

ACESSO À EDUCAÇÃO INCLUSIVA NO BRASIL: TRAJETÓRIAS, AVANÇOS E TENSÕES NO ATENDIMENTO AO PÚBLICO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL

Paola Gianotto Braga

pgpsico@hotmail.com

Instituto Federal de Mato Grosso do Sul

V Seminário de Pós-graduação do IFMS – SEMPOG IFMS 2025

Resumo. Este artigo analisa o processo histórico de ampliação do acesso à educação inclusiva no Brasil entre os anos de 1996 e 2019, com foco no atendimento ao público da educação especial. A pesquisa, de caráter documental e bibliográfico, baseia-se em marcos legais, dados estatísticos e referenciais críticos. A análise evidencia um expressivo crescimento das matrículas em classes comuns e a reconfiguração do papel das escolas especiais, impulsionados por diretrizes como a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. Contudo, o estudo também revela tensões entre os marcos normativos e a realidade escolar, marcadas pela persistência de barreiras estruturais, práticas excludentes, precarização docente e carência de formação continuada. Embora os dados apontem avanços, a efetivação do direito à educação com qualidade social ainda depende de políticas intersetoriais, investimentos estruturantes e transformação da cultura escolar. A inclusão não se resume à presença física na escola, mas requer condições reais de permanência, aprendizagem significativa e participação. Conclui-se que a consolidação da educação inclusiva exige compromisso político, apoio pedagógico contínuo e valorização da diversidade como princípio ético e pedagógico.

Palavras-chave: Educação Inclusiva; Políticas Educacionais; Educação Especial; Direito à Educação; Formação Docente.

Abstract. *This article analyzes the historical process of expanding access to inclusive education in Brazil between 1996 and 2019, focusing on services for students in special education. The research, of documentary and bibliographic nature, is based on legal frameworks, statistical data, and critical theoretical references. The analysis reveals a significant increase in enrollment in regular classes and a redefinition of the role of special schools, driven by guidelines such as the National Policy on Special Education from the Perspective of Inclusive Education. However, the study also identifies persistent contradictions between political discourse and school practices, marked by structural barriers, exclusionary routines, teacher precariousness, and lack of ongoing training. Despite quantitative progress, the effective realization of the right to education still depends on intersectoral policies, structural investments, and cultural transformation within schools. Inclusion is not limited to physical presence but requires real conditions for permanence, meaningful learning, and participation. The study concludes that consolidating inclusive education demands political commitment, continuous pedagogical support, and recognition of diversity as an ethical and pedagogical principle.*

Keywords: *Inclusive Education; Educational Policies; Special Education; Right to Education; Teacher Education.*

Resumen. *Este artículo analiza el proceso histórico de ampliación del acceso a la educación inclusiva en Brasil entre 1996 y 2019, con énfasis en la atención al público de la educación especial. La investigación, de carácter documental y bibliográfico, se fundamenta en marcos legales, datos estadísticos y referencias teóricas críticas. El análisis revela un crecimiento significativo en las matrículas en clases comunes y una redefinición del papel de las escuelas especiales, impulsados por directrices como la Política Nacional de Educación Especial en la Perspectiva de la Educación Inclusiva. No obstante, el estudio también identifica contradicciones persistentes entre el discurso normativo y las prácticas escolares, marcadas por barreras estructurales, rutinas excluyentes, precarización del trabajo docente y ausencia de formación continua. A pesar del progreso cuantitativo, la efectividad del derecho a la educación aún depende de políticas intersectoriales, inversiones estructurales y transformación cultural en las escuelas. La inclusión no se limita a la presencia física, sino que exige condiciones reales de permanencia, aprendizaje significativo y participación. Se concluye que la consolidación de la educación inclusiva requiere compromiso político, apoyo pedagógico continuo y el reconocimiento de la diversidad como principio ético y pedagógico.*

Palabras clave: *Educación Inclusiva; Políticas Educativas; Educación Especial; Derecho a la Educación; Formación Docente.*

1. Introdução

O presente artigo analisa o processo de ampliação do acesso à educação inclusiva no Brasil, focalizando o atendimento ao público-alvo da educação especial no período de

1996 a 2019. Considera-se, como eixo central, o conceito de acesso à educação articulado às garantias legais de permanência e aprendizagem significativa no sistema regular de ensino. A investigação parte da premissa de que o acesso, embora essencial, não é suficiente para garantir o direito pleno à educação, sendo necessário analisá-lo em relação às condições concretas de inclusão escolar (Lewin, 2007).

A relevância da temática se justifica frente ao avanço das políticas públicas orientadas pela perspectiva da inclusão, que, embora respaldadas legalmente desde a Constituição de 1988, têm enfrentado desafios práticos e conceituais (Mazzotta; D'Antino, 2011). Neste sentido, o artigo busca responder à seguinte questão: em que medida o aumento das matrículas de estudantes da educação especial em classes comuns, entre 1996 e 2019, expressa uma ampliação efetiva do direito ao acesso à educação com qualidade social?

Para tanto, adota-se uma abordagem qualitativa e documental, fundamentada em marcos legais, relatórios estatísticos oficiais e referenciais teóricos críticos da educação inclusiva, como os de Cury (2002), Vieira (2001), Mazzotta (2011), Sassaki (1997), Denari (2014), Damasceno (2012) e Rodrigues (2006). O texto organiza-se em quatro seções: a primeira discute os marcos legais do direito à educação especial; a segunda analisa os dados de matrícula no início do século XXI; a terceira examina o processo de transição da integração à inclusão escolar; e a última reflete sobre os desafios e avanços recentes no campo da educação inclusiva.

2. Marcos Legais do Direito à Educação para o Público da Educação Especial

A Constituição Federal de 1988 estabeleceu as bases para o direito à educação de todas as pessoas, incluindo aquelas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação (BRASIL, 1988). O artigo 205 define a educação como direito de todos e dever do Estado e da família, devendo ser promovida e incentivada com a colaboração da sociedade. A LDB/1996 consolidou esse entendimento ao prever, em seu artigo 4º, a oferta de atendimento educacional especializado (AEE), preferencialmente na rede regular de ensino (BRASIL, 1996).

A Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994), ratificada pelo Brasil, reforçou o paradigma da inclusão como um direito humano e uma diretriz de política educacional. A Declaração enfatiza que escolas devem acolher todas as crianças, independentemente de suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais, linguísticas ou outras. Tal orientação foi incorporada na formulação da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008), que reafirma o compromisso do Estado brasileiro com a construção de sistemas educacionais inclusivos e equitativos.

Dispositivos normativos como o Decreto nº 6.571/2008 e a Resolução CNE/CEB nº 4/2009 regulamentam o AEE como serviço indispensável à efetivação do direito à educação, devendo ocorrer em turno inverso ao da matrícula em classe comum, com recursos, serviços e profissionais qualificados (BRASIL, 2009). Esses instrumentos legais são fundamentais para compreender a ampliação do acesso como parte de uma agenda de justiça social e democratização da educação (CURY, 2002).

Além disso, é importante destacar o papel da Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Lei nº 13.146/2015), que consolida o paradigma da inclusão como obrigação do Estado, da família e da sociedade. A LBI afirma, em seu artigo 27, que a educação deve ocorrer, preferencialmente, na rede regular de ensino, com a garantia de sistema educacional inclusivo em todos os níveis e modalidades. Esse marco legal fortalece o entendimento de que a inclusão não é uma concessão, mas um direito inegociável.

3. A Expansão Inicial do Acesso

Com a promulgação da LDB/1996, a educação brasileira passou a incorporar de forma mais estruturada a obrigatoriedade da oferta de educação básica para crianças e adolescentes, o que incluiu o público da educação especial. Dados do INEP demonstram que entre 1996 e 2000 houve uma expansão do número de estabelecimentos escolares que declararam ofertar atendimento especializado (BRASIL, 2003).

Naquele período, observou-se um crescimento considerável de escolas com classes especiais, principalmente nas regiões Sudeste e Sul. A região Nordeste também demonstrou

avanços, embora mais tímidos. O Centro-Oeste, por sua vez, registrou uma queda na oferta, evidenciando disparidades regionais.

Apesar do crescimento no número de matrículas, o modelo predominante era o da integração escolar, cuja lógica centrava-se na adaptação do aluno ao sistema, sem que a escola necessariamente promovesse mudanças estruturais para acolher a diversidade (MASINI, 1999; SASSAKI, 1997). Segundo Sassaki (1997), esse modelo impõe à pessoa com deficiência a responsabilidade de superar barreiras arquitetônicas, programáticas e atitudinais.

Os dados disponíveis indicam que, até o ano de 2000, a maior parte dos estudantes da educação especial estava matriculada em escolas regulares com classes especiais, em vez de classes comuns (BRASIL, 2003). Isso demonstra que, embora o acesso tenha aumentado, a inclusão plena ainda era um desafio distante, uma vez que a permanência e o aprendizado desses alunos continuavam condicionados à existência de estruturas paralelas dentro do sistema educacional (DENARI, 2014).

Outro aspecto relevante é que, mesmo diante do crescimento das matrículas, as condições de infraestrutura e de qualificação docente para o atendimento deste público ainda eram bastante limitadas. As escolas, em sua maioria, não estavam preparadas para acolher a diversidade de estudantes, o que contribuiu para a manutenção da lógica excludente. A ampliação do acesso ocorreu, muitas vezes, de forma improvisada, sem a devida articulação com políticas de formação e apoio técnico-pedagógico.

4. Da Integração à Inclusão Escolar: avanços e desafios

A primeira década dos anos 2000 foi marcada por uma transição paradigmática no campo da educação especial. As políticas públicas passaram a adotar a inclusão como diretriz estruturante, rompendo com a lógica da integração. Essa mudança é evidenciada na Resolução CNE/CEB nº 2/2001, que afirma o direito de todos os alunos à aprendizagem no ensino comum, e na Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008).

A partir de 2007, observa-se uma inflexão importante nos dados de matrícula: o número de estudantes da educação especial em classes comuns passa a crescer de forma expressiva (BRASIL, 2012). Esse processo é interpretado como resultado da articulação entre normativas legais, pressão dos movimentos sociais e ações afirmativas de governos comprometidos com a democratização do ensino.

Contudo, esse avanço quantitativo não foi acompanhado, em muitos casos, de transformações qualitativas na cultura e na prática pedagógica das escolas. Estudos como o de Damasceno (2012) apontam que a mera inserção do aluno com deficiência em salas regulares não garante inclusão, sendo comum a permanência de práticas excludentes. Isso evidencia a necessidade de políticas intersetoriais que incluam formação docente, adequações curriculares e recursos de acessibilidade.

Segundo Rodrigues (2006), a escola inclusiva é aquela que rejeita, por princípio, qualquer forma de exclusão e que valoriza o contributo ativo de todos os alunos. A inclusão requer, portanto, a reformulação de políticas, culturas e práticas escolares, com vistas a promover um ambiente onde a diversidade seja não apenas tolerada, mas desejada.

Nesse contexto, a implementação da política de inclusão exigiu das redes de ensino uma mudança paradigmática, que nem sempre foi acompanhada por investimentos compatíveis. Muitos municípios enfrentaram dificuldades para constituir equipes multidisciplinares, adaptar espaços físicos e elaborar propostas pedagógicas condizentes com os princípios da educação inclusiva. A falta de indicadores qualitativos também dificultava o monitoramento efetivo da política, limitando a sua capacidade de avaliação e replanejamento.

5. Consolidação e Perspectivas Recentes

Entre 2011 e 2019, o Brasil aprofundou o processo de inclusão escolar, conforme indicam os dados do Anuário Brasileiro da Educação Básica (2019). Houve um incremento de 45,65% nas matrículas em classes comuns da escola regular e uma redução de 31,12% nas matrículas em escolas especiais. Esse movimento reflete o fortalecimento da política

inclusiva, também impulsionado pela ratificação da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (BRASIL, 2009).

Ainda assim, persistem desafios significativos. O Relatório do 3º Ciclo de Monitoramento do Plano Nacional de Educação (BRASIL, 2020) alerta para a manutenção de barreiras que comprometem a permanência e a aprendizagem significativa dos alunos da educação especial. O crescimento das matrículas, embora necessário, não pode ser confundido com a efetividade da inclusão.

Lewin (2007) argumenta que o acesso à escola só é significativo quando implica em frequência regular, progressão nas séries e aprendizagem com utilidade. Sem esses elementos, o direito à educação torna-se meramente formal. Assim, a consolidação da inclusão exige mais que estatísticas: requer o compromisso efetivo das instituições em promover condições reais de participação e sucesso escolar para todos.

Como observa Damasceno (2012, p. 160), a educação inclusiva rompe com o ideal de escolas distintas para sujeitos distintos, pois "permite a experiência do convívio das diferenças no mesmo espaço escolar". Trata-se, portanto, de um projeto democrático que desafia a estrutura excludente historicamente presente no sistema educacional brasileiro.

Cabe destacar ainda o papel das instâncias de controle social, como os conselhos municipais e estaduais de educação, que atuaram na regulamentação local das diretrizes nacionais. A atuação dessas instâncias, embora desigual, contribuiu para consolidar práticas inclusivas em algumas redes, ao passo que em outras revelou o abismo entre o plano normativo e a realidade concreta. Isso mostra que a efetividade das políticas depende também de fatores locais, como vontade política, participação social e continuidade administrativa.

6. Formação Docente e Práticas Inclusivas no Cotidiano Escolar

A formação docente é um dos pilares fundamentais para que o acesso à educação inclusiva se efetive em termos de permanência, aprendizagem e participação social. A literatura especializada reconhece que a capacitação continuada dos professores, com ênfase

na valorização das diferenças e no desenvolvimento de estratégias pedagógicas inclusivas, é condição *sine qua non* para que o processo de inclusão deixe de ser apenas normativo e se concretize na prática escolar cotidiana (Rodrigues, 2006; Mazzotta; D'Antino, 2011).

Apesar da crescente matrícula de estudantes com deficiência, transtornos do desenvolvimento ou altas habilidades nas escolas comuns, a ausência de uma política sólida de formação inicial e continuada impacta diretamente na qualidade das práticas docentes. Muitos profissionais relatam insegurança diante das especificidades dos alunos e carência de recursos para promover um ensino acessível e responsivo (Damasceno, 2012).

O Atendimento Educacional Especializado (AEE), instituído como direito complementar e não substitutivo ao ensino comum, precisa estar articulado à prática pedagógica cotidiana. Isso requer que os professores da sala regular atuem em parceria com os profissionais do AEE, rompendo com a lógica de responsabilidade exclusiva por parte do atendimento especializado. Conforme aponta Vieira (2001), o direito à educação não se resume ao acesso físico, mas ao direito de ser educado, com qualidade e equidade.

Além disso, é necessário considerar as múltiplas dimensões que envolvem o cotidiano escolar inclusivo: a gestão democrática, a cultura institucional, o envolvimento da família e a construção de redes de apoio. A formação docente, nesse sentido, deve possibilitar não apenas o domínio técnico, mas também o desenvolvimento de uma postura ética, política e crítica frente às desigualdades estruturais presentes na educação brasileira (Cury, 2002; Vieira, 2001).

Assim, a efetivação da inclusão exige uma formação docente comprometida com o projeto de escola pública como espaço de acolhimento, diversidade e justiça social. Políticas públicas que promovam processos formativos articulados com as realidades locais e com os desafios contemporâneos da educação inclusiva são urgentes para consolidar os avanços já conquistados.

A escuta dos professores, coordenadores pedagógicos e gestores escolares evidencia a necessidade de espaços dialógicos de formação, que problematizem os desafios cotidianos e valorizem os saberes construídos na prática. A produção de conhecimento sobre educação inclusiva não pode estar restrita ao meio acadêmico; deve ser construída

coletivamente com os sujeitos que vivenciam os desafios da inclusão no cotidiano escolar. Isso exige uma política formativa contínua, crítica e situada, que reconheça as especificidades regionais e culturais dos contextos escolares brasileiros.

7. Tensões entre Política e Prática: contradições no campo da educação inclusiva

Apesar de os marcos legais brasileiros apresentarem avanços significativos no reconhecimento dos direitos educacionais das pessoas com deficiência, persistem lacunas entre o que está previsto nas normativas e o que é efetivamente realizado nas escolas. Essa contradição evidencia uma tensão permanente entre o discurso político e a prática educacional cotidiana, marcada por limites estruturais, culturais e formativos (Pletsch, 2010).

A implementação da inclusão escolar, em muitos contextos, esbarra em um sistema educacional ainda moldado por lógicas seletivas e padronizadoras. Isso se expressa na manutenção de práticas que, embora formalmente inclusivas, operam sob a lógica da medicalização e da responsabilização individual do aluno por sua aprendizagem (Aranha, 2001). Tais práticas são reforçadas por avaliações meritocráticas e pela ausência de uma cultura pedagógica que valorize as diferenças como parte constitutiva do processo educativo.

Além disso, políticas educacionais orientadas por uma racionalidade gerencialista e por restrições orçamentárias afetam diretamente a efetivação dos direitos assegurados. A precarização das condições de trabalho docente, a descontinuidade de programas de apoio e a instabilidade dos investimentos no Atendimento Educacional Especializado (AEE) revelam uma fragilidade estrutural que compromete os princípios de equidade e justiça social (Glat; Blanco, 2007).

A promulgação do Decreto nº 10.502/2020, que reintroduziu a perspectiva da educação especial em escolas e classes específicas, é um exemplo recente das ambiguidades e retrocessos vivenciados no campo da política pública inclusiva. Embora suspenso por decisão do STF, o decreto revela uma disputa ideológica em torno do conceito de inclusão e da própria função social da escola (Brasil, 2020).

Conforme argumenta Cury (2002), o direito à educação deve ser lido em sua complexidade, articulando igualdade e diferença, liberdade e justiça. Assim, a superação das tensões entre política e prática demanda um compromisso ético-político com a construção de sistemas educacionais que não apenas garantam o acesso, mas assegurem condições concretas de participação, aprendizagem e pertença a todos os estudantes.

Além disso, a efetivação da inclusão escolar enfrenta resistências internas nas escolas, muitas vezes alimentadas por discursos meritocráticos e capacitistas que questionam a presença de estudantes com deficiência nos espaços comuns. Essas resistências revelam o quanto ainda é necessário investir na transformação das culturas escolares, superando práticas cristalizadas e criando ambientes que reconheçam o valor pedagógico da diferença. A inclusão, nesse sentido, não é apenas uma meta administrativa, mas um compromisso ético com a construção de uma sociedade mais justa e plural.

8. Considerações Finais

A análise histórica das políticas públicas voltadas ao público da educação especial no Brasil, no período de 1996 a 2019, revela avanços importantes no que se refere ao acesso à escolarização na rede regular de ensino. O crescimento das matrículas em classes comuns e a redução progressiva do atendimento em escolas ou classes especiais demonstram o movimento político e institucional em direção à educação inclusiva. Esse avanço é respaldado por um conjunto normativo robusto, que vai da Constituição Federal à Lei Brasileira de Inclusão, e por diretrizes como a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva.

No entanto, o simples acesso à escola não garante, por si só, o direito à educação. Os dados e os estudos analisados apontam que ainda existem barreiras significativas à permanência e à aprendizagem dos estudantes da educação especial. A precarização do trabalho docente, a fragmentação de políticas formativas, a insuficiência de recursos materiais e humanos, bem como a permanência de práticas excludentes, comprometem os objetivos da inclusão.

Além disso, como discutido ao longo do artigo, há tensões entre o discurso normativo e a realidade prática das escolas. As contradições entre os princípios legais e as condições reais de oferta de ensino inclusivo mostram que a implementação da política ainda é desigual, marcada por retrocessos pontuais e por disputas ideológicas que ameaçam a consolidação dos direitos conquistados.

Portanto, garantir o direito à educação do público da educação especial exige mais do que normativas: requer compromisso político, investimento contínuo, transformação das culturas escolares e protagonismo dos sujeitos da inclusão. É necessário consolidar políticas intersetoriais que assegurem formação crítica para os profissionais da educação, apoio técnico e pedagógico às escolas, participação das famílias e monitoramento efetivo das práticas inclusivas.

A efetividade da educação inclusiva, enfim, está diretamente relacionada à construção de uma escola democrática, que reconhece e valoriza a diversidade como princípio pedagógico, ético e político. Nessa perspectiva, a inclusão não deve ser vista como um desafio a ser superado, mas como uma oportunidade de reinvenção da escola pública como espaço de justiça social e emancipação humana.

9. Referências

ARANHA, Maria Salete Fábio. Políticas públicas e educação inclusiva no Brasil: avanços e desafios. *Revista Benjamin Constant*, n. 21, p. 5–10, 2001. Disponível em: https://www.dominiopublico.gov.br/pesquisa/DetalheObraDownload.do?co_midia=2&co_obra=17036. Acesso em: 04 jul. 2025.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 20 ago. 2023.

BRASIL. Decreto nº 10.502, de 30 de setembro de 2020. Institui a Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida. Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/decreto-n-10.502-de-30-de-setembro-de-2020-280529948>. Acesso em: 20 ago. 2023.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. *Anuário Brasileiro da Educação Básica 2012*. São Paulo: Moderna; Todos pela Educação, 2012.

Disponível em: <https://www.fundacaosantillana.org.br/wp-content/uploads/2020/07/Anuario2012.pdf>. Acesso em: 04 jul. 2025.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. *Anuário Brasileiro da Educação Básica 2019*. São Paulo: Moderna; Todos pela Educação, 2019. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/aceso-a-informacao/dados-abertos/sinopses-estatisticas/educacao-basica>. Acesso em: 04 jul. 2025.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. *Relatório do 3º Ciclo de Monitoramento e Avaliação das Metas do PNE*. Brasília: INEP, 2020. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/aceso-a-informacao/dados-abertos/sinopses-estatisticas/educacao-basica>. Acesso em: 04 jul. 2025.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm. Acesso em: 20 ago. 2023.

BRASIL. Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm. Acesso em: 20 ago. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. *A Educação no Brasil na década de 90: 1991–2000*. Brasília: MEC/INEP, 2003.

BRASIL. Ministério da Educação. *Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva*. Brasília: MEC/SEESP, 2008. Disponível em: https://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/const_escolasinclusivas.pdf. Acesso em: 04 jul. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. Resolução CNE/CEB nº 2, de 11 de setembro de 2001. Institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB0201.pdf>. Acesso em: 20 ago. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. Resolução CNE/CEB nº 4, de 2 de outubro de 2009. Define Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=14887-rceb004-09&Itemid=30192. Acesso em: 20 ago. 2023.

CURY, Carlos Roberto Jamil. Direito à educação: direito à igualdade, direito à diferença. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 116, p. 245–262, jul. 2002. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/bRBkrPwPKmsMQTchSv5Tx5k>. Acesso em: 20 ago. 2023.

DAMASCENO, Ana Ruth. Educação inclusiva e a organização da escola: diálogos críticos sobre o projeto pedagógico. *Ciências Humanas e Sociais em Revista*, v. 34, n. 12, p. 159–176, jan./jun. 2012. Disponível em: <http://doi.editoracubo.com.br/10.4322/chsr.2014.009>. Acesso em: 20 ago. 2023.

DENARI, Fabiana Estefânia. De classes especiais e atendimento educacional especializado: a elegibilidade de alunos com foco. *Revista Diálogos e Perspectivas em Educação Especial*, v. 1, n. 1, p. 45–52, 2014. Disponível em: <https://revistas.marilia.unesp.br/index.php/dialogoseperspectivas/article/view/4034>. Acesso em: 20 ago. 2023.

GLAT, Rosana; BLANCO, Rosana Martinez. A educação inclusiva e o atendimento educacional especializado no Brasil: avanços e desafios. *Revista Educação Especial*, v. 20, n. 33, p. 581–596, 2007.

LEWIN, Keith M. Improving access, equity and transitions in education: creating a research agenda. *Create Pathways to Access*. University of Sussex, 2007. Disponível em: http://www.create-rpc.org/pdf_documents/PTA1.pdf. Acesso em: 20 ago. 2023.

MAZZOTTA, Marcos José da Silveira; D'ANTINO, Maria Elisa Figueira. Inclusão social de pessoas com deficiências e necessidades especiais: cultura, educação e lazer. *Saúde e Sociedade*, v. 20, n. 2, p. 377–389, 2011. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/sausoc/a/QMznnV5j4MBtWjsQ6HXXH4by>. Acesso em: 20 ago. 2023.

MASINI, Elcie F. S. Quais as expectativas com relação à inclusão escolar do ponto de vista do educador. *Temas sobre Desenvolvimento*, v. 7, n. 42, p. 52–54, 1999.

PLETSCH, Márcia Denise. Educação inclusiva: reflexões sobre as práticas pedagógicas. *Revista Educação e Pesquisa*, v. 36, n. 1, p. 195–210, 2010.

RODRIGUES, David. *Inclusão e educação: doze olhares sobre a educação inclusiva*. São Paulo: Summus, 2006.

SASSAKI, Romeu Kazumi. *Inclusão: construindo uma sociedade para todos*. Rio de Janeiro: WVA, 1997.

UNESCO. *Declaração de Salamanca sobre Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais*. Brasília: CORDE/MEC/UNESCO, 1994. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>. Acesso em: 20 ago. 2023.

VIEIRA, Evaldo Antônio. A política e as bases do direito educacional. *Cadernos CEDES*, v. 21, n. 55, p. 11–27, nov. 2001. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ccedes/a/y8mftdKJBkrDD6F5pf6fyKg>. Acesso em: 20 ago. 2023.