ISSN: 2358-8829

INCLUSÃO EDUCACIONAL DE PESSOAS COM DEFICIÊNCIA NO BRASIL: POSSIBILIDADES, DESAFIOS E AVANÇOS[1]

Carolina Rodrigues Corrêa Ferreira[2]

INTRODUÇÃO

A inclusão de pessoas com deficiência (PCD) no sistema educacional brasileiro, embora respaldada por um robusto arcabouço legal e documental — como a Lei Brasileira de Inclusão (LBI) e a Declaração de Salamanca —, ainda enfrenta desafios significativos na prática (Santana e Santos, 2024; Pereira e Santos, 2024). Ao invés de uma inclusão planejada e contínua, o que acontece, na maioria dos casos são respostas pontuais, que só surgem quando o problema já demanda solução (Oliveira e Sousa, 2024). Somam-se a esse cenário diversas barreiras que dificultam o caminho dos estudantes com deficiência como a falta de acessibilidade, de formação docente e de estrutura adequada. Tais obstáculos comprometem o direito fundamental à educação, perpetuando desigualdades e limitando o potencial de aprendizagem desses indivíduos (Pereira e Santos, 2024).

Apesar de políticas públicas como o Plano Nacional de Educação (PNE) e do Programa Incluir, a simples presença de pessoas com deficiência nas escolas e universidades não garante, por si só, condições equitativas de permanência e aprendizagem (Lara e Sebastián-Heredero, 2020). Na prática, a inclusão frequentemente limita-se ao acesso físico aos espaços, deixando de lado aspectos essenciais como adaptações pedagógicas, formação continuada dos professores e acolhimento institucional (Botelho e Oliveira, 2023). Além disso, são ainda escassas as iniciativas que tratam a inclusão como parte estrutural do projeto pedagógico da escola ou universidade, em vez de compreendê-la apenas como uma exigência legal ou uma resposta emergencial (Miranda, Rezende e Costa, 2024). Diante disso, este estudo se propõe a investigar justamente essa lacuna entre o que está previsto na legislação e o que se concretiza na

[1] Agradeço ao **Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq)** pelo auxílio financeiro destinado à execução deste trabalho.
[2] Doutora em Economia Aplicada pelo PPGEA/DER/UFV. Professora do departamento de economia da Universidade Federal de Juiz de Fora, campus Governador Valadares. Pesquisadora do Econúcleo – Estudos Socioeconômicos. E-mail: carolina.correa@ufjf.br.

ISSN: 2358-8829

prática, examinando dados sobre inclusão escolar no Brasil e experiências nacionais e internacionais que buscam enfrentar esse desafio de forma mais efetiva.

Este trabalho diferencia-se ao compilar experiências bem-sucedidas, tanto no âmbito nacional quanto internacional, que transcendem a abordagem meramente legalista da inclusão. Por meio de uma revisão da literatura, foram examinadas estratégias como formação continuada de profissionais, flexibilização e adaptação curricular, atenção interdisciplinar, comprometimento institucional e suporte emocional, bem como seus impactos. Adicionalmente, buscou-se apresentar a situação atual da inclusão educacional brasileira no ensino básico, através de uma análise descritiva de dados.

Ao destacar e publicizar práticas inclusivas de sucesso, pretende-se oferecer subsídios para a elaboração de políticas e ações mais eficazes, capazes de transformar o ideal inclusivo em realidade tangível.

METODOLOGIA

Tal estudo trata-se uma análise descritiva de dados, corroborada com a literatura existente, com o intuito de apresentar uma perspectiva ampla acerca da integração de PCDs nas redes brasileiras de ensino basico, no ano de 2024. Foi realizado um panorama da inclusão educacional no Brasil no ano de 2024 a partir dos dados do Censo Escolar da Educação Básica, sistematizados pelo site Diversa (2025) e pelo INEP (2025). Ademais, buscou-se identificar iniciativas pró-inclusão, nacionais e internacionais, criando um banco de ideias replicáveis.

De tal modo, estabelece-se o caráter do Censo Escolar (INEP, 2024) como base de informações da educação básica com a participação de todas as escolas públicas e privadas do país. Englobando diferentes etapas educacionais:

- Ensino regular (educação infantil, ensino fundamental e médio);
- Educação especial – escolas e classes especiais;
- Educação de Jovens e Adultos (EJA);
- Educação profissional (cursos técnicos e cursos de formação inicial continuada ou qualificação profissional).

Para o desenvolvimento do Censo Escolar são realizadas duas etapas, sendo a primeira voltada para o recolhimento de informações acerca de do estabelecimento, profissionais do serviço e alunos, enquanto a segunda etapa, realizada ao final do ano

letivo, apura os dados relativos ao rendimento e desenvolvimento dos alunos (Brasil/INEP, 2021). Os trâmites de recolhimento, processamento e análise das informações coletadas são sistematizados a partir de instrumentos normativos e de procedimentos padronizados aplicados aos responsáveis aptos. Reitera-se, ainda, que o envio dos dados é realizado anualmente e tem caráter obrigatório para as instituições acadêmicas (INEP, 2017).

O Censo Escolar utiliza da nomenclatura "Educação Especial" para se referir às vagas utilizadas por PCDs, mas não exclusivamente a eles, como assim estabelecido na Lei nº 12.796/2013 (Brasil, 2013): "modalidade de educação escolar oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação".

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Panorama da inclusão educacional brasileira em 2024

Destaca-se que, em 2022, a Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD/IBGE, 2022) estimou a população com deficiência em cerca de 18,6 milhões de pessoas de 2 anos ou mais de idade, o que corresponde a 8,9% da população brasileira dessa faixa etária. A taxa de escolarização média das PCD no Brasil era de apenas 9,11% enquanto que das pessoas sem deficiência era de 26,6%, em 2022. Entre crianças de 6 a 14 anos — faixa etária com acesso universal garantido pelo PNE —, 95,1% das com deficiência estavam matriculadas, contra 99,4% das sem deficiência. Já no ensino médio (15-17 anos), a diferença aumentou: 84,6% dos jovens com deficiência estavam na escola, contra 93% dos demais. Já no ensino de adultos (18-24 anos), apenas 24,3% das pessoas com deficiência estavam matriculadas, comparado a 31,8% das sem deficiência. Com relação à taxa de analfabetismo em pessoas de 25 anos ou mais, 63,3% das PCD, enquanto que 29,9% entre as pessoas sem deficiência, não completaram a educação básica.

Em 2024, o número de estudantes com deficiência matriculados na educação básica brasileira alcançou 2.076.825, o que corresponde a 4,4% do total de 47.088.922 alunos matriculados nesse nível de ensino. A maior parte dessas matrículas concentrou-se na rede municipal (57,6%), seguida pela rede estadual (27%), enquanto as redes federais (0,5%) e privada (14,9%) responderam por parcelas menores. Esse arranjo

institucional destaca o papel predominante do setor público na garantia do acesso educacional às pessoas com deficiência (Diversa, 2025).

A distribuição das matrículas de estudantes com deficiência por faixa etária indica centralização nas idades iniciais da educação básica. Estudantes de até 14 anos representam 72,8% do total de matrículas, enquanto os grupos de 15 a 17 anos e 18 a 24 anos correspondem a 15,9% e 7%, respectivamente. Esse padrão reforça a evidência de que a permanência escolar tende a diminuir à medida que a idade avança, em função de barreiras estruturais e pedagógicas que dificultam a continuidade dos estudos para adolescentes e jovens com deficiência, conforme discutido por Miranda, Rezende e Costa (2021).

A distribuição das matrículas por etapa de ensino corrobora os dados anteriores, com forte concentração nos anos iniciais do ensino fundamental (35,6%), seguidos pelos anos finais (26,3%). As etapas da educação infantil também apresentam participação relevante (creche: 5,3%; pré-escola: 12,8%). Em contrapartida, a educação profissional (0,9%) e a Educação de Jovens e Adultos (EJA) (6,5%) apresentam baixa representatividade, indicando obstáculos à continuidade educacional em etapas tardias (Leite; Campos, 2018). O ensino médio, com 12,6% das matrículas, apresenta participação intermediária, ainda insuficiente para assegurar uma trajetória educacional plenamente contínua para esse público.

No recorte por tipo de deficiência (Tabela 1), evidencia-se forte concentração em dois grupos: deficiência intelectual (42,3%) e Transtorno do Espectro Autista (TEA) (38,5%). As demais categorias apresentam participação menos expressiva: deficiência física corresponde a 7,0%, a deficiência múltipla a 3,8%, a baixa visão a 3,6%, a deficiência auditiva a 1,8%, as altas habilidades/superdotação a 1,9%, a surdez a 0,8%, a cegueira a 0,3%, enquanto a surdocegueira representa parcela inferior a 0,1% do total. Conforme discutem Miranda, Rezende e Costa (2021), essa predominância pode ser associada ao histórico de priorização desses grupos nas políticas de inclusão, bem como ao desenvolvimento mais consolidado de práticas pedagógicas voltadas a esses estudantes em grande parte das escolas.

Tabela 1 - Estudantes da educação especial por tipo de deficiência, 2024

Tipo de Deficiência	Valor Absoluto	Percentual (%)
Deficiência intelectual	1.008.009	42,3%
Transtorno do Espectro Autista (TEA)	918.877	38,5%
Deficiência física	167.644	7,0%
Deficiência múltipla	90.057	3,8%
Baixa visão	86.793	3,6%
Deficiência auditiva	42.440	1,8%
Altas habilidades / superdotação	44.171	1,9%
Surdez	18.561	0,8%
Cegueira	6.857	0,3%
Surdocegueira	622	>0,1%
Total	2.384.031	100%

Fonte: Elaboração própria com dados do Diversa (2025).

Apesar disso, em 2024, o número de estudantes com deficiência matriculados no Atendimento Educacional Especializado (AEE) alcançou apenas 851.928 (41% do total). Entretanto, a ampliação do acesso ao AEE não assegura, por si só, a qualidade do atendimento ofertado, persistindo limitações estruturais relacionadas à formação dos profissionais, às condições físicas dos espaços e à efetividade das práticas pedagógicas inclusivas (Leite e Campos, 2018).

Os dados de 2024 indicam que apenas 6,4% dos professores regentes possuíam formação continuada em educação especial. Para os profissionais do AEE, 42,9% possuíam formação específica, enquanto 57,1% atuavam sem esse preparo. Essa discrepância evidencia que a qualificação docente e de apoio permanece como um dos principais gargalos para a efetivação da inclusão escolar no país (Miranda, Rezende e Costa, 2021).

No que se refere aos profissionais de apoio, os dados de 2024 registram 183.640 trabalhadores nessa função. Entre 2019 e 2024, observa-se uma redução contínua na média de estudantes atendidos por profissional de apoio, que passou de 23 alunos em 2019 para 12 alunos em 2024. Porém, ainda é insuficiente. A Comissão de Direitos Humanos (CDH) do senado brasileiro aprovou, em 2018, um projeto de lei que determina o máximo de três alunos com deficiência a serem atendidos por profissional de apoio

ISSN: 2358-8829

escolar (PLS 278/2016, Agência Senado, 2018). Giangreco et al. (2010) alertam que proporções muito altas (como 1 profissional para mais de 5 alunos) podem reduzir a eficácia. Já em casos de deficiências com alta demanda (como TEA com alto nível de suporte ou múltiplas deficiências), sugerem 1 profissional para cada 1 ou 2 alunos a fim de garantir atenção às necessidades específicas e evitar a fragmentação do apoio (quando um profissional tenta ajudar muitos alunos simultaneamente).

No que se refere à infraestrutura escolar (Tabela 2), os dados indicam que a presença de itens de acessibilidade permanece limitada. Apesar de, em 2024, o Brasil contar com 179.286 escolas de educação básica das quais 145.376 possuíam matrículas da educação especial (correspondendo a 81,1% do total), a falta de acessibilidade ainda é significativa.

Rampas de acesso estão presentes em 57,6% das escolas e banheiros adaptados em 54,8%. A acessibilidade voltada a estudantes com deficiências sensoriais revela um cenário ainda mais restritivo: apenas 10,1% das escolas dispõem de sinalização visual, 5,3% contam com sinalização tátil e 3,4% possuem sinalização sonora. 22,1% das escolas não tinham nenhum item de acessibilidade.

Tabela 2 - Itens de acessibilidade nas escolas da educação básica, 2024

Item de Acessibilidade	Valor absoluto	Percentual (%)
Rampas	103.343	57,6%
Banheiro PNE	98.188	54,8%
Vão livre	77.824	43,4%
Corrimão	61.347	34,2%
Pisos táteis	21.41	11,9%
Sinal visual	18.175	10,1%
Elevador	8.985	5,0%
Sinal tátil	9.491	5,3%
Sinal sonoro	6.096	3,4%
Nenhum	39.699	22,1%

Fonte: Elaboração própria com base nos dados do Diversa (2025).

Conforme destacam Leite e Campos (2018), a existência de marcos legais não é suficiente para garantir a inclusão escolar quando não acompanhada de condições

ISSN: 2358-8829

materiais adequadas. A efetivação da inclusão educacional depende não apenas da ampliação do acesso, mas da qualidade e da abrangência da acessibilidade física oferecida pelas instituições de ensino.

Levantamento de ações pró-inclusão

Iniciativas nacionais

A marginalização histórica das pessoas com deficiência (PCD) no Brasil está diretamente associada a altos índices de analfabetismo, exclusão do mercado de trabalho e limitações no acesso à educação (Aoki et al., 2018). Nesse cenário, diversas ações têm sido implementadas no país visando reduzir essas desigualdades através da educação.

Em 2023, o Ministério da Educação (MEC), em parceria com a Rede Nacional de Formação Continuada de Professores (Renafor), lançou um plano voltado à capacitação docente para a educação especial. Complementarmente, o Programa Nacional de Fomento à Equidade na Formação de Professores da Educação Básica (Parfor Equidade) visa ampliar a formação de professores para atuação junto a PCDs na educação pública (SECADI/MEC; CAPES, 2023).

Outra ação relevante são os Centros de Referência em Educação Especial Inclusiva (CREIs), que atuam na orientação de escolas, organização de capacitações, produção de materiais educacionais e eliminação de barreiras pedagógicas e arquitetônicas. A Comissão Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, reinstituída recentemente, busca integrar diferentes setores na formulação participativa de políticas educacionais inclusivas (Secadi/MEC, 2023).

Do ponto de vista da acessibilidade física e pedagógica, o Programa Escola Acessível financia melhorias na estrutura das escolas públicas, enquanto o Programa de Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais distribui equipamentos tecnológicos e materiais pedagógicos acessíveis (Brasil, 2007; 2013).

Iniciativas escolares também merecem destaque. A Escola Municipal Desembargador Amorim Lima, em São Paulo, reformulou seu projeto pedagógico priorizando ambientes de aprendizagem abertos, classes heterogêneas e participação ativa da comunidade escolar. A inclusão é compreendida como parte da estrutura da escola e não como exceção (Silva e Ribeiro, 2018).

No campo da sociedade civil, Organizações Não Governamentais (ONGs) têm desempenhado papel fundamental. O Instituto Ayrton Senna atua na formação de

professores e no desenvolvimento de metodologias inclusivas (Instituto Ayrton Senna, 2022). Já o Instituto Rodrigo Mendes (IRM) desenvolve programas de capacitação, materiais educativos e plataformas colaborativas, como a DIVERSA (Mendes, 2022). Em 2024, a ONG Mais Diferenças foi premiada pelo projeto "Laboratório de Educação Inclusiva" (Mais Diferenças, 2023).

Iniciativas internacionais

A efetivação da educação inclusiva em diferentes países reflete não apenas seus marcos legais, mas também seus contextos socioeconômicos, culturais e institucionais. Diversas experiências internacionais revelam abordagens inovadoras e estratégias sustentáveis que podem inspirar a formulação de políticas públicas no Brasil.

Na União Europeia, destaca-se a "Estratégia sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência 2021–2030", que dá continuidade ao plano anterior (2010–2020), com o objetivo de garantir o acesso equitativo à educação, cultura, lazer, emprego e participação política para pessoas com deficiência (European Commission, 2021).

Entre os países europeus, a Alemanha adota um modelo educacional baseado na triagem dos estudantes. Em contraste, países como Suécia e Finlândia seguem o princípio da "escola para todos", integrando alunos com e sem deficiência em classes comuns e fornecendo suporte individualizado (Bastos, 2017; Sansour; Bernhard, 2018).

O Reino Unido apresenta iniciativas pioneiras, como o "Index for Inclusion", desenvolvido em 2000, que orienta o desenvolvimento de culturas, políticas e práticas educacionais inclusivas (Booth; Ainscow, 2002). A política educacional britânica também é orientada pelo "Special Educational Needs and Disabilities Code of Practice" (2015), que determina o uso de planos de ensino individualizados.

Nos Estados Unidos, a promulgação da "Every Student Succeeds Act" (ESSA), em 2015, incorporou princípios do Universal Design for Learning (UDL), modelo pedagógico que propõe flexibilidade curricular e múltiplas formas de apresentação dos conteúdos (CAST, 2024). Iniciativas não governamentais como o "Inclusive Schools Network" (ISN) contribuem para a disseminação de práticas inclusivas (Inclusive Schools, 2024).

No Canadá, o Programa de Educação Inclusiva da província de Ontário adota um modelo que combina ambientes de aprendizagem comuns, suporte individualizado e uso intensivo de tecnologias assistivas (Givigi et al., 2020).

ISSN: 2358-8829

Entre os países asiáticos, o Japão destaca-se tanto por sua política inclusiva quanto pelo desenvolvimento de tecnologias assistivas (UNESCO, 2021). Na Coreia do Sul, a legislação de 1977 já previa a criação de planos de educação individualizados (Choi; Shin, 2017). Na Índia, o programa Samagra Shiksha Abhiyan (SSA) busca promover uma educação básica universalizada e equitativa para estudantes com deficiência (Samagra Shiksha, 2020).

Essas experiências, nacionais e internacionais, convergem em alguns eixos comuns: formação continuada de professores, quantitativo adequado de profissionais de apoio, flexibilização curricular, uso de tecnologias assistivas, colaboração intersetorial, infraestrutura adequada e valorização da diversidade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo evidenciou os avanços e os persistentes desafios na inclusão educacional de pessoas com deficiência no Brasil, destacando a discrepância entre as políticas públicas estabelecidas e a efetiva implementação. Os dados revelam progressos, como a expansão do Atendimento Educacional Especializado, mas também apontam lacunas críticas, especialmente na formação docente, acessibilidade física e pedagógica, e continuidade dos estudos após os anos iniciais.

As iniciativas nacionais e internacionais catalogadas demonstram que a inclusão efetiva demanda mais do que acesso físico: requer adaptações curriculares e infraestruturais, suporte emocional, tecnologias assistivas e comprometimento institucional. Experiências bem-sucedidas mostram que a integração entre políticas públicas, capacitação de profissionais e participação da comunidade é fundamental.

Para transformar o ideal em realidade, é urgente adotar abordagens intersetoriais que articulem educação, saúde e assistência social, além de investir em formação continuada de professores e infraestrutura acessível. A inclusão deve ser entendida como um processo dinâmico, que valorize a diversidade e promova equidade não apenas no acesso, mas na permanência e no sucesso acadêmico e profissional. Somente com ações coordenadas e sustentáveis será possível garantir que a educação inclusiva no Brasil transcenda o discurso legal e se torne uma prática cotidiana, capaz de transformar vidas e reduzir as disparidades históricas enfrentadas por pessoas com deficiência.

Palavras-chave: Pessoas com deficiência; Educação inclusiva; Políticas públicas.

AGRADECIMENTOS

Minha gratidão a Janaína de Carvalho Oliveira a Alcilene Gomes Pereira pela assistência no desenvolvimento deste trabalho.

REFERÊNCIAS

AOKI, Marta. et al. Pessoas com Deficiência e a Construção de Estratégias Comunitárias para Promover a Participação no Mundo do Trabalho. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 24, n. 4, p. 517–534, dez. 2018.

BASTOS, Remo Moreira Brito. O surpreendente êxito do sistema educacional finlandês em um cenário global de educação mercantilizada. **Revista Brasileira de Educação**, v. 22, n. 70, p. 127-146, jul.-set. 2017.

BOOTH, Tony; AINSCOW, Mel. **Index for Inclusion: Developing Learning and Participation in Schools**. Bristol: Centre for Studies on Inclusive Education, 2011.

BOTELHO, Deuzimar Helena de Oliveira; OLIVEIRA, Valéria Marques de. Processos inclusivos de estudante com deficiência intelectual (síndrome de Down) no ensino superior: revisão sistemática. **Revista Educação & Ensino**, v. 7, n. 2, 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão**. Documento orientador: Programa Escola Acessível**. Brasília: MEC/SECADI, 2013.

BRASIL. Portaria Normativa nº 13, de 24 de abril de 2007. Dispõe sobre a criação do "Programa de Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais". **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 25 abr. 2007.

CAST. UDL **Guidelines**. 2024. Disponível em: https://udlguidelines.cast.org/.

CHOI, Nari; SHIN, Mikyung. School supervisors in South Korea's special education support centers: legal duties and preparation for their supervisory responsibilities. **International Journal of Special Education**, v. 32, n. 4, 2017.

DIVERSA. **Educação inclusiva: Indicadores da Educação Especial**. Disponível em: https://diversa.org.br/indicadores/. Acesso em: 15 jun. 2025.

EUROPEAN COMMISSION. **Union of Equality: Strategy for the Rights of Persons with Disabilities 2021-2030**. Bruxelas, 2021.

GIVIGI, Rosana Carla do Nascimento et al. Políticas educacionais inclusivas e a intersetorialidade com as políticas sociais: interfaces Brasil/Canadá. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, v. 15, n. esp3, p. 2240-2259, 2020.

INCLUSIVE SCHOOLS NETWORK. **Inclusive Schools Week**. 2024. Disponível em: https://inclusiveschools.org/.

INSTITUTO AYRTON SENNA. **Na sala de aula**. 3 out. 2022. Disponível em: https://institutoayrtonsenna.org.br/o-que-defendemos/competencias-socioemocionais-estudantes/na-sala-de-aula/.

LARA, Patricia Tanganelli; SEBASTIÁN-HEREDERO, Eladio. Organização do acesso e permanência das pessoas com deficiência no ensino superior a partir da instauração do Programa Incluir. **Revista Online de Política e Gestão Educacional**, v. 24, p. 1137-1164, 2020.

LEITE, Graciliana Garcia; CAMPOS, Juliane Aparecida de Paula Perez. Percurso escolar de estudantes com deficiência na Educação de Jovens e Adultos, nível Ensino Médio. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 24, n. 1, p. 17-32, 2018.

MAIS DIFERENÇAS. Laboratório de Educação Inclusiva é reconhecido pelo Zero Project 2024. **Mais Diferenças**, 20 dez. 2023.

MENDES, Rodrigo Hübner. **Relatório anual 2022**. Instituto Rodrigo Mendes, 2022.

MIRANDA, Ricardo da Silva; REZENDE, Sirley Gonçalves de; COSTA, Ademárcia Lopes de Oliveira. Alguns apontamentos sobre a inclusão de alunos com deficiência no ensino superior. **Anais do Seminário Nacional de Educação Especial e do Seminário Capixaba de Educação Inclusiva**, v. 3, n. 3, 2020.

OLIVEIRA, Júlio Maurilio Cavalcante de; SOUSA, Ana Paula Veloso de Assis. Inclusão adiada: analisando os desafios para efetivar os direitos das pessoas com deficiências no Brasil à luz dos direitos humanos e do direito civil. **Revista Acadêmica Online**, v. 10, n. 51, p. 1-19, 2024.

PEREIRA, Chirlene Oliveira de Jesus; SANTOS, Ticiane Santana. Deficiência e inclusão no ensino superior brasileiro. **Revista Santo Antônio de Jesus — BA**, v. 5, n. 3, p. 1-15, 2024.

SAMAGRA SHIKSHA. **Inclusive education for children with special needs**. 2020. Disponível em: https://samagra.education.gov.in/inclusive.html.

SANSOUR, Teresa; BERNHARD, Dörte. Special needs education and inclusion in Germany and Sweden. **Alter — European Journal of Disability Research**, v. 12, n. 3, p. 127-139, 2018.

SANTANA, Walber Lima; SANTOS, Guilherme Augusto Martins. Direito fundamental à educação: acessibilidade no ensino superior como instrumento de inclusão e igualdade. **Revista JRG de Estudos Acadêmicos**, v. 7, n. 14, p. e141227, 2024.

SECADI/MEC. **Programa Nacional de Fomento à Equidade na Formação de Professores da Educação Básica**. Edital nº 23/2023. 2023.

SILVA, Carlos Manique da; RIBEIRO, Cláudia Pinto. A apropriação do espaço escolar pelo projeto pedagógico: o caso da Escola da Ponte (Portugal). **Educação e Pesquisa**, v. 44, 2018.

UNESCO. **Global Education Monitoring Report — Japan Inclusion**. 8 jul. 2021.