

Possibilidades, desafios e avanços na inclusão educacional de pessoas com deficiência: um olhar sobre Governador Valadares, Minas Gerais

Carolina Rodrigues Corrêa Ferreira
Janaína de Carvalho Oliveira
Alcilene Gomes Pereira



Apoio:



© 2025 Carolina Rodrigues Corrêa Ferreira

Qualquer parte desta publicação pode ser reproduzida, desde que citada a fonte.

Citar: FERREIRA, Carolina Rodrigues Corrêa; OLIVEIRA, Janaína de Carvalho; PEREIRA, Alcilene Gomes. Possibilidades, desafios e avanços na inclusão educacional de pessoas com deficiência: um olhar sobre Governador Valadares, Minas Gerais. 2025. Relatório. Disponível em:
<https://www2.ufjf.br/econucleogv/textos-e-relatorios/>.

Possibilidades, desafios e avanços na inclusão educacional de pessoas com deficiência: um olhar sobre Governador Valadares, Minas gerais¹

Carolina Rodrigues Corrêa Ferreira²

Janaína de Carvalho Oliveira³

Alcilene Gomes Pereira⁴

Resumo: Este estudo analisa os desafios, avanços e possibilidades na inclusão educacional de pessoas com deficiência no município de Governador Valadares e no Brasil, através de análise descritiva de dados e revisão da literatura. Os resultados evidenciam a discrepância entre a legislação existente e sua efetiva implementação nas instituições de ensino. Embora se observe crescimento nas matrículas e ampliação nos serviços de apoio, especialmente na educação básica, persistem obstáculos estruturais na formação e quantitativo docente, na assistência especializada e na garantia de acessibilidade física e pedagógica. Uma compilação de experiências pró-inclusão nacionais e internacionais revelou que a efetivação da educação inclusiva demanda estratégias integradas que articulem políticas públicas, práticas pedagógicas e suporte institucional continuado. Conclui-se que a superação desses desafios requer ações como investimentos em capacitação profissional, infraestrutura adaptada e mudanças atitudinais da sociedade.

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

¹ Agradecemos ao Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) pelos recursos destinados 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.

³ Bacharel em Fisioterapia pela Universidade Federal de Juiz de Fora - Campus Avançado Governador Valadares. E-mail: janaaina.carv.oliveira@gmail.com.

⁴ Graduanda do curso de Ciências Econômicas na Universidade Federal de Juiz de Fora - Campus Avançado Governador Valadares. Pesquisadora do Econúcleo – Estudos Socioeconômicos. E-mail: alcilene.gomes@estudante.ufjf.br.

1. Considerações iniciais

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, que defendem a educação para todos —, 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) — que estabelece metas para a promoção da inclusão educacional — e do Programa Incluir, criado para estruturar núcleos de acessibilidade nas instituições federais de ensino superior, 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 prática, examinando experiências municipais, nacionais e internacionais que buscam enfrentar esse desafio de forma mais efetiva, seus resultados e suas potencialidades.

Nesse contexto, a literatura acadêmica já tem apontado, ao longo dos últimos anos, diversas questões centrais para pensar a inclusão educacional de forma mais profunda e crítica. Em primeiro lugar, muitos estudos mostram que o acesso, por si só, não garante permanência muito menos aprendizagem com dignidade (Gomes et al., 2021). Ademais, a maioria dos desafios relatados está ligada à ausência de

preparo das instituições para lidar com a diversidade, tanto no nível da estrutura quanto das relações humanas (Botelho e Oliveira, 2023). Nesse mesmo sentido, os trabalhos de Oliveira, Matos e Pilatti (2023) e de Santos et al. (2020) reforçam que a inclusão eficaz exige ações muito além da acessibilidade física, mas também formação continuada, tecnologias assistivas, acolhimento emocional e uma mudança na forma como as diferenças são vistas no ambiente acadêmico e sociedade.

Apesar dos avanços, no entanto, ainda se encontram estudos que denunciam a discrepância entre o que está previsto nas políticas públicas e o que realmente se concretiza na prática institucional (Pereira e Santos, 2024; Lara e Sebastián-Heredero, 2020). Considerando esses apontamentos, reforça-se que a pesquisa sobre inclusão de pessoas com deficiência segue sendo necessária, tanto para denunciar desigualdades quanto para apontar caminhos possíveis.

Este trabalho diferencia-se ao focar em 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 e do município de Governador Valadares – Minas gerais – no ensino básico e superior, através de uma análise descritiva de dados. Ao sistematizar as práticas inclusivas, pretende-se oferecer subsídios para a elaboração de políticas e ações mais eficazes, capazes de transformar o ideal inclusivo em realidade tangível.

2. Panorama da inclusão educacional brasileira em 2023

Esta seção apresenta um panorama da inclusão educacional no Brasil no ano de 2023 (mais recente com dados disponíveis), a partir dos dados do Censo Escolar da Educação Básica e do Censo da Educação Superior, sistematizados pelo site Diversa (2025) e pelo INEP (2023).

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 escolarização⁵ 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 analfabetismo⁶ 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.

2.1 Educação Básica

Em 2023, haviam cerca de 1.771.430 de estudantes com deficiência matriculados em escolas brasileiras, totalizando 3,7% do total de alunos. Destes, 56,6% estavam matriculados na rede municipal, 28% na rede estadual, 0,5% na rede federal e apenas 14,9% na rede privada, evidenciando a importância da educação pública para as PCD (Diversa, 2025). A Tabela 1 mostra a distribuição desses alunos por faixa etária.

Tabela 1 – Estudantes da educação especial por faixa etária (2023)

Faixa Etária	Valor Absoluto	Percentual (%)
Até 14 anos	1.241.599	70,1%
15 a 17 anos	298.288	16,8%
18 a 24 anos	140.783	7,9%
25 a 29 anos	27.887	1,6%
30 a 34 anos	15.939	0,9%
35 ou mais	46.934	2,6%
Total	1.771.430	100%

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

⁵ Percentual de pessoas de uma determinada faixa etária que está frequentando uma escola, em relação ao total de pessoas da mesma faixa etária.

⁶ Percentual de pessoas que não sabem ler e escrever pelo menos um bilhete simples no idioma que conhecem, em relação ao total da população dessa mesma faixa etária.

Como educação especial descreve-se alunos com deficiência matriculados nas instituições de ensino, não especificamente em classes exclusivas. Dados do Censo Escolar do INEP (2025) referentes ao ano de 2023 mostravam que, do total de alunos com deficiência, 95% estavam matriculados em classes comuns e apenas 5% em classes exclusivas, indo ao encontro das diretrizes mais modernas pró-inclusão (Brasil, 2008).

Crianças de até 14 anos concentraram 70,1% das matrículas, somando mais de 1,2 milhão de estudantes. Entre 15 e 17 anos, o percentual cai para 16,8%, e entre os jovens de 18 a 24 anos, para 7,9%, revelando uma queda significativa que chama atenção para os desafios enfrentados na continuidade dos estudos. Conforme apontam Miranda, Rezende e Costa (2021), a permanência escolar do estudante com deficiência ainda é comprometida por barreiras que atravessam o percurso até a conclusão da educação básica.

A Tabela 2 aprofunda essa análise, apresentando a distribuição das matrículas por etapa de ensino na educação básica em 2023.

Tabela 2 – Estudantes da educação especial por etapa de ensino

Etapa de Ensino	Valor Absoluto	Percentual (%)
Creche	96.491	5,4%
Pré-Escola	188.356	10,6%
Anos Iniciais	616.394	34,8%
Anos Finais	497.836	28,1%
Ensino Médio	223.258	12,6%
Educação Profissional	13.859	0,8%
EJA	135.236	7,6%
Total	1.771.430	100%

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

Os dados evidenciam a predominância de matrículas nos anos iniciais do ensino fundamental (34,8%), seguidos pelos anos finais (28,1%). Somando a creche (5,4%) e a pré-escola (10,6%), nota-se que a maioria está nas etapas mais precoces.

Por outro lado, a educação profissional (0,8%) e o Ensino de Jovens e Adultos (EJA) (7,6%) registram baixos percentuais, ainda que essas etapas sejam concebidas para ampliar a independência. Como apontam Leite e Campos (2018), a EJA carrega

um histórico de exclusão e descontinuidade que impacta diretamente os estudantes com deficiência. O ensino médio, com 12,6%, também apresenta números relativamente baixos.

O tipo de deficiência também influencia na inclusão escolar, visto que as adaptações necessárias variam. A tabela 3 mostra a distribuição dos alunos por esse critério.

Tabela 3 – Estudantes da educação especial por tipo de deficiência

Tipo de Deficiência	Valor Absoluto	Percentual (%)
Deficiência intelectual	952.904	46,8%
Transtorno do Espectro Autista (TEA)	636.202	31,2%
Deficiência física	163.790	8,0%
Deficiência múltipla	88.885	4,4%
Baixa visão	86.867	4,3%
Deficiência auditiva	41.491	2,0%
Altas habilidades / superdotação	38.019	1,9%
Surdez	20.008	1,0%
Cegueira	7.321	0,4%
Surdocegueira	693	<0,1%
Total	2.036.180	100%

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

O recorte por tipo de deficiência mostra uma concentração significativa em dois grupos: deficiência intelectual (46,8%) e Transtorno do Espectro Autista (TEA), com 31,2%. Essa prevalência, conforme discutem Miranda, Rezende e Costa (2021), pode estar ligada à priorização histórica desses grupos nas políticas de inclusão, bem como a uma menor necessidade de adaptações infraestruturais. Ademais, reflete também a composição da distribuição das PCD por tipo de deficiência.

A seguir, abordam-se aspectos estruturais da inclusão escolar, com foco no atendimento especializado, na formação docente, nos profissionais de apoio e na acessibilidade física das escolas. A Figura 1 apresenta o número de estudantes da educação especial matriculados no Atendimento Educacional Especializado (AEE) em 2023.

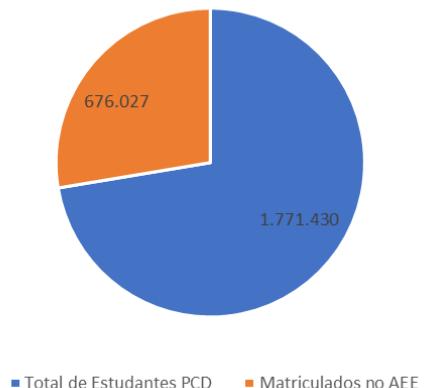


Figura 1 - Estudantes da educação especial matriculados no AEE, 2023

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

Em 2023, o percentual de matrículas no AEE chegou a 38,2%, o maior da série histórica (Diversa, 2025). Esse aumento representa um avanço importante na ampliação do serviço, previsto em políticas públicas como um suporte fundamental à inclusão escolar. Em comparação com 2009, quando apenas 19,4% dos estudantes estavam no AEE, o crescimento é expressivo. Apesar disso, ainda é uma parcela relativamente baixa do total.

Ainda assim, é necessário refletir sobre o que esse número de fato representa. Como discutem Leite e Campos (2018), o simples acesso ao AEE não garante a qualidade do atendimento, considerando os desafios na formação dos profissionais, adequação dos espaços e efetividade das práticas pedagógicas. Assim, embora o aumento nas matrículas seja relevante, ele não assegura que o serviço esteja sendo oferecido com os recursos e metodologias necessários.

A Figura 2 apresenta a formação continuada dos professores regentes em educação especial.

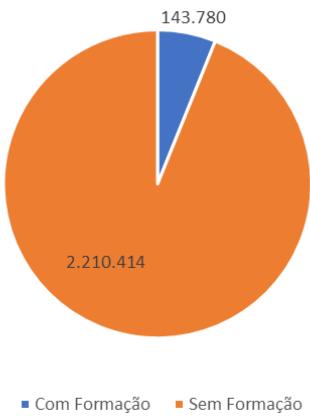


Figura 2 - Professores regentes com formação continuada em educação especial, 2023

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

De 2012 até 2023, o percentual de docentes com formação passou de 4,2% para 6,1%, somando 143.780 professores em 2023, o maior número da série histórica (Diversa, 2025). Contudo, 93,9% ainda atuam sem essa formação, totalizando mais de 2,2 milhões de profissionais.

Esse cenário revela uma fragilidade persistente. A qualificação docente é essencial para que a inclusão escolar se concretize. Como afirmam Miranda, Rezende e Costa (2021), a ausência de preparo compromete a construção de práticas pedagógicas inclusivas e o atendimento adequado às necessidades dos estudantes.

Seguindo esse raciocínio, a Figura 3 mostra os dados sobre a formação dos profissionais que atuam no AEE.

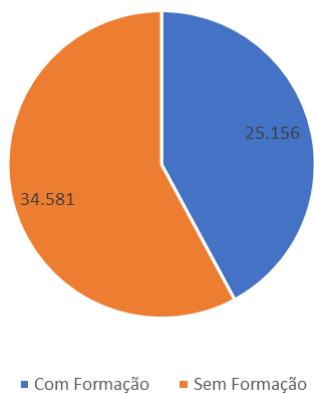


Figura 3 – Profissionais do AEE com formação continuada, 2023

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

Em 2023, apenas 42,1% dos profissionais do AEE possuíam formação específica, enquanto 57,9% ainda atuavam sem esse prenho fundamental. Isso evidencia uma lacuna preocupante, principalmente considerando que o AEE é um dos pilares da política de inclusão. Como destacam Miranda, Rezende e Costa (2021), a ausência de formação específica impacta negativamente a efetividade das práticas inclusivas e impede que o crescimento quantitativo se traduza em qualidade no atendimento.

Com relação ao número de profissionais de apoio, em 2023 existiam 138821, com uma média de 13 estudantes por profissional. A Figura 4 mostra a evolução dessa média.

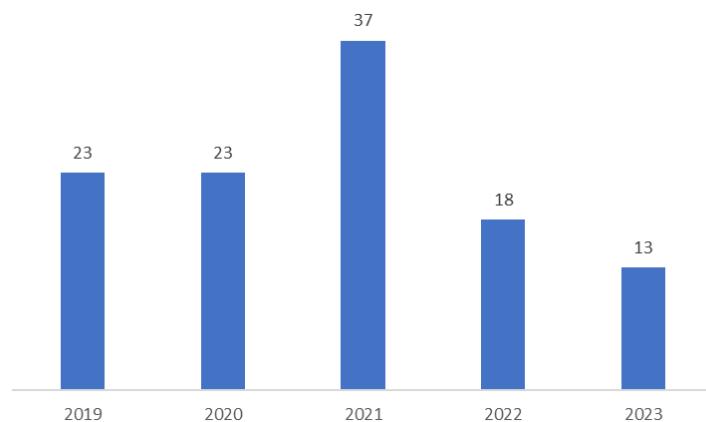


Figura 4 – Média de estudantes da educação especial por profissional de apoio

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

Os dados mostram uma evolução: o número de profissionais aumentou e a média de estudantes por profissional caiu de 23 para 13 entre 2019 e 2023 (Diversa, 2025), porém, número ainda insuficiente. Por exemplo, 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 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).

Leite e Campos (2018) alertam que esse progresso quantitativo precisa ser acompanhado de políticas de formação e valorização profissional. A simples presença desses agentes não garante um atendimento inclusivo se eles não estiverem devidamente preparados.

Com relação à infraestrutura, em 2023, haviam 148.476 escolas de educação básica no Brasil. Desses, 140.104 tinham matrículas da educação especial, totalizando 78,5%, apesar da lei determinar que nenhuma escola pode recusar matrícula de PCD (Diversa, 2025). A Tabela 4 apresenta os dados sobre itens de acessibilidade física nas escolas brasileiras, com ou sem matrículas especiais.

Tabela 4 – Itens de acessibilidade nas escolas da educação básica, 2023

Item de Acessibilidade	Valor absoluto	Percentual
Rampas	97.688	54,7%
Banheiro PNE	94.288	52,8%
Vão livre	70.411	39,5%
Corrimão	55.569	31,1%
Pisos táteis	18.785	10,5%
Sinal visual	16.513	9,3%
Elevador	7.894	4,4%
Sinal tátil	7.839	4,4%
Sinal sonoro	4.298	2,4%
Nenhum	44.434	24,9%

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

Ainda persistem grandes lacunas no que diz respeito a um ambiente plenamente acessível. Rampas (54,7%) e banheiros PNE (52,8%) são os itens mais comuns, o que mostra uma acessibilidade restrita aos aspectos mais básicos.

Recursos essenciais para estudantes com deficiências sensoriais seguem com baixa cobertura: apenas 9,3% das escolas têm sinalização visual, 4,4% contam com sinal tátil e 2,4% com sinal sonoro. Leite e Campos (2018) reforçam que, mesmo com marcos legais consolidados, a falta de acessibilidade segue como um dos grandes obstáculos à inclusão.

Em síntese, apesar de avanços numéricos, a inclusão educacional ainda enfrenta desafios significativos no que se refere a formação e quantitativo profissional e a acessibilidade física e pedagógica nas instituições.

2.2 Educação Superior

A presença de estudantes com deficiência no ensino superior brasileiro ainda revela desigualdades significativas, especialmente no que diz respeito ao acesso. Embora documentos como o Plano Nacional de Educação (Brasil, 2014) garantam esse direito, dados recentes mostram que esse público permanece sub-representado nas universidades, com menos de 1% das matrículas totais (INEP, 2023). Tal cenário evidencia que a democratização do ingresso ainda não se efetivou de forma equitativa nessa etapa da educação.

Nesse contexto, a Tabela 5 apresenta a evolução das matrículas de estudantes com deficiência no ensino superior entre 2013 e 2023, permitindo visualizar os avanços no processo de inclusão nessa etapa.

Tabela 5 - Matrículas de estudantes com deficiência no ensino superior

Ano	Número de matrículas	Percentual
2013	29.034	0,4%
2014	33.377	0,4%
2015	37.927	0,5%
2016	35.891	0,4%
2017	38.272	0,5%
2018	43.633	0,5%
2019	48.52	0,6%
2020	55.829	0,6%
2021	63.404	0,7%
2022	79.262	0,8%
2023	92.756	0,9%

Fonte: Elaboração própria com dados do INEP (2023).

Entre 2013 e 2023, observa-se um aumento contínuo nas matrículas de estudantes com deficiência no ensino superior. Em 2013, foram registradas 29.034

matrículas (0,4% do total), e em 2023 esse número chegou a 92.756, representando 0,9% do total de matrículas.

O crescimento representa um avanço relevante no acesso, sobretudo nos últimos cinco anos, quando o número praticamente dobrou. Ainda assim, o percentual permanece muito abaixo do ideal. Segundo a PNAD/IBGE (2022), cerca de 8,9% da população brasileira declara ter algum tipo de deficiência, sendo 6,3% entre 20 e 29 anos, o que reforça a desproporcionalidade da presença desse grupo no ensino superior.

Em continuidade, a Tabela 6 detalha a distribuição dos estudantes com deficiência no ensino superior por tipo de deficiência, com dados referentes ao ano de 2023.

Tabela 6 - Estudantes com deficiência no ensino superior por tipo de deficiência,
2023

Tipo de deficiência	Valor absoluto	Percentual
Deficiência física	36.629	36,2%
Baixa visão	23.112	22,9%
Deficiência intelectual	10.156	10,0%
Transtorno do Espectro Autista (TEA)	9.718	9,8%
Deficiência auditiva	9.083	9,2%
Altas habilidades/superdotação	4.309	4,3%
Cegueira	4.276	4,2%
Surdez	2.637	2,6%
Surdocegueira	1.179	1,1%
Total	92.756	100%

Fonte: Elaboração própria com dados do INEP (2023).

Em 2023, a maior concentração de matrículas está entre estudantes com deficiência física (36,2%), baixa visão (22,9%) e deficiência auditiva (9,2%), que juntos representam mais da metade do total. Esse padrão sugere que os tipos de deficiência com menores demandas de adaptação estrutural ou pedagógica seguem mais presentes nas universidades.

Já os estudantes com deficiência intelectual (10,0%) e Transtorno do Espectro Autista (9,8%) aparecem em percentuais próximos, mas ainda indicam a existência

de barreiras mais intensas para a permanência e o acesso desses grupos; o que também pode estar associado à falta de políticas institucionais específicas para acolhimento. Os casos de cegueira (4,2%), surdez (2,6%) e surdocegueira (1,1%) seguem com menor representação, reforçando a invisibilidade histórica de estudantes com deficiências sensoriais, como já apontado por Leite e Campos (2018).

A presença de estudantes com altas habilidades/superdotação permanece tímida (4,3%), o que pode indicar subnotificação ou desconhecimento sobre esse perfil nos registros institucionais.

Segundo o relatório do Censo da Educação Superior de 2011, 80,7% dos cursos de graduação brasileiros declaravam-se acessíveis para pessoas com deficiência. Contudo, Castro e Almeida (2022) e Garcia, Bacarin e Leonardo (2018) contestam essa acessibilidade declarada, apontando que muitas adaptações são mais simbólicas que funcionais - como exemplo a escassez de intérpretes de libras, mesmo com o financiamento de programas como o Incluir/MEC. Ambos os estudos reconhecem que, apesar das melhorias progressivas, estudantes com deficiência física ainda são os que encontram melhores condições de permanência.

3. Panorama da inclusão educacional em Governador Valadares, Minas Gerais, em 2023

Esta seção tem o intuito de analisar os dados do município de Governador Valadares referentes ao ano de 2023, com base nas informações do Censo Escolar da Educação Básica sistematizadas pelo site Diversa (2025) e pelo INEP (2023). O objetivo é comparar os indicadores locais com o cenário nacional, destacando semelhanças e diferenças no atendimento educacional de estudantes público-alvo da educação especial.

3.1 Educação básica

Em Governador Valadares, as 2696 matrículas de estudantes público-alvo da educação especial concentram-se majoritariamente na rede pública, com 47,8% na rede estadual e 43,1% na municipal (Diversa, 2025). A rede privada representa 9% do total e a rede federal apenas 0,1%.

No Brasil, em 2023, 56,6% das matrículas estavam na rede municipal e 28% na estadual, enquanto a rede privada concentrou 14,9% e a federal 0,5%. Observa-se que Governador Valadares apresenta maior peso da rede estadual e municipal,

enquanto a rede privada tem menor participação em relação ao cenário nacional, mantendo, contudo, a predominância do setor público.

A Tabela 7 apresenta a distribuição dos estudantes da educação especial por faixa etária, permitindo observar como as matrículas se concentram nas diferentes idades e identificar padrões de permanência ao longo da escolaridade.

Tabela 7 - Estudantes da educação especial por faixa etária em Governador Valadares (2023)

Faixa Etária	Valor Absoluto	Percentual (%)
Até 14 anos	1.956	72,6%
15 a 17 anos	563	20,9%
18 a 24 anos	166	6,2%
25 a 29 anos	3	0,1%
30 a 34 anos	2	0,1%
35 ou mais	6	0,2%
Total	2.696	100%

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

A distribuição etária dos estudantes da educação especial no município revela forte concentração nas idades de até 14 anos, que representam 72,6% das matrículas, proporção ligeiramente superior à média nacional (70,1%). Na sequência, estão os jovens de 15 a 17 anos, com 20,9% localmente contra 16,8% no Brasil, indicando uma presença proporcionalmente maior desse público no ensino médio no cenário municipal.

As demais faixas etárias apresentam participação reduzida: 6,2% entre 18 e 24 anos (nacional: 7,9%), 0,1% de 25 a 29 anos (nacional: 1,6%), 0,1% de 30 a 34 anos (nacional: 0,9%) e 0,2% de 35 anos ou mais (nacional: 2,6%).

O padrão confirma a centralidade do ensino fundamental no atendimento às pessoas com deficiência, mas também evidencia a queda progressiva na participação desse público à medida que a idade avança (Miranda, Rezende e Costa, 2021), refletindo desafios semelhantes aos observados no cenário nacional.

A Tabela 8 detalha a participação dos estudantes da educação especial em cada etapa da educação básica, possibilitando comparar a distribuição local com a média nacional.

Tabela 8 - Estudantes da educação especial por etapa de ensino em Governador Valadares (2023)

Etapa de Ensino	Valor Absoluto	Percentual (%)
Creche	176	6,5%
Pré-Escola	290	10,8%
Anos Iniciais	838	31,1%
Anos Finais	818	30,3%
Ensino Médio	476	17,7%
Educação Profissional	33	1,2%
EJA	65	2,4%
Total	2696	100%

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

A distribuição das matrículas de estudantes da educação especial por etapa de ensino revela padrões semelhantes entre Governador Valadares e o cenário nacional, ainda que com algumas variações relevantes. Nos anos iniciais do ensino fundamental, observa-se o maior percentual de matrículas em ambos os contextos 31,1% no município e 34,8% no Brasil, seguido de perto pelos anos finais, que representam 30,3% em Valadares e 28,1% no país. Esses dados reforçam a centralidade do ensino fundamental na escolarização das pessoas com deficiência, corroborando o que já havia sido identificado na análise por faixa etária.

Na educação infantil, tanto creche quanto pré-escola apresentam proporções um pouco maiores no município (6,5% e 10,8%, respectivamente) em relação ao Brasil (5,4% e 10,6%). Já no ensino médio, registra participação mais elevada (17,7%) em comparação à média nacional (12,6%), sugerindo maior permanência desse público nessa etapa no município.

Na educação profissional, os percentuais são semelhantes aos nacionais (1,2% contra 0,8%). Já na Educação de Jovens e Adultos (EJA), a diferença é mais acentuada, com 2,4% no município frente a 7,6% no país. Como já discutido anteriormente, Leite e Campos (2018) apontam que a EJA carrega um histórico de exclusão e descontinuidade que impacta diretamente os estudantes com deficiência, o que ajuda a compreender a baixa participação dessa modalidade no total de matrículas.

A Tabela 9 apresenta o perfil dos estudantes segundo o tipo de deficiência, permitindo identificar quais condições concentram maior número de matrículas e como isso influencia as demandas pedagógicas.

Tabela 9 - Estudantes da educação especial por tipo de deficiência em Governador Valadares (2023)

Tipo de Deficiência	Valor Absoluto	Percentual
		(%)
Deficiência intelectual	1.605	50,0%
Transtorno do Espectro Autista (TEA)	900	28,0%
Deficiência física	205	6,4%
Deficiência múltipla	169	5,3%
Baixa visão	153	1,9%
Deficiência auditiva	67	2,1%
Altas habilidades / superdotação	62	4,8%
Surdez	43	1,3%
Cegueira	6	0,2%
Surdocegueira	1	<0,1%
Total	3.211	100%

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

O perfil por tipo de deficiência apresenta semelhanças entre o município e o cenário nacional, com deficiência intelectual e TEA concentrando a maior parte das matrículas, o que reflete, também, a composição da distribuição das PCD por tipo de deficiência no município. A deficiência intelectual responde por 50,0% do total, superando os 46,8% observados no Brasil. Já o Transtorno do Espectro Autista (TEA) representa 28,0%, proporção ligeiramente inferior à média nacional de 31,2%.

Nos grupos seguintes, as diferenças são discretas. A deficiência física corresponde a 6,4% das matrículas locais, contra 8,0% no país, enquanto a deficiência múltipla atinge 5,3% no município e 4,4% na média nacional.

Entre as deficiências sensoriais, a baixa visão (1,9%) e a cegueira (0,2%) apresentam participação menor em relação aos 4,3% e 0,4% registrados nacionalmente. Por outro lado, a deficiência auditiva (2,1% frente a 2,0%) e a surdez

(1,3% contra 1,0%) revelam percentuais bastante próximos. A surdocegueira permanece residual em ambos os contextos (<0,1%).

Um aspecto que chama atenção é o percentual de altas habilidades/superdotação, que alcança 4,8% no município, bem acima dos 1,9% registrados no país. Esse contraste reforça a importância de considerar especificidades locais na formulação de políticas e práticas de atendimento, evitando generalizações a partir apenas da média nacional. Conforme ressaltam Porto *et al* (2023), cada tipo de deficiência requer adaptações específicas de recursos, infraestrutura e práticas docentes.

Após a análise do perfil dos estudantes, é importante observar o corpo docente, considerando a quantidade e a formação dos profissionais que atuam na educação especial, além da estrutura das escolas.

A Figura 5 mostra a proporção de estudantes da educação especial de Governador Valadares que recebem atendimento no AEE, permitindo avaliar a cobertura desse serviço no município em relação ao Brasil.

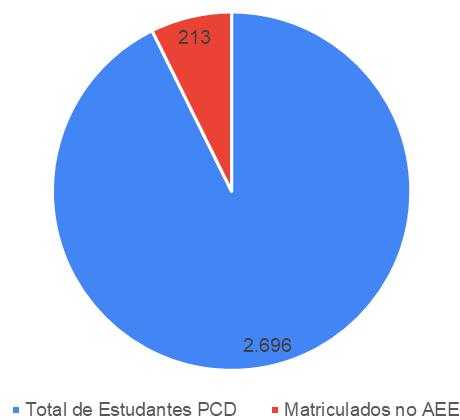


Figura 5: Estudantes da educação especial matriculados no AEE, Governador Valadares, 2023

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

Em 2023, o município registrou 2.696 estudantes matriculados na educação especial, mas apenas 213 (7,9% do total) estavam atendidos pelo Atendimento Educacional Especializado (AEE). No cenário nacional, o valor foi de 38,2%. Essa diferença expressiva aponta para uma cobertura proporcionalmente menor em Governador Valadares, possivelmente relacionada a limitações na oferta do serviço.

O número reduzido de estudantes atendidos pelo AEE pode estar ligado a problemas estruturais e de formação que também aparecem em outras redes de ensino.

Porto *et al* (2023) destacam que a falta de salas de recursos multifuncionais, a escassez de profissionais especializados e a pouca oferta de formação continuada para uso de tecnologias assistivas são barreiras importantes para a efetivação desse serviço. Além disso, a ausência de adaptações físicas adequadas nas escolas tende a dificultar ainda mais o acesso, limitando o potencial do AEE de contribuir para uma inclusão escolar efetiva.

A Figura 6 indica a proporção de professores regentes que receberam formação continuada na área de educação especial, um aspecto central para a qualidade das práticas inclusivas.

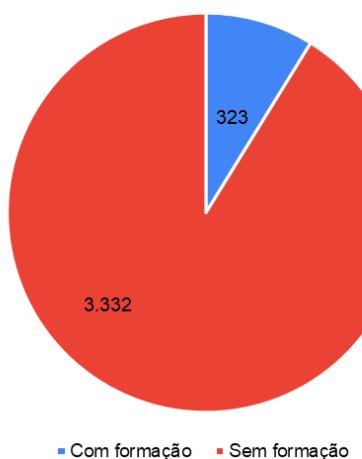


Figura 6 - Professores regentes com formação continuada sobre educação especial, Governador Valadares, 2023

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

No ano de 2023, por volta de 323 dos professores regentes no município tinham formação continuada em educação especial representando cerca de 8,8%, contra 91,2% sem essa qualificação. No cenário nacional, esse índice é mais baixo, chegando a 6,1% com formação e 93,9% sem formação (Diversa, 2025). A diferença indica que a formação de docentes para atuar na educação especial ainda é um ponto frágil, o que pode afetar a qualidade do atendimento e a adoção de práticas inclusivas. Esse resultado também pode refletir dificuldades na oferta e no acesso a cursos de capacitação, bem como na valorização e priorização dessa área nas políticas nacionais e municipais.

A Figura 7 apresenta o percentual de profissionais do AEE que participaram de formações continuadas, evidenciando a qualificação específica desse grupo.

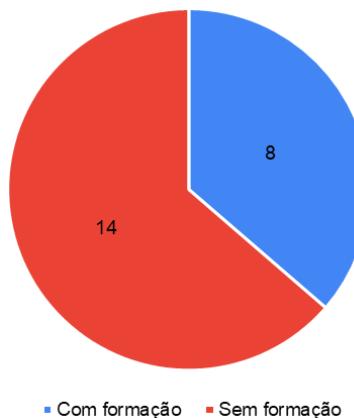


Figura 7 – Profissionais do AEE com formação continuada, Governador Valadares, 2023

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

Em 2023, 36,4% dos profissionais do Atendimento Educacional Especializado (AEE) no município tinham formação continuada, enquanto 63,6% não haviam passado por esse tipo de capacitação. No cenário nacional esse percentual é menor, 57,9% (Diversa, 2025). Embora o resultado local seja melhor do que o observado entre os professores regentes (Figura 2), a diferença em relação à média do país indica que ainda há carências na qualificação específica para o AEE. Essa lacuna pode afetar diretamente a qualidade do atendimento, sobretudo no uso de estratégias pedagógicas adaptadas e recursos de acessibilidade.

A Figura 8 mostra a relação entre o número de estudantes da educação especial e o de profissionais de apoio, um indicador importante para entender a carga de trabalho e a potencial qualidade do atendimento.

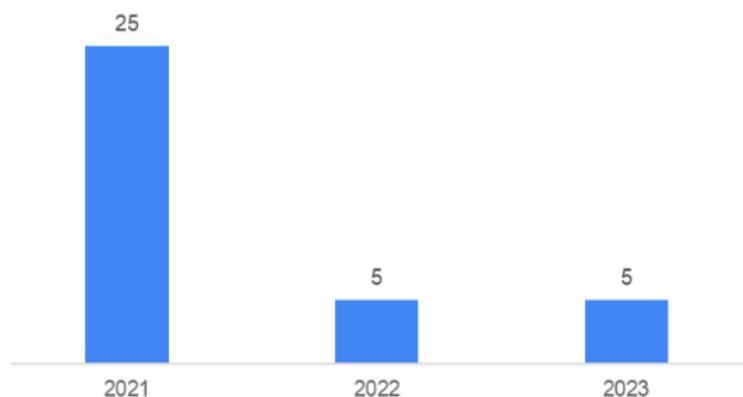


Figura 8 – Média de estudantes da educação especial por profissional de apoio em Governador Valadares

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

De 2021 até 2023, a relação entre alunos da educação especial e profissionais de apoio melhorou. O menor número aparece em 2022 e 2023, com média de 5 estudantes por profissional. No Brasil, a média chegou a 13 em 2023, após queda gradual desde 2019, quando era de 23. Como observam Oliveira e Sousa (2020), não basta contar com esses profissionais, é preciso investir em formação, garantir vínculos estáveis e criar condições adequadas de trabalho. Sem isso, a rotatividade e a falta de preparo tendem a prejudicar a relação com os estudantes e a efetividade do apoio.

A Tabela 10 apresenta os recursos de acessibilidade disponíveis nas escolas, diferenciando itens básicos e adaptações voltadas para deficiências sensoriais.

Tabela 10 – Itens de acessibilidade nas escolas da educação básica, Governador Valadares, 2023

Item de Acessibilidade	Valor Absoluto	Percentual (%)
Rampas	99	63,9%
Banheiro PNE	106	68,4%
Vão livre	71	45,8%
Corrimão	87	56,1%
Pisos táteis	13	8,4%
Sinal visual	24	15,5%
Elevador	8	5,2%
Sinal tátil	7	4,5%
Sinal sonoro	5	3,2%
Nenhum	20	12,9%

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

Ao comparar os dados de Governador Valadares com os do Brasil, destaca-se que o município tem índices mais altos em alguns recursos básicos de acessibilidade. É o caso dos banheiros adaptados (68,4% contra 52,8% no país) e das rampas (63,9% contra 54,7%). Também há vantagem no corrimão (56,1% contra 31,1%) e no vão livre (45,8% contra 39,5%).

Quando são analisados os recursos voltados a deficiências sensoriais, o cenário muda. A presença de sinal visual (15,5% contra 9,3%) é ligeiramente maior, mas itens como piso tátil (8,4% contra 10,5%), sinal tátil (4,5% contra 4,4%), sinal sonoro (3,2% contra 2,4%) e elevador (5,2% contra 4,4%) apresentam percentuais levemente menores.

Por outro lado, a proporção de escolas sem nenhum recurso de acessibilidade é bem menor no município (12,9%) do que no cenário nacional (24,9%). Ainda assim, a baixa oferta de adaptações sensoriais mostra que é preciso avançar em políticas específicas para garantir a inclusão de estudantes com deficiência visual ou auditiva.

Esse cenário se aproxima do que Miranda; Rezende; Costa (2020) apontam ao falar do ensino superior: a permanência de estudantes com deficiência não depende só da matrícula, mas de estruturas que realmente atendam às suas necessidades. Embora o estudo trate de outra etapa de ensino, a lógica é a mesma aqui, se a escola

não oferece acessibilidade plena, as barreiras físicas e sensoriais acabam afastando o estudante e dificultando a continuidade dos estudos.

3.2 Ensino superior

Seguindo para o ensino superior, é possível observar como essas barreiras e avanços se refletem nas matrículas de estudantes com deficiência. A Figura 9 mostra a evolução das matrículas de estudantes com deficiência no ensino superior entre 2013 até 2023, possibilitando comparar a tendência local com a nacional.

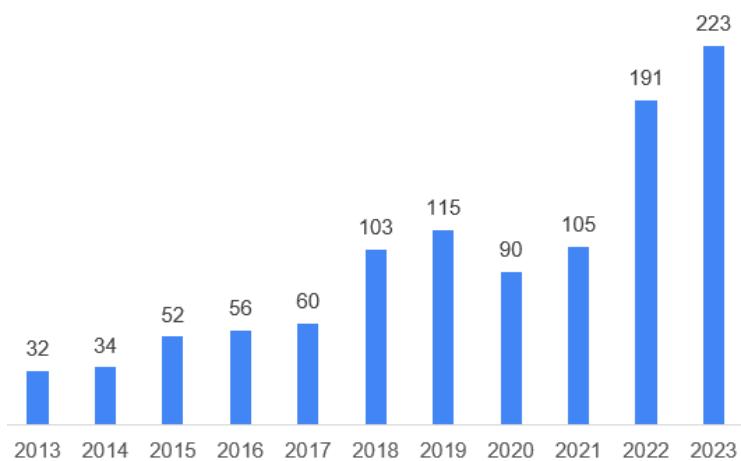


Figura 9 - Matrículas de estudantes com deficiência no ensino superior em
Governador Valadares (2013-2023)

Fonte: Elaboração própria a partir de dados do Censo da Educação Superior (INEP, 2025).

De 2013 a 2023, o número de matrículas de estudantes com deficiência no ensino superior cresceu tanto em Governador Valadares quanto no Brasil, mas em ritmos diferentes. No município, passou de 32 para 223 matrículas, com crescimento mais acelerado a partir de 2021. O crescimento ao longo do período provavelmente reflete também a abertura do *campus* da Universidade Federal de Juiz de Fora na cidade. No país, o aumento foi de 29.034 para 92.756, mas a participação desse grupo no total de estudantes continua baixa, chegando a 0,9% em 2023.

Enquanto no Brasil o avanço foi mais constante ao longo dos anos, Valadares apresentou oscilações, mas teve saltos expressivos nos últimos períodos. Isso pode refletir ações recentes para ampliar a inclusão ou maior mobilização das instituições locais. Ainda assim, tanto no cenário nacional quanto no municipal, a presença de

pessoas com deficiência no ensino superior segue abaixo de 1% do total, mostrando que o acesso ainda é restrito.

Salienta-se que a dinâmica municipal do ensino superior é diferente, visto que os estudantes, em muitas vezes, podem cursá-lo fora do município de origem. Ademais, o financiamento das ações pró-inclusão no ensino superior são de responsabilidade federal, estadual ou privada.

De forma geral, os dados de 2023 mostram que Governador Valadares apresenta avanços na inclusão educacional, especialmente em indicadores como a presença de recursos básicos de acessibilidade e a proporção de professores regentes com formação continuada superior à média nacional. No entanto, persistem fragilidades relevantes, como a baixa cobertura do AEE, a baixa qualificação dos profissionais que nele atuam e a escassez de adaptações sensoriais nas escolas. No ensino superior, embora as matrículas de estudantes com deficiência tenham crescido de forma expressiva nos últimos anos, a participação desse público ainda é inferior a 1%, refletindo desafios estruturais que atravessam todas as etapas da educação.

Esses resultados evidenciam a necessidade de políticas integradas que articulem formação docente, investimentos em acessibilidade e estratégias de permanência, de modo a garantir que a inclusão escolar seja efetiva e sustentável ao longo de toda a trajetória educacional.

4. Levantamento de ações pró-inclusão

4.1 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; Reduzino, 2023). Nesse cenário, diversas ações têm sido implementadas no país visando reduzir essas desigualdades através da educação, com ênfase em formação docente, estruturação das escolas e desenvolvimento de políticas inclusivas.

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. A formação contemplou aspectos como metodologias de ensino inclusivas e ensino de libras, reconhecendo que a atuação qualificada do professor é central para a efetivação da inclusão (Faria; Camargo, 2018; GOV.BR, 2024).

Complementarmente, o Programa Nacional de Fomento à Equidade na Formação de Professores da Educação Básica (Parfor Equidade), desenvolvido pela CAPES e pelo MEC, visa ampliar a formação de professores para atuação junto a PCDs na educação pública. Os cursos são ofertados por instituições de ensino superior federais e comunitárias, com foco na promoção da equidade (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. Em Minas Gerais, por exemplo, 47 CREIs foram instalados em parceria com a Superintendência Regional de Ensino, promovendo ações mais efetivas em nível local (Consed, 2024).

A Comissão Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, reinstituída recentemente, busca integrar diferentes setores – movimentos sociais, instituições acadêmicas e órgãos públicos – 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, como instalação de rampas, banheiros adaptados e sinalização adequada (Brasil, 2013). Já o Programa de Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais distribui equipamentos tecnológicos, mobiliários e materiais pedagógicos acessíveis às escolas que oferecem Atendimento Educacional Especializado (Brasil, 2007).

Em âmbito estadual, destaca-se a iniciativa do Amazonas, que criou o Selo Escola Amiga da Educação Inclusiva, voltado ao reconhecimento de instituições – públicas e privadas – que promovem práticas inclusivas (Brasil, 2025). Trata-se de uma política de valorização institucional voltada à promoção da cultura inclusiva nas redes de ensino.

No ensino superior, os Núcleos de Acessibilidade e Inclusão criados a partir do Projeto Incluir (Brasil, 2005) têm ganhado destaque em universidades públicas brasileiras. Esses núcleos oferecem apoio pedagógico, psicológico e técnico a estudantes com deficiência, atuando também na sensibilização da comunidade acadêmica (Martins, 2021). Um exemplo é a Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), que mantém a Coordenadoria de Acessibilidade Educacional (CAE) e o Ambiente de Acessibilidade Informacional (AAI). Esses serviços disponibilizam

recursos como materiais em braile, lupas eletrônicas, empréstimo de notebooks e mapas tátteis, além de atuarem na adaptação de conteúdos didáticos junto aos professores (Marcolino, 2015).

A Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) também se destaca pelo projeto “A célula ao alcance da mão”, desenvolvido desde 1989. Inicialmente criado para atender um aluno com deficiência visual no curso de fisioterapia, o projeto utiliza modelos tridimensionais de células e tecidos, tornando acessíveis os conteúdos da histologia. Reconhecido pelo Troféu Fundação Banco do Brasil de Tecnologia Social, o projeto é exemplo de inovação pedagógica inclusiva (Nogueira, 2004; Fundação Banco do Brasil, 2009).

Iniciativas escolares também merecem destaque. A Escola Municipal Desembargador Amorim Lima, em São Paulo, reformulou seu projeto pedagógico inspirada na Escola da Ponte (em Portugal), 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 (Galery, 2011; Silva e Ribeiro, 2018).

No campo da sociedade civil, Organizações Não Governamentais (ONGs) têm desempenhado papel fundamental no avanço da inclusão. O Instituto Ayrton Senna, por exemplo, atua na formação de professores e no desenvolvimento de metodologias inclusivas, com ênfase na educação socioemocional de crianças com deficiência (Instituto Ayrton Senna, 2022; Legramandi, 2020). Já o Instituto Rodrigo Mendes (IRM) desenvolve programas de capacitação, materiais educativos e plataformas colaborativas. O projeto “Portas Abertas para a Inclusão”, em parceria com a UNICEF e a Fundação FC Barcelona, promove a inclusão de alunos com deficiência nas aulas de educação física por meio da formação de professores e adaptação das atividades (Mendes, 2020; São Paulo, 2016).

O IRM também criou, em parceria com a Fundação Lemann, a plataforma DIVERSA, que reúne artigos, relatos de experiências, materiais pedagógicos, dados e legislação sobre educação inclusiva, oferecendo suporte a educadores, gestores e famílias (Mendes, 2022). Ambas as iniciativas – Portas Abertas e DIVERSA – foram reconhecidas em 2020 pelo prêmio internacional Zero Project (Fembek et al., 2020).

Mais recentemente, em 2024, a ONG Mais Diferenças foi premiada pela mesma iniciativa com o projeto “Laboratório de Educação Inclusiva”, voltado à formação continuada de professores com base em práticas culturais e rodas de diálogo (Mais

Diferenças, 2023; Fembek et al., 2024). O reconhecimento internacional evidencia o potencial de impacto dessas práticas no avanço da inclusão educacional no Brasil.

Por fim, destacam-se as iniciativas do município de Governador Valadares. O município conta com o Centro Municipal de Referência em Educação Especial Inclusiva (CRAEDI), que atende alunos da rede municipal, desde a educação infantil até o ensino fundamental, oferecendo atendimento especializado. O CRAEDI disponibiliza uma estrutura ampla e adaptada, com salas climatizadas, recursos de acessibilidade como piso podotátil e totens em braile, além de uma equipe multidisciplinar que inclui fisioterapeutas, psicólogos e fonoaudiólogos para apoiar o desenvolvimento dos estudantes (Diário do Rio Doce, 2022).

No âmbito da Superintendência Regional de Ensino (SRE), destaca-se o projeto "Diferenciar para Incluir", já encerrado, que buscou fortalecer a educação especial inclusiva nas escolas estaduais da região. O projeto visava proporcionar estratégias de intervenção pedagógica que aumentassem a inclusão escolar e social dos alunos com deficiência, destacando e promovendo boas práticas e melhorando a qualidade do atendimento pedagógico e a variedade de propostas educacionais inclusivas. O projeto também buscou dar visibilidade à rede de apoio, que inclui centros de capacitação para atendimento a pessoas com surdez (CAS) e deficiência visual (CAP), além do Centro de Referência em educação Inclusiva (CREI) reforçando a colaboração entre escola e família para melhorar a qualidade do atendimento (SRE GOV. VALADARES, 2024).

Em nível superior, o Instituto Federal de Minas Gerais (IFMG) - Campus Governador Valadares possui o Núcleo de Atendimento às Pessoas com Necessidades Educacionais Especiais (NAPNEE), que promove a inclusão e acessibilidade para estudantes e servidores com deficiência (IFMG GV, 2025), bem como a Universidade Federal de Juiz de Fora – Campus Governador Valadares possui um Núcleo de Apoio à Inclusão (NAI UFJF GV, 2025).

4.2 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. Para operacionalizar suas diretrizes, foi criada a plataforma “AccessibleEU”, que oferece treinamentos, estudos de caso e guias para os Estados-membros (European Commission, 2021; Accessible EU, 2025).

Entre os países europeus, a Alemanha adota um modelo educacional baseado na triagem dos estudantes. A depender de suas necessidades e desempenho, eles podem ser encaminhados para escolas regulares ou instituições especializadas. Essa segmentação, embora controversa, busca respeitar as particularidades de aprendizagem dos alunos (Sansour; Bernhard, 2018). 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, mesmo sem diagnóstico formal. O modelo valoriza o trabalho interdisciplinar, com participação ativa de profissionais da saúde e da assistência social na rotina escolar (Bastos, 2017; Sansour; Bernhard, 2018).

Na Eslováquia, a adoção de um plano nacional de educação inclusiva tem avançado significativamente. O país iniciou em 2022 um programa piloto, que resultou, em 2024, no lançamento do “Segundo Plano de Ação para uma Abordagem Inclusiva na Educação (2025–2027)”. As medidas incluem a criação de centros de apoio multidisciplinar, redes de suporte familiar e a redução de classes segregadas. A proposta prevê articulação entre os setores de educação, saúde e trabalho (Ministerstvo školstva, 2024).

O Reino Unido apresenta iniciativas pioneiras, como o “Index for Inclusion”, desenvolvido em 2000. A ferramenta, amplamente utilizada em escolas britânicas, orienta o desenvolvimento de culturas, políticas e práticas educacionais inclusivas a partir de três dimensões: construção de culturas escolares acolhedoras, formulação de políticas inclusivas e implementação de práticas pedagógicas adaptadas (Booth; Ainscow, 2002; Braunsteiner; Mariano-Lapidus, 2017). 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 e a participação da família no processo educativo. Mais recentemente, o governo lançou

o “SEND Review” (2022), com foco na ampliação do financiamento e no aprimoramento da eficiência do sistema inclusivo (United Kingdom, 2022).

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, múltiplas formas de apresentação dos conteúdos e estratégias que considerem diferentes estilos de aprendizagem e necessidades específicas dos estudantes (CAST, 2024; Hollingshead; Lowrey; Howery, 2020). Além disso, iniciativas não governamentais como o “Inclusive Schools Network” (ISN) contribuem para a disseminação de práticas inclusivas por meio de plataformas educacionais, guias de autoavaliação e formações. A organização também coordena a “Inclusive Schools Week”, evento anual que reúne relatos de experiências e estimula reflexões sobre a inclusão (Inclusive Schools, 2024; EIN Presswire, 2024).

Outra experiência relevante nos EUA é o “National Inclusion Project”, fundado em 2003, que promove a inclusão de crianças com deficiência em atividades recreativas e comunitárias. Entre seus programas está o “Let’s ALL Play”, que capacita acampamentos e espaços de lazer para ofertar atividades inclusivas e adaptadas, valorizando a convivência entre crianças com e sem deficiência (College of Applied Human Sciences, 2017; North Carolina, 2023).

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. Professores são incentivados a aplicar práticas pedagógicas diferenciadas, respeitando os ritmos e estilos de aprendizagem dos estudantes (Givigi et al., 2020; Ontario Public Service, 2014).

Entre os países asiáticos, o Japão destaca-se tanto por sua política inclusiva quanto pelo desenvolvimento de tecnologias assistivas. A política nacional defende que a inclusão educacional é parte de um processo social mais amplo, e não apenas uma resposta técnica à deficiência. O uso de recursos como o piso tátil e softwares de leitura contribui para tornar o ambiente escolar mais acessível (UNESCO, 2021; Mithout, 2016; Ryan, 2019).

Na Coreia do Sul, a legislação de 1977 já previa a criação de planos de educação individualizados, política fortalecida com a instituição da escolarização gratuita e dos Centros de Apoio à Educação Especial (SESCs), responsáveis por

supervisionar e acompanhar a inclusão de estudantes com deficiência (Choi; Shin, 2017; Kang; Shin, 2022).

A China tem ampliado o debate sobre inclusão por meio da atuação de organizações como a “One Plus One Disability Group”, que oferece suporte a estudantes com deficiência e colabora com o governo na formulação de políticas. Em parceria com a Escola de Direito de Harvard, a ONG também oferece apoio jurídico para garantir os direitos desses estudantes (Cui, 2022; Hu; Han, 2025).

Na Índia, o programa Samagra Shiksha Abhiyan (SSA) busca promover uma educação básica universalizada e equitativa. Para estudantes com deficiência, o programa oferece transporte, apoio financeiro, materiais acessíveis e capacitação docente. Sua abordagem integrada combina inclusão educacional com políticas de assistência social (Índia, 2018; Samagra Shiksha, 2020; Shukla; Dixit, 2023).

Destaca-se, por fim, que campanhas institucionalizadas de conscientização são vitais para erradicar o preconceito e capacitismo, gerando melhora nas atitudes dos estudantes em geral em relação à diversidade e reduzindo o estigma da deficiência (Uria-Olaizola et al., 2025). Esse processo é fundamental para eliminar barreiras atitudinais a efetiva inclusão escolar, bem como na vida em sociedade.

Essas experiências, nacionais e internacionais, convergem em alguns eixos comuns: formação continuada de professores, quantitativo adequado de profissionais de apoio, flexibilização e adaptação curricular individualizada, uso de tecnologias assistivas, colaboração intersetorial, infraestrutura adequada e valorização da diversidade. Embora a replicação direta dessas ações em todo o Brasil exija adaptações contextuais, elas oferecem diretrizes valiosas para o aprimoramento da política educacional inclusiva nacional.

5. Conclusões

Este estudo evidenciou os avanços e os persistentes desafios na inclusão educacional de pessoas com deficiência no município e no Brasil, mostrando certa discrepância entre as diretrizes estabelecidas e a efetiva implementação. Os dados revelam progressos, como o aumento de matrículas no ensino superior e 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. A concentração de matrículas em

etapas iniciais da educação básica e a sub-representação no ensino superior refletem barreiras sistêmicas que perpetuam desigualdades.

As iniciativas nacionais e internacionais catalogadas demonstram que a inclusão efetiva demanda mais do que acesso físico: requer formação continuada, 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. No entanto, a replicação dessas práticas ainda esbarra em limitações estruturais e culturais, como a falta de recursos, resistência à mudança, barreiras atitudinais e capacitismo.

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.

Referências

AGÊNCIA SENADO. Profissional de apoio atenderá a no máximo três alunos com deficiência. 11 abr. 2018. Disponível em:

<https://www12.senado.leg.br/noticias/materias/2018/04/11/profissional-de-apoio-atendera-a-no-maximo-tres-alunos-com-deficiencia>. Acesso em: 01 jul. 2025.

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. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbee/a/V5sKKTF47KRxGX8PpLwcLgP/>. Acesso em: 12 dez. 2024.

ACCESSIBLE EU. Guidelines and support materials. 2025. Disponível em: https://accessible-eu-centre.ec.europa.eu/guidelines-and-support-materials_en. Acesso em: 27 fev. 2025.

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. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/R9MH5YDZt7Rh684MDxGBFBv/?lang=pt>. Acesso em: 12 jan. 2025.

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.

BOOTH, Tony; AINSCOW, Mel. Index for Inclusion: Developing Learning and Participation in Schools. Bristol: Centre for Studies on Inclusive Education, 2011. Disponível em: <https://www.eenet.org.uk/resources/docs/Index%20English.pdf>. Acesso em: 28 fev. 2025.

BRAUNSTEINER, Maria-Luise; MARIANO-LAPIDUS, Susan. Using the Index for Inclusion to measure attitudes and perceptions of inclusion in teacher and school building leader candidates in the USA and Austria. International Journal of Inclusive Education, v. 25, n. 13, p. 1443-1462, 2017. Disponível em: <https://doi.org/10.1080/13603116.2017.1396503>. Acesso em: 28 fev. 2025.

BRASIL. Assembleia Legislativa do Estado do Amazonas. Institui o Selo Escola Amiga da Educação Inclusiva no âmbito do Estado do Amazonas. Manaus, 13 jul. 2023. Disponível em: https://sapl.al.am.leg.br/media/sapl/public/documentoacessorio/2022/75026/pl_372.2022.pdf. Acesso em: 2 jan. 2025.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Brasília, DF: Senado Federal, 1988. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 14 jun. 2025.

BRASIL. Decreto nº 6.949, de 25 de agosto de 2009. Promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 26 ago. 2009. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/d6949.htm. Acesso em: 21 jun. 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/l13146.htm. Acesso em: 14 jun. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. Documento orientador: Programa Escola Acessível. Brasília: MEC/SECADI, 2013. Disponível em: <https://iparadigma.org.br/wp-content/uploads/Ed-incluisva-77.pdf>. Acesso em: 30 dez. 2024.

BRASIL. Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEE-EI). Brasília: MEC, 2008. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/pneepai>. Acesso em: 30 jun. 2025.

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. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/multifuncional.pdf>. Acesso em: 28 dez. 2024.

CAST. UDL Guidelines. 2024. Disponível em: <https://udlguidelines.cast.org/>. Acesso em: 27 fev. 2025.

CASTRO, Sabrina.; ALMEIDA, Maria. Ingresso e permanência de alunos com deficiência em universidades públicas brasileiras. Rev. Bras. de Educação Especial. v. 20, n. 2, p. 179-194, 2014 - ISSN: 1980-5470. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1413-65382014000200003>. Acesso em: 17 out. 2022.

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.

COLLEGE OF APPLIED HUMAN SCIENCES. A place to play and learn. West Virginia University, 25 maio 2017. Disponível em: <https://media.appliedhumansciences.wvu.edu/stories/2017/05/25/a-place-to-play-and-learn>. Acesso em: 25 fev. 2025.

CONSED. Secretaria de Educação de Minas Gerais impulsiona iniciativas em prol da educação inclusiva. 16 abr. 2024. Disponível em: <https://www.consed.org.br/noticia/secretaria-de-educacao-de-minas-impulsiona-iniciativas-em-prol-da-educacao-inclusiva>. Acesso em: 12 jan. 2025.

CUI, Fengming. Educação inclusiva na China. Diversa, 28 nov. 2022. Disponível em: <https://diversa.org.br/relatos-de-experiencias/inclusao-china/>. Acesso em: 27 fev. 2025.

DELGADO, Juliana. Zero Project promove sua primeira conferência latino-americana. Diversa – Notícias, 27 nov. 2020. Disponível em: <https://diversa.org.br/noticias/zero-project-promove-sua-primeira-conferencia-latino-americana/>. Acesso em: 28 fev. 2025.

DIÁRIO DO RIO DOCE. Craedi oferece atendimento especializado a alunos com deficiência de escolas municipais em Valadares. Governador Valadares, 26 ago. 2022. Disponível em: <https://drd.com.br/craedi-oferece-atendimento-especializado-a-alunos-com-deficiencia-de-escolas-municipais-em-valadares/>. Acesso em: 18 ago. 2025.

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

EIN PRESSWIRE. Inclusion Matters by Shane's Inspiration and LAUSD Partner for Inclusive Schools Week 2024. 3 dez. 2024. Disponível em: <https://www.kxan.com/business/press-releases/ein-presswire/765595675/inclusion-matters-by-shanes-inspiration-and-laasd-partner-for-inclusive-schools-week-2024/>. Acesso em: 27 fev. 2025.

EUROPEAN COMMISSION. *Union of Equality: Strategy for the Rights of Persons with Disabilities 2021-2030*. Bruxelas, 2021. Disponível em: <https://ec.europa.eu/social/main.jsp?catId=1484&langId=en>. Acesso em: 27 fev. 2025.

FARIA, Paula Maria Ferreira de; CAMARGO, Denise de. As emoções do professor frente ao processo de inclusão escolar: uma revisão sistemática. Revista Brasileira de Educação Especial, v. 24, n. 2, p. 217-232, abr.-jun. 2018. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1413-65382418000200005>. Acesso em: 10 dez. 2024.

FEMBEK, Michael et al. Zero Project Report 2020. Essl Foundation, jan. 2020. Disponível em: <https://zeroproject.org/research/publications>. Acesso em: 29 fev. 2025.

FUNDAÇÃO BANCO DO BRASIL. Prêmio Transforma, 2009. Disponível em: <https://transforma.fbb.org.br/tecnologia-social/a-celula-ao-alcance-da-mao>. Acesso em: 10 jan. 2025.

GALERY, Augusto. O caso da Escola Amorim Lima – São Paulo. Diversa, 23 set. 2011. Disponível em: <https://diversa.org.br/estudos-de-caso/o-caso-da-escola-amorim-lima-sao-paulo-sao-paulo-brasil/>. Acesso em: 10 jan. 2025.

GARCIA, Raquel.; BACARIN, Ana Paula.; LEONARDO, Nilza. Acessibilidade e permanência na educação superior: percepção de estudantes com deficiência. Psicologia Escolar e Educacional [online]. v. 22, p. 33-40, 2018. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/2175-3539/2018/035>. Acesso em 01 jul. 2025.

GHANEM, Elie. As ONGs e a responsabilidade governamental com a escola básica no Brasil. Pro-Posições, v. 23, n. 2, p. 51-65, maio-ago. 2012. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0103-73072012000200005>. Acesso em: 12 fev. 2025.

GIANGRECO, Michael.; CARTER, Erik.; DOYLE, Mary Beth. Supporting students with disabilities in inclusive classrooms: Personnel and peers. In: Confronting obstacles to inclusion. 1. ed. Abingdon: Routledge, 2010. p. 18.

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. DOI: 10.21723/riaee.v15iesp3.14429. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/14429>. Acesso em: 28 fev. 2025.

GOMES, Elihab Pereira et al. Processos de inclusão de pessoas com deficiência no ensino superior: uma revisão sistemática. Research, Society and Development, v. 10, n. 8, p. e11910816977, 2021.

GOV.BR. MEC estrutura ações e programas para equidade e inclusão. 24 jul. 2023. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/assuntos/noticias/2023/julho/mec-estrutura-acoes-e-programas-para-equidade-e-inclusao>. Acesso em: 18 dez. 2024.

GUO, Chang; ALBATTAT, Ahmad Rasmi. The need to develop inclusive education in China: a literature review. Journal of Law and Sustainable Development, v. 11, n. 10, p. 1-23, 2023.

HOLLINGSHEAD, Aleksandra; LOWREY, K. Alisa; HOWERY, Kathy. Universal Design for Learning: When Policy Changes Before Evidence. Educational Policy, v. 36, n. 5, 2022. Disponível em: <https://journals.sagepub.com/doi/10.1177/0895904820951120>. Acesso em: 28 fev. 2025.

HU, Luanjiao; HAN, Ling. Gender and disability in China: the rise of female-led disabled persons' organisations. Made in China Journal, 13 fev. 2025. Disponível em: <https://madeinchinajournal.com/2025/02/13/gender-and-disability-in-china-the-rise-of-female-led-disabled-persons-organisations/>. Acesso em: 27 fev. 2025.

IFMG-GV. NAPNEE. Disponível em: <https://www.ifmg.edu.br/governadorvaladares/ensino/napnee>. Acesso em: 18 ago. 2025.

INCLUSIVE SCHOOLS. Inclusion Resources. 2024. Disponível em: <https://inclusiveschools.org/inclusion-resources/>. Acesso em: 26 fev. 2025.

INCLUSIVE SCHOOLS WEEK. SFUSD, 6 jan. 2025. Disponível em: <https://www.sfusd.edu/sped/inclusion-resources/inclusive-schools-week>. Acesso em: 27 fev. 2025.

INEP. Censo da Educação Superior 2023. Brasília, DF: INEP, 2023. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/acesso-a-informacao/dados-abertos/microdados/censo-da-educacao-superior>. Acesso em: 20 jun. 2025.

INEP. Censo Escolar da Educação Básica 2023. Brasília, DF: INEP, 2023. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/pesquisas-estatisticas-e-indicadores/censo-escolar/resultados>. Acesso em: 20 jun. 2025.

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/>. Acesso em: 9 fev. 2025.

INSTITUTO RODRIGO MENDES. Zero Project 2020: projetos desenvolvidos pelo IRM são premiados em conferência na Áustria. Notícias, 27 fev. 2020. Disponível em: <https://institutorodrigomendes.org.br/zero-project-2020-projetos-desenvolvidos-pelo-irm-sao-premiados-em-conferencia-na-austria/>. Acesso em: 29 fev. 2025.

KANG, Jeongae; SHIN, Mikyung. Special education in South Korea: policies and issues. Journal of Special Education Preparation, v. 2, n. 2, p. 70-78, 2022.

LABORATÓRIO de Educação Inclusiva é reconhecido pelo Zero Project 2024. Mais Diferenças, 20 dez. 2023. Disponível em: <https://maisdiferencias.org.br/noticias-projeto/laboratorio-de-educacao-inclusiva-e-reconhecido-pelo-zero-project-2024/>. Acesso em: 28 fev. 2025.

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.

LEGRAMANDI, Sabrina. A educação socioemocional e a criança com deficiência intelectual. Papo de Mãe, 19 jan. 2021. Disponível

em: <https://www.papodemae.com.br/noticias/a-educacao-socioemocional-e-a-crianca-com-deficiencia-intelectual.html>. Acesso em: 20 fev. 2025.

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.

MARCOLINO, Diana. Educação inclusiva no curso de graduação em geografia da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC): a deficiência visual em questão. 2015. 87 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Geografia) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2015. Disponível em: <https://nepegeo.paginas.ufsc.br/files/2014/08/Educa%C3%A7%C3%A3o-inclusiva-no-curso-de-grauda%C3%A7%C3%A3o-em-geografia.pdf>. Acesso em: 27 dez. 2024.

MARTINS, M. H. V.; MELO, F. R. L. V. D.; MARTINS, C. Serviços para estudantes com deficiência nas universidades: dificuldades e desafios. *Educação em Revista*, v. 37, 2021. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edur/a/RqVpF6Sy5Gbhd5DM5WRb3QN/>. Acesso em: 12 dez. 2024.

MENDES, Rodrigo Hübner. Educação inclusiva na prática. São Paulo: Fundação Santillana/Moderna, 2020.

MENDES, Rodrigo Hübner. Relatório anual 2022. Instituto Rodrigo Mendes, 2022. Disponível em: <https://institutorodrigomendes.org.br/instituto-rodrigo-mendes-lanca-relatorio-anual-2021/>. Acesso em: 27 fev. 2025.

MINISTERSTVO ŠKOLSTVA, VÝSKUMU, VÝVOJA A MLÁDEŽE SR. *Second Action Plan for the Implementation of the Strategy for an Inclusive Approach in Education for the Years 2025-2027*. 2024. Disponível em: <https://www.minedu.sk/data/att/043/32120.28c774.pdf>. Acesso em: 24 jan. 2025.

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.

MITHOUT, Anne-Lise. Children with disabilities in Japanese schools: between assistive technologies and social barriers. Asien, n. 140, p. 36-55, jul. 2016.

Disponível em: <https://hasp.ub.uni-heidelberg.de/journals/asien/article/view/18699>. Acesso em: 28 fev. 2025.

NAI UFJF GV. Núcleo de Apoio à Inclusão. Disponível em: <https://www2.ufjf.br/naigv/>. Acesso em 18 ago. 2025.

NATIONAL INCLUSION PROJECT. The Bubel/Aiken Foundation gains funding for developing educational curriculum. Blog, 31 dez. 2005. Disponível em: <https://www.inclusionproject.org/the-bubelaiken-foundation-gains-funding-for-developing-educational-curriculum/>. Acesso em: 28 fev. 2025.

NOGUEIRA, Liliane. Células ao alcance da mão. Agência FAPESP, 22 nov. 2004. Disponível em: <https://agencia.fapesp.br/celulas-ao-alcance-da-mao/2882>. Acesso em: 28 fev. 2025.

NORTH CAROLINA. Governor proclaims in recognition of the 20th anniversary of the National Inclusion Project 2023. Official website of the State of North Carolina, 3 out. 2023. Disponível em: <https://governor.nc.gov/governor-proclaims-recognition-20th-anniversary-national-inclusion-project-2023>. Acesso em: 25 fev. 2025.

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.

OLIVEIRA, Simone Luzia Duma de; MATOS, Eloiza Aparecida Silva Ávila de; PILATTI, Luiz Alberto. Inclusão de alunos com deficiência no ensino superior: uma revisão sistemática. Cuadernos de Educación y Desarrollo, v. 15, n. 12, p. 17302-17322, 2023.

ONTARIO PUBLIC SERVICE. Equity and Inclusive Education in Ontario Schools – Guidelines for Policy Development and Implementation. 2014. Disponível em: <https://www.ontario.ca/page/ontarios-equity-and-inclusive-education-strategy-2009>. Acesso em: 27 fev. 2025.

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.

PNAD/IBGE. Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios: Pessoas com Deficiência, 2022. Disponível em: <https://biblioteca.ibge.gov.br/index.php/biblioteca-catalogo?view=detalhes&id=2102013>. Acesso em 21 out. 2024.

REDUZINO, Glaucio de Souza Adolfo. O combate à miséria na era Lula: estudo sobre os programas sociais Bolsa Família e Minha Casa, Minha Vida. Revista Tópicos, v. 1, n. 3, p. 1-12, 8 nov. 2023. Disponível em: <https://revistatopicos.com.br/artigos/o-combate-a-miseria-na-era-lula-estudo-sobre-os-programas-sociais-bolsa-familia-e-minha-casa-minha-vida>. Acesso em: 29 dez. 2024.

RIBEIRO, Karen. Universidades estaduais nordestinas: algumas considerações sobre acessibilidade. Educere et Educare, v. 17, n. 43, p. 125-146, 2022. Disponível em: <https://saber.unioeste.br/index.php/educereeteducare/article/view/29701>. Acesso em: 13 jan. 2025.

RYAN, Jackson. Google Doodle pays tribute to Japanese inventor Seiichi Miyake. CNET – Internet Culture, 17 mar. 2019. Disponível em: <https://www.cnet.com/culture/internet/google-doodle-pays-tribute-to-japanese-inventor-seiichi-miyake/>. Acesso em: 28 fev. 2025.

SAMAGRA SHIKSHA. Inclusive education for children with special needs. 2020. Disponível em: <https://samagra.education.gov.in/inclusive.html>. Acesso em: 25 fev. 2025.

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. Disponível em: <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S1875067217301323>. Acesso em: 20 jan. 2025.

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.

SANTOS, Daniel Ferreira dos et al. As universidades sustentáveis e o processo de inclusão de PCD: pessoas com deficiência. Revista Brasileira de Planejamento e Desenvolvimento, v. 9, n. 3, p. 494-511, 2020.

SÃO PAULO (Estado). Comunicado nº 384, de 1º de abril de 2016. Divulga a realização do curso: "Portas abertas para a inclusão – esporte para todos". Diário Oficial do Estado de São Paulo, 1º abr. 2016. Disponível em: <https://www.imprensaoficial.com.br/>. Acesso em: 27 fev. 2025.

SECADI/MEC. Programa Nacional de Fomento à Equidade na Formação de Professores da Educação Básica. Edital nº 23/2023. Processo nº 23038.005216/2023-34. 2023. Disponível em: https://www.gov.br/capes/pt-br/centrais-de-conteudo/editais/22092023_Edital_2239591_SEI_2232888_Edital_Conjunto_23_2023.pdf. Acesso em: 2 jan. 2025.

SECADI/MEC. Resolução nº 12, de 24 de outubro de 2024. Aprova o Regimento Interno da Comissão Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. Disponível em: <https://feneis.org.br/wp-content/uploads/2024/11/Resolucao-12.pdf>. Acesso em: 10 jan. 2025.

SHUKLA, Kritika; DIXIT, Mahima. Revolution in a transition: how an intervention under India's National Education Mission (Samagra Shiksha Abhiyan) is resolving long-standing challenges in education. MSC Blog, maio 2023. Disponível em: <https://www.microsave.net/2023/05/22/revolution-in-a-transition-how-an-intervention-under-indias-national-education-mission-samagra-shiksha-abhiyan-is-resolving-long-standing-challenges-in-education/>. Acesso em: 24 fev. 2025.

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. Disponível

em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/JBHqXxZ7LPbTqHfQxBRmFFK/?lang=pt>. Acesso em: 15 jan. 2025.

SRE GOV. VALADARES. Projeto Diferenciar para Incluir, 2024. Disponível em: <https://sreqvaladares.educacao.mg.gov.br/index.php/9-noticias/1375-projeto-diferenciar-para-incluir#:~:text=O%20projeto%20iniciado%20em%20mar%C3%A7o,de%20Ensino%20de%20Governador%20Valadares>. Acesso em 18 ago. 2025.

TEIXEIRA, Luis Antonio Borges. Acessibilidade do discente com deficiência na Universidade Federal de Pelotas: uma proposta de intervenção. 2018. 229 f. Dissertação (Mestrado em Administração Pública) – Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2019. Disponível

em: https://quaiaca.ufpel.edu.br/bitstream/handle/prefix/6469/Dissertacao_Luiz_Antônio_Borges_Teixeira.pdf?sequence=1&isAllowed=y. Acesso em: 17 jan. 2025.

UNESCO. Global Education Monitoring Report – Japan Inclusion. 8 jul. 2021. Disponível em: <https://education-profiles.org/eastern-and-south-eastern-asia/japan/~inclusion>. Acesso em: 28 fev. 2025.

UNITED KINGDOM. Special educational needs and disability code of practice: 0 to 25 years: statutory guidance for organisations which work with and support children and young people who have special educational needs or disabilities. London: Department for Education; Department of Health, 2015. Disponível em: <https://www.legislation.gov.uk/2015/893/note/made>. Acesso em: 28 fev. 2025.

UNITED KINGDOM. Summary of the SEND review: right support, right place, right time. London: Department for Education, 2022. Disponível em: <https://www.gov.uk/government/publications/send-and-a-green-paper-responding-to-the-consultation/summary-of-the-send-review-right-support-right-place-right-time>. Acesso em: 28 fev. 2025.

URIA-OLAIZOLA, Naroa et al. The Impact of Programs Aimed at Raising Awareness About Children with Intellectual and Developmental Disabilities in Schools: A

Systematic Review. Education Sciences, v. 15, n. 2, p. 151, 2025. Disponível em: <https://doi.org/10.3390/educsci15020151>. Acesso em: 01 jul. 2025.

WEISS, Todd R. IBM researcher aims to improve web access for visually impaired. Computerworld, v. 41, n. 14, p. 19, 2 abr. 2007. Disponível em: https://books.google.com.br/books?id=qRHGm2K84U4C&pg=PA19&redir_esc=y#v=onepage&q&f=false. Acesso em: 28 fev. 2025.

ZERO PROJECT 2020: projetos desenvolvidos pelo IRM são premiados em conferência na Áustria. Instituto Rodrigo Mendes – Notícias, 27 fev. 2020. Disponível em: <https://institutorodrigomendes.org.br/zero-project-2020-projetos-desenvolvidos-pelo-irm-sao-premiados-em-conferencia-na-austria/>. Acesso em: 29 fev. 2025.