ISSN: 2358-8829

BARREIRAS ATITUDINAIS NA EDUCAÇÃO INCLUSIVA: IDENTIFICAÇÃO, ENFRENTAMENTO E O PAPEL DO MEDIADOR ESCOLAR NA PROMOÇÃO DA AUTONOMIA E DA APRENDIZAGEM

Eliane da Silva Cruz [1]
Gerlane Anselmo de Sousa [2]
Jacqueline Veríssimo Ferreira da Silva [3]

INTRODUÇÃO

A educação inclusiva é um direito assegurado por um conjunto crescente de marcos legais no Brasil, entre eles a Lei Brasileira de Inclusão (Brasil, 2015) e, mais recentemente, a Política Nacional de Educação Especial Inclusiva, instituída pelo Decreto nº 12.686/2025 e alterada pelo Decreto nº 12.773/2025 (Brasil, 2025a; 2025b). Segundo o Censo Demográfico 2022 do IBGE, o país tem 14,4 milhões de pessoas com deficiência, o que corresponde a 7,3% da população, número que dimensiona o público que a escola é chamada a acolher. Entretanto, a garantia legal do acesso não assegura, por si só, a participação e a aprendizagem: a inclusão não se restringe à matrícula nem à presença física do estudante na escola comum, mas envolve a superação das barreiras que limitam sua participação e seu desenvolvimento.

Entre essas barreiras, as atitudinais são as mais difíceis de perceber, pois nem sempre são intencionais e se expressam em atitudes preconceituosas, ora explícitas, ora mascaradas (Santos *et al.*, 2023). Construídas histórica e socialmente a partir de concepções sobre a pessoa com deficiência, manifestam-se como preconceito, estigma, superproteção e baixa expectativa, e são naturalizadas no cotidiano escolar. A justificativa deste trabalho está nessa invisibilidade: só se enfrenta aquilo que se reconhece nas próprias atitudes.

[1] Mestranda do Curso de Linguística e Ensino da Universidade Federal da Paraíba – UFPB, elianesc154@gmail.com
[2] Graduada pelo Curso de Psicopedagogia Institucional e Clínica da Universidade Federal da Paraíba - UFPB, gerlane.adesousa@gmail.com;
[3] Mestre do Curso de Letras da Universidade Federal da Paraíba - UFPB, jvfsverissimo@gmail.com.

Nesse cenário, a problemática que orienta o estudo é como as barreiras atitudinais se tornam obstáculos à efetivação de uma educação verdadeiramente inclusiva e qual é o lugar do mediador escolar, profissional que acompanha o estudante no dia a dia, nesse processo, uma vez que ele pode atuar como agente de enfrentamento dessas barreiras ou, inversamente, tornar-se uma delas.

O objetivo geral é discutir e compreender como as barreiras atitudinais se tornam obstáculos à educação inclusiva. Os objetivos específicos são: identificar as manifestações das barreiras; analisar seus efeitos no processo de inclusão e de aprendizagem; problematizar o papel do mediador, buscando compreender quem é esse profissional, qual deve ser sua formação e como deve ser sua atuação; e sugerir caminhos de enfrentamento das barreiras atitudinais.

O presente artigo apresenta a metodologia, o referencial teórico, organizado em quatro eixos: Educação inclusiva e marcos legais; Público da Educação Especial e construções históricas e sociais; Estigma, preconceito e barreiras atitudinais; Mediação escolar e autonomia e por fim os resultados e discussão e as considerações finais.

METODOLOGIA

Trata-se de uma pesquisa de natureza qualitativa e de caráter crítico/reflexivo. A abordagem qualitativa justifica-se porque o objeto investigado, as barreiras atitudinais, envolve significados, crenças, valores e atitudes, que não se reduzem à operacionalização de variáveis (Minayo, 2009). O caráter crítico/reflexivo decorre da perspectiva adotada, que analisa como comportamentos, atitudes e concepções construídas histórica e socialmente sobre a pessoa com deficiência afetam aprendizagem e o seu desenvolvimento.

O percurso combinou pesquisa documental e revisão da literatura, que, conforme Gil (2009), distinguem-se pela natureza das fontes: a primeira se vale de materiais que ainda não receberam tratamento analítico, como a legislação, e a segunda, de materiais já elaborados, como livros e artigos científicos. A pesquisa documental incidiu sobre a Constituição Federal de 1988, a Lei nº 9.394/1996, o Decreto nº 6.949/2009, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008), a Lei nº 13.146/2015 e os Decretos nº 12.686/2025 e nº 12.773/2025.

A revisão da literatura reuniu estudos sobre os paradigmas da Educação Especial, os modelos médico e social da deficiência, as barreiras atitudinais, o capacitismo e a mediação escolar, com busca nas bases SciELO, Google Acadêmico e repositórios acadêmicos

institucionais, pelos descritores “barreiras atitudinais”, “educação inclusiva”, “mediador escolar” e “autonomia”, combinados por meio dos operadores booleanos AND e OR, no recorte temporal 2015 a 2026. O material foi analisado à luz dos objetivos propostos, em diálogo com a perspectiva crítica adotada, e organizado nos quatro eixos do referencial teórico.

REFERENCIAL TEÓRICO

1. EDUCAÇÃO INCLUSIVA E MARCOS LEGAIS

A educação inclusiva resulta de mudanças históricas na forma de conceber a deficiência e o direito à educação, que passaram da segregação à integração e, depois, à perspectiva inclusiva, com transformações nos valores, nas concepções e nas práticas pedagógicas (Costa *et al.*, 2016). No paradigma da integração, houve avanço na inserção no ensino regular, mas permanecia a lógica de adaptação do estudante à escola, cuja organização pouco se alterava, de modo que a responsabilidade pela escolarização recaía sobre o próprio aluno (Costa *et al.*, 2016). A perspectiva inclusiva desloca essa responsabilidade para a organização escolar, que deve reconhecer as diferenças e criar condições pedagógicas, estruturais e relacionais de participação e aprendizagem.

No Brasil, esse percurso se consolidou em marcos legais sucessivos. A Constituição Federal de 1988 estabeleceu a educação como direito de todos e assegurou o atendimento educacional especializado (AEE), preferencialmente na rede regular de ensino; a Lei nº 9.394/1996 tratou a Educação Especial como modalidade oferecida preferencialmente nessa rede; e o Decreto nº 6.949/2009 incorporou a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, que fortaleceu a perspectiva de direitos humanos e a necessidade de eliminar barreiras (Brasil, 2009). A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, de 2008, foi referência para os sistemas de ensino, mas a configuração do AEE como dispositivo pedagógico e a formação dos professores da Educação Especial seguem como desafios históricos e atuais (Haas; Baptista, 2025). Já a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (LBI, Lei nº 13.146/2015) reforçou a responsabilidade dos sistemas na eliminação de barreiras e superou concepções centradas apenas nas limitações individuais, ao reconhecer a interação entre a pessoa e o ambiente (Brasil, 2015).

Mais recentemente, o Decreto nº 12.686/2025 instituiu a Política Nacional de Educação Especial Inclusiva (PNEEI) e a Rede Nacional de Educação Especial Inclusiva, e o Decreto nº 12.773/2025 estabeleceu que o sistema educacional geral se organize para assegurar aos estudantes público da Educação Especial o direito de estar em classes e escolas comuns, com o

apoio necessário à participação, à permanência e à aprendizagem (Brasil, 2025a; 2025b). A norma evidencia que a inclusão depende da organização do sistema, e não apenas da presença do estudante, e tem entre seus princípios a equidade, o reconhecimento da diversidade, o combate ao capacitismo e à discriminação e a acessibilidade. Além disso, a oferta do profissional de apoio escolar é avaliada pelo estudo de caso e não depende de diagnóstico ou laudo, o que favorece uma compreensão educacional das necessidades do estudante. O estudo de caso subsidia o Plano de Atendimento Educacional Especializado (PAEE) e o Plano Educacional Individualizado (PEI), que devem orientar a sala de aula comum, o AEE e as ações colaborativas e intersetoriais, de modo que o planejamento individualizado não é responsabilidade isolada do professor do AEE (Brasil, 2025b).

Os marcos legais mostram, portanto, a passagem de uma concepção centrada na integração do estudante para outra que responsabiliza os sistemas educacionais pela construção de condições de participação e aprendizagem. A inclusão escolar deve ser entendida, assim, como processo contínuo de transformação das práticas, das relações e da organização institucional, que assegure a todos oportunidades reais de participar, aprender e desenvolver suas potencialidades.

2. PÚBLICO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL: CONCEPÇÕES HISTÓRICAS, CONSTRUÇÕES SOCIAIS E BARREIRAS À INCLUSÃO

A PNEEI define como público da Educação Especial os estudantes com deficiência, com transtorno do espectro autista (TEA) e com altas habilidades ou superdotação, e considera o estudante com TEA pessoa com deficiência para os fins da política (Brasil, 2025a; 2025b). Essa compreensão, porém, não foi estática. Os paradigmas da segregação, da integração/normalização e da inclusão expressam mudanças nos valores e nas práticas sociais e educacionais (Costa *et al.*, 2016), e o percurso costuma ser descrito em quatro fases. Na primeira, de exclusão, difundia-se uma política eugênica e a pessoa com deficiência, associada à impureza e ao castigo divino, era tida como inútil e incapaz. Na segunda, de segregação, pautada pela caridade, predominava o isolamento em instituições de cuidados básicos. Na integração, a pessoa passou a ser tolerada em sociedade, embora o direito ao aprendizado e ao convívio já estivesse garantido em lei. Na inclusão, passa a ser sujeito de direitos e esse entendimento, antes ligado ao senso comum, assumiu progressivamente uma compreensão científica e de maior comprometimento com esse público (Foresti; Bousfield, 2022).

Essa transformação pode ser entendida também pela passagem do modelo médico para o modelo social da deficiência. No primeiro, a deficiência é compreendida a partir dos impedimentos presentes no indivíduo, que se torna o foco das intervenções. O segundo reconhece que as dificuldades decorrem também da interação com barreiras físicas, comunicacionais e atitudinais presentes no ambiente e na sociedade. A mudança é fundamental para a Educação Inclusiva, pois implica transformar contextos, práticas e relações, e não apenas adaptar o estudante, em favor de sua participação, aprendizagem e autonomia (Maior, 2017).

3. ESTIGMA, PRECONCEITO E BARREIRAS ATITUDINAIS NA EDUCAÇÃO INCLUSIVA

Ao compreender a deficiência pelo modelo social, o foco se desloca do impedimento individual para a interação entre a pessoa e o meio, o que exige identificar de quais barreiras se fala. A LBI define barreira como qualquer entrave, obstáculo, atitude ou comportamento que limite ou impeça a participação social da pessoa e o exercício de seus direitos, e a classifica, entre outras, como atitudinal (Brasil, 2015, art. 3º, IV). Ao incluir "atitude" e "comportamento" na definição geral, a lei reconhece que o obstáculo à inclusão pode estar nas relações, e não apenas nas estruturas físicas e burocráticas.

O que distingue as barreiras atitudinais é a dificuldade de percebê-las. Elas nem sempre são intencionais e se expressam em atitudes preconceituosas, ora explícitas, ora mascaradas (Ribeiro; Simões; Paiva, 2017 *apud* Santos *et al.*, 2023). Quanto menos visível a barreira, mais ela se reforça, de modo que identificá-la é condição para enfrentá-la. Por dependerem de modos de pensar e interpretar a deficiência, são reproduzidas sem consciência e atravessam a relação entre professor e aluno, a gestão, as interações entre colegas e o vínculo entre escola e família (Santos; Cabral; Silva, 2026). Trata-se, portanto, de uma condição difusa, e não de um ato isolado de alguém ou de um grupo específico.

Essa persistência tem origem social e histórica. O estigma e a marginalização resultam de uma construção social de raízes profundas, que naturaliza práticas cotidianas ampliadoras da exclusão (Glat, 2004 *apud* Santos *et al.*, 2023), e a escola, longe de estar fora desse processo, acaba refletindo e mantendo preconceitos que impedem a educação inclusiva na prática (Ribeiro; Simões; Paiva, 2017 *apud* Santos *et al.*, 2023). As fases em que a pessoa com deficiência era vista como impura, inútil ou objeto de caridade deixaram como herança um olhar que a compara a um "sujeito ideal" (Antunes; Glat, 2019 *apud* Santos *et al.*, 2023). Na sala de aula, esse olhar deixa de ser mera opinião e orienta o que se oferece, o que se espera e

o que se permite ao estudante, em práticas de inferiorização que o reduzem à deficiência (Crochík, 2011 *apud* Santos; Cabral; Silva, 2026).

A lógica que sustenta essas atitudes é o capacitismo, entendido como uma rede de crenças, processos e práticas que projeta um padrão corporal como perfeito e essencialmente humano e faz da deficiência um estado diminuído do ser humano (Campbell, 2001 *apud* Dias, 2013). Embutida na produção simbólica da sociedade, essa concepção pode ser subliminar, mas constrói uma narrativa opressiva e universalizada sobre a deficiência, e é apontada como o fundamento oculto das barreiras, por inferiorizar as pessoas com deficiência a partir de padrões ideais e inalcançáveis (Mello, 2016 *apud* Santos; Cabral; Silva, 2026). Não por acaso, o combate ao capacitismo figura entre os princípios da PNEEI (Brasil, 2025a; 2025b): sem nomear e enfrentar essa lógica, as garantias legais correm o risco de ser cumpridas na forma e esvaziadas na prática.

No cotidiano escolar, o capacitismo se manifesta de modo escalar. A primeira manifestação é a expectativa reduzida: expectativas negativas dos educadores influenciam o desempenho e a participação dos alunos, pois, quando se espera pouco, oferece-se pouco (Crochík, 2011 *apud* Santos; Cabral; Silva, 2026). Isso contraria o art. 27 da LBI, que define como finalidade da educação da pessoa com deficiência o alcance do máximo desenvolvimento possível de seus talentos e habilidades (Brasil, 2015). Do mesmo modo, práticas centradas apenas no diagnóstico reduzem o aluno à deficiência e deslocam o problema para o indivíduo, o que coaduna com a crítica de Santos *et al.* (2023) ao plano individualizado construído só a partir do laudo ajuda a compreender por que a oferta do profissional de apoio depende do estudo de caso, e não de laudo.

A segunda manifestação, mais difícil de reconhecer, apresenta-se como cuidado. A piedade leva a realizar as atividades pelo estudante, sob o pressuposto de que ele não alcançará novos saberes, e produz uma pseudoparticipação (Lima; Silva, 2008 *apud* Santos *et al.*, 2023). Como a inclusão exige participação ativa, e não tutela permanente, a superproteção é uma barreira disfarçada de acolhimento, que trata o estudante como alguém a ser conduzido, e não como sujeito de sua aprendizagem; por isso se propõe orientar a atenção para a pessoa como um todo, em suas possibilidades, e não para o suposto defeito (Dainez; Smolka, 2014 *apud* Santos *et al.*, 2023). A terceira manifestação é a exclusão dentro da própria sala: o estudante pode estar presente na classe comum e, ainda assim, participar pouco, receber atividades paralelas ou permanecer isolado, o que mostra que a presença física não garante inclusão e se relaciona à invisibilidade pedagógica, em que suas necessidades e potencialidades não são consideradas no planejamento (Mendes, 2010 *apud* Santos; Cabral; Silva, 2026).

Essas atitudes persistem porque se naturalizam e muitas vezes se ignoram: o professor precisa tomar consciência dos fatores que influenciam seu olhar sobre os alunos, e o desconhecimento é, assim, parte do problema, e não apenas efeito dele. As consequências ultrapassam o desempenho escolar, pois experiências repetidas de discriminação produzem insegurança e sentimento de inferioridade, fragilizam o pertencimento à escola e podem levar o estudante a uma visão negativa de si, marcada por estereótipos (Santos *et al.*, 2023). A autonomia, tema central deste trabalho, também é afetada, pois a inclusão exige oportunidades reais de participação e protagonismo. Diante desse quadro, o enfrentamento não pode recair sobre uma pessoa isolada, faz-se necessário que todos os envolvidos no processo de ensino aprendizagem estejam envolvidos no enfrentamento das barreiras atitudinais.

4. MEDIAÇÃO ESCOLAR E AUTONOMIA.

Se o enfrentamento das barreiras atitudinais é dever compartilhado entre Estado, família, escola e sociedade (Brasil, 2015, art. 27, parágrafo único), cabe perguntar qual é o lugar de quem acompanha o estudante no dia a dia. Neste trabalho, adota-se a expressão “mediador escolar” para o profissional que a legislação nomeia como profissional de apoio escolar. A LBI o define como quem atua em alimentação, higiene e locomoção e em todas as atividades escolares em que o apoio for necessário, excluídas as técnicas de profissões regulamentadas (Brasil, 2015, art. 3º, XIII). Essa definição situa o mediador no campo do cuidado e do acesso, deixando o planejamento e a condução do ensino com o professor: o mediador apoia a participação do estudante, mas não ocupa o lugar da docência.

A política recente reforça essa leitura. O Decreto nº 12.686/2025, alterado pelo Decreto nº 12.773/2025, vincula a atuação do profissional de apoio ao PAEE e ao PEI e dispensa laudo para a oferta do apoio, que passa a depender do estudo de caso (Brasil, 2025a; 2025b). Com isso, o critério deixa de ser o que o estudante “tem” e passa a ser o que ele necessita para participar e aprender, o que responde à crítica de Santos *et al.* (2023) aos planos elaborados apenas a partir do laudo. O mediador, assim, deixa de ser resposta automática ao diagnóstico e passa a ser um apoio pedagogicamente justificado.

Isso não garante, porém, que o apoio seja livre de barreiras. O Decreto exige formação continuada mínima de 180 horas para o profissional de apoio (Brasil, 2025b), mas a carga horária, por si só, não altera concepções. Os cursos de capacitação, em geral, não visam trabalhar as atitudes diante da inclusão (Vieira; Omote, 2021 *apud* Santos *et al.*, 2023), e a formação efetiva é a que promove reflexão crítica sobre preconceitos e barreiras invisíveis. Por

isso, a formação do mediador precisa incluir o enfrentamento de suas próprias concepções sobre deficiência, e não apenas conteúdo técnico.

É nesse ponto que se distinguem mediar e assistir. Mediar é favorecer a participação do estudante nas atividades comuns à turma, e não realizar a tarefa por ele. Quando falta ao profissional a crença no potencial do aluno, o apoio vira barreira por duas vias: a piedade, que faz pelo aluno o que ele faria com apoio e produz uma participação apenas aparente (Lima; Silva, 2008 *apud* Santos *et al.*, 2023), e a superproteção, que limita o desenvolvimento da independência (Faciom, 2008 *apud* Santos; Cabral; Silva, 2026). Em ambas, o mediador reproduz, com boa intenção, a lógica de incapacidade que sua presença deveria ajudar a superar. A medida da boa mediação é, portanto, a autonomia, entendida como a capacidade de escolher, tentar e participar com os apoios necessários. A própria LBI a toma como finalidade, ao prever um projeto pedagógico que promova "a conquista e o exercício de sua autonomia" (Brasil, 2015, art. 28, III). À luz do modelo social, isso significa que o apoio justo é aquele que reduz a barreira sem retirar do estudante o protagonismo.

Há, por fim, um limite: o mediador não pode ser tratado como solução isolada. Delegar integralmente o estudante ao profissional de apoio revela uma compreensão limitada da inclusão, que é responsabilidade da comunidade educativa como um todo (Mittler, 2003; Cabral; 2026). Além disso, a redução do número de professores de apoio e a sensação de trabalhar sem suporte, relatadas pelos docentes em Santos *et al.* (2023), mostram que a qualidade da mediação depende de condições institucionais e políticas públicas, e não da boa vontade individual.

Desse modo, o mediador pode atuar como agente de enfrentamento das barreiras atitudinais ou tornar-se uma delas, conforme sua formação, suas condições de trabalho e o modo como a escola organiza a responsabilidade pela inclusão. Essa tensão orienta a análise da seção de Resultados e Discussão.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

1. EDUCAÇÃO INCLUSIVA NA REALIDADE ESCOLAR: CONCEPÇÕES, BARREIRAS ATITUDINAIS E DESAFIOS À EFETIVAÇÃO DOS DIREITOS

Os marcos legais analisados revelam um avanço consistente do direito à educação, que passa a responsabilizar o sistema educacional pela organização dos apoios, e a literatura mostra que a distância entre a norma e a prática está, em boa medida, nas atitudes. As barreiras atitudinais se manifestam de modo escalar: na expectativa reduzida, que limita de antemão o

desenvolvimento que a LBI estabelece como finalidade da educação (Brasil, 2015); na piedade e na superproteção, que se apresentam como cuidado e produzem participação apenas aparente; e na exclusão dentro da própria sala, em que a presença física não garante inclusão. Seus efeitos ultrapassam o desempenho escolar e alcançam a autonomia, o pertencimento à escola e a imagem que o estudante constrói de si (Santos *et al.*, 2023).

2. MEDIAÇÃO ESCOLAR E AUTONOMIA: POSSIBILIDADES E DESAFIOS PARA A INCLUSÃO DE ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA E TEA

A mediação aparece como apoio à participação do estudante, e não como substituição da docência, e sua justificativa pedagógica deriva do estudo de caso, do PAEE e do PEI, e não do laudo. A literatura indica, porém, que a formação mínima exigida não assegura, por si só, a revisão das concepções sobre deficiência, e que o apoio se converte em barreira quando falta a crença no potencial do estudante, seja pela piedade, seja pela superproteção. O mediador pode, assim, enfrentar ou reproduzir as barreiras, e sua atuação depende de formação que promova reflexão crítica, de condições de trabalho e da corresponsabilidade de toda a comunidade escolar, e não da boa vontade individual.

3. CAMINHOS DE ENFRENTAMENTO DAS BARREIRAS ATITUDINAIS

Os caminhos identificados convergem para um processo contínuo de sensibilização, conscientização e reflexão crítica, que se desdobra em três planos. No plano individual, trata-se de reconhecer as próprias concepções sobre deficiência, condição para combatê-las, inclusive na formação do professor e do mediador. No plano coletivo, de compartilhar a responsabilidade pela inclusão entre toda a comunidade escolar, sem delegá-la a um único profissional. No plano institucional, de assegurar políticas e condições de trabalho que sustentem a mediação e orientem o planejamento pelo estudo de caso, e não pelo laudo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo teve como objetivo discutir e compreender como as barreiras atitudinais se tornam obstáculos à educação inclusiva. Conclui-se que, embora os marcos legais tenham ampliado o direito à educação e deslocado a responsabilidade para os sistemas, as concepções construídas histórica e socialmente sobre a pessoa com deficiência, sustentadas pelo capacitismo, continuam a limitar a participação e a aprendizagem no cotidiano escolar, de modo

explícito ou velado e naturalizado. Essas barreiras se revelam no preconceito, no estigma, na superproteção e na baixa expectativa.

O mediador escolar, por sua vez, é apoio à participação do estudante, e não substituto da docência, e pode atuar como agente de enfrentamento ou tornar-se mais uma barreira, conforme sua formação, suas condições de trabalho e o modo como a escola organiza a responsabilidade pela inclusão, sendo a autonomia a medida da boa mediação. O enfrentamento, por fim, exige um processo contínuo de sensibilização, conscientização e reflexão crítica, com mudanças individuais, coletivas e institucionais, rumo a ambientes educacionais justos, equitativos e respeitosos com as diferenças.

Como limite, o estudo é de natureza documental e bibliográfica, sem pesquisa de campo, e por isso não descreve como as barreiras e a mediação se apresentam em escolas específicas. Sugere-se que pesquisas futuras investiguem, em contextos escolares concretos, as concepções e as práticas de mediadores, professores e estudantes, e os efeitos da formação continuada sobre as atitudes diante da inclusão.

Palavras-chave: Educação inclusiva, Barreiras atitudinais, Mediação escolar, Autonomia.

REFERÊNCIAS

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

BRASIL. **Decreto nº 6.949, de 25 de agosto de 2009.** Promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo. Brasília, DF, 2009. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2023-2026/2025/decreto/d12686.htm. Acesso em: 23 out. 2026.

BRASIL. Presidência da República. **Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015.** Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Brasília, DF, 2015. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm. Acesso em: 23 out. 2026.

BRASIL. **Decreto nº 12.686, de 20 de outubro de 2025.** Institui a Política Nacional de Educação Especial Inclusiva e a Rede Nacional de Educação Especial Inclusiva. Brasília, DF, 2025a. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2023-2026/2025/decreto/d12773.htm#art1. Acesso em: 22 out. 2026.

BRASIL. **Decreto nº 12.773, de 8 de dezembro de 2025.** Altera o Decreto nº 12.686, de 20 de outubro de 2025. Brasília, DF, 2025b. Disponível em: https://www.gov.br/mec/pt-br/pneei https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2023-2026/2025/decreto/d12686.htm.Acesso em: 22 out. 2026.

COSTA, Denise Ferreira da et al. Educação inclusiva: breve contexto histórico das mudanças de paradigmas. **Revista Científica Semana Acadêmica**, Fortaleza, v. 1, n. 92, 2016. Disponível em: https://semanaacademica.org.br/artigo/educacao-inclusiva-breve-contexto-historico-das-mudancas-de paradigmashttps://semanaacademica.org.br/system/files/artigos/educacao_inclusiva_breve_contexto_historico_das_mudancas_de_paradigmas.pdf. Acesso em: 23 out. 2026.

SANTOS, Giselle Cristina Menezes dos *et al*. Barreiras atitudinais: discutindo inclusão no cotidiano escolar através do combate ao capacitismo. **Revista Educação Especial**, Santa Maria, v. 36, 2023. DOI: 10.5902/1984686X72183. Disponível em: https://doi.org/10.5902/1984686X72183. Acesso em: 28 out. 2026

FORESTI, Tainara; BOUSFIELD, Andréa Barbará da Silva. A compreensão da deficiência a partir das teorias dos modelos médico e social. **Psicologia Política**, v. 22, n. 55, p. 654-667, 2022.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2009.

HAAS, Clarissa; BAPTISTA, Claudio Roberto. Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008-2023): desafios históricos e atuais. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 31, e0354, p. 1-16, 2025. Disponível em: https://www.scielo.br/j/rbee/a/nCPsswz7ZwG5YLsr7BwKrkm/?format=html&lang=pt&ilang=pt_BR. Acesso em: 23 out. 2026.

MAIOR, Izabel Maria Madeira de Loureiro. Movimento político das pessoas com deficiência: reflexões sobre a conquista de direitos. **Revista do IBICT**, Brasília, v. 10, n. 2, p. 28-36, 2017. Disponível em: https://periodicos.ufpb.br/index.php/pbcib/article/view/43009. Acesso em: 23 out. 2026.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. Petrópolis: Vozes, 2009.

SANTOS, Giselle Cristina Menezes dos; SANTOS, Paola Portugal Barbosa dos; PRINCIPE, Gizelle Abreu Marques Soares; VALIM, Rosa; ALMEIDA, Veronica Eloi de. Barreiras atitudinais: discutindo inclusão no cotidiano escolar através do combate ao capacitismo. **Revista Educação Especial**, Santa Maria, v. 36, 2023. DOI: 10.5902/1984686X72183. Disponível em: https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial. Acesso em: 22/09/2026.

ISSN: 2358-8829

SANTOS, Lenilde Gouvea dos; CABRAL, Erika Sales; SILVA, Rozineide Iraci Pereira da. Barreiras atitudinais e inclusão escolar: desafios no processo educacional dos alunos da educação especial. **Revista Ibero-Americana de Humanidades, Ciências e Educação**, São Paulo, v. 12, n. 7, jul. 2026. DOI: 10.51891/rease.v12i7.28565. Acesso em: 24/09/2026.