

ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIAS E TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA NA EDUCAÇÃO BÁSICA BRASILEIRA: O QUE REVELAM OS DADOS SOBRE INCLUSÃO ESCOLAR

Paulo Lopes Filho¹

Maria Aparecida Augusto Satto Vilela²

RESUMO

O presente trabalho tem como objetivo identificar a presença de estudantes com deficiência e transtorno do espectro autista (TEA) matriculados na rede pública de ensino regular no Brasil, analisando os desafios para a efetivação da inclusão escolar. A pesquisa, de abordagem quali-quantitativa, foi realizada por meio de análise documental, fundamentada em dados estatísticos do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) de 2025 e em referenciais teóricos sobre educação inclusiva e políticas públicas. Os resultados apontaram crescimento nas matrículas do público-alvo da educação especial, acompanhado de demandas crescentes por professores do Atendimento Educacional Especializado (AEE). Esse cenário evidencia barreiras estruturais, lacunas na formação docente e limitações na implementação de políticas de inclusão escolar. Conclui-se que, apesar dos avanços normativos, a inclusão escolar no Brasil ainda enfrenta obstáculos práticos que exigem maior articulação entre poder público, comunidade escolar e sociedade civil.

Palavras-chave: Inclusão escolar. Educação especial. Educação básica. Transtorno do Espectro Autista. Atendimento Educacional Especializado (AEE)

1 INTRODUÇÃO

A inclusão escolar, amparada por legislações como a Lei Brasileira de Inclusão (2015) e a Declaração de Salamanca (1994), ainda enfrenta desafios concretos nas instituições de ensino, tendo em vista as barreiras estruturais, pedagógicas e culturais, dentre outras que perpetuam desigualdades educacionais. Nesse sentido, este trabalho se justifica pela crescente demanda por uma educação inclusiva que exige uma análise crítica e reflexiva sobre a presença de estudantes com deficiência e transtorno do espectro autista, dentre outras características e especificidades, no contexto escolar.

Academicamente, a pesquisa contribui para o aprofundamento do debate sobre inclusão escolar, um tema central nas políticas públicas educacionais brasileiras, especialmente após a publicação da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008) e da promulgação da Lei Brasileira de Inclusão (Lei nº 13.146/2015). Profissionalmente,

¹ Estudante do curso de Pedagogia, da Universidade Federal de Uberlândia, campus Pontal.

² Orientadora. Doutora em Educação e Professora do curso de Pedagogia, da Universidade Federal de Uberlândia, campus Pontal.

a escolha do tema ocorreu pela necessidade de compreender os desafios enfrentados por educadores, gestores e demais profissionais da educação ao lidarem com a diversidade no ambiente escolar. Refletir sobre essas questões é essencial para promover práticas pedagógicas mais equitativas e eficazes, assegurando o direito à educação de qualidade para todos os estudantes.

A trajetória das pessoas com deficiência em busca de reconhecimento e direitos no campo educacional é marcada por lutas históricas e conquistas que refletem uma construção social complexa e desafiadora. A partir de 1990, essas lutas foram impulsionadas pela necessidade de reivindicar direitos e garanti-los, bem como superar estigmas e preconceitos que, historicamente, relegaram esses indivíduos à marginalização e à exclusão de diversos espaços sociais. A crítica à forma como a deficiência foi compreendida no passado - frequentemente vista como uma limitação a ser corrigida ou uma incapacidade a ser escondida - revela a urgência de adotar uma perspectiva mais ética e respeitosa que reconheça a diversidade humana e o potencial de cada indivíduo (Breitenbach; Costas; Honnef, 2016).

Nas últimas quatro décadas, houve avanços significativos, como a criação de legislações e políticas públicas que contribuíram para o processo de inclusão escolar. No entanto, é fundamental reconhecer que esses direitos nem sempre foram garantidos na prática e, muitas vezes, enfrentaram resistência. A luta por uma educação que respeite as especificidades e necessidades de cada estudante ainda permanece na atualidade, nessa terceira década do século XXI. Ela exige não apenas a implementação de medidas legais e burocráticas, mas também uma profunda transformação cultural nas instituições educacionais e na sociedade de modo geral. Nesse contexto, a formação especializada emerge como uma ferramenta relevante, permitindo analisar a realidade educacional sob uma perspectiva crítica que questiona as estruturas de poder e os discursos hegemônicos que ainda perpetuam práticas excludentes (Breitenbach; Costas; Honnef, 2016).

Nesse sentido, o objetivo geral desta pesquisa é identificar a presença de estudantes com deficiência e transtorno do espectro autista - TEA matriculados na rede pública de ensino regular no Brasil, analisando os desafios para a efetivação da inclusão escolar. Como desdobramentos busca-se os seguintes objetivos específicos:

- problematizar os termos e concepções relacionados às pessoas com deficiência em diferentes contextos históricos, a fim de compreender como essas representações influenciam a prática educacional;

- refletir sobre as barreiras estruturais, culturais e pedagógicas enfrentadas por esses alunos;
- levantar possíveis implicações para a efetivação da inclusão escolar, identificando possibilidades e limitações no processo.

A pesquisa fundamenta-se em análise documental com base nos indicadores do Censo Escolar de 2024, publicado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), com dados sobre os estudantes com TEA e deficiências física, intelectual, auditiva/surdez, visual e múltipla. A partir desse mapeamento, espera-se delinear aspectos relevantes para a compreensão da distribuição e das demandas desse público no contexto educacional brasileiro.

O estudo aborda, na Seção 2, a mudança terminológica e histórica da deficiência, destacando a mudança de uma perspectiva biologizante para uma perspectiva social que a reconhece como parte da diversidade humana. Analisa como termos pejorativos ("inválido" ou "aleijado") foram substituídos por linguagem mais respeitosa ("pessoa com deficiência"), refletindo transformações paradigmáticas. Na seção 3, discute também os modelos médico (focado no corpo) e social (focado nas barreiras ambientais), enfatizando a importância da acessibilidade em suas múltiplas dimensões (arquitetônica, comunicacional, atitudinal, dentre outras). Na seção 4, examina a trajetória da educação especial no Brasil, desde a segregação de pessoas com deficiência em instituições específicas para esse público até políticas recentes como a Lei Brasileira de Inclusão (2015) e o Decreto nº 11.793/2023, apontando desafios persistentes, como infraestrutura inadequada, formação docente insuficiente e a contradição entre discursos inclusivos e práticas excludentes. Na seção 5, trata-se sobre os procedimentos metodológicos, apresentando a abordagem qualiquantitativa para analisar os dados das matrículas de estudantes com deficiência e transtornos, combinando análises numéricas com interpretações críticas dos desafios à inclusão escolar. O trabalho reforça a necessidade de ações concretas que transcendam a retórica, garantindo equidade e respeito à diversidade. Na seção 6, com base no quantitativo de estudantes com deficiência matriculados nas escolas, destacam-se reflexões e análises sobre os dados. E, por fim, nas considerações finais, apresenta-se os principais resultados e implicações da pesquisa.

2 AVANÇOS HISTÓRICOS E TERMINOLÓGICOS

A história da educação especial no Brasil é marcada por uma trajetória de exclusão, segregação e luta por direitos. Desde o século XVI, médicos e pedagogos ousaram educar

aqueles considerados ineducáveis, desafiando os padrões da época. Porém, "a institucionalização em asilos e manicômios foi a principal resposta social para tratamento dos considerados desviantes" (Mendes, 2006, p. 387), refletindo uma prática custodial e segregadora. No século XX, com a massificação do ensino e a dificuldade de absorção de todos os alunos pela escola comum, surgem as classes especiais. Assim, o acesso à educação para pessoas com deficiência se ampliou lentamente, mas a segregação se mantinha como principal modelo.

A virada ocorreu a partir da década de 1960, quando movimentos sociais pelos direitos humanos passaram a denunciar os efeitos negativos da exclusão. Com isso, emergiram propostas de integração escolar, defendendo que as crianças com deficiência tivessem acesso às mesmas oportunidades educacionais que aquelas sem deficiência. Nesse sentido, "a segregação sistemática de qualquer grupo ou criança [tornou-se] uma prática intolerável" (Mendes, 2006, p. 388).

Nas décadas de 1970 e 1980, a educação especial se constituiu como um sistema paralelo. Porém, fatores econômicos (como a crise do petróleo) impulsionaram a adoção de serviços com menos custos e mais integrados. O conceito de normalização, originado na Escandinávia, influenciou a filosofia educacional mundial, com o pressuposto de que "toda pessoa com deficiência teria o direito inalienável de experienciar um estilo ou padrão de vida que seria comum ou normal em sua cultura" (Mendes, 2006, p. 390). Assim entende-se que a diversidade cultural, social, étnica, religiosa e de gênero deve ser reconhecida como elemento fundamental para a compreensão dos processos de aprendizagem e para a percepção de nós mesmos e do mundo. A escola deve estar atenta ao que acontece ao seu redor, evitando a marginalização das diferenças e reconhecendo que o aprendizado envolve a capacidade de expressar, de diversas maneiras, o que se sabe, representando o mundo a partir de origens, valores e sentimentos individuais (Mantoan, 2003).

A partir da década de 1990, a defesa pela inclusão escolar no Brasil ganhou destaque, influenciado fortemente pelos Estados Unidos da América - EUA e suas reformas educacionais. A proposta de "educação inclusiva" passa a ser discutida em conferências internacionais, como a de Salamanca, em 1994, considerada "o mais importante marco mundial na difusão da filosofia da educação inclusiva" (Mendes, 2006, p. 395).

Mantoan (2003) distingue os conceitos de inclusão e integração escolar, ressaltando que, embora frequentemente confundidos, eles possuem significados e práticas distintas. A integração refere-se à inserção de alunos com deficiência em ambientes escolares regulares, mas muitas vezes sem adaptações significativas no conteúdo ou nas metodologias de ensino, o

que pode resultar em uma participação superficial. Já a inclusão escolar implica uma transformação do sistema educacional para atender às diversas particularidades dos alunos, promovendo condições de igualdade de oportunidades e aprendizado. Também critica o fato de que muitas instituições tratam a inclusão escolar como uma mera formalidade de direitos, sem um compromisso real com a diversidade e a valorização das diferenças, perpetuando uma exclusão disfarçada. Dessa forma, ela deve ser entendida como promotora de transformação social, indo além da simples presença física do aluno na sala de aula. (Mantoan, 2003)

A mesma autora aborda a crise de paradigmas no sistema educacional, destacando que toda crise, independentemente de sua intensidade, é marcada por incertezas, mas também oferece oportunidades para a exploração de novas alternativas e formas de conhecimento. No contexto escolar, as instituições estão saturadas de formalismos e fragmentadas em modalidades de ensino e burocracias que distanciam o ideal educacional da realidade dos alunos. O argumento de que a inclusão escolar representa uma ruptura na estrutura organizacional da escola, permite que ela retome sua função formadora e atinja todos os envolvidos no processo educativo. Essa mudança é essencial para alinhar o paradigma educacional vigente às novas demandas da sociedade, especialmente em um cenário no qual os paradigmas tradicionais estão sendo questionados e o conhecimento passa por uma reinterpretação. (Mantoan, 2003).

Abordando as terminologias inclusivas estritamente dirigidas ao aluno, Mendes (2017) reflete criticamente sobre os sentidos atribuídos ao conceito de inclusão escolar e sua relação com a escolarização de estudantes público-alvo da Educação Especial. Ela destaca que, embora os termos “inclusão” e “alunos incluídos” tenham ganhado visibilidade no debate educacional, especialmente a partir do final da década de 1990, persistem equívocos conceituais que esvaziam seu potencial transformador. Mendes (2017, p. 61) observa que “o conceito de inclusão escolar permanece vago para a maioria das pessoas, mesmo porque pouco se teoriza sobre esse assunto”, alertando para o uso acrítico de expressões como “casos de inclusão” ou “alunos da inclusão” que, em vez de promoverem igualdade, reforçam a segregação simbólica.

A pesquisadora sustenta que a escolarização de estudantes com deficiência não deve se restringir à sua mera presença física na escola comum, mas deve garantir condições efetivas de aprendizagem e participação. Para tanto, é essencial romper com práticas excludentes enraizadas na organização escolar e nos modelos pedagógicos uniformizadores. Mendes (2017, p. 68) argumenta que “os desafios impostos à escolarização de estudantes com deficiência não se referem apenas às suas características pessoais, mas às condições que lhes são oferecidas para que possam, de fato, aprender e participar das atividades escolares”. Assim, a inclusão

escolar, em seu entendimento, deve ser compreendida como um processo ético, político e pedagógico que exige transformações profundas nas concepções de ensino, currículo e avaliação.

Acredita-se que a presença do aluno com deficiência no espaço escolar transcende a mera ideia de resistência e permanência física em sala de aula. Ela representa, de forma mais ampla, um questionamento profundo às estruturas hegemônicas que orientam o processo educativo, historicamente voltado para a homogeneização e o consenso. Nesse sentido, a inclusão desafia a lógica tradicional de educar para o ajustamento social e para a padronização de comportamentos, propondo, em contrapartida, uma educação voltada para a vida em sociedade – ou “apenas” vida - em sua diversidade, pluralidade e complexidade. Assim, a presença desse aluno constitui um ato político e pedagógico que tensiona as práticas escolares, exigindo uma reflexão crítica sobre o sentido de educar em uma perspectiva verdadeiramente democrática e inclusiva.

A percepção sobre os estudantes que apresentam deficiência tem passado por mudanças significativas nas últimas décadas. Inicialmente, esses alunos eram vistos como "problemas" a serem resolvidos, frequentemente segregados em classes especiais ou ambientes separados. Com o desenvolvimento das pesquisas relacionadas à inclusão escolar, houve uma mudança em direção à valorização da diversidade e ao reconhecimento do potencial cognitivo (e físico) de todos os estudantes. Contudo, Mendes (2006, p. 398) apontou que, no período da publicação de sua pesquisa, “a maioria continua[va] à margem de qualquer tipo de escola” e que os avanços se limitavam a “um aumento muito discreto na cobertura em relação à demanda em potencial.”

A análise histórica de Mendes (2010) revela que a trajetória da educação especial no país foi marcada por avanços e retrocessos. Desde as primeiras iniciativas no século XIX até o início do século XXI, a educação especial passou por diferentes fases, incluindo tentativas de normalização e integração, ocorridas na década de 1970, e a defesa pela perspectiva inclusiva nos anos 1990, influenciada por movimentos internacionais. No entanto, mesmo em 2010, ano de publicação do estudo da autora, cerca de seis milhões de indivíduos com necessidades educacionais específicas permaneciam fora do sistema escolar, com apenas 800 mil matriculados, evidenciando um cenário de exclusão generalizado. Mendes (2010) criticava a predominância de práticas assistencialistas e a tendência à privatização da educação especial, que contrastavam com a retórica de inclusão escolar. Defendia a necessidade urgente de uma abordagem que integrasse a educação especial ao contexto da educação regular, reconhecendo e respeitando as especificidades desse público, de modo a desafiar as estruturas que perpetuavam, e perpetuam, a exclusão e a seletividade social.

Ao longo do século XX, predominou-se o modelo médico de compreensão da deficiência e este ainda influencia práticas e discursos contemporâneos. Nessa perspectiva, a deficiência é uma anomalia individual, localizada no corpo da pessoa, que precisa ser corrigida, curada ou reabilitada. Essa visão está centrada em um paradigma biomédico que enxerga a pessoa com deficiência como doente, inapta ou desviante da norma corporal funcional. Segundo Foresti e Bousfield (2022), esse modelo reforça a ideia de que a deficiência é uma "tragédia pessoal", promovendo práticas capacitistas e limitando as ações do Estado ao campo da reabilitação, sem alterar estruturas sociais que perpetuam desigualdades.

Em contraposição, o modelo social surge como uma crítica contundente ao reducionismo biomédico, deslocando o foco da deficiência do corpo para o contexto social. A deficiência passa a ser compreendida como uma construção social, ou seja, uma barreira criada pela própria sociedade que falha em acolher a diversidade humana. De acordo com Foresti e Bousfield (2022, p. 654), "a maior intervenção a ser feita não é ao nível do indivíduo e suas lesões, mas na sociedade que tem dificuldade de abarcar a totalidade das diversidades"

Nesse sentido, a concepção de deficiência deve ser compreendida dentro do contexto da diversidade do corpo humano, afastando-se da visão biologizante que a classifica como um critério de anormalidade. Em vez de enxergar a deficiência como uma limitação ou um desvio, é fundamental reconhecer que a variação nas capacidades e características físicas, sensoriais ou cognitivas é parte integrante da experiência humana. Essa perspectiva inclusiva valoriza a pluralidade de corpos e habilidades, promovendo uma compreensão mais ampla das capacidades e diferenças, como expressões da pluralidade dos seres humanos.

Segundo Débora Diniz (2007), houve um avanço significativo no léxico utilizado para se referir a pessoas com deficiência, considerando o contexto histórico. Termos que antes carregavam conotações negativas e preconceituosas, como "deficiente", "inválido" ou "aleijado", foram sendo gradativamente substituídos por uma linguagem mais respeitosa, que busca reconhecer a identidade e a dignidade das pessoas. A adoção de expressões como "pessoa com deficiência" ou "pessoa com necessidades especiais" é um exemplo dessa mudança, que passou a enfatizar a individualidade e a valorização do ser humano, em vez de reduzi-lo às suas limitações.

Ao promover uma terminologia mais adequada, não apenas combate-se o preconceito linguístico, mas também contribui para a construção de uma sociedade mais reflexiva, na qual a diversidade é valorizada e as pessoas, independentemente de suas habilidades, têm seus direitos garantidos e suas vozes ouvidas. A transformação da linguagem atribuída a esse público constitui-se uma ferramenta poderosa na luta contra a discriminação, uma vez que a

forma como nos referimos a um grupo social tem impacto direto na sua visibilidade e na forma como este é tratado na sociedade.

Por isso, segundo Silva e Keske (2021), o uso inadequado de terminologias ao se referir às pessoas com deficiência perpetua visões distorcidas e carregadas de preconceitos, muitas vezes enraizadas em contextos históricos ultrapassados. Termos como “portador de deficiência” ou “excepcional” ainda são utilizados, mesmo sendo inadequados e excludentes. Nesse sentido, Silva e Keske (2021) discutem que o uso de termos inadequados contribui para a manutenção de conceitos obsoletos, interpretações errôneas e informações incorretas, que acabam sendo repetidas e fortalecidas de forma inconsciente ao longo do tempo. Tal afirmação reforça a urgência de se promover uma transformação na terminologia que define esse público, modificando a forma como a sociedade, de modo geral, enxerga as pessoas atípicas.

A distinção entre as terminologias "deficiente", "pessoa deficiente" e "pessoa com deficiência" refere-se às diferentes formas de perceber e integrar a deficiência na identidade dos indivíduos. Conforme destacado pelos autores Diniz (2007) e Sasaki (2012), estas terminologias carregam significados distintos, refletindo abordagens variadas sobre como a deficiência é vista na relação do indivíduo com a sociedade.

No modelo social da deficiência, especialmente na tradição britânica, o termo "deficiente" era empregado por alguns teóricos para enfatizar que a deficiência é um componente integral da identidade da pessoa. A utilização desse termo sugere uma aceitação da deficiência como uma característica intrínseca ao ser, e não apenas um atributo secundário. Além disso, era considerado um termo politicamente mais significativo, pois colocava de forma visível a vivência da deficiência e as opressões sociais decorrentes dessa condição. (Diniz, 2007)

O termo "pessoa deficiente" apresentava uma concepção semelhante, reconhecendo a deficiência como parte da identidade do indivíduo. Contudo, ele era preferido por aqueles que defendiam que a deficiência deveria ser entendida como uma característica constitutiva do ser da pessoa, reforçando a experiência vivida e a luta contra as barreiras sociais e a discriminação. (Diniz, 2007)

Por outro lado, "pessoa com deficiência" é uma expressão mais comumente utilizada na tradição estadunidense. Este termo é criticado por alguns teóricos que argumentam que ele propõe a deficiência como uma característica isolada do indivíduo, separada de sua condição

social. Para esses críticos, o termo "pessoa com deficiência"³ falha em capturar a totalidade da experiência da pessoa, não refletindo adequadamente a integração da deficiência às barreiras sociais enfrentadas (Diniz, 2007). Dessa forma, considera-se que essas terminologias podem reforçar a visão de que a deficiência é uma condição dissociada do ser social do indivíduo. Enquanto "deficiente" e "pessoa deficiente" enfatizam a condição como parte da identidade e da experiência vivida, "pessoa com deficiência" é visto como um termo que pode minimizar essa integração e a luta social relacionada.

Como demonstra Diniz (2007), a trajetória histórica revela a tensão permanente entre identidade e diferença: enquanto termos como "deficiente" (no modelo social britânico) politizam a experiência corporal como categoria identitária, a expressão "pessoa com deficiência" (dominante no contexto brasileiro) ainda suscita debates por sua possível dissociação entre indivíduo e barreiras sociais. Essa discussão ultrapassa o campo semântico, exigindo da escola e das políticas públicas uma postura crítica que não se limite a substituir palavras, mas transformar práticas, reconhecendo que a linguagem é tanto espelho quanto instrumento de mudança social. A escolha terminológica, portanto, deve sempre estar ancorada no compromisso ético de valorizar a diversidade humana sem invisibilizar as lutas por acessibilidade e equidade.

Em perspectiva diversa, essa transformação de paradigma não apenas impulsiona políticas públicas mais inclusivas, mas também reposiciona a pessoa com deficiência como protagonista de sua própria trajetória, reconhecendo-a como sujeito de direitos e de decisões. Assim, o foco desloca-se do modelo biomédico para um modelo social, no qual a deficiência é compreendida como resultado das barreiras impostas pela sociedade — e não como uma limitação individual. A remoção dessas barreiras torna-se, portanto, condição essencial para a efetiva participação e igualdade de oportunidades. Por isso, é necessário identificar as barreiras e propor ações e estratégias, criar recursos e metodologias, dentre outras, para garantir a acessibilidade a todas as pessoas.

3 DEFICIÊNCIAS, BARREIRAS E ACESSIBILIDADES

A compreensão da deficiência tem evoluído significativamente nas últimas décadas, deixando de ser vista como uma condição exclusivamente individual para ser reconhecida como uma questão de justiça social. Para Débora Diniz (2007), a deficiência deve ser entendida

³ Mesmo com as críticas em relação ao termo pessoa com deficiência, a escolha por esse termo, neste trabalho, se deve à utilização em pesquisas e documentos oficiais brasileiros.

não como um defeito pessoal a ser corrigido, mas como uma experiência de opressão vivida por pessoas que não se encaixam nos padrões corporais hegemônicos, impactadas pelos impedimentos sociais. Essa concepção está alinhada à perspectiva da Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, adotada pela Organização das Nações Unidas - ONU em 2006, que define a deficiência como o resultado da interação entre pessoas com impedimentos e as barreiras atitudinais e ambientais que limitam sua participação plena e efetiva na sociedade, em igualdade de condições com as demais.

No que se refere aos tipos de deficiências, reconhecemos que a diversidade corpórea, sensorial e cognitiva, conforme Quadro 1, é essencial não apenas para a formulação de estratégias de inclusão social⁴ e escolar, mas também para a construção de uma cultura que valorize a equidade e a dignidade humana em todos os espaços. A partir dessa concepção, torna-se possível identificar as diferentes formas de deficiência reconhecidas social e juridicamente, cuja classificação, apresentada no Quadro 1, evidencia a diversidade de experiências corporais, sensoriais, mentais e cognitivas que fundamentam as políticas de inclusão e igualdade.

Quadro 1: Tipos e conceitos das deficiências

Deficiência Física: Refere-se a limitações de natureza física que podem resultar de lesões, doenças ou condições que afetam a mobilidade e a coordenação.
Deficiência Visual: Inclui limitações que afetam a visão, variando de baixa visão até cegueira total.
Deficiência Auditiva: Envolve limitações relacionadas à audição, que podem incluir surdez parcial ou total.
Deficiência Intelectual: Refere-se a limitações no funcionamento intelectual que impactam o aprendizado, o raciocínio e outras habilidades cognitivas.
Deficiência Psicossocial: Abrange condições que afetam a saúde mental e o bem-estar psicológico, incluindo transtornos psiquiátricos.
Deficiência Múltipla: Consiste em uma combinação de duas ou mais deficiências, que podem afetar diferentes áreas de funcionamento.

Fonte: Sassaki (2012).

⁴ “[...] inclusão social é entendida como a participação ativa nos vários grupos de convivência social” (Organização Pan-Americana..., 2003 *apud* Mazzotta; D’antino, 2011, p. 378).

Essas formas de deficiência — ou, de maneira mais apropriada, variações funcionais humanas (Diniz, 2007) — são fundamentais para compreender as múltiplas barreiras que pessoas com essa condição enfrentam em seu cotidiano. Tais barreiras não se restringem ao campo físico, mas se estendem ao social, comunicacional, atitudinal e digital, revelando um cenário de exclusão persistente, mesmo nas três primeiras décadas do século XXI.

No que se refere ao transtorno do espectro autista, este é entendido como um “transtorno do Neurodesenvolvimento, [que] tem como marca uma desordem no padrão de desenvolvimento que traga à pessoa prejuízos no seu funcionamento. [...] (Elias; Paulino, 2022, p. 9). De acordo com o Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais – DSM V, o TEA causa “prejuízo persistente na comunicação social [...] e na interação social (Critério A) e padrões restritos e repetitivos de comportamento [...] (Critério B). [...] estão presentes desde o início da infância e limitam ou prejudicam o funcionamento diário (Critérios C e D)” (APA, 2014, p. 53).

Nesse contexto, verifica-se a necessidade de dirimir as barreiras e promover a acessibilidade que deve ser pensada de forma ampla, considerando as diferentes formas de participação social e os variados obstáculos que podem dificultar o acesso pleno a direitos e espaços. Conforme estabelece o Art. 3.º, inciso I da Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015 (Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência), acessibilidade é a

[...] 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).

Esta se torna um conceito fundamental para a busca por inclusão social e escolar, bem como para a igualdade de oportunidades para todas as pessoas, especialmente aquelas com deficiência. A falta de acessibilidade adequada, o preconceito estrutural e a ausência de políticas públicas efetivas reforçam a marginalização das pessoas com deficiência, impedindo sua plena participação na sociedade.

Sassaki (2012) propõe uma classificação que organiza a acessibilidade em seis dimensões ou “quadrantes”, permitindo compreender melhor as necessidades específicas de cada situação a fim de promover ações que garantam inclusão escolar e social efetiva. Essa abordagem amplia a visão tradicional, que se limita às deficiências, e enfatiza a importância de adaptar os ambientes, serviços e atitudes para todos. As seis dimensões de acessibilidade,

conforme descritas no Quadro 2, oferecem um panorama abrangente e crítico sobre os desafios que as pessoas com deficiência enfrentam no cotidiano, conforme destaca Sassaki (2009).

Quadro 2: Tipos e conceitos das acessibilidades

Acessibilidade Arquitetônica: Esta dimensão é crucial para garantir que os espaços físicos sejam acessíveis a todos. A ausência de barreiras físicas, como escadas e corredores estreitos, é essencial para a mobilidade. No entanto, muitos edifícios e espaços públicos ainda não atendem a essas normas, evidenciando falha na implementação de políticas que priorizem a construção de ambientes inclusivos. A crítica aqui reside na necessidade de um compromisso real por parte de arquitetos, engenheiros e gestores públicos em projetar e manter espaços que sejam verdadeiramente acessíveis.
Acessibilidade Comunicacional: A comunicação é uma ponte fundamental para a interação social. Barreiras na comunicação podem surgir de falta de informação em formatos acessíveis, como audiodescrição ou linguagem de sinais. Essa dimensão destaca a importância de capacitar profissionais em diversas áreas para que saibam se comunicar de maneira inclusiva. A crítica se concentra na necessidade de maior conscientização e formação sobre a diversidade comunicacional, bem como na urgência de garantir que todos tenham acesso à informação.
Acessibilidade Metodológica: No âmbito educacional e profissional, os métodos e técnicas devem ser adaptados para atender às diversas necessidades dos indivíduos. O uso de abordagens pedagógicas inclusivas é vital para garantir que todos tenham a oportunidade de aprender e trabalhar de forma equitativa. A crítica aqui se refere à resistência a mudanças nos métodos tradicionais de ensino e à falta de formação de educadores e gestores para lidar com a diversidade.
Acessibilidade Instrumental: Esta dimensão abrange a disponibilidade e a adequação de instrumentos, ferramentas e utensílios que facilitam a vida diária. A tecnologia assistiva, por exemplo, deve ser amplamente disponibilizada e integrada a diversos contextos. A crítica se baseia na necessidade de investimento em pesquisa e desenvolvimento de ferramentas acessíveis, assim como na promoção de uma cultura que valorize a inovação inclusiva.
Acessibilidade Programática: As políticas públicas e legislações são fundamentais para assegurar direitos e garantir acessibilidade. No entanto, muitas vezes, as normativas

existentes não são suficientemente implementadas ou fiscalizadas, resultando em lacunas significativas. A crítica aqui aponta para a necessidade de um maior engajamento por parte dos governantes, assim como um controle social efetivo que assegure que as políticas sejam realmente eficazes e que atendam às demandas da população.

Acessibilidade Atitudinal: Esta dimensão é talvez a mais complexa, pois envolve mudanças de comportamento e mentalidade na sociedade. Preconceitos, estereótipos e estigmas são barreiras que não podem ser ignoradas. A crítica se concentra na necessidade de campanhas de conscientização e educação que promovam uma cultura de respeito e inclusão, abordando as questões de preconceito que ainda permeiam muitas relações sociais.

Fonte: Sassaki (2012).

As seis dimensões de acessibilidade são interdependentes e devem ser abordadas de forma integrada para promover uma sociedade mais justa e inclusiva. A crítica central abordada por Sassaki (2012) reside na necessidade de ação efetiva e comprometida em todos os níveis – individual, institucional e governamental. Contudo, para que a acessibilidade seja garantida e as barreiras sejam de fato eliminadas, permitindo que todos possam participar plenamente da vida social, educacional e profissional, é imprescindível que existam políticas públicas nessa direção.

No contexto da educação básica brasileira, essas seis dimensões de acessibilidade encontram obstáculos significativos que comprometem a efetivação da inclusão escolar. A acessibilidade comunicacional, por exemplo, é frequentemente limitada pela ausência de intérpretes de Libras, falta de recursos visuais em ambientes público, escassez de materiais didáticos em formatos acessíveis, como livros em braille ou com recursos de audiodescrição, dentre outros.

No campo metodológico, muitos docentes não recebem formação adequada para adotar práticas pedagógicas inclusivas, mantendo-se atrelados a métodos tradicionais que não contemplam a diversidade dos estudantes. Do mesmo modo, a acessibilidade instrumental é fragilizada pela insuficiência de recursos tecnológicos assistivos e pela carência de investimentos na adaptação de ferramentas que favoreçam o aprendizado. Soma-se a isso a acessibilidade programática, cuja aplicação nas escolas públicas ainda enfrenta entraves relacionados à implementação e fiscalização das políticas educacionais inclusivas.

Por fim, a acessibilidade atitudinal revela-se um desafio persistente, pois preconceitos, estigmas e falta de sensibilidade de parte da comunidade escolar reforçam barreiras invisíveis, mas profundamente excludentes. Esses aspectos evidenciam que, embora a legislação assegure o direito à inclusão escolar, a realidade cotidiana ainda impõe obstáculos que demandam ação articulada entre gestores, professores e formuladores de políticas públicas.

4 POLÍTICAS PÚBLICAS DE INCLUSÃO ESCOLAR E SEUS DESAFIOS CONTEMPORÂNEOS

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, publicada pelo Ministério da Educação em 2008, representa um marco no processo de construção de uma educação mais equitativa e democrática no Brasil. Fundamentada nos princípios dos direitos humanos, essa política foi a primeira a garantir o direito de todos os estudantes à educação em ambientes inclusivos, sem qualquer forma de discriminação. Ao enfatizar a necessidade de reorganizar os sistemas de ensino para atender à diversidade, o documento propõe uma ruptura com a lógica excludente da educação brasileira, apontando para práticas pedagógicas que respeitem as singularidades dos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, público-alvo da educação especial (Brasil, 2008).

Nesse contexto, a política não apenas assegura o acesso ao ensino regular, como também reforça a importância do atendimento educacional especializado, da formação de profissionais qualificados, da participação das famílias e da promoção da acessibilidade. A proposta se alinha aos movimentos internacionais pela inclusão, como a Declaração de Salamanca, aprovada em 1994. Durante a Conferência Mundial de Educação Especial, reafirmou-se o compromisso global com a educação inclusiva, enfatizando que crianças, jovens e adultos com “necessidades educacionais especiais” deviam ter acesso à educação dentro do sistema público de ensino. Esse documento também reconhece o direito fundamental à educação para todas as crianças, considerando suas diversas características e necessidades de aprendizagem, defendendo que as escolas regulares adotem uma pedagogia centrada no aluno, com objetivos e conteúdos específicos (Unesco, 1994).

Vale ressaltar que a Declaração de Salamanca convoca os governos a priorizarem a educação inclusiva em suas políticas, promovendo a matrícula de todas as crianças em escolas regulares - exceto em casos justificáveis - e defendendo a implementação de mecanismos participativos no planejamento educacional. O documento também sugere a formação de professores em práticas inclusivas e o investimento em estratégias de identificação e

intervenção precoce, incluindo serviços multiprofissionais, com o objetivo de garantir que a educação especial se torne uma realidade, promovendo igualdade de oportunidades e respeitando a diversidade no contexto do ensino (Unesco, 1994).

No Brasil, as políticas públicas tiveram como base a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/1996) que destacou a educação especial como modalidade de ensino, seu público, currículo e formação de professores. Ainda, destaca-se a Resolução CNE/CEB nº 2/2001 que trata das diretrizes nacionais para a educação especial na educação básica, estabelecendo orientações para a organização de sistemas de ensino inclusivos que atendam às necessidades educacionais de estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação. Essa resolução reforça o princípio da inclusão escolar, ao prever a matrícula desses estudantes preferencialmente em classes comuns do ensino regular, com o apoio de serviços e recursos especializados que garantam o acesso, a permanência, a participação e a aprendizagem. Somado a isso, as diretrizes supracitadas orientam sobre a adaptação curricular, a formação docente, a acessibilidade e a atuação de profissionais de apoio, assegurando o direito à educação de qualidade em igualdade de condições com os demais alunos. A Resolução fundamenta-se nos princípios constitucionais e nas diretrizes da LDB nº 9.394/1996, por meio de uma perspectiva educacional inclusiva que respeite as diferenças e valorize o potencial de todos os estudantes.

A Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (2006) também é um documento que subsidia a construção de leis, a qual já foi destacada neste trabalho, reafirmando o compromisso do Estado brasileiro com a construção de uma escola que enalteça o diverso e promova o aprendizado de todos. Esse documento trata da importância de garantir que as pessoas com deficiência tenham acesso pleno e igualitário a todos os direitos humanos e liberdades fundamentais.

A Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência), Lei n. 13.146, de 6 de julho de 2015, garante que esse público tenha o direito às oportunidades iguais em relação às outras pessoas típicas, de modo que não sofra qualquer tipo de discriminação. No capítulo II, intitulado “Da igualdade e da não discriminação”, afirma que:

Art. 4º Toda pessoa com deficiência tem direito à igualdade de oportunidades com as demais pessoas e não sofrerá nenhuma espécie de discriminação.

§ 1º Considera-se discriminação em razão da deficiência toda forma de distinção, restrição ou exclusão, por ação ou omissão, que tenha o propósito ou o efeito de prejudicar, impedir ou anular o reconhecimento ou o exercício dos direitos e das liberdades fundamentais de pessoa com deficiência,

incluindo a recusa de adaptações razoáveis e de fornecimento de tecnologias assistivas. (Brasil, 2015, p. 27-28)

O excerto legal destaca que a discriminação por deficiência não depende apenas de intenção: basta o efeito de impedir, dificultar ou anular o exercício de direitos para que ela se configure, inclusive quando decorre de omissão institucional. Nesse marco, a ‘recusa de adaptações razoáveis’ e o não fornecimento de tecnologias assistivas são, por si, formas de discriminação (Brasil, 2015, p. 27–28). Em termos educacionais, adaptações razoáveis são ajustes individualizados e imediatos que não acarretam ônus desproporcional, distintos das medidas gerais de acessibilidade. São exemplos: flexibilização de avaliação e tempos de prova, intérprete de Libras, material em braille ou fonte ampliada, recursos de leitura de tela, organização do ambiente e apoio escolar adequado. Assim, negar tais ajustes — ou postergá-los indefinidamente — produz exclusão mesmo sem intenção, porque mantém barreiras funcionais e atitudinais. À luz do Art. 4º, portanto, cumprir a lei significa institucionalizar procedimentos para identificar necessidades, prover ajustes e monitorar resultados, sob pena de perpetuar práticas discriminatórias no cotidiano escolar.

Dentre os documentos mais atuais, o Decreto nº 11.793/2023 propõe novas políticas de direitos para pessoas com deficiência, representando um avanço significativo na trajetória de inclusão e valorização da diversidade no Brasil. Esse decreto é uma continuidade do compromisso nacional com a promoção dos direitos das pessoas com deficiência, que teve início com o Plano Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência, Viver Sem Limites, instituído pelo Decreto nº 7.612 de 2011. Esse Plano se alinha à Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência da Organização das Nações Unidas - ONU, da qual o Brasil é signatário. O Decreto nº 11.793/2023 traz diretrizes que visam aprimorar a inclusão social, educacional e profissional, promovendo a autonomia das pessoas com deficiência. Também busca articular ações intersetoriais, envolvendo saúde, educação, assistência social e trabalho, garantindo uma abordagem legislativa para a inclusão.

A educação especial em uma perspectiva inclusiva, em particular, é um pilar central dessas políticas. O decreto reforça a necessidade de formação continuada para educadores, acessibilidade nas escolas e currículos que respeitem a diversidade. A promoção de ambientes educacionais inclusivos não apenas beneficia os alunos com deficiência, mas enriquece a experiência de aprendizagem de todos.

Além disso, o Decreto nº 11.793/2023 propõe mecanismos de monitoramento e avaliação das políticas públicas, assegurando que as ações sejam efetivas e que os direitos das

pessoas com deficiência sejam garantidos. Essa abordagem é essencial para que seja possível identificar e corrigir falhas em sua implementação e garantir que os objetivos do plano sejam alcançados. Portanto, o projeto Viver Sem Limites representa um passo importante em direção à construção de políticas públicas, de uma educação especial e inclusiva vista não apenas como uma necessidade, mas como um direito fundamental. Cabe a todos nós, enquanto sociedade, garantir que esse direito seja respeitado e promovido, de modo que todos possam viver sem limitações sociais.

O cenário da educação especial inclusiva no Brasil não é isento de retrocessos e disputas normativas. Um exemplo marcante foi a publicação do Decreto nº 10.502/2020, no governo de Jair Bolsonaro, que instituiu a denominada “Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida”. O decreto defendia uma perspectiva “bilateral”, legitimando o retorno de escolas e classes especiais (Brasil, 2020), em contraposição ao princípio da inclusão em classes comuns, previsto na Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva de 2008. Tal proposta foi amplamente criticada por entidades ligadas à defesa dos direitos humanos e por pesquisadores do campo da educação inclusiva, que a consideraram um retrocesso legal, político e pedagógico, por fragilizar os avanços conquistados em relação ao direito de estudantes com deficiência à convivência e aprendizagem em ambientes comuns.

A partir do estudo de caso apresentado por Bruna Kibrit (2013), no artigo “Possibilidades e desafios na inclusão escolar”, esta revela-se como um processo que vai além da simples presença do aluno com deficiência em sala de aula. A inclusão escolar exige uma construção relacional pautada na escuta ativa, no reconhecimento do sujeito e em práticas pedagógicas singulares, inteiramente relacionadas aos desafios educacionais. A autora destaca que as possibilidades de inclusão escolar residem na valorização da singularidade de cada estudante e na criação de projetos personalizados, como demonstrado no acompanhamento terapêutico de Marina, aluna com síndrome de Down, participante da sua pesquisa. Nesse processo, a afetividade e o vínculo estabelecido entre educadora e aluna foram fundamentais, revelando que a inclusão deve promover o “surgimento de um sujeito desejante” (Kibrit, 2013, p. 684). Quando a autora se refere ao sujeito como *desejante*, entende que ele se constitui a partir de seus próprios desejos, e não apenas em função das expectativas externas impostas por figuras de autoridade (como pais, mães ou professores). Ou seja, um sujeito que participa ativamente de sua experiência no mundo, e que não apenas reage de forma automatizada às exigências sociais.

Na pesquisa “Ensinar a todos e a cada um em escolas inclusivas: a abordagem do ensino diferenciado”, a relação didática vincula-se à abordagem de *ensino diferenciado* que, segundo Keisyani da Silva Santos e Enicéia Gonçalves Mendes (2013), compreende uma estratégia essencial para garantir o acesso, a participação e o aprendizado de todos os estudantes em contextos escolares inclusivos. As autoras destacam que esse modelo rompe com a lógica homogênea do ensino tradicional, ao considerar as múltiplas formas de aprender. Elas afirmam que “[...] a diferenciação pedagógica envolve o reconhecimento das singularidades dos alunos e a proposição de práticas que respondam a essas diferenças” (Santos; Mendes, 2013, p. 6), ressaltando que a escola deve ser um espaço onde as diversidades são acolhidas e valorizadas.

Para Santos e Mendes (2013), a proposta do ensino diferenciado não se refere a criar caminhos paralelos para alguns estudantes, mas sim transformar a organização do ensino para todos. Isso inclui repensar os objetivos de aprendizagem, os conteúdos, as estratégias didáticas e as formas de avaliação. As autoras apontam que “[...] ensinar a todos e a cada um exige um currículo flexível, capaz de se adaptar às necessidades dos alunos sem comprometer a qualidade da educação” (Santos; Mendes, 2013, p. 10). Assim, o ensino diferenciado assume um papel central na efetivação da inclusão escolar, ao promover a equidade sem renunciar à qualidade educativa. Nesse sentido, a escola precisa se organizar para que o estudante público-alvo da educação especial se desenvolva a partir de condições favoráveis ao processo de ensino e aprendizagem, como o “acesso ao currículo”. Para isso, são necessárias adaptações do material e recursos didático-pedagógicos utilizados em sala de aula para atender ao público-alvo da educação especial e garantir a inclusão escolar.

Ressalta-se que há muitos desafios estruturais e pedagógicos que ainda persistem no sistema educacional público no Brasil. Conforme destacado por Santos (2020), no artigo “Os desafios da educação inclusiva na rede pública de ensino”, a falta de acessibilidade nas escolas públicas reflete lacunas significativas que comprometem a qualidade do ensino e o acesso pleno de alunos com necessidades educacionais específicas. Essas defasagens estruturais (arquitetônicas), como a ausência de rampas, banheiros adaptados e recursos tecnológicos, dificultam a participação ativa desses estudantes nas atividades escolares, perpetuando barreiras à inclusão escolar.

Além disso, a falta de formação específica para os educadores sobre como lidar com a diversidade em sala de aula, tendo em vista as suas diferentes realidades, representa um desafio adicional, pois a ausência de suporte adequado pode levar à exclusão desses alunos, limitando seu desenvolvimento social e acadêmico. Santos (2020) também enfatiza a importância dos planos de ensino individualizados, que demandam um comprometimento conjunto entre

gestores, educadores, políticas públicas e a sociedade para a criação de espaços verdadeiramente acolhedores e receptivos, onde cada aluno possa aprender e interagir de forma equitativa.

Mantoan (2023) alerta que muitas escolas, ao adotarem uma postura inclusiva em teoria, falham em implementar práticas que reconheçam a participação integral dos educandos no processo de aprendizagem. A cultura escolar ainda perpetua estigmas e preconceitos, dificultando a valorização plena de todos os estudantes. Portanto, é essencial que a mudança de percepção não se restrinja ao discurso, mas se traduza em ações concretas e transformadoras que reconheçam e valorizem a singularidade de cada aluno como parte essencial do processo educacional.

Conforme destacado por Freitas e Garcia (2019), no trabalho “De diagnósticos e prognósticos: laudos na configuração de muitas experiências de escolarização”, um aspecto essencial no debate sobre inclusão escolar reside no papel ambíguo dos diagnósticos e prognósticos educacionais, os quais, embora fundamentais para identificar necessidades específicas e orientar estratégias pedagógicas individualizadas, frequentemente reduzem o aluno a um rótulo clínico, desconsiderando sua multidimensionalidade. Esses laudos, produzidos por profissionais da saúde, permitem reconhecer dificuldades de aprendizagem, transtornos e outras condições que impactam o desempenho escolar, integrando dimensões acadêmicas, emocionais e sociais. No entanto, a prática idealizada esbarra em contradições práticas, pois persiste uma tensão entre o discurso inclusivo e a realidade segregadora historicamente associada a esses documentos, desde a justificativa de classes especiais no passado até a atual estigmatização velada em contextos formalmente inclusivos.

Embora diagnósticos devam subsidiar adaptações curriculares, metodologias diferenciadas e suportes especializados, e prognósticos auxiliem no planejamento de intervenções e metas realistas, Freitas e Garcia (2019) alertam que tais instrumentos, quando utilizados de forma reducionista, convertem-se em barreiras simbólicas e materiais que limitam a percepção do sujeito à sua condição médica. Estas(es) comprometem a efetiva inclusão escolar e exigem, portanto, uma abordagem interdisciplinar que transcenda a lógica patologizante e considere os determinantes sociais e pedagógicos que acarretam o fracasso escolar.

Mesmo que o Brasil disponha de um robusto arcabouço normativo que respalda a inclusão escolar, a efetivação desse direito ainda encontra barreiras significativas no cotidiano das escolas públicas, como a ausência de acessibilidade arquitetônica, a carência de materiais e tecnologias assistivas, a insuficiência de formação docente específica e a persistência de

práticas discriminatórias veladas. Esses entraves evidenciam que a inclusão não pode se restringir ao cumprimento formal da lei, mas requer ações intersetoriais articuladas entre educação, saúde e assistência social, bem como investimentos contínuos na formação e valorização dos profissionais da educação. Além disso, é imprescindível uma mudança cultural nas instituições escolares, que vá além da adaptação material e metodológica, incorporando uma postura ética e pedagógica pautada na valorização da diversidade como princípio estruturante da prática educativa. Somente assim será possível transformar o discurso inclusivo em realidade concreta e assegurar a equidade no processo de escolarização.

Com base nesses desafios e na base legal que ampara a inclusão escolar do público-alvo da educação especial, realizou-se uma pesquisa sobre o quantitativo de estudantes com deficiência e transtorno do espectro autista matriculados nas escolas públicas brasileiras. Os procedimentos metodológicos são apresentados na próxima seção e a análise dos dados na seção 6 deste trabalho.

5 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Este estudo adotou uma abordagem qualiquantitativa para a coleta e análise de dados, visando compreender a realidade do número de estudantes público-alvo da educação especial no contexto investigado. A escolha por uma pesquisa qualiquantitativa justifica-se pela necessidade de mensurar e analisar dados concretos sobre o público supracitado nas escolas, identificando as mais recorrentes, permitindo a identificação de padrões e tendências. Sendo assim, a pesquisa constitui-se por essa abordagem por integrar a análise de dados mensuráveis com a interpretação dos significados e desafios sociais associados ao fenômeno estudado. Segundo Minayo e Sanches (1993), essa abordagem não é apenas válida, mas necessária em contextos em que o conhecimento da realidade exige a articulação entre indicadores objetivos e a compreensão dos significados subjetivos. Os autores afirmam que “[...] ambas as abordagens são necessárias, porém, em muitas circunstâncias, insuficientes para abarcar toda a realidade observada. Portanto, elas podem e devem ser utilizadas, em tais circunstâncias, como complementares” (Minayo; Sanches, 1993, p. 243).

Nesse sentido, a combinação entre os métodos quantitativo e qualitativo na presente pesquisa visa alcançar tanto os “níveis ecológicos e morfológicos” da realidade quanto os “valores, crenças, representações, hábitos, atitudes e opiniões” que constituem sua dimensão simbólica e subjetiva (Minayo; Sanches, 1993, p. 247). Essa opção metodológica fortalece a análise ao permitir não apenas descrever o fenômeno de maneira numérica, mas também compreender os desafios e perspectivas vinculadas à presença de estudantes com deficiência e

TEA nas escolas brasileiras. Assim, a abordagem qualiquantitativa adotada nesta pesquisa configura-se como estratégica para a reflexão sobre problemáticas complexas, como as enfrentadas nas ciências humanas e sociais ao tentar decifrar o outro sob diferentes realidades.

A presente pesquisa caracteriza-se por sua natureza documental, uma vez que se fundamenta na análise de registros e documentos oficiais, recentemente disponibilizados pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). A pesquisa documental distingue-se pelo uso de fontes já existentes, tais como relatórios institucionais, legislações, dados estatísticos e demais registros públicos, que são examinados de maneira sistemática com o intuito de extrair informações pertinentes ao objeto de estudo. Conforme destaca Gil (2008), esse tipo de investigação permite explorar materiais que, embora disponíveis, ainda não tenham sido analisados de forma aprofundada sob determinadas perspectivas — neste caso, a educação especial com enfoque inclusivo. Tal abordagem possibilita ao pesquisador reinterpretar os dados estatísticos à luz de novos questionamentos pedagógicos.

No contexto deste trabalho, os documentos analisados fornecem subsídios essenciais para compreender a evolução das matrículas de estudantes com deficiência e com TEA na rede pública de ensino, contribuindo para a construção de uma análise crítica e fundamentada. Assim, a pesquisa documental adotada articula-se à abordagem qualiquantitativa, oferecendo uma base empírica sólida que sustenta as interpretações realizadas na próxima seção.

6 EDUCAÇÃO ESPECIAL NA PERSPECTIVA INCLUSIVA: ANÁLISE DE INDICADORES E IMPLICAÇÕES PARA A EFETIVAÇÃO DA INCLUSÃO ESCOLAR NO BRASIL

6.1 Matrículas na educação básica: garantia de permanência

A inclusão de estudantes que fazem parte do público-alvo da educação especial no sistema regular de ensino tem sido um tema amplamente debatido no cenário educacional contemporâneo, conforme ressaltado anteriormente em nosso referencial teórico. Embora a inclusão escolar no Brasil apresente avanços importantes referentes à matrícula de estudantes com deficiência nas escolas regulares, os dados nos fazem refletir sobre os muitos desafios a serem superados, principalmente no que se refere à efetiva permanência, ao atendimento (profissionais) adequado e à aprendizagem desses alunos.

De acordo com as informações mais recentes, o Brasil contava, em 2024, com 179.286 escolas de educação básica. A maior parte estava sob responsabilidade da rede municipal, que

representa aproximadamente dois terços do total (59,6%) das matrículas, seguida pela rede privada (23,7%) (Brasil, 2025a), como demonstra a Tabela 1 a seguir:

Tabela 1 – Número de instituições na educação básica brasileira

Nível de Escolaridade	Número total	Segmento	Número por segmento
Educação Infantil	114.576 ⁵	Creche	78.070
		Pré-escola	100.135
Ensino Fundamental	120.935 ⁶	Anos iniciais	103.114
		Anos finais	61.718
Ensino Médio	-	-	29.993

Fonte: Elaborado pelo autor com base em Brasil (2025a, p. 12).

Em 2024, o Brasil contabilizou cerca de 47,1 milhões de matrículas na educação básica, distribuídas entre 179.286 escolas. Esse número representa uma redução de 216 mil matrículas em relação ao ano anterior, o que equivale a 0,5%. Esse leve decréscimo se deve, principalmente, à retração de 0,8% na rede pública, que passou de 37,9 milhões de matrículas em 2023 para 37,6 milhões em 2024, tendência que não foi revertida pelo pouco aumento nas matrículas da rede privada, que subiram de 9,4 milhões para 9,5 milhões (Brasil, 2025a).

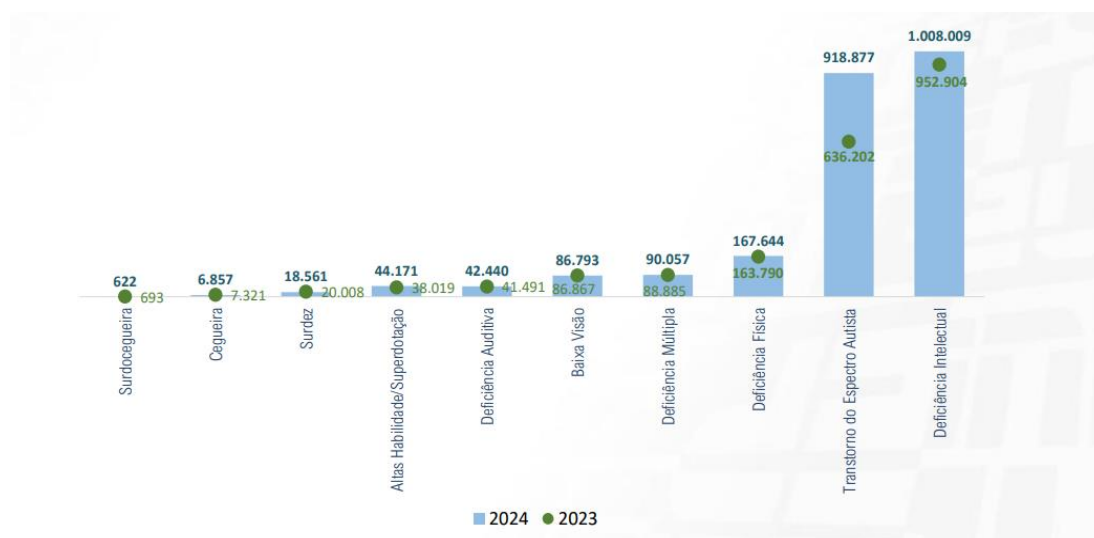
No que se refere ao quantitativo de matrículas na educação especial, este atingiu a marca de 2,1 milhões, representando um crescimento expressivo de 58,7% em comparação com o ano de 2020. O Ensino Fundamental concentrou a maioria das matrículas (61,9%), o que demonstra a relevância dessa etapa para a garantia de direito à educação desse grupo. Quando se observa especificamente a faixa etária entre 4 e 17 anos, nota-se também um avanço no processo de inclusão escolar, com o percentual de estudantes matriculados em classes comuns aumentando de 93,2% em 2020 para 95,7% em 2024 (Brasil, 2025a, p. 9).

⁵ O número total de instituições não se refere à soma do número por segmento, porque há escolas que ofertam apenas creche, outras têm creche e pré-escola, e outras apenas pré-escola.

⁶ O número total de instituições não se refere à soma do número por segmento, porque há escolas que ofertam apenas os anos iniciais do Ensino Fundamental, outras os anos iniciais e finais do Ensino Fundamental, e outras apenas os anos finais do Ensino Fundamental.

O Gráfico 1⁷ do Censo Escolar 2024 revela que, no conjunto do público da educação especial, o Transtorno do Espectro Autista (TEA) apresenta um dos maiores crescimentos de matrículas no país.

Gráfico 1 - Matrícula na educação especial por tipo de deficiência, transtorno global do desenvolvimento ou altas habilidades/superdotação - Brasil 2023-2024



Fonte: Brasil (2025b).

Entre 2023 e 2024, as matrículas de estudantes com TEA subiram de 636.202 para 918.877, representando um aumento de 44,4%, superando o crescimento registrado em todas as demais categorias de deficiência, transtornos e altas habilidades/superdotação. Em contraste,

⁷ No documento “Apresentação coletiva de resultados do Censo Escolar 2024”, o gráfico 1 deste trabalho corresponde ao 39.

outros grupos, como deficiência auditiva, surdez e cegueira, apresentam variações muito menores e, em alguns casos, até redução. A deficiência intelectual mantém-se como a categoria mais numerosa, passando de 952.904 para 1.008.009 de matrículas, mas com variação proporcional inferior ao do TEA (Brasil, 2025b).

Esses dados apresentam não apenas oscilações no acesso à educação básica de modo geral, mas também levantam reflexões importantes sobre a inclusão escolar do público da educação especial. Em um cenário de leve retração nas matrículas totais, é essencial observar como as políticas públicas estão (ou não) garantindo o acesso, a permanência e a aprendizagem de estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação. A análise do contexto da educação especial para além do quantitativo, torna-se fundamental para refletir sobre os possíveis desafios e as perspectivas para uma educação inclusiva e equitativa.

Apesar dos dados indicarem ampliação do número de estudantes, é preciso destacar uma limitação significativa na forma como essas informações são divulgadas pelo INEP, fornecidas pelo “Censo escolar da educação básica 2024: notas estatísticas”. A apresentação dos números, embora otimista, carece de maior detalhamento, uma vez que os dados estatísticos não possibilitam vislumbrar a qualidade do processo de inclusão escolar, tendo em vista a garantia da permanência e aprendizagem dos educandos – ou pelo menos a busca para que isso ocorra. O crescimento de matrículas em classes comuns, por si só, não garante que haja suporte pedagógico adequado ou suficiente, profissionais capacitados, recursos de acessibilidade ou práticas realmente inclusivas. A ausência de indicadores qualitativos compromete a análise da efetividade dessas políticas, tornando a análise insuficiente e dificultando a avaliação crítica das reais condições enfrentadas pelos alunos público-alvo da educação especial no contexto escolar brasileiro, retratando também a carência de estudos aprofundados.

Além do aumento geral das matrículas, destaca-se o crescimento no acesso ao Atendimento Educacional Especializado (AEE), que passou de 37,2% para 42,6% no mesmo período, indicando maior apoio pedagógico complementar aos estudantes incluídos. Quanto à distribuição por dependência administrativa, as redes públicas demonstraram maior efetividade: 98,5% das matrículas da rede estadual e 97,8% da municipal estavam em classes comuns em 2024. Em contrapartida, a rede privada apresenta um cenário menos inclusivo, com apenas 62% das matrículas da educação especial alocadas em turmas regulares. Tais dados revelam a consolidação gradual de políticas públicas voltadas à inclusão escolar, mas também

apontam a necessidade de ampliar o compromisso do setor privado na garantia do direito à educação inclusiva e equitativa (Brasil, 2025c, p. 38-41).

Ao identificar o crescimento das matrículas de estudantes da educação especial em classes comuns, por exemplo, é preciso considerar não apenas os números crescentes, mas as trajetórias escolares que precisam ser acompanhadas com responsabilidade. E ao questionar a formação docente, é inevitável pensar sobre como os cursos de licenciatura, mesmo cumprindo requisitos legais, muitas vezes deixam de preparar efetivamente os profissionais para lidar com a diversidade presente nas salas de aula. Assim, ao longo do trabalho, os objetivos se entrelaçam para levantar não só estatísticas, mas sobretudo tensões, contradições e possibilidades que envolvem a inclusão escolar brasileira, problematizando os dados para que ela seja mais do que uma meta numérica: uma prática educativa com sentido, equidade e compromisso real com todos os sujeitos.

6.2 Formação e prática: Há mão de obra suficiente e qualificada?

Entre os anos de 2020 e 2024, observou-se um avanço significativo na qualificação dos docentes da educação básica no Brasil. Na educação infantil, o percentual de professores com nível superior completo aumentou, alcançando 81,9% em 2024, sendo 80,7% com licenciatura e 1,2% com bacharelado. A formação de nível médio normal/magistério representa 10,6%, enquanto 7,6% ainda possuem escolaridade de nível médio ou inferior. Esse crescimento reflete o investimento na formação inicial dos docentes e a valorização da licenciatura como requisito para a docência na etapa inicial da educação básica (Brasil, 2025c).

Nos anos iniciais do Ensino Fundamental, o cenário é ainda mais positivo, com 87,5% dos docentes apresentando nível superior completo, dos quais 86% possuem licenciatura. Apenas 7,4% ainda atuam com formação de nível médio normal/magistério, e 5,2% têm nível médio ou inferior (Brasil, 2024, p. 44). Já nos anos finais do Ensino Fundamental, 91,9% dos professores possuem ensino superior completo, sendo a maioria com formação em licenciatura (90,1%), evidenciando uma elevação de 2,2 pontos percentuais nesse grupo entre 2020 e 2024 (Brasil, 2025c, p. 46). Esses dados estatísticos indicam uma tendência de profissionalização crescente entre os docentes da educação básica, especialmente nas etapas mais avançadas.

No Brasil, segundo o Censo da Educação Superior de 2023, o curso de Pedagogia era o primeiro em número de ingressantes (430.095) e também no número de concluintes (124.131) (Brasil, 2024). Ao analisar os últimos 10 anos (2013-2023), identifica-se esse aumento, mas é preciso considerar qual formação os egressos tiveram, uma vez que, ampliou-se o quantitativo de cursos de graduação a distância. (Brasil, 2024).

De acordo com a Resolução CNE/CP nº 1, de 15 de maio de 2006, que estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de graduação em Pedagogia, licenciatura, a formação do pedagogo – principal profissional da educação básica - deve contemplar conhecimentos, competências e habilidades para atuar na Educação Infantil, anos iniciais do Ensino Fundamental, gestão educacional em espaços escolares e não escolares. A Resolução orienta que os cursos devem garantir, em seu currículo, a compreensão da diversidade, assegurando que os futuros docentes estejam preparados para lidar com as diferenças no espaço escolar, especialmente com alunos que apresentam necessidades educacionais específicas. (Brasil, 2006)

Em um estudo realizado por Pereira e Guimarães sobre os Projetos Pedagógicos dos Cursos (PPC) de Pedagogia de universidades federais de Minas Gerais, constatou-se que “todos os cursos ofertavam componentes curriculares relacionados à Educação Especial (EE), porém com uma carga horária reduzida em relação à carga horária total” e que “os currículos vigentes em 2018 demonstraram que o ensino da EE nos cursos de Pedagogia atende às exigências normativas, mas ocupa um espaço restrito” (Pereira; Guimarães, 2019, p. 574-580)

Contudo, os autores constataram que, dos dez cursos analisados, cinco não mencionam a EE nesse item fundamental, dois apenas replicam o texto do Artigo 5º das Diretrizes Curriculares Nacionais de 2006, sem contextualização ou aprofundamento, e apenas três superam as determinações mínimas estabelecidas pelas DCN, ao demonstrarem uma preocupação explícita com a formação do pedagogo para atuação com estudantes da EE (Pereira; Guimarães, 2019). Essa constatação evidencia uma lacuna significativa na formação inicial dos professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental, indicando que, embora existam avanços pontuais, ainda predomina uma perspectiva genérica e insuficiente diante das demandas de um sistema educacional inclusivo. Tal cenário reforça a necessidade de repensar a estrutura dos currículos de Pedagogia no Brasil, para garantir a preparação efetiva dos futuros docentes diante da diversidade presente nas escolas brasileiras.

6.3 Desigualdade educacional entre pessoas com deficiência: desafios e consequências

Os dados apresentados pelo IBGE (2023) evidenciam a persistente desigualdade educacional enfrentada pelas pessoas com deficiência no Brasil. Ainda que a legislação brasileira, como a Lei nº 13.146/2015 (Lei brasileira de Inclusão), assegure o direito à educação inclusiva e adaptada, os números revelam uma realidade de exclusão. A taxa de analfabetismo de 19,5% entre pessoas com deficiência contrasta fortemente com os 4,1% da população sem

deficiência, mostrando que o acesso à alfabetização básica ainda é um desafio significativo. (IBGE, 2023).

A desigualdade educacional também se intensifica quando questionada sobre a alfabetização, pois apenas uma em cada quatro pessoas com deficiência concluiu a educação básica obrigatória, podendo variar entre estados – o que ressalta as desigualdades regionais. Mesmo entre os jovens - um grupo etário que deveria estar fortemente integrado ao sistema educacional - nota-se a evasão e o atraso escolar, com apenas 14,3% das pessoas com deficiência de 18 a 24 anos frequentando o Ensino Superior, frente a 25,5% das sem deficiência (IBGE, 2023). Tais resultados indicam que a presença da deficiência está fortemente relacionada à restrição de oportunidades educacionais, o que, por sua vez, impacta diretamente sua inclusão no mercado de trabalho e sua autonomia social.

É evidente que as barreiras enfrentadas por estudantes com deficiência vão além das limitações físicas ou cognitivas, abrangendo também obstáculos estruturais e institucionais. Isso reflete a carência de políticas públicas eficazes, a falta de acessibilidade real nas escolas e a insuficiência de capacitação especializada para os profissionais da educação, fatores que perpetuam a exclusão educacional desse público. Assim, a escolarização das pessoas com deficiência precisa deixar de ser um ideal distante e se tornar um compromisso concreto, tanto do Estado quanto da sociedade, garantindo condições adequadas para a efetiva inclusão e aprendizagem desses estudantes.

Dessa forma, a análise dos dados do IBGE (2023) revela uma contradição evidente: ainda que haja avanços numéricos no acesso das pessoas com deficiência à educação, persistem barreiras pedagógicas, estruturais e institucionais que limitam a efetiva inclusão. Os índices estatísticos, por si só, não traduzem as condições concretas de aprendizagem e participação, sendo necessário relacionar os números à realidade cotidiana marcada pela evasão, pelo atraso escolar e pela falta de acessibilidade. O grande desafio, portanto, é transformar a inclusão em prática efetiva e não apenas em diretriz formal, exigindo o fortalecimento das políticas públicas, a adequação dos ambientes escolares e a capacitação dos profissionais da educação. Somente assim será possível superar a desigualdade educacional e promover uma escolarização que garanta autonomia e cidadania plena às pessoas com deficiência.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente pesquisa evidenciou que, embora o Brasil tenha avançado significativamente no campo terminológico — muitas vezes ainda restrito ao debate acadêmico

— e nas discussões teóricas sobre inclusão escolar, os desafios para sua efetivação permanecem expressivos. A análise dos dados mais recentes do INEP indica crescimento nas matrículas da educação especial, que alcançaram 2,1 milhões em 2024, um aumento de 58,7% em relação a 2020, com 95,7% dos estudantes de 4 a 17 anos matriculados em classes comuns. Chama atenção o avanço do TEA, cujas matrículas passaram de 636.202 (2023) para 918.877 (2024), mais de 44,4% no período, superando proporcionalmente as demais categorias. Concomitantemente, houve ampliação do AEE, que passou de 37,2% para 42,6% das matrículas, e as redes públicas apresentaram maior aderência ao paradigma inclusivo (98,5% das matrículas da rede estadual e 97,8% da municipal em classes comuns), em contraste com a rede privada (62%). Apesar disso, o sistema como um todo registrou leve retração de 0,5% nas matrículas da educação básica entre 2023 e 2024, o que reforça a necessidade de monitorar como a diminuição global pode tensionar os recursos para a inclusão.

Nesse sentido, é evidente que as barreiras para a inclusão escolar ultrapassam a dimensão física ou arquitetônica, estendendo-se às esferas atitudinal, metodológica, programática, comunicacional e instrumental (Sassaki, 2012). Persistem lacunas na formação inicial e continuada dos docentes, escassez de profissionais e recursos acessíveis (intérpretes de Libras, materiais em braille e em leitura de tela, tecnologias assistivas, dentre outros), fragilidade da implementação e do monitoramento das políticas e demoras nas adaptações razoáveis — fatores que mantêm o descompasso entre o avanço numérico e a qualidade da inclusão no cotidiano escolar.

As discussões teóricas sustentadas por Mantoan (2003), Mendes (2006; 2017), Diniz (2007) e Sassaki (2009; 2012) reforçam que a diferença é, antes de tudo, questão ético-política que exige a superação de modelos excludentes e a consolidação de um paradigma centrado na valorização do sujeito e na remoção de barreiras. A mudança terminológica e o reconhecimento da deficiência como construção social são passos decisivos para enfrentar o capacitismo e sustentar práticas pedagógicas inclusivas — mas não substituem investimentos estruturais, governança intersetorial, formação docente aderente e protocolos institucionais para identificar necessidades, prover apoios e monitorar resultados.

A análise dos indicadores recentes da educação básica e da educação especial em uma perspectiva inclusiva no Brasil permite perceber que os avanços quantitativos no acesso, embora significativos, não traduzem necessariamente inclusão plena. O crescimento das matrículas, em especial de estudantes com TEA, aponta para políticas públicas que ampliaram a presença em classes comuns. Entretanto, esses dados numéricos ainda refletem uma compreensão limitada do fenômeno, pois reduzem a inclusão à dimensão estatística e deixam

em segundo plano a permanência, a aprendizagem e a qualidade do atendimento. Nesse sentido, torna-se fundamental problematizar as concepções históricas e os termos relacionados à deficiência, para compreender como essas representações afetam a prática educacional e, muitas vezes, sustentam barreiras pedagógicas, institucionais e sociais que restringem a participação efetiva dos estudantes.

Entretanto, é importante reconhecer que a leitura de indicadores é insuficiente para apreender a complexidade das experiências de estudantes com deficiência e TEA: percentuais não capturam plenamente discriminações veladas, condições pedagógicas, fluxos escolares e participação. Assim, a inclusão escolar desse público ainda não se efetiva de modo substantivo no país. Para transformar esse quadro, é imprescindível sair da retórica e investir em ações concretas: financiamento estável, formação continuada, oferta tempestiva de adaptações razoáveis e tecnologias assistivas, currículo flexível, avaliação acessível e uma mudança cultural nas escolas que consolide a diversidade como princípio.

Mais do que descrever a expansão das matrículas, a investigação exige uma reflexão crítica sobre as barreiras estruturais, culturais e pedagógicas que ainda limitam a inclusão, ao mesmo tempo em que busca levantar implicações para sua efetivação, destacando tanto as possibilidades quanto os limites. Entre os avanços, pode-se mencionar a ampliação do Atendimento Educacional Especializado e a elevação da qualificação docente; entre os desafios, ressaltam-se as desigualdades regionais, a carência de acessibilidade em múltiplas dimensões e a fragilidade das políticas públicas em garantir acompanhamento e suporte pedagógico adequados. Assim, a inclusão escolar se configura como um processo em disputa, no qual conquistas e lacunas coexistem, exigindo compromisso coletivo para que o direito legalmente assegurado se concretize em permanência, equidade e aprendizagem significativa para todos os estudantes.

Portanto, é preciso converter presença em pertencimento e aprendizagem: sem adaptações curriculares efetivas, apoios qualificados e gestão orientada por evidências, os números permanecem como conquista formal, porém frágil. A disputa em torno da educação especial — entre projetos que naturalizam a segregação e perspectivas que afirmam direitos — exige posicionamento: inclusão não é opcional, é dever jurídico e compromisso ético-político. Defende-se, portanto, uma agenda que una financiamento estável, formação docente situada na escola, protocolos de identificação de barreiras e monitoramento público de resultados (participação, aprendizagem, fluxo), articulada a mudanças culturais que enfrentem o capacitismo no cotidiano. Reconheço as limitações deste estudo — base nacional e ausência de análise *in loco* —, mas sustenta-se que suas evidências já são suficientes para orientar

decisões imediatas e pautar investigações futuras com recorte territorial e institucional. Em síntese, avançar não significa apenas cumprir a lei, e sim assegurar que cada estudante com deficiência ou TEA tenha acesso, participação e aprendizagem em condições de equidade; qualquer caminho que não enfrente essa tríade reproduz desigualdades e adia a escola democrática que a Constituição promete.

REFERÊNCIAS

AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION (APA). Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais: DSM-5. 5. ed. Porto Alegre: Artmed, 2014. p. 49. Disponível em: https://dislex.co.pt/images/pdfs/DSM_V.pdf. Acesso em: 2 fev. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. *Resolução CNE/CEB nº 2, de 11 de setembro de 2001*. Institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, n. 181, p. 39, 17 set. 2001. Disponível em: <https://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB0201.pdf>. Acesso em: 02 jan. 2025.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Superior. *Resolução CNE/CP nº 1, de 15 de maio de 2006*. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de graduação em Pedagogia, licenciatura. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, n. 94, p. 11-12, 16 maio 2006. Disponível em: https://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_06.pdf. Acesso em: 25 jan. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. Brasília: MEC, 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducspecial.pdf>. Acesso em: 06 abr. 2025.

BRASIL. *Lei nº 12.764, de 27 de dezembro de 2012*. Institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, ano 149, n. 249, p. 2, 28 dez. 2012. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/112764.htm. Acesso em: 24 abr. 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). Diário Oficial da União, Brasília, DF, 7 jul. 2015. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/113146.htm. Acesso em: 02 jan. 2025.

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. *Diário Oficial da União*: Brasília, DF, 1 out. 2020. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2020/decreto/D10502.htm. Acesso em: 3 out. 2025.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Censo da Educação Superior 2023: Principais resultados. Brasília: MEC/INEP, 2024. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/pesquisas-estatisticas-e-indicadores/censo-da-educacao-superior/resultados>. Acesso em: 03 ago. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP. Censo Escolar da Educação Básica 2024: notas estatísticas. Brasília: MEC/INEP, 2025a. Disponível em: https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/estatisticas_e_indicadores/notas_estatisticas_censo_da_educacao_basica_2024.pdf. Acesso em: 05 jun. 2025.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. *Apresentação coletiva de resultados do Censo Escolar 2024*: Gráfico 39. Matrícula na educação especial por tipo de deficiência, transtorno global do desenvolvimento ou altas habilidades/superdotação. Brasília, 9 abr. 2025b. Disponível em: https://download.inep.gov.br/censo_escolar/resultados/2024/apresentacao_coletiva.pdf. Acesso em: 3 ago. 2025.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP. Censo Escolar da Educação Básica 2024: resumo técnico. Brasília: Ministério da Educação, Diretoria de Estatísticas Educacionais – DEED, 2025c. p. 38–41. Disponível em: https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/estatisticas_e_indicadores/resumo_tecnico_censo_escolar_2024.pdf. Acesso em: 01 jul. 2025.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Crescem matrículas de alunos com transtorno do espectro autista. Brasília, 23 abr. 2025a. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/centrais-de-conteudo/noticias/censo-escolar/crescem-matriculas-de-alunos-com-transtorno-do-espectro-autista>. Acesso em: 3 ago. 2025.

BRASIL. *Decreto nº 11.793, de 23 de novembro de 2023*. Institui o Plano Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência - Novo Viver sem Limite. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 23 nov. 2023. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2023-2026/2023/decreto/d11793.htm#:~:text=DECRETO%20N%C2%BA%2011.793%2C%20DE%2023%20DE%20NOVEMBRO%20DE%202023&text=Institui%20o%20Plano%20Nacional%20dos,que%20lhe%20confere%20o%20art. Acesso em: 04 jan. 2025.

BREITENBACH, Fabiane Vanessa; HONNEF Cláucia; TONETTO, Fabiane Adela Costas. Educação inclusiva: as implicações das traduções e das interpretações da Declaração de Salamanca no Brasil. *Ensaio: aval. pol. públ. Educ.* Rio de Janeiro, v.24, n. 90, p. 359-379, abr./jun. 2016. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ensaio/a/WGRRYtXpZDHDNmM6XXhGzf/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em: 13 mar. 2025.

DINIZ, Debora. *O que é deficiência*. São Paulo: Brasiliense, 2007. p. 1-20. (Coleção Primeiros Passos).

ELIAS, Nassim Chamel; PAULINO, Vanessa Cristina. *Transtorno do Espectro do Autismo: contextos e práticas educacionais*. Documento eletrônico. São Carlos: EDESP-UFSCar, 2022. Disponível em: <https://www.edesp.ufscar.br/arquivos/colecoes/segunda-licenciatura-em-educacao-especial/tea.pdf>. Acesso em: 28 jul. 2025.

FREITAS, Marcos Cezar de; GARCIA, Eduardo de Campos. De diagnósticos e prognósticos: laudos na configuração de muitas experiências de escolarização. *Cadernos de Pesquisa*, v. 49, n. 173, p. 316–340, jul. 2019. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/hsSQzHZS5KTKvSnSJPPdxr/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em: 20 jul. 2025.

GIL, Antonio Carlos. *Métodos e técnicas de pesquisa social*. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). Pessoas com deficiência têm menor acesso à educação, ao trabalho e à renda. Agência de Notícias IBGE, 7 jul. 2023. Atualizado em 16 ago. 2024. Disponível em: <https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-noticias/2012-agencia-de-noticias/noticias/37317-pessoas-com-deficiencia-tem-menor-acesso-a-educacao-ao-trabalho-e-a-renda>. Acesso em: 4 jul. 2025.

KIBRIT, Bruna. Possibilidades e desafios na inclusão escolar. *Revista Latinoamericana de Psicopatologia Fundamental*, v. 16, n. 4, p. 683–695, dez. 2013.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. *Inclusão escolar: O que é? Por quê? Como fazer?* São Paulo: Editora Moderna, 2003.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. *Metodologia científica*. 5. ed. rev. e ampl. São Paulo: Atlas, 2007. p. 269-273.

MAZZOTTA, Marcos José da Silveira; D’ANTINO, Maria Heloisa Famá. Inclusão Social de Pessoas com Deficiências e Necessidades Especiais: cultura, educação e lazer, *Saúde e Sociedade*, São Paulo, v.20, n.2, p.377-389, 2011. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/sausoc/a/mKFs9J9rSbZZ5hr65TFSs5H/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 16 maio 2025.

MENDES, Enicéia Gonçalves. A radicalização do debate sobre inclusão escolar no Brasil. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, v. 11, n. 33, p. 387–402, set./dez. 2006. <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/KgF8xDrQfyy5GwyLzGhJ67m/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 02 fev. 2025.

MENDES, Enicéia Gonçalves, “Breve histórico da educação especial no Brasil”, *Revista Educación y Pedagogía*, Medellín, Universidad de Antioquia, Facultad de Educación, vol. 22, n. 57, p. 93-109, mayo/ago 2010. Disponível em: <https://revistas.udea.edu.co/index.php/revistaeyp/article/download/9842/9041/>. Acesso em: 25 fev. 2025.

MENDES, Enicéia Gonçalves. Sobre alunos “incluídos” ou “da inclusão”: reflexões sobre o conceito de inclusão escolar. In: VICTOR, Sonia Lopes; VIEIRA, Alexandro Braga; OLIVEIRA, Ivone Martins de (org.). *Educação especial inclusiva: conceituações, medicalização e políticas*. Campos dos Goytacazes, RJ: Brasil Multicultural, 2017. p. 60–83. <https://www.studocu.com/pt-br/document/centro-universitario-do-brasil/educacao-infantil/sobre-alunos-incluidos-ou-da-inclusao-reflexoes-sobre-o-conceito-de-inclusao-escolar/113151010>. Acesso em: 20 jul. 2025.

MINAYO, M. C. DE S.; SANCHES, O. Quantitativo-qualitativo: oposição ou complementaridade? *Cadernos de Saúde Pública*, v. 9, n. 3, p. 237–248, jul. 1993. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/csp/a/Bgpmz7T7cNv8K9Hg4J9fJDb/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 15 jan.2025.

PEREIRA, Cláudia Alves Rabelo; GUIMARÃES, Selva. A educação especial na formação de professores: um estudo sobre cursos de licenciatura em pedagogia. *Revista Brasileira de Educação Especial*, Bauru, v. 25, n. 4, p. 571–586, out./dez. 2019. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/s1413-65382519000400003>. Acesso em: 5 jul. 2025.

SANTOS, Guilherme Alexandre. Os desafios da educação inclusiva na rede pública de ensino. Universidade Federal de Sergipe, 2020. Disponível em: <http://educapes.capes.gov.br/handle/capes/575784>. Acesso em: 05 dez. 2024.

SANTOS, Keisyani da Silva; MENDES, Enicéia Gonçalves. Ensinar a todos e a cada um em escolas inclusivas: a abordagem do ensino diferenciado. *Revista Teias*, Rio de Janeiro, v. 22, n. 66, p. 40-50, jul. 2021. Epub 06-Fev-2023. DOI: <https://doi.org/10.12957/teias.2021.57138>. Acesso em: 20 abr. 2025.

SASSAKI, Romeu Kazumi. Por falar em classificação de deficiências. *Revista Brasileira de Tradução Visual*, Recife, vol. 12, n. 12, 2012.

SASSAKI, Romeu Kazumi. Inclusão: acessibilidade no lazer, trabalho e educação. *Revista Nacional de Reabilitação (Reação)*, São Paulo, ano XII, p. 10-16, mar./abr. 2009. Disponível em: https://files.cercomp.ufg.br/weby/up/211/o/SASSAKI_-_Acessibilidade.pdf?14732033. Acesso em: 04 mar. 2025.

SILVA, Antonio Janiel Ienerich da; KESKE, Henrique Alexander Grazzi. As transformações da nomenclatura de referência à pessoa com deficiência e o impacto social para a inclusão. *Brazilian Journal of Development*, Curitiba, v. 7, n. 5, p. 45291–45309, maio 2021. DOI: 10.34117/bjdv7n5-107. Acesso em: 14 abr. 2025.