



Educação Especial no Brasil: estado do conhecimento sobre marcos legais, políticas e diretrizes curriculares

Eliana Aparecida Edmundo Canassa

Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais – SEE-MG, Uberaba, Brasil
Universidade de Uberaba – UNIUBE, Uberaba, Brasil

Tháisa Haber Faleiros

Universidade de Uberaba – UNIUBE, Uberaba, Brasil

RESUMO

O estudo analisa como a Educação Especial Inclusiva, prevista na Lei Brasileira de Inclusão (Lei nº 13.146/2015), é contemplada na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e no Currículo Referência de Minas Gerais (CRMG). O objetivo é analisar o estado do conhecimento sobre a Educação Especial na perspectiva inclusiva no Brasil, com foco nos marcos legais, nas políticas públicas e nas diretrizes curriculares, especialmente na BNCC e no Currículo Referência de Minas Gerais. A pesquisa foi desenvolvida a partir de um estado do conhecimento das investigações na área, associado à análise documental de políticas públicas e diretrizes educacionais. A análise seguiu o método de Cellard (2023) e fundamentou-se em autores como Mantoan, Sasaki e Stainback. Os resultados apontam avanços normativos, mas também fragilidades na implementação das políticas inclusivas, sobretudo na formação docente e adaptação curricular. Conclui-se que a consolidação da Educação Inclusiva requer práticas pedagógicas efetivas, formação continuada e articulação intersetorial.

Palavras-chave: educação inclusiva; políticas públicas; BNCC; CRMG; equidade escolar.

SPECIAL EDUCATION IN BRAZIL: A STATE OF KNOWLEDGE ON LEGAL FRAMEWORKS, POLICIES, AND CURRICULAR GUIDELINES.

ABSTRACT

This study analyzes how Inclusive Special Education, established by the Brazilian Inclusion Law (Law No. 13,146/2015), is addressed in the Base Nacional Comum Curricular (BNCC) and in the Currículo Referência de Minas Gerais (CRMG). The objective is to analyze the state of knowledge on Special Education from an inclusive perspective in Brazil, focusing on legal frameworks, public policies, and curricular guidelines, particularly the Base Nacional Comum Curricular (BNCC) and the Currículo Referência de Minas Gerais. The research was developed through a state-of-knowledge review of studies in the field, combined with documentary analysis of public policies and educational guidelines. The analysis followed Cellard's (2023) method and was grounded in authors such as Mantoan, Sasaki, and Stainback. The results indicate normative advances but also weaknesses in implementing inclusive policies, particularly regarding teacher training and curricular adaptation. It concludes that consolidating

Inclusive Education requires effective pedagogical practices, ongoing teacher education, and intersectoral collaboration.

Keywords: inclusive education; public policies; BNCC; CRMG; school equity.

EDUCAÇÃO ESPECIAL EN BRASIL: UN ESTADO DEL CONOCIMIENTO SOBRE MARCOS LEGALES, POLÍTICAS Y DIRECTRICES CURRICULARES

RESUMEN

El estudio analiza cómo la Educación Especial Inclusiva, prevista en la Ley Brasileña de Inclusión (Ley nº 13.146/2015), está contemplada en la Base Nacional Comum Curricular (BNCC) y en el Currículo Referência de Minas Gerais (CRMG). El objetivo es analizar el estado del conocimiento sobre la Educación Especial desde una perspectiva inclusiva en Brasil, con énfasis en los marcos legales, las políticas públicas y las directrices curriculares, especialmente en la Base Nacional Comum Curricular (BNCC) y en el Currículo Referência de Minas Gerais. La investigación se desarrolló a partir de un estado del conocimiento de las investigaciones en el área, asociado al análisis documental de políticas públicas y directrices educativas. El análisis siguió el método de Cellard (2023) y se basó en autores como Mantoan, Sasaki y Stainback. Los resultados señalan avances normativos, pero también debilidades en la implementación de políticas inclusivas, especialmente en la formación docente y la adaptación curricular. Se concluye que la consolidación de la Educación Inclusiva requiere prácticas pedagógicas efectivas, formación continua y articulación intersectorial.

Palabras clave: educación inclusiva; políticas públicas; BNCC; CRMG; equidad escolar

1 INTRODUÇÃO

No contexto da Educação Especial, a inclusão escolar refere-se ao atendimento do público-alvo definido pela Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (Brasil, 2008) e normatizado por dispositivos legais como a Lei Brasileira de Inclusão (LBI) da Pessoa com Deficiência, Lei nº 13.146/2015 (Brasil, 2015). Esse público abrange estudantes com deficiência física, sensorial, intelectual ou múltipla, com Transtorno do Espectro Autista (TEA) e com altas habilidades ou superdotação.

A LBI (Brasil, 2015) determina, em seu artigo 28, que o ensino deve ser ofertado de forma inclusiva em todos os níveis e modalidades, com a adoção de medidas de acessibilidade e a oferta dos recursos necessários para o pleno desenvolvimento dos estudantes. Essa concepção reforça o papel da escola como espaço de garantia de direitos e de eliminação de barreiras — físicas, atitudinais e pedagógicas — que dificultam o acesso e a aprendizagem.

A inclusão escolar surge, portanto, como resposta histórica à exclusão e à segregação das pessoas com deficiência, propondo uma reconfiguração do papel da escola e do processo educativo. Trata-se de um movimento ancorado nos princípios dos direitos humanos e no

reconhecimento da diversidade como valor educativo e social. Embora as políticas públicas, os currículos e a legislação representem avanços importantes, ainda persistem desafios estruturais e pedagógicos para a efetivação de uma educação verdadeiramente inclusiva.

De acordo com o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), 9,6% da população de Minas Gerais possui algum tipo de deficiência, índice superior à média nacional de 8,4% (Bernardes, 2021). O Censo Escolar da Educação Básica de 2023, divulgado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), aponta que as matrículas na Educação Especial ultrapassaram 1,7 milhão de estudantes no país, o que representa um aumento de mais de 150% na última década. Em Minas Gerais, houve crescimento de 14,3% entre 2017 e 2021 (Brasil, 2021), o que evidencia o avanço das políticas de acesso, mas também a necessidade de consolidar práticas pedagógicas e currículos que garantam permanência e aprendizagem com qualidade.

Diante desse cenário, torna-se essencial compreender como a inclusão dos alunos com deficiência tem sido destaque nos marcos nacionais, como a Constituição Federal, a LDBEN, a LBI e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), e o Currículo Referência de Minas Gerais (CRMG), tomado como exemplo da implementação das diretrizes inclusivas em âmbito estadual. Diante desse cenário, torna-se essencial compreender como a Educação Especial se constituiu no Brasil e de que forma esses marcos legais e curriculares orientam a inclusão escolar dos estudantes com deficiência.

O objetivo geral deste estudo foi analisar o estado do conhecimento sobre a Educação Especial na perspectiva inclusiva no Brasil, com foco nos marcos legais, nas políticas públicas e nas diretrizes curriculares, especialmente na BNCC e no Currículo Referência de Minas Gerais. Os objetivos específicos foram: Identificar e discutir os fundamentos teóricos e conceituais da Educação Inclusiva no contexto da Educação Especial; examinar os principais marcos legais e normativos que orientam a inclusão escolar no Brasil, analisando suas implicações para as políticas públicas educacionais; e analisar de que forma a BNCC e o Currículo Referência de Minas Gerais incorporam e operacionalizam os princípios da Educação Inclusiva.

Sendo assim, o estudo é guiado pela seguinte questão norteadora: como a Educação Inclusiva tem sido concebida e consolidada nas políticas, nos marcos legais e nos documentos curriculares que orientam a educação brasileira?

2 METODOLOGIA

A metodologia de uma pesquisa consiste no conjunto de métodos, técnicas e procedimentos utilizados para atingir os objetivos propostos e responder às questões de investigação. Segundo Gil (2008, p. 27), a metodologia envolve uma escolha de abordagens adequadas para garantir a validade e confiabilidade dos resultados. Ela inclui decisões sobre o tipo de pesquisa, a definição de amostras, as fontes de dados e os instrumentos de análise e é fundamental para estruturar o processo investigativo e garantir que ele seja programado de forma lógica e sistemática.

Quanto à sua natureza, a pesquisa realizada é de caráter básico, também conhecida como pesquisa pura. Conforme destacado por Antônio Carlos Gil (2008, p. 17), “realizar a pesquisa pura, dissociada da pesquisa aplicada, é inadequado, tendo em vista que a ciência objetiva tanto o conhecimento em si mesmo quanto às contribuições práticas decorrentes desse conhecimento”. Assim, este estudo busca compreender e analisar teoricamente como as diretrizes de inclusão escolar são abordadas em documentos normativos.

No caso da pesquisa, o objetivo é descrever como a Educação Especial é abordada na BNCC e no CRMG. A coleta e análise de informações concretas e estruturadas conferiram a ela uma forte característica descritiva.

Em função dos tipos de fontes utilizadas, a pesquisa caracteriza-se como documental-bibliográfica, que de acordo com Mattar e Ramos (2021, p. 124), pode ser compreendida tanto como uma técnica de coleta e análise de dados aplicada em diferentes metodologias quanto como o único procedimento de coleta de dados. Segundo os autores, “os documentos estão, em geral, disponíveis gratuitamente, e por isso não exigem, em geral, muito esforço para coleta, o que torna a pesquisa documental uma estratégia útil de investigação” (Mattar; Ramos, 2021, p. 124). O foco de análise, neste caso, foi o Currículo Referência de Minas Gerais, o Projeto Político Pedagógico da EEDrLB e a LBI (Lei nº 13.146/2015).

Na construção e seleção do material de pesquisa, a metodologia utilizada partiu de uma pesquisa que adota uma abordagem qualitativa, utilizada para interpretar as diretrizes inclusivas em 11 documentos, sendo: 4 Legislativos e Normativos; 4 documentos Educacionais e Curriculares; e, 3 Institucionais e Escolares, visando compreender sua aplicação prática e avaliar os impactos das políticas inclusivas no contexto escolar.

A análise documental da presente pesquisa foi orientada pelos fundamentos teóricos de André Cellard (2023), que compreende o documento como um vestígio da prática social, carregado de intencionalidades, e, portanto, dotado de historicidade e significados múltiplos. Assim, a leitura dos documentos selecionados – legislativos, educacionais e institucionais – foi guiada por uma abordagem interpretativa que busca apreender os sentidos atribuídos às

diretrizes inclusivas e sua materialização nas práticas escolares. Conforme destaca Cellard (2023, p. 296), o pesquisador deve “localizar os textos pertinentes e avaliar a sua credibilidade, assim como sua representatividade [...] e compreender adequadamente o sentido da mensagem” (não apenas o conteúdo explícito dos documentos, mas também o contexto de produção, a autoria, os objetivos e as ausências significativas). Essa perspectiva permite problematizar a forma como as políticas de inclusão são enunciadas nos textos oficiais e apropriadas pelas instituições escolares.

Posteriormente, foi realizado um levantamento bibliográfico em bases de dados reconhecidas pela relevância acadêmica, com: a *Scientific Eletronic Library Online (SciELO)*, Portal de Periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e Banco de Teses e Dissertações (BTD) da CAPES. A seleção dessas fontes fundamenta-se na necessidade de garantir acesso a estudos atualizados, revisados por pares e alinhados com o escopo da pesquisa. Considerando que este estudo pertence à área de Humanas e Ciências Sociais.

Para a revisão bibliográfica, com fins à obtenção de resultados, formularam-se 10 combinações com as palavras-chave (três e duas) no campo de busca das bases de dados selecionadas. Destaca-se que essas combinações foram estruturadas a partir do uso de operadores booleanos, especialmente o operador AND, de modo a restringir e qualificar os resultados das buscas, garantindo maior precisão na recuperação dos estudos. Assim, as expressões booleanas utilizadas foram: 1. “Educação Inclusiva” + “Lei Brasileira de Inclusão” + “políticas públicas”; 2. “Projeto Político-Pedagógico” + “Educação Inclusiva” + “Escola Estadual”; 3. “Inclusão escolar” + “políticas públicas” + “escolas estaduais”; 4. “Lei Brasileira de Inclusão” + “práticas pedagógicas inclusivas”; 5. “alunos com deficiência” + “avaliação” + “escolas públicas”; 6. “Educação Inclusiva” + “Minas Gerais” + “políticas educacionais”; 7. “Educação Inclusiva” + “Currículo de referência de Minas Gerais” + Lei Brasileira de inclusão”; 8. “Acessibilidade” + “currículo” + “escolas estaduais”; 9. “Currículo de referência de Minas Gerais” + “BNCC”.

Nas buscas realizadas com os descritores definidos, foi feita uma filtragem inicial com base no período de publicação, considerando apenas estudos publicados a partir de 2015, ano em que foi promulgada a LBI. Esse recorte temporal justifica-se por marcar um avanço significativo no ordenamento jurídico brasileiro no que se refere aos direitos das pessoas com deficiência, tornando-se um marco normativo fundamental para os estudos sobre Educação Inclusiva, além de garantir a análise de produções científicas atualizadas e alinhadas às políticas contemporâneas.

Os critérios de seleção dos documentos analisados foram definidos de forma explícita, contemplando critérios de inclusão e exclusão. Como critérios de inclusão, consideraram-se: estudos de livre acesso e completos; conteúdos pertencentes à área da educação, com foco na realidade da educação básica e, escritos no idioma da Língua Portuguesa, com ênfase em estudos realizados no Brasil.

Como critérios de exclusão, foram desconsiderados: estudos que abordavam o contexto do ensino superior, tendo em vista que o foco desta pesquisa se concentrou nos estudantes da educação básica; os artigos duplicados e os trabalhos que não apresentavam relação direta com a realidade escolar, especialmente aqueles voltados unicamente a aspectos administrativos ou teóricos, sem aplicabilidade prática no ambiente educacional, bem como os que não contemplavam a perspectiva da Educação Inclusiva ou da inclusão escolar.

Tabela 1 – Resultados da Seleção nos bancos de dados

Palavras-chave	Banco de Dados					
	Resultados					
	SciELO		Periódicos CAPES		Tese e dissertações CAPES	
Combinações de palavras-chave	Enc.	Selec.	Enc.	Selec.	Enc.	Selec.
1. “Educação Inclusiva” + “Lei Brasileira de Inclusão” + “políticas públicas”.	0	0	19	6	14	7
2. “Projeto Político-Pedagógico” + “Educação Inclusiva” + “Escola Estadual”	0	0	11	4	9	6
3. “Inclusão escolar” + “políticas públicas” + “escolas estaduais”	0	0	4	0	22	8
4. “Lei Brasileira de Inclusão” + “práticas pedagógicas inclusivas”	0	0	8	3	2	1
5. “Alunos com deficiência” + “avaliação” + “escolas públicas”	1	1	18	1	19	4
6. “Educação Inclusiva” + “Minas Gerais” + “políticas educacionais”	0	0	4	0	12	2
7. “Educação Inclusiva” + “Currículo de referência de Minas Gerais” + LBI	0	0	0	0	1	0
8. “Acessibilidade” + “currículo” + “escolas estaduais”.	0	0	7	1	4	3
9. “Currículo de referência de Minas Gerais” + “BNCC”	1	0	5	2	0	0
TOTAL SELECIONADOS (48)		1		15		32

Fonte: Elaborado pelas autoras (2025).

Foram excluídos da análise os estudos que abordavam o contexto do ensino superior, tendo em vista que o foco desta pesquisa se concentrou nos estudantes da educação básica; os artigos duplicados e os trabalhos que não apresentavam relação direta com a realidade escolar, especialmente aqueles voltados unicamente a aspectos administrativos ou teóricos, sem aplicabilidade prática no ambiente educacional, bem como os que não contemplavam a perspectiva da Educação Inclusiva ou da inclusão escolar.

Com base nos critérios estabelecidos, foram selecionados um total de 48 estudos nas principais bases de dados. Em seguida, foi feita uma leitura dos resumos dos artigos, eliminando-se aqueles cuja metodologia não permitia evidenciar a realidade das escolas públicas no contexto da Educação Inclusiva ou que não abordavam o impacto das políticas públicas na educação de alunos com deficiência, como também aqueles com similaridade e duplicidade.

Após a conclusão destas etapas, 27 trabalhos foram selecionados para a revisão bibliográfica do estudo e tiveram seu texto analisado, pois atenderam aos critérios de inclusão/exclusão. O Quadro 1 destaca o resultado dos periódicos selecionados dentre os disponibilizados nos CAPES, assim como as Teses e Dissertações encontradas no Catálogo de Teses e Dissertações CAPES.

Quadro 1 – Resultados da Pesquisa Bibliográfica – Artigos/Teses e Dissertações

	Autor/es (Ano)	Título	Publicação/ Instituição
1	Silva; Silva; Guimarães (2018)	O papel da gestão escolar e do projeto político pedagógico na inclusão educacional	Revista de Administração Educacional
2	Vilardi e Carvalho (2019)	Diretores escolares e o uso dos dados do SIMADE em escolas da rede estadual de educação de Minas Gerais	Revista Contemporânea de Educação
3	Costa e Silva <i>et al.</i> (2020)	Os caminhos para a educação inclusiva: a relação entre documentos norteadores e o processo de inclusão	Research, Society and Development
4	Marin e Braun (2020)	Currículo e diferenciação pedagógica: uma prática de exclusão?	Revista Exitus
5	Parente <i>et al.</i> (2020)	O coordenador pedagógico enquanto articulador de uma educação inclusiva: dos documentos legais às práticas educativas	Research, Society and Development
6	Pereira e Pinto (2021)	Gestão democrática na escola pública: Desafios e possibilidades para a construção da escola inclusiva a partir da pandemia da Covid-19	Revista Ibero-Americana de Humanidades, Ciências e Educação

	Autor/es (Ano)	Título	Publicação/ Instituição
7	Viegas e Andrade (2021)	Empreendedorismo, inclusão, interdisciplinaridade e sustentabilidade no âmbito escolar contempo-râneo: permanências e rupturas no contexto do projeto político-pedagógico de uma escola estadual	Revista Ciranda
8	Lima (2022)	Implementação do SIMADE: análise da atuação dos diretores escolares	Revista Linhas Críticas
9	Marinho e Lehmkühl (2022)	As políticas públicas e a inclusão escolar de alunos com transtorno do espectro autista	Revista Professare
10	Souza, Oliveira e Paiva (2022)	O papel de agentes escolares na intersetorialidade das políticas de Educação Especial na perspectiva inclusiva	Revista de Gestão e Avaliação Educacional (REGAE)
11	Stroppa (2022)	A utilização do Simade e do Simave como meios de administração e avaliação educacional das escolas públicas estaduais em Minas Gerais	Revista Caderno da Escola do Legislativo
12	Magalhães <i>et al.</i> (2023)	Análise dos documentos orientadores para a implementação da BNCC e o Currículo de Referência de Minas Gerais.	Revista Artes de Educar
13	Mello e Pereira (2022)	A análise linguística no Currículo Referência de Minas Gerais: apropriações da BNCC	Universidade do Estado do Rio de Janeiro
14	Pereira e Carvalho (2023)	Edificando caminhos para a educação inclusiva: ações e reflexões sobre a inclusão escolar	Revista Contribuciones a las Ciencias Sociales
15	Rebouças e Rebouças (2023)	A inclusão do aluno com deficiência em sala de aula regular de escola pública - um estudo de caso	Revista Ibero-Americana de Humanidades, Ciências e Educação
16	Cordeiro e Souza (2024)	Acessibilidade curricular e o desenho universal para aprendizagem como pontos de análise para a inclusão	Revista Educação Online
17	Dias <i>et al.</i> (2024)	Política de educação inclusiva em uma escola pública de Teresina (PI): dificuldades e desafios	Revista Caderno Pedagógico
18	Rabelo <i>et al.</i> (2024)	Educação Especial: desafios e avanços na inclusão escolar	Revista Ibero-americana de Humanidades, Ciências e Educação
19	Santos <i>et al.</i> (2024)	Práticas pedagógicas inclusivas e os desafios da educação para todos: um estudo teórico	Revista Contribuciones a las Ciencias Sociales
20	Pinheiro (2020)	Inclusão escolar: um olhar para as pessoas com deficiência	Pontifícia Universidade Católica de Goiás
21	Aguiar (2022)	A política da educação inclusiva e os desafios dos alunos com deficiência da escola Estadual Professor Irineu da Gama Paes: olhares históricos e contemporâneos	Universidade Estadual do Ceará
22	Florentino, Neves Jr. e Costa (2022)	Políticas públicas educacionais e a prática escolar: narrativas docentes sobre inclusão	Universidade Federal de Jataí
23	Barbosa (2022)	A política do atendimento educacional especializado: concepções e práticas docentes na sala de recursos multifuncionais	Universidade Federal do Acre

	Autor/es (Ano)	Título	Publicação/ Instituição
24	Ponciano (2022)	As políticas de inclusão escolar da rede pública estadual de educação básica, na cidade de Uberlândia-MG (2020/2022) - o Plano de Desenvolvimento Individual (PDI) como instrumento da escola.	Universidade Federal de Uberlândia
25	Silva (2023)	Infraestrutura escolar da educação infantil em Minas Gerais: uma análise das condições de oferta	Universidade Federal de Minas Gerais
26	Teixeira (2023)	Inclusão de crianças com deficiência na Educação Infantil: práticas pedagógicas e possibilidades do ensino colaborativo	Universidade Federal de Catalão

Fonte: Elaborada pelas autoras com base na pesquisa no CAPES (2025).

A inclusão de livros clássicos e reconhecidos na área da Educação Inclusiva foi também fundamental para o embasamento teórico desta pesquisa. Embora a seleção inicial de materiais tenha se concentrado em documentos legais, normas educacionais e artigos/teses acadêmicos obtidos na base de dados da CAPES, a necessidade de aprofundamento conceitual levou à consulta direta às obras de autores amplamente referenciados nos estudos analisados. O Quadro 2, destaca essa seleção.

Quadro 2 – Obras consultadas para fundamentação teórica sobre inclusão escolar

Autor(es)	Título da obra	Ano
MANTOAN, Maria Teresa Égler	Inclusão escolar: o que é? por quê? como fazer?	2003
MANTOAN, Maria Teresa Égler	O direito de ser, sendo diferente, na escola	2004
SASSAKI, Romeu Kazumi	Inclusão: construindo uma sociedade para todos	1999
STAINBACK, Susan; STAINBACK, Willian	Inclusão: um guia para educadores	1999

Fonte: Elaborado pelas autoras (2025).

Essas obras são referências centrais nos debates sobre inclusão escolar e suas contribuições teóricas permitiram compreender, de maneira mais ampla, os princípios, desafios e caminhos possíveis para a efetivação de uma escola inclusiva. Além disso, esse tipo de literatura acadêmica possibilita uma compreensão mais crítica e consistente dos fundamentos pedagógicos da inclusão, fornecendo respaldo à análise dos dados e à construção de argumentos ao longo do trabalho. Utilizar essas obras é um passo essencial para garantir a qualidade e a legitimidade científica da fundamentação teórica em pesquisas na área da educação.

Os resultados levantados foram comparados com a literatura selecionada e documentos norteadores da escola como. Essa análise comparativa teve como propósito auxiliar a identificar

convergências e lacunas que impactam as políticas inclusivas e problematizar como as políticas de inclusão são enunciadas nos textos oficiais, contribuindo para uma reflexão crítica sobre a efetivação da educação inclusiva no contexto brasileiro.

3 EDUCAÇÃO INCLUSIVA

A inclusão escolar envolve mais do que o acesso de estudantes público-alvo da Educação Especial às escolas; refere-se também à sua participação plena e significativa no processo de aprendizagem, exigindo mudanças pedagógicas, estruturais e culturais que promovam ambientes acolhedores e respeitem a diversidade (Mantoan, 2004; Stainback; Stainback, 1999).

A efetividade da inclusão depende da formação adequada dos professores, da disponibilidade de recursos materiais e tecnológicos e da promoção de atitudes sociais favoráveis à diversidade. Barreiras institucionais e preconceitos persistentes podem comprometer o aprendizado e a integração social de alunos com deficiência (Pereira; Carvalho, 2023; Teixeira, 2023).

Os fundamentos legais da inclusão escolar estão previstos na Constituição Federal de 1988, que assegura igualdade de direitos e proteção às pessoas com deficiência, garantindo participação plena na sociedade (Brasil, 1988). Segundo Aguiar (2022), a Constituição estabelece o equilíbrio entre igualdade e reconhecimento das diferenças, assegurando tanto o direito de ser diferente quanto o direito de ser igual quando necessário. Os artigos 1º, 3º, 5º, 7º, 205, 208, 227 e 244 evidenciam a necessidade de políticas públicas que promovam acessibilidade, participação social e direito à educação de qualidade para pessoas com deficiência (Brasil, 1988).

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) consolida esses princípios, determinando que o atendimento educacional especializado deve ser preferencialmente ofertado na rede regular de ensino, integrando-se ao sistema sem substituí-lo (Brasil, 1996; Barbosa, 2022). A LDBEN também prevê currículos, métodos, materiais e organização escolar compatíveis com as necessidades dos alunos com deficiência, além da formação específica de docentes da Educação Especial. Conforme Costa e Silva *et al.* (2020), a legislação representa um avanço significativo ao estabelecer diretrizes para promover inclusão efetiva em todos os níveis de ensino.

Complementando a LDBEN, a Lei Brasileira de Inclusão (Lei nº 13.146/2015) reforça a promoção da acessibilidade, inclusão social e combate à discriminação, garantindo

participação equitativa de pessoas com deficiência em todos os contextos, inclusive educacional (Brasil, 2015; Sassaki, 1999). A LBI determina que o sistema educacional deve assegurar adaptações pedagógicas, recursos de acessibilidade e formação docente contínua, permitindo o desenvolvimento integral das potencialidades dos estudantes com deficiência (Pinheiro, 2020; Pereira; Pinto, 2021).

Apesar dos avanços legais, estudos apontam que a matrícula de alunos com deficiência em escolas regulares ainda é limitada e que barreiras estruturais, insuficiência de recursos e falta de formação docente dificultam a implementação efetiva da inclusão (Florentino *et al.*, 2022; Rabelo *et al.*, 2024; Rebouças; Rebouças, 2023). Dessa forma, assegurar a inclusão exige compromisso contínuo do Estado, das instituições de ensino e da sociedade, garantindo não apenas acesso, mas permanência e aprendizagem de todos os estudantes (Ponciano, 2022; Santos *et al.*, 2024).

A BNCC orienta redes de ensino e escolas sobre a construção de currículos e práticas pedagógicas inclusivas, reforçando a equidade e o respeito à diversidade (Magalhães *et al.*, 2023; Cordeiro; Souza, 2024). A BNCC recomenda que decisões curriculares considerem as necessidades dos estudantes, promovendo adaptações que favoreçam a aprendizagem e revertam desigualdades históricas. A instituição escolar deve atuar de forma proativa na prevenção de discriminação, garantindo ambiente democrático e inclusivo.

No contexto de Minas Gerais, o CRMG busca alinhar-se aos princípios da BNCC, organizando competências e habilidades de maneira sequencial e valorizando ritmos de aprendizagem diferenciados (Mello; Pereira, 2022; Silva *et al.*, 2023). O CRMG orienta a construção de planos de curso e práticas pedagógicas que permitam aos estudantes desenvolver competências cognitivas, sociais, emocionais e físicas, garantindo aprendizado contínuo e acompanhamento das habilidades adquiridas.

Apesar das orientações curriculares, a padronização estadual do CRMG pode limitar a flexibilização necessária para atender às necessidades específicas de cada aluno. A formação continuada de professores, a adaptação curricular e a oferta de recursos pedagógicos acessíveis permanecem fundamentais para a efetividade da inclusão escolar (Marin; Braun, 2020). Assim, as diretrizes da BNCC e do CRMG indicam que equidade não significa tratar todos de forma idêntica, mas reconhecer diferenças e adotar práticas pedagógicas que promovam oportunidades reais de aprendizagem e desenvolvimento para todos os estudantes, garantindo um ambiente escolar inclusivo e acolhedor (Magalhães *et al.*, 2023; Mantoan, 2015).

A implementação de políticas públicas voltadas à Educação Inclusiva depende da articulação entre legislação, diretrizes curriculares e práticas pedagógicas nas escolas. De

acordo com Florentino *et al.* (2022), embora existam normas claras, a efetividade das ações inclusivas está diretamente relacionada à capacitação docente, à infraestrutura escolar adequada e ao engajamento da comunidade educativa. Barreiras estruturais e culturais podem limitar o impacto dessas políticas, destacando a necessidade de acompanhamento e avaliação constantes.

No que se refere à formação docente, Mantoan (2004) enfatiza que a inclusão exige professores preparados para lidar com a diversidade, adaptando métodos de ensino e estratégias pedagógicas às necessidades específicas de cada estudante. Silva *et al.* (2018) reforçam que a gestão escolar e o projeto político-pedagógico desempenham papel central na promoção de uma escola inclusiva, pois orientam a organização do cotidiano escolar e a alocação de recursos de forma estratégica para garantir acesso, permanência e aprendizagem de todos.

A articulação entre BNCC e CRMG constitui um instrumento fundamental para efetivar a inclusão. A BNCC define competências e habilidades essenciais que devem ser desenvolvidas considerando a diversidade de estudantes, enquanto o CRMG organiza essas orientações de acordo com o contexto estadual e disponibiliza recursos que auxiliam os professores no planejamento de atividades inclusivas (Magalhães *et al.*, 2023; Mello; Pereira, 2022). Essa integração evidencia a preocupação em conciliar normas nacionais com as especificidades regionais, favorecendo a equidade no aprendizado.

Outro aspecto relevante refere-se à avaliação educacional inclusiva. A adaptação de instrumentos avaliativos permite reconhecer as habilidades e progressos de cada aluno, respeitando diferenças individuais e promovendo o desenvolvimento integral (Barbosa, 2022; Marinho; Lehmkuhl, 2022). Práticas avaliativas inclusivas contribuem para o fortalecimento da autoestima dos estudantes e para a construção de um ambiente escolar mais democrático e acolhedor.

Por fim, é importante destacar que a efetivação da Educação Inclusiva no Brasil depende de ações articuladas entre Estado, escola, família e sociedade. O compromisso coletivo é necessário para garantir que políticas públicas, marcos legais e diretrizes curriculares sejam implementados de forma consistente, promovendo oportunidades reais de aprendizagem e participação social para todos os estudantes (Aguiar, 2022; Sasaki, 1999). A construção de uma escola inclusiva requer atenção contínua às práticas pedagógicas, à formação docente e à adequação da infraestrutura, assegurando que os princípios de equidade e respeito à diversidade se concretizem na realidade escolar.

4 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Os resultados apresentados nesta subseção foram apurados a partir da análise documental das principais legislações e normativas brasileiras relacionadas à Educação

Inclusiva, incluindo a CF (Brasil, 1988), a LDBEN, Lei nº 9.394/1996 (Brasil, 1996) e a Lei LBI, Lei nº 13.146/2015 (Brasil, 2015). A investigação teve como objetivo identificar como essas normativas estruturam e orientam a inclusão escolar, considerando tanto os direitos dos estudantes público-alvo da Educação Especial quanto as responsabilidades das instituições educacionais.

Para organizar os dados de forma clara e comparativa, optou-se por apresentar as informações em quadros, evidenciando, de um lado, as disposições principais de cada legislação e, de outro, suas implicações práticas para a Educação Inclusiva. Essa abordagem permite não apenas sintetizar o conteúdo dos documentos legais, mas também facilitar a análise crítica de convergências e lacunas entre o que está formalmente previsto e o que se espera na implementação prática nas escolas.

Os resultados buscam responder às seguintes questões: quais direitos e garantias são assegurados aos estudantes público-alvo da Educação Especial? De que forma as legislações estruturam a equidade, a acessibilidade e a inclusão? Quais desafios podem ser identificados a partir da comparação entre os dispositivos legais e as práticas escolares? Com isso, pretende-se fornecer uma base sólida para discutir como a inclusão é promovida no ambiente escolar, considerando as orientações legais vigentes.

A disposição dos resultados em quadros comparativos foi pensada para permitir uma visualização imediata das principais informações, servindo como ponto de partida para a discussão fundamentada em autores da área da Educação Inclusiva e da legislação educacional (Quadro 1), que destaca disposições e princípios, conseqüentemente, as implicações para a Educação Inclusiva de alunos com deficiência no ambiente escolar.

Quadro 3 – Comparativo das legislações brasileiras sobre Educação Inclusiva

Lei / Documento	Disposições principais	Implicações para Educação Inclusiva
Constituição Federal (CF, 1988)	Educação como direito de todos; igualdade de oportunidades; vedação à discriminação	Garante acesso universal à educação e igualdade de condições, estabelecendo a inclusão como direito constitucional
LDBEN (Lei nº 9.394/1996)	Diretrizes e bases da educação; atendimento a alunos com necessidades educacionais especiais; adaptação curricular; formação docente	Oferece base normativa para escolas regulares receberem estudantes público-alvo da Educação Especial com apoio pedagógico e recursos adaptados
LBI (Lei nº 13.146/2015)	Direitos das pessoas com deficiência; acessibilidade; educação inclusiva; eliminação de barreiras arquitetônicas, pedagógicas e atitudinais	Consolida a educação inclusiva como direito; orienta ajustes curriculares, metodológicos e de avaliação; prevê responsabilidade do Estado e da escola na inclusão

Fonte: Elaborado pelas autoras a partir da Constituição Federal (Brasil, 1988), da LDBEN (Brasil, 1996) e da LBI (Brasil, 2015).

Os resultados evidenciam que a legislação brasileira oferece uma estrutura sólida para a promoção da Educação Inclusiva, partindo de princípios constitucionais de igualdade e não discriminação. A CF, ao estabelecer a educação como direito de todos, cria a base para que políticas públicas possam ser formuladas e implementadas com foco na equidade, reconhecendo as diferenças sociais, econômicas e culturais presentes no contexto escolar (Brasil, 1988).

A LDBEN, por sua vez, detalha os mecanismos e responsabilidades das escolas para receber estudantes público-alvo da Educação Especial, indicando a necessidade de adaptações curriculares e formação docente contínua. Tal orientação é fundamental, pois evidencia que a inclusão não depende apenas da presença física do aluno na escola, mas da reorganização de práticas pedagógicas e recursos que viabilizem o aprendizado efetivo (Cordeiro; Souza, 2024).

A LBI, consolidando os direitos das pessoas com deficiência, avança ao estabelecer normas explícitas sobre acessibilidade e participação plena. Ela destaca a responsabilidade das instituições educacionais e do Estado, exigindo a eliminação de barreiras físicas, pedagógicas e atitudinais. Dessa forma, a lei reforça que a inclusão escolar deve ser compreendida como um processo que abrange todos os aspectos da experiência educacional, indo além da simples presença do estudante na sala de aula (Brasil, 2015; Souza *et al.*, 2022).

Ao comparar as três legislações, observa-se que embora exista uma convergência no reconhecimento do direito à educação e à igualdade de oportunidades, há diferenças na ênfase dada a cada dimensão da inclusão: a CF estabelece princípios, a LDBEN operacionaliza diretrizes pedagógicas, e a LBI garante a acessibilidade e responsabiliza a escola e o Estado. Essa análise evidencia que, na prática escolar, a efetiva inclusão depende da articulação entre princípios legais, adaptações pedagógicas e recursos adequados, confirmando o que autores como Marin e Braum (2020) apontam sobre a necessidade de políticas integradas e comprometimento institucional.

Entretanto, estudos empíricos analisados no levantamento bibliográfico indicam que essa articulação nem sempre se concretiza de forma efetiva no cotidiano escolar. Pesquisas como a de Aguiar (2022) evidenciam que, mesmo diante de um arcabouço legal consolidado, persistem dificuldades relacionadas à implementação das políticas inclusivas, especialmente no que se refere à adaptação das práticas pedagógicas e ao suporte institucional oferecido às escolas.

De forma semelhante, Barbosa (2022), ao investigar o Atendimento Educacional Especializado, aponta que a existência de diretrizes legais não garante, por si só, práticas inclusivas efetivas, sendo recorrentes desafios como a insuficiência de formação docente específica e limitações na estrutura das salas de recursos multifuncionais. Esses achados reforçam a ideia de que há um descompasso entre o previsto nas normativas e o que se realiza na prática.

Além disso, estudos baseados em narrativas docentes, como o de Florentino, Neves Júnior e Costa (2022), evidenciam que os professores frequentemente enfrentam dificuldades para operacionalizar a inclusão em sala de aula, destacando a necessidade de maior articulação entre políticas públicas e o cotidiano escolar. Tais evidências empíricas tensionam a compreensão de que a existência de marcos legais robustos seja suficiente para garantir a inclusão, indicando a presença de barreiras institucionais, pedagógicas e formativas.

Os resultados apresentados nesta subseção foram apurados a partir da análise documental da BNCC (2018) e do CRMG (Minas Gerais, 2019). O objetivo da investigação foi identificar como esses documentos estruturam o currículo, especialmente no que tange à inclusão escolar, ao desenvolvimento das competências gerais e ao atendimento à diversidade de estudantes. Sendo os resultados buscados nesta análise: identificar em que medida o CRMG reflete as competências e princípios de inclusão da BNCC; compreender como a educação inclusiva é operacionalizada localmente; e avaliar se há estratégias específicas para atender estudantes público-alvo da Educação Especial. A disposição em quadro permite uma visualização clara e direta dessas informações, servindo como base para a discussão crítica.

Para organizar os dados, optou-se por um comparativo, Quadro 4, evidenciando, de um lado, as competências, princípios e orientações gerais da BNCC, e, de outro, como o CRMG local implementa essas diretrizes no contexto municipal. Essa análise permite observar convergências, lacunas ou adaptações locais que refletem as especificidades relacionadas a Minas Gerais, em relação às orientações nacionais.

A apresentação em quadro facilita também a articulação entre dados documentais e a literatura científica sobre inclusão, equidade e currículo, permitindo fundamentar o debate sobre a efetiva implementação de políticas inclusivas no contexto escolar.

Quadro 4 – Comparativo BNCC e CRMG

Documento	Disposições Principais	Implicações para Educação Inclusiva
BNCC (Brasil, 2018)	10 competências gerais; ênfase em diversidade, equidade, cidadania, uso de múltiplas linguagens e tecnologias; promoção da inclusão de estudantes público-alvo da Educação Especial	Direciona escolas para currículos flexíveis, metodologias diversificadas e adaptações pedagógicas; garante acesso e participação de todos os estudantes; promove competências socioemocionais e cognitivas
CRMG (SEE/MG; UNDIME/MG, 2019)	Adaptações locais das competências da BNCC; programas e estratégias específicas para atendimento de alunos com necessidades educativas; ênfase em inclusão, formação docente e recursos pedagógicos municipais	Reflete a operacionalização das diretrizes nacionais; indica práticas pedagógicas inclusivas; define responsabilidades e recursos locais; reforça o compromisso com equidade e acessibilidade.

Fonte: Elaborado pelas autoras a partir da BNCC (Brasil, 2018) e do CRMG (SEE/MG; UNDIME/MG, 2019).

Os resultados evidenciam que a BNCC oferece um marco nacional claro para a construção de currículos inclusivos, com ênfase na formação integral dos estudantes, respeito à diversidade e promoção da equidade (Brasil, 2018). Suas competências gerais abrangem desde habilidades cognitivas e socioemocionais até o uso de tecnologias e múltiplas linguagens, assegurando que todos os estudantes possam participar ativamente do processo educativo, incluindo aqueles público-alvo da Educação Especial.

O CRMG, por sua vez, demonstra como essas diretrizes podem ser adaptadas a um contexto municipal específico. Ao detalhar estratégias locais, programas de atendimento e ações de formação docente, o currículo municipal mostra como a inclusão pode ser operacionalizada, indo além da formalidade legal e traduzindo princípios em práticas concretas. Essa convergência entre documento nacional e referência local é fundamental para assegurar que os direitos previstos na BNCC se efetivem nas escolas (Cordeiro; Souza, 2024).

A comparação evidencia que, enquanto a BNCC define competências e orientações amplas, o CRMG detalha mecanismos concretos de implementação, como uso de recursos pedagógicos, adaptações curriculares e programas específicos de apoio. Tal articulação é essencial para superar desafios práticos, como lacunas na formação docente ou limitações de infraestrutura, confirmando o que Marin e Braum (2020) destacam sobre a necessidade de contextualização local das políticas inclusivas.

Contudo, evidências empíricas indicam que essa transposição do plano normativo para o contexto escolar não ocorre de maneira homogênea. Estudos como o de Ponciano (2022) demonstram que, mesmo com instrumentos como o Plano de Desenvolvimento Individual (PDI), a implementação da inclusão depende fortemente das condições institucionais e do engajamento dos profissionais da escola.

Da mesma forma, Rebouças e Rebouças (2023), ao analisarem a inclusão de alunos com deficiência em escola pública, apontam que a efetivação das diretrizes curriculares está condicionada a fatores como formação docente, apoio da gestão escolar e disponibilidade de recursos pedagógicos, evidenciando que a operacionalização da BNCC e do CRMG enfrenta limites concretos no cotidiano educacional.

Esses achados reforçam que, embora haja alinhamento entre os documentos curriculares no plano discursivo, sua materialização prática é atravessada por desafios estruturais e pedagógicos, o que evidencia a necessidade de compreender a inclusão como um processo em construção, e não como um resultado garantido pelas normativas.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

As análises desenvolvidas ao longo deste estudo, fundamentadas em marcos legais, políticas públicas e documentos curriculares – como a Constituição Federal, a LDBEN, a LBI, a BNCC e o Currículo Referência de Minas Gerais – permitiram não apenas reafirmar a existência de um arcabouço normativo consistente para a Educação Inclusiva no Brasil, mas, sobretudo, examinar criticamente como tais diretrizes são apropriadas e ressignificadas no contexto escolar.

A partir dos quadros comparativos elaborados, foi possível identificar convergências importantes entre os documentos analisados, especialmente no que se refere à centralidade dos princípios de equidade, acessibilidade, valorização da diversidade e garantia do direito à aprendizagem para todos os estudantes. No entanto, também se evidenciaram tensões e lacunas significativas. Entre elas, destacam-se: a recorrente generalidade das diretrizes legais, que nem sempre se traduzem em orientações operacionais claras para o cotidiano escolar; a fragilidade na articulação entre os dispositivos normativos e as condições concretas de implementação; e a ausência de detalhamento quanto às estratégias pedagógicas necessárias para atender às especificidades do público-alvo da Educação Especial.

Esses achados permitem compreender que a relação entre políticas públicas, currículos e práticas pedagógicas não se configura de maneira linear ou automática. Ao contrário, trata-se de um processo marcado por mediações institucionais, interpretações docentes e condicionantes estruturais que podem tanto favorecer quanto limitar a efetivação da inclusão. Nesse sentido, mais do que afirmar que a inclusão se concretiza a partir da articulação entre esses elementos, os dados indicam que essa articulação é tensionada por desafios relacionados à formação docente, à disponibilidade de recursos pedagógicos, à organização escolar e às próprias concepções de inclusão que orientam as práticas educativas.

No que se refere aos documentos curriculares, a análise evidenciou que a BNCC estabelece diretrizes amplas de caráter normativo, enquanto o Currículo Referência de Minas Gerais busca contextualizar essas orientações, aproximando-as da realidade local. Contudo, essa tradução curricular não elimina completamente as lacunas existentes, sobretudo no que diz respeito à operacionalização de práticas pedagógicas inclusivas, o que reforça a necessidade de processos formativos contínuos e de maior suporte às escolas.

A principal contribuição deste estudo para o campo da Educação Inclusiva reside na explicitação dessas relações e tensões, ao evidenciar que os documentos oficiais não atuam apenas como instrumentos normativos, mas como espaços de produção de sentidos sobre a inclusão. Ao adotar uma abordagem documental interpretativa, o estudo avança ao demonstrar que a efetividade das políticas inclusivas depende das formas como elas são compreendidas,

apropriadas e implementadas nos contextos escolares concretos, contribuindo para uma leitura menos prescritiva e mais crítica das políticas educacionais.

Além disso, ao retomar a questão norteadora – compreender como a Educação Especial é abordada na BNCC e no CRMG e de que forma essas diretrizes se articulam às práticas escolares – verifica-se que ela foi respondida na medida em que a análise evidenciou, simultaneamente, a presença de alinhamentos normativos e as limitações práticas dessa articulação. Os resultados demonstraram que, embora exista coerência discursiva entre os documentos, sua materialização no cotidiano escolar é atravessada por desafios que exigem mediações pedagógicas e institucionais contínuas.

Por fim, como desdobramentos deste estudo, destaca-se a necessidade de novas pesquisas que investiguem empiricamente as práticas escolares, especialmente a partir da perspectiva de professores e gestores, de modo a aprofundar a compreensão sobre como as diretrizes inclusivas são efetivamente implementadas. No âmbito das práticas educativas, os resultados indicam a importância de investir em formação docente continuada, no fortalecimento do Projeto Político Pedagógico como instrumento articulador da inclusão e na construção de estratégias pedagógicas contextualizadas, capazes de responder às demandas reais das escolas.

Do ponto de vista das contribuições específicas deste estado do conhecimento para o campo da Educação Inclusiva, cabe destacar que o levantamento sistemático realizado nas bases de dados da CAPES e SciELO permitiu mapear lacunas ainda pouco exploradas na literatura, particularmente no que diz respeito à articulação entre o Currículo Referência de Minas Gerais e os princípios inclusivos da BNCC. Os quadros comparativos construídos ao longo da análise revelaram que, embora exista coerência discursiva entre os documentos, há ausência de orientações pedagógicas operacionais suficientemente detalhadas para o atendimento do público-alvo da Educação Especial, o que constitui uma lacuna a ser enfrentada pelas políticas educacionais. Nesse sentido, o estado do conhecimento aqui produzido não apenas sintetiza o que já foi investigado, mas indica direções para novas pesquisas, em especial, estudos empíricos que examinem como professores e gestores apropriam-se dessas diretrizes no cotidiano escolar e contribui para o debate acadêmico ao explicitar contradições entre o que as políticas enunciam e as condições concretas de sua implementação, avançando em relação a abordagens meramente descritivas dos marcos legais.

REFERÊNCIAS

AGUIAR, J. do S. B. *A política da educação inclusiva e os desafios dos alunos com deficiência da Escola Estadual Professor Irineu da Gama Paes: olhares históricos e*

contemporâneos. Dissertação (Mestrado Profissional em Planejamento e Políticas Públicas) – Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, 2022.

BARBOSA, A. V. P. *A política do atendimento educacional especializado: concepções e práticas docentes na sala de recursos multifuncionais*. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Acre, Rio Branco, 2022.

BERNARDES, I. Pesquisa aponta que 9,5% dos mineiros têm algum tipo de deficiência. *Estado de Minas*, Belo Horizonte, 26 ago. 2021. Disponível em: https://www.em.com.br/app/noticia/gerais/2021/08/26/interna_gerais,1299761/pesquisa-aponta-que-9-5-dos-mineiros-tem-algum-tipo-de-deficiencia.shtml. Acesso em: 5 set. 2025.

BRASIL. Constituição (1988). *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília: Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 2016.

BRASIL. Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011. Dispõe sobre a Educação Especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. *Diário Oficial da União*: seção 1, Brasília, DF, 18 nov. 2011.

BRASIL. Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência. *Diário Oficial da União*, Seção 1, Brasília, DF, 07 jul. 2015.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. *Diário Oficial da União*, ano CXXXIV, n. 248, Seção 1, p. 27833, Brasília, DF, 23 dez. 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília, DF: MEC, 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. *Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva*. Brasília: MEC, 2008.

CELLARD, A. A análise documental. In: POUPART, J. et al. *A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos*. 5. ed. Petrópolis: Vozes, 2023.

CORDEIRO, K. M.; SOUZA, I. M. da S. de. Acessibilidade curricular e o desenho universal para aprendizagem como pontos de análise para a inclusão. *Educação Online*, Rio de Janeiro, v. 19, n. 47, p. e24194705, 2024.

COSTA e SILVA, T. M. da et al. Os caminhos para a educação inclusiva: a relação entre documentos norteadores e o processo de inclusão. *Research, Society and Development*, v. 9, n. 3, e107932490, 2020.

FLORENTINO, J. F.; NEVES JÚNIOR, O.; COSTA, V. B. da. *Políticas públicas educacionais e a prática escolar: narrativas docentes sobre inclusão*. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Jataí, Jataí, 2022.

GIL, A. C. *Como elaborar projetos de pesquisa*. 5. ed., São Paulo: Atlas, 2008.

INEP. *Censo Escolar da Educação Básica 2023*. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2023.

MAGALHÃES, R. M. C. *et al.* Análise dos documentos orientadores para a implementação da BNCC e o currículo de referência de Minas Gerais. *Revista Interinstitucional Artes de Educar*, v. 9, n. 3, p. 11–31, 2023.

MANTOAN, M. T. É. O direito de ser, sendo diferente, na escola. *Revista CEJ*, 2004.

MANTOAN, M. T. É. *A integração de pessoas com deficiência: contribuições para reflexão sobre o tema*. São Paulo: Memnon; SENAC, 2015.

MANTOAN, M. T. É.; GLOBO, G. *Inclusão escolar: o que é? por quê? como fazer?* São Paulo: Moderna, 2003.

MARIN, M.; BRAUN, P. Currículo e diferenciação pedagógica - uma prática de exclusão?. *Revista Exitus*, v. 10, n. 1, p. e020010, 2020.

MARINHO, R. A. C.; LEHMKUHL, M. de S. As políticas públicas e a inclusão escolar de alunos com transtorno do espectro autista. *Revista Professare*, v. 11, n. 3, p. e3131-e3131, 2022.

MATTAR, F. N.; RAMOS, A. *Pesquisa de marketing*, 8. ed., Rio de Janeiro: Elsevier, 2021.

MELLO, A. F. de; PEREIRA, M. T. G. A análise linguística no Currículo Referência de Minas Gerais: apropriações da BNCC. *Linguagens & Letramentos*, v. 7, n. 2, p. 60-82, 2022.

PEREIRA, R. S.; CARVALHO, M. de F. da S. Edificando caminhos para a educação inclusiva: ações e reflexões sobre a inclusão escolar. *Contribuciones a las Ciencias Sociales*, v. 16, n. 9, p. 13954–13963, 2023.

PEREIRA, R. S.; PINTO, N. F. da S. Gestão democrática na escola pública: desafios e possibilidades para a construção da escola inclusiva a partir da pandemia da Covid-19. *Revista Ibero-Americana de Humanidades, Ciências e Educação*, v. 7, n. 10, p. 3320–3334, 2021.

PINHEIRO, M. do C. L. *Inclusão escolar: um olhar para as pessoas com deficiência*. Monografia (Curso de Pedagogia) – Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Goiânia, 2020.

PONCIANO, L. E. *As políticas de inclusão escolar da rede pública estadual de educação básica, na cidade de Uberlândia-MG (2020/2022): o Plano de Desenvolvimento Individual (PDI) como instrumento da escola*. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2022.

RABELO, E. P. *et al.* Francineide Mota da. Educação Especial: desafios e avanços na inclusão escolar. *Revista Ibero-Americana de Humanidades, Ciências e Educação*, v. 10, n. 8, p. 2206–2215, 2024.

REBOUÇAS, G. L.; REBOUÇAS, A. F. A inclusão do aluno com deficiência em sala de aula regular de escola pública - um estudo de caso. *Revista Ibero-Americana de Humanidades, Ciências e Educação*, v. 9, n. 7, p. 939–960, 2023.

SANTOS, F. D. V. dos *et al.* Práticas pedagógicas inclusivas e os desafios da educação para todos: um estudo teórico. *Contribuciones a las Ciencias Sociales*, v. 17, n. 9, p. e11096, 2024.

SASSAKI, R. K. *Inclusão: Construindo uma Sociedade para Todos*. Rio de Janeiro: WVA Editora, 1999.

SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO DE MINAS GERAIS; União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação de Minas Gerais. *Currículo Referência de Minas Gerais: Educação Infantil e Ensino Fundamental*. Belo Horizonte: SEE/MG; UNDIME/MG, 2019.

SILVA, A. S.; SILVA, C. M. F. da; GUIMARÃES, O. M. de S. O papel da gestão escolar e do projeto político-pedagógico na inclusão educacional. *Revista Administração Educacional*, Recife-PE, v. 9, n. 2, p. 57-72, jul./dez. 2018.

SILVA, F. R. *Infraestrutura escolar da educação infantil em Minas Gerais: uma análise das condições de oferta*. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2023.

SOUZA, I. C. de; OLIVEIRA, A. C. P. de; PAIVA, L. R. O papel de agentes escolares na intersectorialidade das políticas de Educação Especial na perspectiva inclusiva. *Revista de Gestão e Avaliação Educacional*, v. 11, n. 20, p. e69022, 2022.


STAINBACK, S.; STAINBACK, W. *Inclusão: um guia para educadores*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.

TEIXEIRA, P. G. *Inclusão de crianças com deficiência na educação infantil: práticas pedagógicas e possibilidades do ensino colaborativo*. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Catalão, Catalão, 2023.


SOBRE AS AUTORAS


Eliana Aparecida Edmundo Canassa é pedagoga, com pós-graduação em Psicopedagogia pela Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ituverava e Mestrado em Educação pela Uniube, desenvolvido com o apoio do Programa Trilha Trilhas do Futuro – Educadores (SEE-MG). É servidora da Secretaria de Educação do Estado de Minas Gerais, atuando como especialista da educação básica.

 eliana.canassa@educacao.mg.gov.br

 <https://orcid.org/0009-0006-6281-0270>

Thaísa Haber Faleiros é advogada com bacharelado em Direito pela UNESP de Franca, mestrado em Direito pela Unifran e Doutorado na mesma área pela PUC – Minas. É pós-graduada em Docência Universitária pela Uniube. É professora e pesquisadora da Universidade de Uberaba, atuante no Programa de Pós-graduação em Educação onde orienta pesquisas de mestrado e doutorado, e no Curso de Direito. É líder do Grupo de Pesquisa Espaços Plurais da Educação (CNPq/Uniube) e do Núcleo de Estudos em Direito e Literatura "Legis Literae" (Cnpq/Uniube).

 thaisa.faleiros@uniube.br

 <https://orcid.org/0000-0002-0896-1362>

*Recebido em 19 de out. de 2025.
Aprovado em 16 de maio de 2026.
Publicado em 20 de maio de 2026.*