enquanto o menor percentual foi registrado na região Sudeste, com 7,78% (INEP, 2024).

No que se refere às escolas rurais, na dependência federal, o maior percentual foi identificado na região Norte, com 72,73% das escolas com sala de recursos, enquanto o menor foi observado na região Nordeste, com 53,13%. Nas escolas estaduais, a maior proporção ocorreu na região Sul, com 41,73%, e a menor na região Nordeste, com 16,65%. Entre as escolas municipais, o maior índice foi registrado na região Sul, com 31,38%, enquanto o menor ocorreu na região Norte, com 11,84%. Por fim, nas escolas privadas, o maior percentual foi verificado nas regiões Sudeste e Centro-Oeste, ambas com 11,76%, enquanto o menor foi registrado na região Sul, com apenas 3,13% das escolas com sala de recursos (INEP, 2024).

Realizando um comparativo entre os percentuais regionais, verifica-se também a relevante distância entre os extremos. O maior índice de escolas com sala de recursos multifuncionais foi encontrado nas escolas rurais federais da região Norte (72,73%), o menor foi registrado pelas escolas privadas rurais da região Sul (3,13%). Trata-se de uma diferença de 69,60 pontos percentuais.

O aumento no quantitativo de escolas com salas multifuncionais insere-se no movimento da política de inclusão escolar, que vem adotando esse espaço como locus preferencial na oferta do atendimento educacional especializado.

Esse incentivo ocorre principalmente a partir de 2007, com a criação do Programa de Implementação de Salas de Recursos Multifuncionais, instituído pelo MEC (Nozu, 2013). Esse programa caracterizava-se pelo auxílio direto da União, sobretudo com a aquisição de equipamentos e orientação dos sistemas de ensino sobre a organização do atendimento educacional especializado. Constatou-se que, até o ano de 2014, foram implementadas 42.000 salas de recursos, totalizando 19.000 escolas contempladas, o que, na época, representava 49% das escolas públicas regulares com matrículas na Educação Especial (Rebelo, 2016).

Os dados apresentados por Rebelo (2016), quando cotejados com aqueles presentes na tabela 6, alertam para uma possível redução do percentual de escolas públicas com sala de recursos. Se em 2014 esse percentual representava 49%, em 2024 cai para 34,90% (já desconsiderando a esfera privada). Esse resultado pode decorrer da diferença entre as fontes de dados, pois a autora fez o levantamento diretamente em uma plataforma de indicadores do Governo Federal e esta tese centra-se nos microdados do Censo Escolar. Outra hipótese é que o aumento numérico de escolas com matrículas do público da Educação Especial não tenha sido acompanhado na mesma proporção pela implementação de novas salas de recursos

multifuncionais. Em termos relativos, somente as escolas federais rurais e as estaduais urbanas possuem índice de 50% ou de disponibilidade desse ambiente.

Mediante um estudo em larga escala, realizado em mais de 100 municípios distribuídos em 20 estados brasileiros, Pasian, Mendes e Cia (2017a) analisaram o funcionamento e organização das salas de recursos multifuncionais. Ao questionarem sobre a suficiência do número dessas salas para atender à demanda, a maioria afirmou não ser o ideal (60,2%). Em relação à existência de material necessário para trabalhar na sala de recursos, as respostas ficaram divididas, mas a maioria concordou (52,3%).

A partir das informações levantadas, problematizam principalmente a necessidade de investir em melhorias nesse modelo de atendimento, haja vista a demanda ser maior do que o que é oferecido. Ponderam, ainda, que as regulamentações normativas sobre o atendimento educacional especializado sejam repensadas para contemplar exceções de alunos que não possam frequentar a sala de recursos no contraturno da escolarização, bem como no que se refere à maior fiscalização desse atendimento (Pasian; Mendes; Cia, 2017a).

A necessidade de investimentos, sobretudo na ampliação da oferta de sala de recursos multifuncionais, é medida de urgência. A concentração desses espaços em pequeno percentual das escolas, conforme mostra a Tabela 6, levanta a questão do alijamento desse direito a parte dos estudantes com deficiência ou, caso sejam todos redirecionados para atendimento em outras escolas, que há uma probabilidade de sobrecarga nesses locais. Considerando os níveis de frequência relativa, a problemática tende a ser mais grave nas escolas rurais.

Neste sentido, em Ribeiro (2020) apresentam-se indicadores de oferta de sala de recursos multifuncionais nas escolas rurais, sobressaltando as desigualdades entre essas localidades. No cenário nacional, em 2018 as escolas de áreas quilombolas detinham 7,36% de oferta de sala de recursos, enquanto em assentamentos esse percentual era de 7,35%, em unidades de uso sustentável, 6,40%, em terra indígena, 2,78% e nas demais o índice chegava a 8,95%. Verifica-se, portanto, além da extrema carência de sala de recursos multifuncionais nas escolas rurais em geral, que existem populações subsistindo em locais ainda mais precarizados.

Em outro estudo, Nozu; Gonçalves e Fernandes (2025) também verificam a ausência de sala de recursos multifuncionais em três estados distintos, configurando um elemento comum entre os contextos analisados, ainda que sob uma perspectiva desfavorável. Nas escolas estaduais situadas na zona rural de Mato Grosso do Sul, somente 31,57% dispunha desse espaço em 2023, ao passo que em Minas Gerais esse percentual foi de 43,83% e no Pará, 46,74%.

Além das condições desiguais na oferta desse modelo de atendimento em escolas rurais, Nozu (2017) problematiza se as políticas e práticas da Educação Especial têm, de fato,

considerado as especificidades dos contextos do campo ou se, ao contrário, têm operado sob uma lógica “urbanocêntrica”, reproduzindo modelos e referências alheios às realidades das populações que vivem e produzem suas existências no meio rural.

Problematizar as desigualdades que permeiam a oferta do atendimento educacional especializado requer compreendê-lo enquanto espaço de lutas e materialização de certas práticas no ambiente escolar.

De início, considerando que os direitos não possuem um fim em si mesmos, mas buscam fornecer instrumentos para acessar os bens fundamentais para uma vida digna (Herrera Flores, 2009), o atendimento educacional especializado pode ser visto como uma ação pedagógica à promoção da equidade na escolarização de pessoas com deficiência, na rede regular de ensino. Isso porque, os recursos e estratégias que devem articular com o currículo da sala de aula comum visam mitigar as barreiras à participação e à aprendizagem desses estudantes.

Nesse ponto, retoma-se à crítica ao formalismo feita por Herrera Flores (2009), de que o conteúdo dos Direitos Humanos não seria simplesmente o “direito a ter direitos”, mas os bens que se almejam e as condições para colocá-lo em prática. Aplicando essa lógica ao atendimento educacional especializado, percebe-se que a norma abstrata não basta se não forem disponibilizados elementos materiais, concretos, sob pena de se tornar uma mera ficção jurídica. Assim, o real valor desse apoio reside em sua eficácia material, buscando promover o desenvolvimento das aptidões dos alunos que dele necessitam e equiparar suas oportunidades educacionais.

Atualmente, o espaço política e normativamente instituído como prioritário para materialização do atendimento educacional especializado é a sala de recursos multifuncionais. Apesar da carência na disponibilização desse ambiente nas escolas, ainda ocupa lugar de destaque nos direcionamentos da política de inclusão escolar brasileira.

A esse respeito, cabe pensar que o atendimento educacional especializado e a sala de recursos multifuncionais podem funcionar tanto para emancipação e autonomia dos estudantes, quanto como dispositivos de regulação. A depender da forma que o atendimento nesse espaço é organizado, corre-se o risco de buscar adequar o aluno ao serviço em vez do contrário. De fato, alguns autores já apontam que a sala de recursos vem sendo usada como “tamanho único” (Mendes; Malheiro, 2012) ou mesmo problematizando a incompatibilidade de sua operacionalização em diversos contextos rurais (Nozu; Sá; Damasceno, 2019).

Neste sentido, a previsão de oferta do atendimento educacional especializado em sala de recursos multifuncionais no contraturno da escolarização pode esbarrar em questões particulares de algumas localidades rurais. É o caso da distância entre a casa do estudante e a

escola, problemas com transporte e até mesmo na possibilidade de que essas escolas organizem seus calendários de formas diferenciadas. Essas questões dificultam, portanto, que o aluno permaneça ou retorne à unidade de ensino no contraturno da escolarização. Dito isso, reforça-se a necessidade de que a “agulha-princípio” da inclusão articule formas de garantir tanto o acesso à educação comum quanto o atendimento às necessidades desses estudantes. Essa articulação deve pautar-se nos princípios da igualdade e da diferença, de modo que o atendimento educacional especializado também leve em consideração as especificidades das diferenças socioculturais (Nozu, 2025).

Sobre esse aspecto, vale ressaltar as contribuições de Abreu (2021), ao tratar do princípio da igualdade, a partir da sistemática constitucional, convencional e da LBI. Destaca especificamente o Art. 4º, *caput*, desta última lei que, ao prever a não discriminação da pessoa com deficiência, adota por pressuposto a igualdade substancial ou material, de modo a assegurar-lhes igualdade de oportunidades como aos demais cidadãos. Deixa claro que, o ordenamento jurídico vigente não comporta práticas discriminatórias em prejuízo às pessoas com deficiência. Nesta lógica, cabe ao Estado promover ações que visem essa igualdade, mas não de forma homogeneizadora, e sim valorizando as diferenças, de modo que as pessoas com deficiência possam se valer dessas características para galgarem oportunidades equânimes frente às situações de injustiça social.

A partir desses princípios, ressalta-se a necessidade de resistências aos espaços hegemônicos que oprimem e descaracterizam os sujeitos em posições subalternas. A essa rigidez das estruturas institucionalizadas dominantes, Herrera Flores (2009) sinaliza para possibilidade que escapam a essa rigidez institucional, criando espaços “informais”:

Mais que lugares são ‘atitudes’ ante o sistema. Em ambos os espaços se dão ‘estilos’ de vida, microinterações sociais e discursos com pretensão de globalidade que, por um lado, fortalecem a situação hegemônica ou, por outro, vão além do alcance do institucionalizado ao propor outro conjunto de regras e princípios (Herrera Flores, 2009, p. 133).

Esses espaços informais, não necessariamente são lugares físicos. No caso do atendimento educacional especializado, é importante sinalizar para a existência possibilidades de organização dos apoios pedagógicos que extrapolam o espaço formal da sala de recursos multifuncionais, podendo ocorrer em diferentes ambientes e dinâmicas da escola. Deste modo, pensar o atendimento educacional especializado apenas no espaço institucionalizado da sala de recursos tende a limitar as possibilidades existentes, desconsiderando outras que também seriam potentes para responder às necessidades dos alunos.

Urge (re)pensar, portanto, os saberes e fazeres do atendimento educacional especializado a partir de uma lógica menos centrada no indivíduo, mais coletiva e atenta à cooperação e à colaboração no ato educativo. Do mesmo modo, é preciso “desaprender” alguns modelos fixos e urbanocêntricos, sobretudo em contextos dos campos, das águas e das florestas, no sentido de uma reflexão “[...] anti-colonial, anti-racista, anti-capacitista, anti-medicalizante e contra-hegemônica” (Nozu, 2025, p. 116).

Reforça-se, portanto, a necessidade dessas resistências e o papel do atendimento educacional especializado em criar condições de desenvolvimento das potencialidades humanas. Essa “ontologia da potência” (Herrera Flores, 2009), pressupõe que a ação política seja um vetor de transformação social. Neste ponto, o atendimento educacional especializado enquanto apoio complementar ou suplementar à escolarização, ao eliminar barreiras à participação e aprendizagem no ambiente comum, desde que orientado no sentido emancipador, contribui para fomentar a criação e ressignificação de ambientes e instituições no contexto em que vivem, bem como de denunciar e lutar contra as desigualdades educacionais.

O processo de luta integra o cerne dos Direitos Humanos, haja vista seu objetivo mirar não a mera sobrevivência, mas a dignidade. Nessa perspectiva, dignidade refere-se ao acesso igualitário aos bens necessários à vida, sem que esse acesso seja condicionado por hierarquizações ou privilégios previamente estabelecidos (Herrera Flores, 2009).

Nesse sentido, é preciso considerar que as formas de organização social não distribuem os bens de maneira neutra ou equitativa. Conforme assinala Herrera Flores (2009, p. 32), os sistemas de valores e divisão social impõem “[...] um acesso restringido, desigual e hierarquizado aos bens”.

Como evidenciam os dados desta pesquisa, o acesso ao atendimento educacional especializado e à sala de recursos multifuncionais tem ocorrido de forma desigual. Isto porque existem maiores índices desses recursos em determinadas localidades, como a urbana, e dependência administrativa federal, ao passo que outra apresentam uma realidade mais restrita. Além disso, há uma variação considerável nos indicadores regionais, reforçando que o cenário de desigualdades tem múltiplas dimensões. Assim, os estudantes com deficiência podem enfrentar maiores barreiras ou a total restrição do acesso a esses atendimentos, a depender desses fatores.

5. CONCLUSÃO

A inclusão escolar tem se constituído e se fortalecido como direito humano fundamental da pessoa com deficiência, processo este que não ocorre de forma consensual tampouco isento de resistências. Do mesmo modo, a política educacional voltada a operacionalizar esse direito enfrenta obstáculos de diferentes ordens, os quais limitam seu alcance e tensionam a relação entre as garantias normativas e sua materialização na realidade concreta. Em meio a esse cenário, questionou-se sobre como tem se configurado e em que medida se materializado a previsão político-normativa sobre a inclusão de estudantes com deficiência em escolas brasileiras.

Respondendo à problemática levantada, esta tese analisou as disposições político-normativas e os indicadores estatísticos sobre a inclusão escolar de estudantes com deficiência em escolas urbanas e rurais brasileiras. O enfoque das análises ocorreu em relação à matrícula em classe comum, à acessibilidade arquitetônica e ao atendimento educacional especializado.

Para operacionalizar esse objetivo, foi utilizada uma abordagem quali-quantitativa, por meio de pesquisa documental e estatística. A primeira deu ancoragem às discussões acerca do aspecto jurídico e político da temática, enquanto que os dados estatísticos possibilitaram alguns vislumbres das condições concretas disponíveis nas escolas comuns brasileiras.

O primeiro objetivo específico visou delinear a Teoria Crítica dos Direitos Humanos, os modelos de compreensão da deficiência e o direito humano fundamental da inclusão escolar da pessoa com deficiência. Assim, essa abordagem permitiu compreender a importância de (re)pensar os direitos, especificamente o direito à inclusão escolar da pessoa com deficiência, com ênfase em aspectos não só formais, mas também históricos, sociais e materiais.

As contribuições da Teoria Crítica dos Direitos Humanos, mais do que abstrações teóricas, serviram como “lentes” para analisar problemas concretos da inclusão escolar da pessoa com deficiência. Para essa vertente, compreendem-se os direitos não como naturais ou abstrações universalistas, mas como processos históricos de luta pela dignidade humana. Nessa lógica, apreende-se que os direitos emergem de necessidades concretas das pessoas, de acordo com seus contextos específicos. Do mesmo modo, em que pese a importância de garantias legais, os direitos não se exaurem nestas, demandando acesso aos bens necessários para uma vida digna (Herrera Flores, 2009).

Como essa teoria explica, o acesso aos bens ocorre de forma desigual, a depender das posições e espaços ocupados, de instituições e valores em uma determinada sociedade. A dignidade, portanto, demanda que o acesso a esses bens seja igualitário, sem quaisquer

hierarquizações ou condicionamentos prévios. Isso implica o enfrentamento das desigualdades estruturais e a criação de condições para que todos possam lutar por dignidade. Logo, a concretização dos Direitos Humanos, assim como sua garantia, depende de práticas sociais, mobilização política e ações coletivas orientadas à transformação das estruturas opressoras e à garantia do acesso equitativo aos bens (Herrera Flores, 2009).

Além disso, essa perspectiva teórica fornece ferramentas analíticas para auxiliar na compreensão dos direitos em suas múltiplas camadas. Destaca-se o “diamante ético” de Herrera Flores (2009), especialmente os elementos “posições” e “espaços”, os quais foram ser articulados com os dados estatísticos. Ainda, de modo mais amplo e difuso, pode-se dizer que as discussões se aproximaram dos elementos “instituições” e “desenvolvimento”. Mesmo que não sejam utilizados todos os componentes do diamante ético, o que a perspectiva teórica não exige, sua mobilização permitiu tensionar algumas contradições entre as previsões formais e as condições materiais de efetivação do direito à inclusão escolar de pessoas com deficiência nas escolas.

Foram abordados também os diferentes modelos de compreensão da deficiência, buscando explicar como tais concepções influenciam as práticas sociais e políticas. Inicialmente, apresenta-se o Modelo da Prescindência, que associa a deficiência a explicações religiosas ou místicas, legitimando práticas de extermínio ou marginalização. Após, delineiam-se as bases do Modelo Médico ou Reabilitador, que passa a compreender a deficiência enquanto condição patológica, centrando-se no indivíduo, o qual deve ser reabilitado e normalizado. Além disso, o saber médico, nessa perspectiva, é capaz de decidir não só sobre os tratamentos, mas de definir até mesmo os direitos das pessoas com deficiência. Esse modelo reforça práticas assistencialistas e a institucionalização (Palacios, 2008).

Como resistência a essa abordagem médica, emerge o Modelo Social da deficiência, que desloca o foco do indivíduo para a sociedade. Para essa perspectiva, a deficiência resulta da interação da lesão com as barreiras sociais que impedem ou limitam sua participação ou exercício de direitos. Esse modelo decorre de movimentos políticos das próprias pessoas com deficiência, que reivindicaram melhores condições de autonomia, direitos e reconhecimento. A partir dessa lógica, a sociedade precisa passar por transformações para que as barreiras sejam eliminadas. O Modelo Social e seus pressupostos têm influenciado a produção político-normativa sobre os direitos da pessoa com deficiência (Palacios, 2008).

Outros desdobramentos contemporâneos têm surgido, como o Modelo Biopsicossocial. Para essa corrente, os aspectos biológicos, psicológicos e sociais devem ser considerados para uma assistência integral à pessoa com deficiência (Oliveira, 2023). Além dele, existe o Modelo

da Diversidade, que propõe uma mudança de paradigma ao adotar como eixo central e valorizar a dignidade humana em vez da capacidade. Para este modelo, a sociedade deve contemplar todas as necessidades e diferenças humanas, inclusive questões bioéticas (Palacios; Romañach, 2008).

Em sequência, tratou-se do direito humano fundamental à inclusão escolar da pessoa com deficiência, com base em documentos internacionais de Direitos Humanos e na legislação interna. Partiu-se contextualizando o papel do direito à educação e sua extensão à todas as pessoas, bem como seu papel central no desenvolvimento humano e no acesso a outros direitos. Sua construção foi marcada pela Declaração Universal de Direitos Humanos de 1948 e reafirmada em documentos posteriores.

No plano internacional, destacaram-se conferências e declarações que atuaram nesse processo de construção, como as Declarações de Jomtien (1990), Salamanca (1994) Dakar (2000) e Incheon (2015) e a CDPD (2006). Essa documentação contribuiu na incorporação do princípio da inclusão no campo da educação e ressaltando, sobretudo, a necessidade de atender às especificidades de grupos vulnerabilizados, como é o caso das pessoas com deficiência.

Particularmente, a Declaração de Salamanca contribuiu para consolidar o princípio da educação inclusiva, ao prever o direito de todos ao acesso à escola comum e que esta deve se adaptar às diferentes necessidades dos estudantes, inclusive aqueles com deficiência. Para tanto, as mudanças estruturais nos estabelecimentos de ensino, sejam urbanos ou rurais, devem abranger desde questões prediais, até mudanças no currículo, formação de profissionais e provisão de serviços de apoio (Unesco, 1994).

Nesse escopo, a CDPD também se destaca ao prever garantias e assegurar o exercício dos diversos direitos da pessoa com deficiência. Sobre a educação, dispõe de diretrizes para que todas essas pessoas possam ter acesso a um sistema educacional inclusivo, de modo que não sejam excluídas do sistema educacional geral, em razão da deficiência, além de receberem os apoios necessários à sua escolarização (Brasil, 2009a).

No plano nacional, a CDPD também representa uma mudança paradigmática, pois foi incorporada como emenda à Constituição da República de 1988. Com isso, a garantia do sistema educacional inclusivo e demais direitos da pessoa com deficiência passam a ocupar uma posição hierarquicamente superior a todas as outras normas. Trata-se de uma conquista histórica dessas pessoas, à medida que fortalece a exigibilidade de seus direitos e deve servir de parâmetro para todas as outras previsões político-normativas no Brasil.

Observaram-se outros documentos que reforçam esse compromisso, como o ECA, a PNEPEI de 2008, a LBI e a nova PNEEI de 2025, cada qual com suas particularidades e

contribuições. Assim, verificou-se que o direito à inclusão escolar, mediante acesso à escolarização em classes comuns e recebimento dos apoios necessários para eliminação de barreiras, tem sido construído historicamente como eixo estruturante da política educacional voltada à pessoa com deficiência, articulando garantias, estratégias de efetivação e mecanismos de proteção.

Dando continuidade, o segundo objetivo específico buscou perscrutar e problematizar as configurações do direito à matrícula em classe comum, à acessibilidade arquitetônica e ao atendimento educacional especializado do estudante com deficiência na legislação brasileira.

Destacou-se que a consolidação desses direitos advém, em grande parte, de lutas de movimentos sociais de pessoas com deficiência. A exemplo, tratou-se do protagonismo e das mobilizações durante a Assembleia Nacional Constituinte de 1987 a 1988, em que esses sujeitos se organizaram para reivindicar igualdade de condições no acesso e exercício de direitos e o rompimento com perspectivas assistencialistas e tutelares. Essas lutas foram fundamentais para incorporação de diversas garantias no texto constitucional, dentre elas a educação.

Ao tratar do direito à matrícula, verificou-se a previsão constitucional de sua obrigatoriedade para todas as crianças e adolescentes de 4 aos 17 anos, inclusive com oferta gratuita, constituindo-se enquanto um direito público subjetivo. Especificamente sobre a pessoa com deficiência, foram identificados nove documentos político-normativos que abordam a temática. Em geral, encontraram-se disposições sobre a obrigatoriedade da matrícula desses sujeitos na classe comum, seja no âmbito urbano ou rural, com garantia de acesso e permanência, a criminalização da recusa, cancelamento, suspensão ou procrastinação da matrícula em qualquer estabelecimento de ensino, proibição de exclusão do sistema de ensino geral em razão da deficiência, a previsão de que tal sistema deve se organizar e ser aprimorado para receber os estudantes com deficiência, bem como a meta de universalizar o acesso à Educação Básica às pessoas com deficiência em idade escolar obrigatória.

O direito a ter acesso à classe comum é representativo do longo processo histórico de lutas das pessoas com deficiência em prol de igualdade de condições na educação, sobretudo pelo direito de serem escolarizadas no espaço comum, em conjunto com os demais estudantes e não em ambientes segregados. Trata-se, portanto de importante garantia que reafirma a escola comum como espaço de todas as pessoas, devendo adequar-se para receber e valorizar todas as diferentes formas de viver e aprender.

Considerando que não basta o acesso sem que existam condições de permanência, verificou-se a produção normativa acerca do direito à acessibilidade arquitetônica em escolas. Foram analisados 11 documentos, a partir dos quais se observa como esse direito também vem

se afirmando como uma das garantias centrais quando se trata de inclusão escolar. Esse movimento expressa diretamente os esforços e a necessidade de transformações do meio social para amenizar as limitações impostas às pessoas com deficiência. Assim, esse *corpus* documental evidencia previsões de adequação da estrutura e das instalações dos estabelecimentos de ensino públicos ou privados a fim de garantir acessibilidade por meio da remoção de barreiras. Existem menções expressas aos sanitários, às vias de circulação e demais dependências utilizadas nesses ambientes. Sobretudo com o advento da CDPD, a acessibilidade arquitetônica passa a ser considerada um princípio guia e um direito humano fundamental que também contribui para concretização e exercício de outros direitos. Além disso, verificou-se a maior abrangência da acessibilidade nesse documento, à medida que prevê sua garantia tanto na zona urbana quanto na rural. Isso é retomado em documentos próprios da Educação Escolar Indígena e Quilombola, os quais também demarcaram essa necessidade.

Na sequência, foram analisados documentos político-normativos que tratam do atendimento educacional especializado. Dentre os 15 atos explorados, extraíram-se aspectos que foram desde sua finalidade até formas de funcionamento. De modo geral, o atendimento educacional especializado vem sendo compreendido como um conjunto de serviços organizado para ofertar recursos e estratégias pedagógicas, bem como condições de acessibilidade que possam eliminar barreiras à participação e aprendizagem dos estudantes que dele necessitem. Sua oferta deve ocorrer para complementar ou suplementar ao processo de escolarização na sala de aula comum.

Parte da documentação sinalizou uma priorização de que o atendimento educacional especializado seja ofertado em sala de recursos multifuncionais, no contraturno ao da escolarização. No entanto, outros deixaram de constar esse *locus*, especificamente os documentos orientadores da Educação do Campo, da Educação Escolar Indígena e Quilombola, bem como na nova PNEEI de 2025. A CDPD amplia ainda mais, não prevendo nominalmente o atendimento educacional especializado, mas sim apoios que forem necessários. Assim, embora haja convergência quanto à importância desse atendimento, os documentos político-normativos revelaram diferentes enfoques quanto à sua organização.

Complementando, quanto ao terceiro objetivo específico, buscou-se produzir e analisar indicadores estatísticos relacionados à matrícula em classe comum, à acessibilidade arquitetônica e ao atendimento educacional especializado em escolas brasileiras, urbanas e rurais.

Verificou-se, em relação às matrículas da Educação Especial, que tem ocorrido ampliação desse quantitativo em classes comuns no período de 2020 a 2024. Nesse interstício,

o total dessas matrículas no Brasil aumentou 67,85%, nas escolas localizadas na zona urbana. Nas escolas da zona rural, esses registros cresceram 58,81% no período. Além disso, notou-se que a maior parte dessas matrículas se concentram na rede municipal. Dentre os dados regionais, em 2024, observou-se essa mesma tendência, com exceção da região Centro-Oeste, que apresentou maioria das matrículas nas escolas estaduais.

Quanto às etapas de ensino, também se constatou aumento, sendo que o Ensino Fundamental segue concentrando maior percentual de matrículas do público da Educação Especial, com registro de 65,67%, em 2024. Essa tendência também foi evidenciada no âmbito regional.

Apesar do contínuo aumento do total de matrículas do público da Educação Especial em classes comuns, dados do IBGE permitiram problematizar que o acesso à educação, sobretudo para as pessoas com deficiência, ainda não foi universalizado, haja vista a taxa de frequência escolar dessas crianças e adolescentes em idade escolar obrigatória, em 2019, ser entre 90,7% para idades de 4 a 5 anos, e 72,4% de 15 a 17 anos. Tal dado, cotejado com os indicadores do Censo Escolar, também reforçaram o afunilamento das trajetórias escolares dessas pessoas, pois somente um percentual menor chega ao Ensino Médio.

Em relação à acessibilidade arquitetônica das escolas comuns, os indicadores evidenciaram uma ampla precariedade. Os dados do ano de 2024 sobre banheiros acessíveis demonstraram que 67,49% das escolas da zona urbana apresentavam esse ambiente. Já nas escolas da zona rural, no mesmo ano, o banheiro acessível estava presente em somente 38,35% desses estabelecimentos.

De modo semelhante, os indicadores sobre as escolas sem acessibilidade nas vias de circulação também demonstraram algumas ausências. No ano de 2024, no contexto urbano, 18,85% das escolas ainda desprovidas de condições adequadas de acessibilidade. De outro lado, as escolas da zona rural ainda mantinham 36,29% sem acessibilidade nas vias de circulação. Notou-se que, mesmo com a tendência de redução de escolas sem recursos de acessibilidade, ainda resta um percentual com sua estrutura inacessível aos estudantes com deficiência.

Adicionalmente, foram analisados os indicadores de oferta do atendimento educacional especializado. Em geral, no ano de 2024, verificou-se que o índice de escolas urbanas que ofertavam esse atendimento era de 32,30%. Já nas escolas da zona rural, no mesmo ano, somente 20,53% delas registraram essa oferta.

Ao tratar da disponibilização de sala de recursos multifuncionais, os índices são menores. Verificou-se que, dentre as escolas urbanas, somente 34,31% delas detinha esse

ambiente em 2024. As escolas rurais, por seu turno, registraram disponibilização desse espaço em 17,19% do total, no mesmo ano.

Os indicadores analisados demonstraram que embora tenha ocorrido expansão nos atendimentos e recursos disponíveis nesse recorte temporal, a ampliação não aconteceu de forma homogênea, manifestando profundas e complexas desigualdades. Estas perpassam o acesso não só ao atendimento educacional especializado, mas também questões de acessibilidade arquitetônica e de matrícula. Dessa forma, notou-se que afeta a inclusão escolar de estudantes com deficiência de diferentes modos.

Uma primeira assimetria manifestou-se entre as garantias normativas e a realidade concreta. Observou-se a partir do levantamento documental, as diversas disposições normativas e diretrizes políticas voltadas à promoção da inclusão escolar. Entretanto, a materialização dessas previsões não tem ocorrido da forma como deveria, como mostraram os dados estatísticos.

Outra assimetria consiste nas desigualdades entre os diferentes contextos regionais, localidades e dependências administrativas. Os dados apontaram que as escolas situadas na zona rural possuem menores índices de acessibilidade arquitetônica e atendimento educacional especializado. Ainda, podem ser encontradas realidades divergentes entre escolas de uma mesma localidade (urbana ou rural), a depender da dependência administrativa. A exemplo, notou-se que a rede federal tende a apresentar melhores índices em relação às demais.

As desigualdades foram mais evidentes quando analisados os dados regionais. Ao comparar os extremos dos percentuais registrados pelas escolas em 2024, considerando todas as dependências administrativas, de escolas urbanas e rurais, verificaram-se as discrepâncias entre os maiores e menores índices das regiões do Brasil. Tais resultados foram de 76,11 pontos percentuais para banheiros acessíveis; 53,72 para inexistência de acessibilidade nas vias de circulação da escola; 68,89 na oferta de atendimento educacional especializado; e 69,60 em relação à sala de recursos multifuncionais. Isso contribuiu para a percepção da complexidade que atinge o problema, o qual, por consequência, também demanda ações contextualizadas para enfrentamento.

À guisa de conclusão, defende-se que deva ocorrer um deslocamento intencional da norma como eixo explicativo, para compreender o direito à inclusão escolar da pessoa com deficiência enquanto artefato histórico, atravessado por disputas, práticas hegemônicas e resistências. Nessa perspectiva, as previsões político-normativas deixam de ser apreendidas apenas por seu caráter de garantia formal e passam a ser interpretadas como uma espécie de sedimentação, sempre provisória, de lutas sociais, na qual se inscrevem simultaneamente

conquistas e contenções. Ao deixar de lado a linearidade e o evolucionismo, torna-se possível tensionar como essa produção político-normativa condensa e, por vezes, tenta equilibrar, conflitos entre projetos antagônicos de escolarização da pessoa com deficiência, ora ampliando direitos, ora revestindo de legalidade formas de segregação. Assim, avança-se ao aplicar tal chave interpretativa em relação ao direito à inclusão escolar, compreendendo-o, em sua esfera textual, para além de um mero produto acabado, mas como expressão provisória de um processo permanente de lutas e disputas. Com isso, reposiciona-se esse direito como campo estratégico da ação política, cuja efetivação demanda vigilância constante, justamente em razão de seu caráter historicamente contingente.

O deslocamento do eixo analítico centrado na norma abstrata para maior aproximação da realidade concreta e contextual fica mais evidente a partir dos indicadores estatísticos produzidos. Essa aproximação demonstra a materialização desigual do direito à inclusão escolar da pessoa com deficiência, a partir da interrelação de diferentes dimensões. A persistência de um afunilamento das trajetórias escolares, juntamente com a precariedade das condições de acessibilidade arquitetônicas, bem como da oferta de atendimento educacional especializado e sala de recursos multifuncionais indica que as barreiras à inclusão escolar não são pontuais, mas estruturais e dispostas em múltiplas camadas. Além disso, essa perspectiva permite evidenciar que as assimetrias entre os contextos urbanos e rurais, como também entre as regiões do país e as dependências administrativas, na oferta dos recursos e atendimento analisados não constituem problemas desconectados, mas expressam o resultado de um constructo político e histórico de produção e/ou manutenção desigual de acesso de determinados sujeitos a esses bens sociais. Assim, o direito à inclusão escolar da pessoa com deficiência, no plano concreto é materializado em meio a relações dinâmicas entre sujeitos, espaços (físicos e simbólicos) e instituições, sendo continuamente moldado por disputas e resistências para definir não só quem tem acesso à escola comum, mas as condições concretas dessa presença no ambiente escolar.

Os resultados desta tese, com todas as limitações e contingências, são provisórios, mas contribuem para a produção do conhecimento na área e aponta para os múltiplos cenários de persistentes violações de Direitos Humanos, sobretudo no que se refere à inclusão escolar da pessoa com deficiência. Reafirma-se, portanto, a necessidade de constante vigilância para manter as garantias já alcançadas, bem como de continuidade das lutas coletivas para conferir cada vez mais materialidade a esses direitos em prol da dignidade humana.

6. REFERÊNCIAS

ABREU, Célia Barbosa. Art. 4º. *In*: BARBOZA, Heloisa Helena; ALMEIDA, Vitor (Coord.). **Comentários ao Estatuto da Pessoa com Deficiência à luz da Constituição da República**. 2.ed. Belo Horizonte: Fórum, 2021.

ABREU, Célia Barbosa. Art. 7º. *In*: MARTINS, Guilherme Magalhães; HOUAISS, Livia Pitelli Zamarian (Org.). **Estatuto da pessoa com deficiência**: comentários à Lei 13.146/2015. 2. ed. Indaiatuba: Foco, 2022.

ABREU, Célia Barbosa; RIBEIRO, Eduardo Adão; NOZU, Washington Cesar Shoiti. (In)acessibilidade arquitetônica em escolas públicas de educação básica do Estado do Rio de Janeiro. *In*: ABREU, Célia Barbosa et al. **Desafios atuais dos direitos humanos fundamentais**. vol. 3. Curitiba: Clássica, 2025, p. 23-35. Disponível em: https://drive.google.com/file/d/1nuLirdgzx-_jyEgu3C3YHpWlrsptVxMC/view. Acesso em: 26 fev. 2026.

AGRELOS, Camila da Silva Teixeira. **Configurações dos serviços de apoio na classe comum nas redes municipais de ensino da região da Grande Dourados**. 2021. Dissertação (Mestrado em Fronteiras e Direitos Humanos) – Universidade Federal da Grande Dourados, Dourados, 2021. Disponível em: <https://repositorio.ufgd.edu.br/jspui/handle/prefix/4507>. Acesso em: 20 fev. 2026.

AGRELOS, Camila da Silva Teixeira; SIEBIGER, Ralf Hermes; NOZU, Washington Cesar Shoiti. Decreto n.º 10.502 e Política Nacional de Educação Especial de 2020: revisão sistemática da produção científica. **Revista Entreideias**: educação, cultura e sociedade, [S. l.], v. 14, n. 3, 2026. Disponível em: <https://periodicos.ufba.br/index.php/entreideias/article/view/69328>. Acesso em: 20 fev. 2026.

ALMEIDA, Laura Lúcia Mendes de. **Direito ao desenvolvimento e inclusão social**: dignidade da pessoa humana do indivíduo com paralisia cerebral no âmbito escolar. 2021. Dissertação (Mestrado em Direito) – Centro Universitário de João Pessoa, João Pessoa, 2021. Disponível em: https://sucupira-legado.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=11305029. Acesso em 2 dez. 2025.

ALMEIDA JÚNIOR, Vitor de Azevedo; COSTA, Lorrane Carvalho da; CAMPOS, Gabriela Helena Mesquita de Oliveira. Título III: da acessibilidade. Capítulo I: disposições gerais. *In*: MARTINS, Guilherme Magalhães; HOUAISS, Livia Pitelli Zamarian (Coord.). **Estatuto da pessoa com deficiência**: comentários à lei 13.146/2015. Indaiatuba-SP: Foco, 2019, p. 165-183.

ANJOS, Christiano Felix dos. **Realidades em contato**: construindo uma interface entre Educação Especial e Educação do Campo. 2016. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2016. Disponível em: <https://repositorio.ufes.br/items/3c819454-8447-44d7-9322-110d69847ccf>. Acesso em: 20 fev. 2026.

ARANHA, Maria Salete Fábio. Paradigmas da relação da sociedade com as pessoas com deficiência. **Revista do Ministério Público do Trabalho**, [S. l.], ano XI, n. 21,

março, 2001, p. 160-173. Disponível em: <https://claudialopes.psc.br/wp-content/uploads/2021/08/Paradigmas.pdf>. Acesso em: 20 fev. 2026.

ARAÚJO, Luana Adriano. **Os desafios para a efetivação do direito à educação inclusiva: Igualdade, diferença e deficiência nas escolas públicas Municipais de Fortaleza(CE)**. 2018. Dissertação (Mestrado em Direito) – Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2018. Disponível em: https://sucupira-legado.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=6452939. Acesso em: 2 dez. 2025.

ARAUJO, Luiz Alberto David; MAIA, Maurício. Direito à educação: a matrícula da pessoa com deficiência intelectual na rede regular de ensino. **Revista de Direitos e Garantias Fundamentais**, [S. l.], v. 16, n. 2, p. 73–100, 2015. Disponível em: <https://sisbib.emnuvens.com.br/direitosegarantias/article/view/751>. Acesso em: 1 dez. 2025.

ARAÚJO, Michell Pedruzzi Mendes et al. A nova política de educação especial no brasil: principais diretrizes do Decreto nº 12.686/2025. **ARACÊ**, [S. l.], v. 7, n. 11, p. e10370, 2025. Disponível em: <https://periodicos.newsciencepubl.com/arace/article/view/10370>. Acesso em: 20 fev. 2026.

BAPTISTA, Cláudio Roberto. Política pública, Educação Especial e escolarização no Brasil. **Educação e Pesquisa**, [S. l.], v. 45, p. e217423, 2019. Disponível em: <https://revistas.usp.br/ep/article/view/163912>. Acesso em: 1 dez. 2025.

BARBOSA, Daniella de Souza; FIALHO, Lia Machado Fiuza; MACHADO, Charliton José dos Santos. Educação inclusiva: aspectos históricos, políticos e ideológicos da sua constituição no cenário internacional. **Rev. Actual. Investig. Educ**, San José, v. 18, n. 2, p. 598-618, Aug. 2018. Disponível em: http://www.scielo.sa.cr/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1409-47032018000200598&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 20 fev. 2026.

BARBOSA. Meiriene Cavalcante. **Do preferencial ao necessário: o atendimento educacional especializado na escola comum**. 2012. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2012. Disponível em: <https://repositorio.unicamp.br/acervo/detalhe/873724>. Acesso em: 29 nov. 2025.

BARBOZA, Heloisa Helena; ALMEIDA, Vitor. Reconhecimento, inclusão e autonomia da pessoa com deficiência: novos rumos na proteção dos vulneráveis. In: BARBOZA, Heloisa Helena; MENDONÇA, Bruna Lima de; ALMEIDA JÚNIOR, Vitor de Azevedo (Coord.). **O Código Civil e o Estatuto da Pessoa com Deficiência**. Rio de Janeiro: Processo, 2017, p. 1-24.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília: Presidência da República, 1988. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 29 nov. 2025.

BRASIL. **Decreto nº 3.298, de 20 de dezembro de 1999**. Regulamenta a Lei no 7.853, de 24 de outubro de 1989, dispõe sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, consolida as normas de proteção, e dá outras providências. Brasília: Presidência

da República, 1999. Disponível em:

https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/d3298.htm. Acesso em: 29 nov. 2025.

BRASIL. **Decreto nº 5.296 de 2 de dezembro de 2004**. Regulamenta as Leis nos 10.048, de 8 de novembro de 2000, que dá prioridade de atendimento às pessoas que especifica, e 10.098, de 19 de dezembro de 2000, que estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, e dá outras providências. Brasília: Presidência da República, 2004. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/decreto/d5296.htm. Acesso em: 29 nov. 2025.

BRASIL. **Decreto nº 6.094, de 24 de abril de 2007**. Dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação [...]. Brasília: Presidência da República, 2007. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6094.htm. Acesso em: 29 nov. 2025.

BRASIL. **Decreto nº 6.949, de 25 de agosto de 2009**. Promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova York, em 30 de março de 2007. Brasília: Presidência da República, 2009a. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/d6949.htm. Acesso em: 29 nov. 2025.

BRASIL. **Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011**. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. Brasília: Presidência da República, 2011. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/decreto/D7611impressao.htm. Acesso em: 29 nov. 2025.

BRASIL. **Decreto nº 10.656, de 22 de março de 2021**. Regulamenta a Lei nº 14.113, de 25 de dezembro de 2020, que dispõe sobre o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação. Brasília: Presidência da República, 2021. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2021/decreto/d10656.htm. Acesso em: 29 nov. 2025.

BRASIL. **Decreto nº 12.686, de 20 de outubro de 2025**. Institui a Política Nacional de Educação Especial Inclusiva e a Rede Nacional de Educação Especial Inclusiva. Brasília: Presidência da República, 2025a. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2023-2026/2025/decreto/d12686.htm. Acesso em: 29 nov. 2025.

BRASIL. **Lei nº 7.347, de 24 de julho de 1985**. Disciplina a ação civil pública de responsabilidade por danos causados ao meio-ambiente, ao consumidor, a bens e direitos de valor artístico, estético, histórico, turístico e paisagístico (VETADO) e dá outras providências. Brasília: Presidência da República, 1985. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l7347orig.htm. Acesso em: 29 nov. 2025.

BRASIL. **Lei nº 7.853, de 24 de outubro de 1989**. Dispõe sobre o apoio às pessoas portadoras de deficiência, sua integração social [...]. Brasília: Presidência da República, 1989. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l7853.htm. Acesso em: 29 nov. 2025.

BRASIL. **Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990.** Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Brasília: Presidência da República, 1990. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm. Acesso em: 29 nov. 2025.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: Presidência da República, 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 29 nov. 2025.

BRASIL. **Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000.** Estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, e dá outras providências. Brasília: Presidência da República, 2000. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l10098.htm. Acesso em: 29 nov. 2025.

BRASIL. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014.** Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Brasília: Presidência da República, 2014. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm. Acesso em: 29 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: 29 nov. 2025.

BRASIL. **Lei nº 14.113, de 25 de dezembro de 2020.** Regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb) [...]. Brasília: Presidência da República, 2020. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2020/lei/l14113.htm. Acesso em: 29 nov. 2025.

BRASIL. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva.** Brasília, 2008a. Disponível em: <https://www.mpac.mp.br/wp-content/uploads/Politica-nacional-de-educacao-especial-na-perspectiva-da-educacao-inclusiva.pdf>. Acesso em: 29 nov. 2025.

BRASIL. **Portaria MEC n.º 538, de 24 de julho de 2025.** Institui a Política Nacional de Educação do Campo, das Águas e das Florestas - Novo Pronacampo. Brasília: MEC, 2025b. Disponível em: <https://www.in.gov.br/web/dou/-/portaria-mec-n-538-de-24-de-julho-de-2025-644409910>. Acesso em: 20 fev. 2026.

BRASIL. **Resolução CNE/CEB n. 2, de 11 de setembro de 2001.** Institui Diretrizes Nacionais da Educação Especial na Educação Básica. Brasília: MEC/CNE, 2001. Disponível em: <https://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB0201.pdf>. Acesso em: 1 dez. 2025.

BRASIL. **Resolução n. 2, de 28 de abril de 2008.** Estabelece diretrizes complementares, normas e princípios para o desenvolvimento de políticas públicas de atendimento da Educação Básica do Campo. Brasília: MEC/ CNE/CEB, 2008b. Disponível em: https://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/resolucao_2.pdf. Acesso em: 20 fev. 2026.

BRASIL. **Resolução nº 4, de 2 de outubro de 2009.** Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. Brasília: MEC/CNE, 2009b. Disponível em: https://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_09.pdf. Acesso em: 1 dez. 2025.

BRASIL. **Resolução nº 5, de 22 de junho de 2012.** Define Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena na Educação Básica. Brasília: MEC/CNE, 2012a. Disponível em: https://www.gov.br/mec/pt-br/cne/pdf/resolucoes-do-cne/ceb/2012/rceb005_12.pdf. Acesso em: 20 fev. 2026.

BRASIL. **Resolução nº 8, de 20 de novembro de 2012.** Define Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola na Educação Básica. Brasília: CNE/CEB, 2012b. Disponível em: https://www.gov.br/mec/pt-br/cne/pdf/resolucoes-do-cne/ceb/2012/rceb008_12.pdf. Acesso em: 20 fev. 2026.

BRASIL. **Resolução nº 20, de 19 de outubro de 2018.** Dispõe sobre a destinação de recursos financeiros, nos moldes operacionais e regulamentares do Programa Dinheiro Direto na Escola [...]. Brasília: MEC, 2018. Disponível em: <https://www.gov.br/fnde/pt-br/aceso-a-informacao/legislacao/resolucoes/2018/resolucao-no-20-de-19-de-outubro-de-2018/view>. Acesso em: 20 fev. 2026.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Programa Educação Inclusiva: direito à diversidade.** Brasília: MEC/SEESP, 2003. (Série Educação Inclusiva).

BRIDI, Fabiane. Atendimento educacional especializado. **Reflexão e Ação**, [S. l.], v. 17, n. 1, p. 42–56, 2009. Disponível em: <https://seer.unisc.br/index.php/reflex/article/view/766>. Acesso em: 18 mar. 2026.

CABRAL, Guilherme Perez; PERUZZO, Pedro Pulzatto; LIMA, Rafaela Almeida. Direito à educação na perspectiva dos direitos humanos: uma análise das decisões da Corte Interamericana de Direitos Humanos. In: NOZU, Washington Cesar Shoit; PREUSLER, Gustavo de Souza (Org.). **Educação, direitos humanos e inclusão.** Curitiba: Ithala, 2021, p. 11-28.

CAIADO, Katia Regina Moreno; MELETTI, Silvia Marcia Ferreira. Educação especial na educação do campo: 20 anos de silêncio no GT 15. **Rev. Bras. Ed. Esp.**, Marília, v.17, p.93-104, Maio-Ago., 2011. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbee/a/fTzh4pXQtgcNGxwPqbZBcw/?lang=pt>. Acesso em: 20 fev. 2026.

CAMINHA, Anelize Pantaleão Puccini. **O direito à equidade no desenvolvimento escolar da pessoa com deficiência.** 2022. Tese (Doutorado em Direito) - Pontifícia Universidade Católica do Paraná, Curitiba, 2022. Disponível em: https://sucupira-legado.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=11780085. Acesso em: 2 dez. 2025.
CANOTILHO, José Joaquim Gomes. **Direito constitucional e teoria da constituição.** 4.ed. Coimbra: Almedina, 2000.

CARBALLIDO, Manuel E. Gándara. Direitos humanos e processos culturais contribuições a partir do pensamento de Joaquín Herrera Flores. In: INSTITUTO Herrera Flores (org.).

Pensamento crítico: direitos humanos na perspectiva intercultural. São Paulo: Tirant Lo Blanch, 2020. p. 95-110.

CARVALHO, Cristiane da Costa. **Direito à acessibilidade de estudantes com deficiência em escolas públicas:** decisões do Tribunal de Justiça de Mato Grosso do Sul. 2022. Dissertação (Mestrado em Fronteiras e Direitos Humanos) – Faculdade de Direito e Relações Internacionais, Universidade Federal da Grande Dourados, Dourados, 2022. Disponível em: <https://repositorio.ufgd.edu.br/jspui/handle/prefix/5073>. Acesso em: 1 dez. 2025.

CASTILHO, Ricardo dos S. **Direitos Humanos**. 7. ed. Rio de Janeiro: Saraiva Jur, 2023. Disponível em: <https://app.minhabiblioteca.com.br/reader/books/9786555599589/>. Acesso em: 09 mar. 2026.

CASTRO, Gisélia Gonçalves de et al. Inclusão de alunos com deficiências em escolas da rede estadual: acessibilidade e adaptações estruturais. **Revista Educação Especial**, [S. l.], v. 31, n. 60, p. 93–106, 2018. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/13590>. Acesso em: 20 fev. 2026.

CHRISTO, Patricia Santos Conde de. **Atendimento educacional especializado no sistema comum de ensino:** história, organização e operacionalização. 2022. Tese (Doutorado em Educação) – Centro de Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2022. Disponível em: https://bdtd.ibict.br/vufind/Record/UFES_b2b13253e13026ed06108bc29f602ed7. Acesso em: 29 nov. 2025.

CIDH. **Personas con discapacidad:** Situación de sus derechos en las Américas: aprobada por la Comisión Interamericana de Derechos Humanos el 31 de enero de 2025. OEA, 2025. Disponível em: https://www.oas.org/es/cidh/informes/pdfs/2025/informe_personas_discapacidad.pdf. Acesso em: 5 maio de 2026.

COIMBRA NETO, João Paulo. **Discurso jurídico da educação especial:** Decisões do Tribunal de Justiça de Mato Grosso do Sul. 2019. Dissertação (Mestrado em Fronteiras e Direitos Humanos) – Faculdade de Direito e Relações Internacionais, Universidade Federal da Grande Dourados, Dourados, 2019. Disponível em: https://files.ufgd.edu.br/arquivos/arquivos/78/MESTRADO-FRONTIEIRAS/Disserta%C3%A7%C3%A3o_vers%C3%A3o_final%20JO%C3%83O%20PAULO%20COIMBRA%20NETO.pdf. Acesso em: 20 fev. 2026.

COSTA, Alexander Seixas da. **Acessibilidade & direito à saúde:** em busca da proteção à pessoa com deficiência. 2021. Tese (Doutorado em Direitos, Instituições e Negócios) – Faculdade de Direito, Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2021.

CRISPIM, Carlos Alberto. **A doutrina da proteção integral e a inclusão escolar e social de crianças com deficiência física, auditiva e visual:** uma análise em escolas dos municípios de Biguaçu, Imbituba, São José e Palhoça, no período de 2017 e 2018. 2018. Dissertação (Mestrado em Direito) - Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2018. Disponível em: https://sucupira-legado.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=6741381. Acesso em: 2 dez. 2025.

DALLARI, Dalmo de Abreu. **Direitos humanos e cidadania**. São Paulo: Moderna, 2004.

DAMASCENO, Allan Rocha; CRUZ, Isabela Damaceno. Inclusão em educação e a formação de professores em perspectiva: entre velhos dilemas e desafios contemporâneos. **Revista de Estudos em Educação e Diversidade - REED**, v. 2, n. 3, p. 71–88, 2021.

DAMASCENO, Allan Rocha; SANTOS, Mônica Pereira; CABRAL, Rosangela Costa Soares. “Omnicrítica”: das culturas, políticas e práticas à Perspectiva Omnilética. **Revista Diálogos e Perspectivas em Educação Especial**, Marília, SP, v. 10, n. 2, p. 143–158, 2023. Disponível em: <https://revistas.marilia.unesp.br/index.php/dialogoseperspectivas/article/view/14507>. Acesso em: 20 fev. 2026.

DINIZ, Debora. **O que é deficiência**. São Paulo: Brasiliense, 2012.

DORIGON, Natalia Alberton. **O direito à educação de crianças e adolescentes com deficiência**: uma análise sobre a inclusão escolar de estudantes com deficiência na rede pública municipal de Orleans/SC no período de 2013 a 2019. 2020. Dissertação (Mestrado em Direito) - Universidade do Extremo Sul Catarinense, Criciúma, 2020. Disponível em: https://sucupira-legado.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=10891851. Acesso em: 2 dez. 2025.

DUARTE, Geovanna Passos. Classes regulares. **Gestrado**, 2026. Disponível em: <https://gestrado.net.br/classes-regulares/>. Acesso em 2 dez. 2025.

DUARTE JUNIOR, Hildélis Silva. **O acesso à educação básica para pessoas com deficiência na rede de ensino pública municipal de São Luís/MA**. 2022. Tese (Doutorado em Direito Constitucional) - Instituto Brasileiro de Ensino, Desenvolvimento e Pesquisa, Brasília, 2022. Disponível em: https://sucupira-legado.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=13727470. Acesso em: 2 dez. 2025.

EVANGELO, Larissa Silva. **Avaliação da acessibilidade e mobilidade arquitetônica em escolas de ensino fundamental de Viçosa – MG**. 2014. Dissertação (Mestrado em Arquitetura e Urbanismo) – Universidade Federal de Viçosa, Viçosa, 2014. Disponível em: <https://locus.ufv.br/items/999a52bc-5b47-4b7e-adab-c6ae56c4d868>. Acesso em: 29 nov. 2025.

FÁVERO, Eugênia Augusto Gonzaga. **Direito das pessoas com deficiência**: garantia de igualdade na diversidade. Rio de Janeiro: WVA Ed., 2004.

FÁVERO, Eugênia Augusta Gonzaga. Direito a uma educação inclusiva. In: GUGEL, Maria Aparecida; COSTA FILHO, Waldir Macieira; RIBEIRO, Lauro Luiz Gomes. (Org.). **Deficiência no Brasil**: uma abordagem integral dos direitos com pessoas com Deficiência. Florianópolis: Obra Jurídica, 2007, p. 89-110.

FERNANDES, Ana Paula Cunha dos Santos. **A escolarização da pessoa com deficiência nas comunidades ribeirinhas da Amazônia Paraense**. 2015. Tese (Doutorado em Educação

Especial) – Centro de Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2015. Disponível em: <https://repositorio.ufscar.br/items/6ed6ecd9-4b04-4d08-904b-cb51a00271bb>. Acesso em: 20 fev. 2026.

FLORENTINO, Edna. **A acessibilidade como direito do cidadão nas escolas públicas de Niterói**. 2017. Tese (Doutorado em Arquitetura e Urbanismo) – Escola de Arquitetura e Urbanismo, Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2017. Disponível em: <https://app.uff.br/riuff/handle/1/24012>. Acesso em: 29 nov. 2025.

GAMBOA, Silvio Sánchez. Quantidade-qualidade: para além de um dualismo técnico e de uma dicotomia epistemológica. In: SANTOS FILHO, José Camilo dos; GAMBOA, Silvio Sánchez (org.). **Pesquisa educacional: quantidade-qualidade**. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2013.

GARCIA, Rosalba maria Cardoso. Políticas inclusivas na educação: do global ao local. In: BAPTISTA, Cláudio Roberto; CAIADO, Cátia Regina Moreno; JESUS, Denise Meyrelles de (org.). **Educação Especial: diálogo e pluralidade**. Porto Alegre: mediação, 2008. p. 11-24.

GONÇALVES, Taísa Grasiela Gomes Liduenha. **Alunos com deficiência na educação de jovens e adultos em assentamentos paulistas: experiências do PRONERA**. 2014. Tese (Doutorado em Educação Especial) – Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), São Carlos, 2014. Disponível em: <https://repositorio.ufscar.br/items/be7c9cf6-d3b2-47e6-a917-0ca276abfc8c>. Acesso em: 20 fev. 2026.

GUERRA, Dhyovana; FIGUEIREDO, Ireni Marilene Zago. A matrícula obrigatória e o direito à educação: o caso brasileiro após os anos 1940. **Quaestio - Revista de Estudos em Educação**, Sorocaba, SP, v. 25, p. e023041, 2023. Disponível em: <https://periodicos.uniso.br/quaestio/article/view/4970>. Acesso em: 1 dez. 2025.

GUSTIN, Miracy Barbosa de Sousa; DIAS, Maria Tereza Fonseca. **(Re)pensando a pesquisa jurídica: teoria e prática**. 3. ed. Belo Horizonte: Del Rey, 2010. Disponível em: https://www.idp.edu.br/wp-content/uploads/2018/04/REPENSANDO_A_PESQUISA_JURIDICA.pdf. Acesso em: 29 nov. 2025.

HAAS, Clarissa. Atendimento educacional especializado: concepções políticas em disputa e indicadores educacionais de acesso na esteira dos desafios à inclusão escolar. **Revista Cocar**, [S. l.], n. 19, 2023. Disponível em: <https://periodicos.uepa.br/index.php/cocar/article/view/6013>. Acesso em: 1 dez. 2025.

HERRERA FLORES, Joaquín. **A reinvenção dos direitos humanos**. Florianópolis: Fundação Boiteux, 2009.

IBGE. **Pessoas com Deficiência e as Desigualdades Sociais no Brasil**. Rio de Janeiro: IBGE, 2019. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/estatisticas/sociais/populacao/34889-pessoas-com-deficiencia-e-as-desigualdades-sociais-no-brasil.html?=&t=sobre>. Acesso em: 20 fev. 2026.

INEP. **Censo escolar da educação básica 2024: resumo técnico**. Brasília: INEP, 2025. Disponível em:

https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/estatisticas_e_indicadores/resumo_tecnico_censo_escolar_2024.pdf. Acesso em: 29 nov. 2025.

JANNUZZI, Paulo de Martino. **Indicadores sociais no Brasil**: conceitos, fontes de dados e aplicações. 3. ed. Campinas: Alínea, 2001

JÚNIOR, Edmilson Pereira. Dados estatísticos. **Instituto Nacional de Política Educacional e Trabalho Docente – INCT Gestrado**, Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010. Disponível em: <https://gestrado.net.br/dados-estatisticos/>. Acesso em: 29 nov. 2025.

KASSAR, Mônica de Carvalho Magalhães. Educação especial no brasil: desigualdades e desafios no reconhecimento da diversidade. **Educ. Soc.** Campinas, v. 33. n. 120. p. 833-849, jul.-set. 2012. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/9GqQTbYV8QjfVWpqjdyFHDP/abstract/?lang=pt>. Acesso em 1 dez. 2025.

KASSAR, Mônica de Carvalho Magalhães. O que tem de especial a Educação Especial? In: ORLANDO, Rosimeire Maria. **(Des)mitos da Educação Especial**. São Carlos: EDESP-UFSCar, 2022.

KASSAR, Mônica de Carvalho Magalhães; REBELO, Andressa Santos. Abordagens da Educação Especial no Brasil entre Final do Século XX e Início do Século XXII. **Rev. bras. educ. espec.**, Marília, v. 24, n. spe, p. 51-68, Out. 2018. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-65382018000500051&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 20 fev. 2026.

KASSAR, Mônica de Carvalho Magalhães; REBELO, Andressa Santos; OLIVEIRA, Regina Tereza Cestari de. Embates e disputas na política nacional de Educação Especial brasileira. **Educ. Pesqui.**, São Paulo, v. 45, e217170, 2019. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/SVmZZLzBnrZFnyqXR9TSpYc/?lang=pt>. Acesso em: 20 fev. 2026.

LANNA JUNIOR, Mário Cleber Martins. **História do movimento político das pessoas com deficiência**. Brasília: Secretaria de Direitos Humanos: Secretaria Nacional de Promoção dos Direitos das Pessoas com Deficiência, 2010.

LAPLANE, Adriana Lia Friszman. Notas para uma análise dos discursos sobre inclusão escolar. In: GÓES, Maria Cecília Rafael de; LAPLANE, Adriana Lia Friszman de. (Orgs.). **Políticas e práticas de educação inclusiva**. 2. ed. Campinas, SP: Autores Associados, p. 5-20, 2007.

LEITE, Lúcia Pereira; LACERDA, Cristina Broglia Feitosa de. A construção de uma escala sobre as concepções de deficiência: procedimentos metodológicos. **Psicologia USP**, v. 29, n. 3, p. 432–441, set. 2018. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pusp/a/rgb3ZxCpLqtsCRZHNKqmRrk/?lang=pt>. Acesso em: 20 fev. 2026.

LOCKMANN, Kamila. As reconfigurações do imperativo da inclusão no contexto de uma governamentalidade neoliberal conservadora. **Pedagogía y Saberes**, 52, p. 67-75, 2020.

Disponível em: http://www.scielo.org.co/scielo.php?pid=S0121-24942020000100067&script=sci_abstract&tlng=pt. Acesso em 10 ago. 2022.

LOZANO, Daniele. **A interface entre educação especial e educação do campo em uma escola municipal do interior paulista**: um estudo de caso. 2019. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2019. Disponível em: https://teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-23052019-180118/publico/DANIELE_LOZANO_rev.pdf. Acesso em: 20 fev. 2026.

MANN, Prem S. **Introdução à estatística**. 8. ed. Rio de Janeiro: LTC, 2015.

MANZINI, Eduardo José. Acessibilidade: um aporte na legislação para o aprofundamento do tema na área da educação. *In*: BAPTISTA, Cláudio Roberto; CAIADO, Cátia Regina Moreno; JESUS, Denise Meyrelles de (org.). **Educação Especial**: diálogo e pluralidade. Porto Alegre: mediação, 2008. p. 281-290

MAZZONI, Alberto Angel et al. Aspectos que interferem na construção da acessibilidade em bibliotecas universitárias. **Ci. Inf.**, Brasília, v. 30, n. 2, p. 29-34, maio/ago. 2001. Disponível em: <https://revista.ibict.br/ciinf/article/view/922>. Acesso em: 29 nov. 2025.

MARCOCCIA, Patrícia Correia de Paula. **Escolas públicas do campo**: indagação sobre a educação especial na perspectiva da inclusão educacional. 2011. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Tuiuti do Paraná, Curitiba, 2011.

MEC. **Sala de recursos multifuncionais**: espaços para atendimento educacional especializado. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2006. Disponível em: http://www.dominiopublico.gov.br/pesquisa/DetalheObraForm.do?select_action=&co_obra=28820. Acesso em: 29 nov. 2025.

MELETTI, Silvia Marcia Ferreira; BUENO, José Geraldo Silveira. O impacto das políticas públicas de escolarização de alunos com deficiência: uma análise dos indicadores sociais no Brasil. **Linhas Críticas**, [S. l.], v. 17, n. 33, p. 367-384, 2011. Disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/linhascriticas/article/view/3739>. Acesso em: 20 fev. 2026.

MENDES, Enicéia Gonçalves. A radicalização do debate sobre inclusão escolar no Brasil. *Revista brasileira de educação*. v. 11. n. 33. p. 387-405, 2006. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/KgF8xDrQfyy5GwyLzGhJ67m/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 29 nov. 2025.

MENDES, Enicéia Gonçalves. A trajetória da pesquisa sobre formação de professores/as para inclusão escolar: a descoberta das abordagens universalistas. *In*: MENDES, Enicéia Gonçalves. **Práticas inclusivas inovadoras no contexto da classe comum**: dos especialismos às abordagens universalistas. Campos dos Goytacazes: Encontrografia, 2023, p. 20-39.

MENDES, Enicéia Gonçalves. Sobre os alunos “incluídos” ou “da inclusão”: reflexões sobre o conceito de inclusão escolar. *In*: VICTOR, Sônia Lopes; VIEIRA, Alexandro Braga; OLIVEIRA, Ivone Martins de. **Educação especial inclusiva**: conceituações, medicalização e políticas. Campos dos Goytacazes: Brasil Multicultural, 2017. p. 60-83.

MENDES, Eniceia Gonçalves et al. Evolução nas medidas de acessibilidade física nas escolas brasileiras segundo dados do Censo Escolar. **Revista Brasileira de Educação**, v. 30, p. e300019, 2025. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/rbedu/a/fmFHDjqsTsv4xsRswznk59J/?lang=pt>. Acesso em: 20 fev. 2025.

MENDES, Enicéia Gonçalves; MALHEIRO, Cícera A. Lima. Sala de recursos multifuncionais: é possível um serviço “tamanho único” de atendimento educacional especializado? In: MIRANDA, Therezinha Guimarães; GALVÃO FILHO, Teófilo Alves. (org.). **O professor e a educação inclusiva: formação, práticas e lugares**. Salvador: EDUFBA, 2012, p. 349-365. Disponível em:

<https://repositorio.ufba.br/bitstream/ri/12005/1/o-professor-e-a-educacao-inclusiva.pdf>. Acesso em: 29 nov. 2025.

MINAYO, Maria Cecília de S.; SANCHES, Odécio. Quantitativo-qualitativo: oposição ou complementaridade? **Cad. Saúde Públ.** [S. l.]. v. 9, n. 3, 1993. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/csp/a/Bgpmz7T7cNv8K9Hg4J9fJDb/?format=html&lang=pt#>. Acesso em: 29 nov. 2025.

MUSSI, Ricardo Franklin de Freitas et al. Pesquisa Quantitativa e/ou Qualitativa:

distanciamentos, aproximações e possibilidades. **Revista Sustinere**, v. 7, n. 2, p. 414-430,

2019. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/sustinere/article/view/41193>. Acesso em: 29 nov. 2025.

NASCIMENTO, Arthur Ramos do; NASCIMENTO, Janice Ramos do. Inclusão e contação de histórias na prática docente na educação infantil: considerações sobre o direito humano e fundamental à educação e vivências no processo de ensino-aprendizagem. In: NOZU, Washington Cesar Shoiti; PREUSLER, Gustavo de Souza (Org.). **Educação, direitos humanos e inclusão**. Curitiba: Ithala, 2021, p. 101-116.

NOZU, Washington Cesar Shoiti. **Aula Pública do Módulo I - Direitos Humanos, Diversidade e Educação Inclusiva**. Curso de Aperfeiçoamento em Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. Capes/MEC. 28/04/2025a. Disponível em:

https://www.youtube.com/watch?v=6VG_7azlnG0&t=387s

NOZU, Washington Cesar Shoiti. Carta às Orientandas e aos Orientandos de Mestrado e de Doutorado. In: NOZU, Washington Cesar Shoiti; RIBEIRO, Eduardo Adão; AGRELOS, Camila da Silva Teixeira (Org.). **Direito à Educação de Pessoas com Deficiência e de Povos dos Campos, das Águas e das Florestas**. Campos dos Goytacazes: Encontrografia Editora, 2024. p. 16-29.

NOZU, Washington Cesar Shoiti. **Educação especial e educação do campo: entre porteiras marginais e fronteiras culturais**. 2017. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal da Grande Dourados, Dourados, 2017. Disponível em:

https://files.ufgd.edu.br/arquivos/arquivos/78/MESTRADO-DOCTORADO-EDUCACAO/Tese_Washington_FINAL_versao_depositada.pdf. Acesso em: 20 fev. 2026.

NOZU, Washington Cesar Shoiti. Educação Especial na Educação do Campo, Indígena e Quilombola: quais são as diretrizes políticas brasileiras? **Momento - Diálogos em Educação**,

v. 33, n. 2, p. 56–80, 2024. Disponível em:
<https://periodicos.furg.br/momento/article/view/16842>. Acesso em: 20 fev. 2026.

NOZU, Washington Cesar Shoiti. **Política e gestão do atendimento educacional especializado nas salas de recursos multifuncionais de Paranaíba/MS: uma análise das práticas discursivas e não discursivas**. 2013. 241f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal da Grande Dourados, Dourados, 2013.

NOZU, Washington Cesar Shoiti. “Professor, o que é indivíduo?” – por outros modos de pensar/fazer a educação especial em escolas dos campos, das águas e das florestas. *In*: PEDRO, Ketilin Mayra; CONCEIÇÃO, Aline de Novaes; SOUZA, Maewa Martina Gomes da Silva e. (org.). **Recalculando a rota: temas emergentes em Educação Especial**. São Carlos: Pedro & João, 2025b, p. 103-123. Disponível em:
<https://pedroejoaoeditores.com.br/produto/recalculando-a-rota-temas-emergentes-em-educacao-especial/>. Acesso em: 29 nov. 2025.

NOZU, Washington Cesar Shoiti; GONÇALVES, Taísa Grasiela Gomes Liduenha; FERNANDES, Ana Paula Cunha dos Santos. Políticas de Educação Especial do/no Campo: os Contextos dos Estados Brasileiros de Mato Grosso do Sul, Minas Gerais e Pará1. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 31, p. e0351, 2025. Disponível em:
<https://www.scielo.br/j/rbee/a/Fs9sSTLkg5cMV6Wph7cs3Pc/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 20 fev. 2026.

NOZU, Washington Cesar Shoiti; ICASATTI, Albert Vinicius; BRUNO, Marilda Moraes Garcia. Educação inclusiva enquanto um direito humano. **Inclusão Social**, Brasília, v. 11, n. 1, p. 21-34, jul./dez. 2017. Disponível em: <https://revista.ibict.br/inclusao/article/view/4076>. Acesso em: 29 nov. 2025.

NOZU, Washington Cesar Shoiti; PREUSLER, Gustavo de Souza. Apresentação. *In*: NOZU, Washington Cesar Shoiti; PREUSLER, Gustavo de Souza (Org.). **Educação, direitos humanos e inclusão**. Curitiba: Ithala, 2021, p. 5-8.

NOZU, Washington Cesar Shoiti; SÁ, Michele Aparecida; DAMASCENO, Allan Rocha. Educação especial em escolas do campo e indígenas. **RTPS - Revista Trabalho, Política e Sociedade**, v. 4, n. 7, p. p. 51-64, 30 dez. 2019. Disponível em:
<https://costalima.ufrrj.br/index.php/RTPS/article/view/256>. Acesso em: 29 nov. 2025.

NOZU, Washington Cesar Shoiti; SILVA, Aline Maira da; REBELO, Andressa Santos. **Protocolo de Produção de Dados Documentais (PPDD): Versão Preliminar**. Dourados, MS: GEPEI, 2023.

NOZU, Washington Cesar Shoiti; SILVA, Aline Maira; SANTOS, Bruno Carvalho dos. Alunos público-alvo da educação especial nas escolas do campo da região Centro-Oeste: análise de indicadores de matrículas. **Revista on Line de Política e Gestão Educacional**, Araraquara, v. 22, n. 2, p. 920–934, 2018.

OLIVEIRA, Jáima Pinheiro de. **Educação especial: formação de professores para a inclusão escolar**. São Paulo: Contexto, 2023.

OLIVEIRA, Lígia Maria Veloso Fernandes de. **Dignidade das pessoas com deficiência: do processo de construção dos seus direitos à efetiva inclusão a partir da acessibilidade arquitetônica e urbanística sob a ótica do desenho universal**. 2022. Tese (Doutorado em Direito) – Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2022. Disponível em: https://sucupira-legado.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=11696348. Acesso em: 2 dez. 2025.

OLIVEIRA, Tarcisio Dorn de; CALLAI, Helena Copetti. Inclusão social e cidadania: reflexões sobre mobilidade e acessibilidade em espaços escolares. **Interfaces Científicas - Humanas e Sociais**, [S. l.], v. 6, n. 3, p. 123–132, 2018. Disponível em: <https://periodicos.set.edu.br/humanas/article/view/4252>. Acesso em: 1 dez. 2025.

OLIVEIRA, Tatiana Henrique Brives de. **Inclusão de alunos com deficiência na educação profissional agrícola: considerações sobre uma escola de Ensino Médio no município de Magé**. 2017. Dissertação (Mestrado em Educação Agrícola) - Instituto de Agronomia, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ), Seropédica, 2017. Disponível em: <https://rima.ufrj.br/jspui/handle/20.500.14407/12990>. Acesso em: 29 nov. 2025.

ONU. **Declaração Universal dos Direitos Humanos**. Paris: Assembleia Geral da ONU, 1948. Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/declaracao-universal-dos-direitos-humanos>. Acesso em: 29 nov. 2025.

PALACIOS, Agustina. **El modelo social de discapacidad: orígenes, caracterización y plasmación en la Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad**. Madrid: Ediciones Cinca, 2008.

PALACIOS, Agustina; ROMANACH, Javier. El modelo de la diversidad: una nueva visión de la bioética desde la perspectiva de las personas con diversidad funcional (discapacidad). **Interstícios: Revista Sociológica de Pensamiento Crítico**, [S. l.], v. 2, n. 2, p. 37-47, 2008. Disponível em: https://sid-inico.usal.es/docs/F8/ART11356/modelo_diversidad.pdf. Acesso em: 20 fev. 2026.

PASIAN, Mara Silvia; MENDES, Enicéia Gonçalves; CIA, Fabiana. Aspectos da organização e funcionamento do atendimento educacional especializado: um estudo em larga escala. **Educ. Rev.**, Belo Horizonte, v. 33, e155866, 2017a. Disponível em http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-46982017000100161&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 20 fev. 2026. (usado no cap 3)

PASIAN, Mara Silvia; MENDES, Enicéia Gonçalves; CIA, Fabiana. Atendimento educacional especializado: aspectos da formação do professor. **Cad. Pesqui.** vol.47, n.165, pp.964-981, 2017b. Disponível em: <https://publicacoes.fcc.org.br/cp/article/view/4242>. Acesso em: 1 dez. 2025.

PAULINO, Vanessa Cristina; CORREA, Priscila Moreira; MANZINI, Eduardo José. Um estudo sobre a acessibilidade física em nove escolas municipais do ensino fundamental de uma cidade do interior paulista. **Revista de Iniciação Científica da FCC**. v. 8, n. 1, p. 59-74, 2008. Disponível em: https://www.researchgate.net/profile/Eduardo-Manzini-2/publication/277198639_Um_estudo_sobre_a_acessibilidade_fisica_em_nove_escolas_municipais_do_ensino_fundamental_de_uma_cidade_do_interior_paulista/links/5efe66f4299bf188

16fccd1e/Um-estudo-sobre-a-acessibilidade-fisica-em-nove-escolas-municipais-do-ensino-fundamental-de-uma-cidade-do-interior-paulista.pdf. Acesso em: 20 fev. 2026.

PEREIRA, Mirian Rosa; RIBEIRO, Maria Edilene dos Santos. O acesso à educação especial em Marabá-Pará: análise do indicador “matrícula escolar”, no período de 2015 a 2017.

Revista Educação Especial, [S. l.], v. 33, p. e44/ 1–20, 2020. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/48011>. Acesso em: 20 fev. 2026.

PESSOTTI, Isaías. **Deficiência mental: da superstição à ciência**. São Paulo: T.A. Queiroz/EDUSP, 1984.

PICCOLO, Gustavo Martins. **O lugar da pessoa com deficiência na história: uma narrativa ao avesso da lógica ordinária**. Curitiba: Appris, 2022.

PINTO, José Marcelino de Rezende; ALVES, Thiago. Ampliação da obrigatoriedade na educação básica: como garantir o direito sem comprometer a qualidade?. **Retratos da Escola**, [S. l.], v. 4, n. 7, 2012. Disponível em:

<https://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/82>. Acesso em: 1 dez. 2025.

PLETSCH, Márcia Denise. Uma Análise sobre o Atendimento Educacional Especializado: Políticas, Práticas e Formação de Professores. **InterMeio**, v. 18, n. 36, 1 nov. 2012.

Disponível em: <https://periodicos.ufms.br/index.php/intm/article/view/2379>. Acesso em: 1 dez. 2025.

PRONER, Carol. Teoria crítica dos direitos humanos: os direitos humanos e seus paradoxos. In: INSTITUTO Herrera Flores (org.). **Pensamento crítico: direitos humanos na perspectiva intercultural**. São Paulo: Tirant Lo Blanch, 2020. p. 9-44

RANIERI, Nina Beatriz Stocco. Direito ao desenvolvimento e direito à educação: relações de realização e tutela. **Revista de Direito Constitucional e Internacional**. [S. l.], v. 6, n. 124, jan./mar. 1994.

REBELO, Andressa Santos. **A educação especial no Brasil: indicadores educacionais de atendimento especializado (1973-2014)**. 2016. Tese. (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Mato Grosso do Sul, Campo Grande, 2016. Disponível em: <https://repositorio.ufms.br/handle/123456789/2889>. Acesso em: 20 fev. 2026.

REBELO, Andressa Santos; KASSAR, Mônica de Carvalho Magalhães. Indicadores educacionais de matrículas de alunos com deficiência no Brasil (1974-2014). **Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo, v. 29, n. 70, p. 276–307, 2018. Disponível em: <https://publicacoes.fcc.org.br/eae/article/view/3989>. Acesso em: 20 fev. 2026.

REBELO, Andressa Santos PLETSCH, Márcia Denise. O que revelam as políticas e os indicadores sobre a escolarização de alunos com deficiência múltipla no Brasil (1974-2021)?. **Revista Educação Especial**, Santa Maria, v. 36, n. 1, p. e14/1–24, 2023. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/70980>. Acesso em: 1 dez. 2025.

RIBEIRO, Eduardo Adão. **Inclusão de camponeses público-alvo da educação especial em escolas da Região da Grande Dourados**. 2020. Dissertação (Mestrado em Fronteiras e Direitos Humanos) – Faculdade de Direito e Relações Internacionais, Universidade Federal da

Grande Dourados, Dourados, 2020. Disponível em:
<https://files.ufgd.edu.br/arquivos/arquivos/78/MESTRADO-FRONTEIRAS/EduardoAdaoRibeiro%20-%20dissertacao.pdf>. Acesso em: 20 fev. 2026.

RIBEIRO, Eduardo Adão; NOZU, Washington Cesar Shoit. Educação Especial do/no Campo: ofensivas neoliberais e processos de in/exclusão escolar. **Revista Educação Especial**, Santa Maria, v. 35, p. e52/1–26, 2022. Disponível em:
<https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/71386>. Acesso em: 1 dez. 2025.

RIBOCO, Gisele; PRONER, Carol. Perspectiva crítica da declaração universal dos direitos humanos. In: INSTITUTO Herrera Flores (org.). **Pensamento crítico: direitos humanos na perspectiva intercultural**. São Paulo: Tirant Lo Blanch, 2020. p. 193-200.

RODRIGUES, David. A inclusão como direito humano emergente. **Assembleia da República**, Lisboa. Disponível em:
<https://app.parlamento.pt/webutils/docs/doc.pdf?path=6148523063484d364c793968636d356c6443397a6158526c6379395953556c4d5a5763765130394e4c7a684452554e444c306455525555765247396a6457316c626e52766330466a64476c32615752685a4756446232317063334e686279396a5a4751314f5445324e6930784e7a68684c5451334d546374595459774f43316b4d4449354d7a5a6a4f5745305a4751756347526d&fich=cdd59166-178a-4717-a608-d02936c9a4dd.pdf&Inline=true>. Acesso em: 29 nov. 2025.

RODRIGUES, David. Educação inclusiva e seus desafios: uma conversa com David Rodrigues. Entrevista concedida a: Cássia Geciauskas Sofiato e Carla Biancha Angelucci. **Educação e Pesquisa**, [S. l.], v. 43, n. 1, p. 283–295, 2017. Disponível em:
<https://revistas.usp.br/ep/article/view/128207>. Acesso em: 1 dez. 2025.

RODRIGUES, Denis Leite. **Inclusão de pessoas com transtorno do espectro autista – TEA na instrução escolar de nível infantil e fundamental, em instituições de ensino públicas e privadas, no município de Belém, estado do Pará, no ano de 2019**. 2021. Tese (Doutorado em Direito) - Universidade Federal do Pará, Belém, 2021. Disponível em: https://sucupira-legado.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=11470165. Acesso em: 2 dez. 2025.

RUBIO, David Sánchez. Crítica a uma cultura estática e anestesiada de direitos humanos: por uma recuperação das dimensões constituintes da luta pelos direitos. **Culturas Jurídicas**, v. 4, n. 7, [S. l.], jan./abr. 2017. Disponível em:
<https://periodicos.uff.br/culturasjuridicas/article/view/44855>. Acesso em: 29 nov. 2025.

SARLET, Ingo Wolfgang. **A eficácia dos direitos fundamentais: uma teoria geral dos direitos fundamentais na perspectiva constitucional**. 13. ed. Porto Alegre: Livraria do Advogado, 2018.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico**. 23. ed. rev. atual. São Paulo: Cortez, 2007.

SILVA FILHO, Daniel Mendes da; KASSAR, Mônica de Carvalho Magalhães. Acessibilidade nas escolas como uma questão de direitos humanos. **Revista Educação Especial**, [S. l.], v. 32, p. e27/ 1–19, 2019. Disponível em:
<https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/29387>. Acesso em: 1 dez. 2025.

SILVA FILHO, José Carlos Moreira da. A declaração universal dos direitos humanos e o jogo de espelhos distorcidos da modernidade *In*: INSTITUTO Herrera Flores (org.). **Pensamento crítico: direitos humanos na perspectiva intercultural**. São Paulo: Tirant Lo Blanch, 2020. p. 223-228.

SOUZA, Donaldo Bello de; FARIA, Lia Ciomar Macedo de. Reforma do estado, descentralização e municipalização do ensino no Brasil: a gestão política dos sistemas públicos de ensino pós-LDB 9.394/96. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, v. 12, n. 45, p. 925–944, out. 2004. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ensaio/a/6DcY5hJVYHYGQ4pHG6Cz3qQ/?format=html&lang=pt>. Acesso em: 20 fev. 2026.

SOUZA, Kellcia; NOZU, Washington Cesar Shoiti; KERBAUY, Maria Teresa Miceli. Educação com um direito humano: análise das declarações de Jomtien, Dakar e Incheon. *In*: BRUM, Adriana Kirchof de; ESPÓSITO NETO, Tomaz; CONTINI, Alaerte Antonio Martelli (Org.). **Desenvolvimento para além das fronteiras: diálogos sobre aspectos sociais, culturais e regionais**. Curitiba: Appris, 2018, p. 165-184

SOUZA, Marcia Maurilio; PRIETO, Rosângela Gavioli. Terceirização dos serviços de educação especial pela Seduc/SP: parcerias com organizações da sociedade civil sem fins lucrativos. **Educação e Pesquisa**, [S. l.], v. 50, p. e272563, 2024. Disponível em: <https://revistas.usp.br/ep/article/view/227771>. Acesso em: 1 dez. 2025.

SOUZA, Maria Amélia Alves Mendes de. A proposta de inclusão escolar e a influência dos organismos multilaterais na educação brasileira. **An. Sciencult**, Paranaíba, V.6, n.1, p. 91-106, 2015. Disponível em: <https://anaisonline.uems.br/index.php/sciencult/article/view/3096/3153>. Acesso em: 20 fev. 2026.

TORRES, Josiane Pereira; CRUZ, Lilian Pinheiro da; CABRAL, Leonardo Santos Amâncio. Concepções sobre Deficiência Importam?. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 27, p. e0200, 2021. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbee/a/nZmY44zBNjj5hVZrXmRn5DL/?lang=pt>. Acesso em: 20 fev. 2026.

TRIOLA, Mario F. **Introdução à estatística**. 12 ed. Rio de Janeiro: LTC, 2017.

UNESCO. **Declaração de Incheon**. Educação 2030: rumo a uma educação de qualidade inclusiva e equitativa e à educação ao longo da vida para todos. Incheon, Coreia do Sul: UNESCO, 2015.

UNESCO. **Declaração de Salamanca sobre princípios, políticas e práticas na área das necessidades educativas especiais**. Salamanca, Espanha: UNESCO, 1994. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000139394>. Acesso em: 29 nov. 2025.

UNESCO. **Declaração mundial sobre educação para todos e plano de ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem**. Jomtien, Tailândia: UNESCO, 1990.

UNESCO. **Educação para todos:** o compromisso de Dakar. Dakar, Senegal: UNESCO, 2000.

ZENAIDE, Amanda Luna Torres. **O dever de matricular pessoas com deficiência na rede regular de ensino e a (in)eficácia do direito à educação inclusiva.** 2019. Dissertação (Mestrado em Ciências Jurídicas) - Centro Universitário de João Pessoa, João Pessoa, 2019. Disponível em: https://sucupira-legado.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=8328849. Acesso em: 2 dez. 2025.

7. ANEXO

7.1. Protocolo de Produção de Dados Documentais (PPDD) – Versão Preliminar

Protocolo de Produção de Dados Documentais (PPDD) – Versão Preliminar

Parte I - Caracterização do documento

- 1) Ano de publicação: (Exemplo: 2011)
- 2) Título ou Epígrafe do Documento: (Exemplo: Decreto n. 7.611, de 17 de novembro de 2011)
- 3) Ementa: (Exemplo: Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências)
- 4) Tipo de Documento: (Exemplo: Documento oficial [Decreto])
 - Normativo

Orientador

- 5) Autoria: (Exemplo: Presidente da República; Ministério da Educação; Congresso Nacional)

- 6) Vigência:

- Vigente
- Revogado: _____ (indicar o documento, Exemplo: Revogado pelo Decreto n. 11.390/2023)

- 7) Abrangência do Documento:

- Federal

Estadual

Municipal

- 8) Fonte do Documento: (Exemplo: Arquivo Público, on-line, disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/decreto/d7611.htm)

Parte II - Critérios de seleção do documento (Por que o documento foi selecionado como fonte de dados para a investigação?).

Mais de uma alternativa pode ser assinalada:

- Ano de publicação. Indicar qual é o recorte utilizado no estudo:
- Palavras-chave. Indicar quais palavras-chave foram utilizadas para selecionar o documento:
- Abrangência do documento. Indicar o recorte utilizado no estudo:
- Tipo de documento. Indicar o recorte utilizado no estudo:

Parte III - Descrição do documento

- 1) Em qual contexto político e governamental o documento foi produzido?
- 2) É possível identificar no próprio documento os participantes e/ou os grupos que contribuíram com a sua elaboração? Se sim, quais?
- 3) Caso não seja possível, a informação sobre os participantes e/ou os grupos que contribuíram com a elaboração do documento pode ser localizada em pesquisa complementar? Se sim:
 - 3.1) Quais fontes foram utilizadas na pesquisa complementar (Descreva e cite a referência)?
 - 3.2) Quais participantes ou grupos contribuíram com a elaboração do documento?
- 4) A criação do documento foi debatida publicamente? Se sim:
 - 4.1) Como o debate público foi realizado?
 - 4.2) Houve consulta à sociedade civil?
- 5) Quais os destinatários do documento?

6) Quais palavras-chave presentes no documento possuem relação com o objeto de investigação?

6.1) Indique quantas vezes cada palavras-chave é citada no texto.

6.2) Qual grafia da palavra-chave foi utilizada no documento?

7) Quais disposições/conceitos importantes o documento aborda? (Exemplos: Educação Especial, Atendimento Educacional Especializado, Público-Alvo da Educação Especial, Serviços, Atendimentos da Educação Especial).

8) Quais destas disposições-chave estão relacionadas ao seu objeto de pesquisa? Cite e descreva cada disposição-chave.

9) O documento apresenta citações? Se sim, de quais autores?

10) Prevê/direciona/regulamenta financiamento para ações políticas?

• Não

•

Sim. Explicar:

11) Há contradições e/ou inconsistências no documento?

12) Há referência expressa a outros documentos? Se sim, quais?

13) Em que se assemelha em relação aos documentos anteriores? (Previsões, definições, encaminhamentos).

14) Em que se diferencia (ou complementa) em relação aos documentos anteriores? (Previsões, definições, encaminhamentos).

Outras observações relevantes sobre o documento: _____

Como citar o protocolo:

NOZU, Washington Cesar Shoiti; SILVA, Aline Maira da; REBELO, Andressa Santos. **Protocolo de Produção de Dados Documentais (PPDD)**: Versão Preliminar. Dourados, MS: GEPEI, 2023. (Mimeo).