Eixo temático: (4. Educação Tecnológica e processos de inclusão educacional)

POLÍTICAS DE INCLUSÃO ESCOLAR E A GARANTIA DO DIREITO AO AEE PARA ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA DE FAMÍLIAS DE REFUGIADOS

Renata Picoli[1]

Resumo: O presente estudo aborda as políticas de inclusão escolar e a garantia do direito ao Atendimento Educacional Especializado (AEE) para estudantes com deficiência oriundos de famílias de refugiados no sistema público de ensino brasileiro. O objetivo geral consiste em analisar as articulações institucionais e os mecanismos regulatórios nacionais e internacionais que amparam esse público, identificando as barreiras pedagógicas decorrentes dessa dupla vulnerabilidade. Metodologicamente, a pesquisa caracteriza-se como um estudo qualitativo de natureza descritiva-analítica, fundamentado em levantamento bibliográfico e documental de legislações, decretos e produções científicas recentes. Os principais resultados revelam a existência de um hiato profundo entre o vanguardismo do arcabouço jurídico nacional e a realidade prática das escolas. Destaca-se a barreira linguística como o principal fator de exclusão, gerando frequentes distorções pedagógicas onde o não domínio da língua portuguesa é confundido com deficiência intelectual ou cognitiva. Ademais, constatou-se o isolamento das famílias no processo de elaboração do plano de atendimento devido à ausência de mediadores culturais nas instituições. Conclui-se que a efetivação do direito ao AEE para este alunado exige uma profunda reestruturação pedagógica, pautada na formação continuada de professores em educação intercultural e no bilinguismo de acolhimento. A superação do modelo puramente clínico-funcional da educação especial é urgente para que o espaço escolar se consolide como um ambiente de justiça social e pertencimento, assegurando que a diversidade cultural e a funcional sejam plenamente acolhidas de forma indissociável.

Palavras-chave: Inclusão escolar. Atendimento Educacional Especializado. Refugiados

Introdução

A contemporaneidade é marcada por intensos fluxos migratórios e deslocamentos forçados decorrentes de violações massivas de direitos humanos, conflitos armados e perseguições de diversas ordens. No cenário brasileiro, o acolhimento de famílias de refugiados e solicitantes de refúgio tem se tornado uma realidade cada vez mais expressiva nas últimas décadas, demandando do Estado a formulação e a efetivação de políticas públicas transversais que garantam a integração social e a dignidade humana. Quando a condição de refúgio converge com a presença de uma deficiência em crianças e adolescentes em idade escolar, emerge uma dupla vulnerabilidade que tensiona os limites e os desafios das redes públicas de ensino. A garantia do direito à educação para esse público específico não se esgota na mera garantia da matrícula, mas se desdobra na necessidade imperiosa de consolidação de instâncias especializadas de suporte, com destaque para o Atendimento Educacional Especializado (AEE),

[1] Uninassau. E-mail: renatapicoli307@gmail.com

peça fundamental para a eliminação de barreiras arquitetônicas, pedagógicas, comunicacionais e atitudinais.

A justificativa para a realização deste trabalho reside na escassez de discussões teóricas e empíricas que interconectem os campos da Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva e dos Estudos de Migração e Refúgio. Historicamente, as políticas de inclusão escolar no Brasil avançaram substancialmente na tentativa de universalizar o acesso e a permanência dos estudantes que compõem o público-alvo da educação especial. Contudo, as diretrizes pedagógicas e os aparatos normativos frequentemente silenciam ou operam de forma generalista quando confrontados com as especificidades linguísticas, culturais e psicossociais trazidas pelas famílias de refugiados. Investigar como se materializam as políticas de inclusão escolar e como se assegura o direito ao AEE para estudantes com deficiência oriundos de famílias de refugiados é urgente para evitar que o espaço escolar reproduza lógicas de exclusão e marginalização, travestidas de universalismo institucional.

Diante do exposto, o problema que norteia este estudo concentra-se no seguinte questionamento: de que maneira as políticas de inclusão escolar e os marcos regulatórios nacionais e internacionais asseguram e operacionalizam o direito ao Atendimento Educacional Especializado (AEE) para estudantes com deficiência que integram famílias de refugiados no sistema público de ensino brasileiro? A relevância social e científica do tema ancora-se na necessidade de subsidiar o debate pedagógico e a formulação de ações governamentais mais responsivas, que compreendam a inclusão não como um bloco homogêneo, mas como um processo dinâmico que exige intersecção de marcadores sociais como nacionalidade, condição jurídica de refúgio, linguagem e deficiência. Pretende-se, assim, lançar luz sobre os hiatos existentes entre a previsão legal e a realidade prática vivenciada cotidianamente por esses sujeitos no chão da escola.

Objetivos

O objetivo geral deste estudo consiste em analisar as articulações entre as políticas de inclusão escolar e os mecanismos de garantia do direito ao Atendimento Educacional Especializado (AEE) voltados a estudantes com deficiência inseridos em contextos de famílias de refugiados no Brasil. Para o alcance desse propósito maior, delineiam-se os seguintes

objetivos específicos: mapear os principais marcos legais, tratados internacionais, leis e decretos que amparam o direito à educação inclusiva e ao AEE, com foco na sua extensão à população refugiada e migrante; identificar os principais desafios pedagógicos, barreiras linguísticas e institucionais que comprometem a efetivação do suporte especializado para esse alunado; e discutir estratégias de superação e caminhos metodológicos que favoreçam a consolidação de uma escola multicultural e genuinamente inclusiva, capaz de responder às demandas concomitantes da deficiência e do refúgio.

2.Desenvolvimento

2.1 O Direito à Educação Inclusiva e os Marcos Regulatórios Nacionais e Internacionais

A consolidação do paradigma da educação inclusiva no cenário brasileiro resulta de um longo processo de lutas sociais e de alinhamento com normativas de caráter global. O pilar fundamental do ordenamento jurídico nacional é a Constituição da República Federativa do Brasil de 1988, que estabelece, em seu artigo 205, a educação como um direito de todos e dever do Estado e da família, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa e seu preparo para o exercício da cidadania. No tocante à população com deficiência, a Carta Magna inova ao prever, no artigo 208, inciso III, o atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino. Essa garantia constitucional fixa a premissa de que a escola regular é o espaço prioritário para o desenvolvimento das potencialidades desse alunado, vedando práticas segregacionistas ou excludentes.

Em nível internacional, a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência da Organização das Nações Unidas, promulgada em 2006 e ratificada no Brasil com equivalência de emenda constitucional pelo Decreto nº 6.949 em 2009, representou um divisor de águas ao adotar o modelo social de deficiência. Conforme preconiza o texto da Convenção, a deficiência deixa de ser vista como uma patologia intrínseca ao sujeito e passa a ser compreendida como o resultado da interação entre impedimentos de longo prazo e as diversas barreiras que obstruem a participação plena e efetiva na sociedade em igualdade de condições. No âmbito do ensino, o tratado impõe aos Estados-partes a obrigação de assegurar um sistema de educação inclusiva em todos os níveis, garantindo que as pessoas com deficiência não sejam excluídas do sistema educacional geral sob alegação de suas limitações.

No plano das leis ordinárias e diretrizes específicas, a Lei nº 9.394 de 1996, que institui as Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), dedica o seu Capítulo V inteiramente à Educação Especial, definindo-a como uma modalidade de educação escolar transversal a todas as etapas e níveis de ensino. Posteriormente, a publicação do Decreto nº 7.612 de 2011 instituiu o Plano Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência - Plano Viver sem Limite, que buscou articular políticas públicas de educação, saúde, inclusão social e acessibilidade. Reforçando esse arcabouço, a Lei nº 13.146 de 2015, conhecida como o Estatuto da Pessoa com Deficiência ou Lei Brasileira de Inclusão, consolidou as obrigações do sistema educacional ao asseverar, em seu artigo 28, a responsabilidade do poder público de assegurar, criar, desenvolver, implementar, incentivar, acompanhar e avaliar o sistema de educacional inclusivo, vedando expressamente a cobrança de valores adicionais de qualquer natureza em mensalidades, anuidades e matrículas no oferecimento de serviços de AEE e de profissionais de apoio.

2.2 O Atendimento Educacional Especializado (AEE) como Garantia de Acessibilidade Pedagógica

O Atendimento Educacional Especializado constitui o núcleo operacional da política de educação especial na perspectiva inclusiva no Brasil. Regulamentado pelo Decreto nº 7.611 de 2011 e detalhado pelas Diretrizes Operacionais instituídas pela Resolução CNE/CEB nº 4 de 2009, o AEE tem como função identificar, elaborar e organizar recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem as barreiras para a plena participação e aprendizagem dos estudantes, considerando suas necessidades específicas. O serviço destina-se a estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, devendo ser executado prioritariamente nas Salas de Recursos Multifuncionais no turno inverso ao da escolarização regular, de forma suplementar ou complementar ao ensino comum.

A natureza pedagógica do AEE diferencia-se do reforço escolar ou da mera repetição dos conteúdos curriculares ministrados na sala de aula regular. O foco reside no desenvolvimento de competências específicas, no ensino da Língua Brasileira de Sinais (Libras), do sistema Braille, da orientação e mobilidade, da comunicação alternativa e aumentativa, e do uso de tecnologias assistivas. Trata-se de uma estratégia de equidade que visa proporcionar igualdade de condições de acesso ao currículo comum, sem criar percursos

formativos paralelos e segregados. Para que o AEE cumpra seu papel, faz-se indispensável a atuação de um professor com formação específica em educação especial, apto a realizar a avaliação pedagógica inicial, elaborar o plano de atendimento individualizado e estabelecer canais constantes de interlocução e co-planejamento com o docente da sala regular.

Contudo, a efetivação do AEE esbarra frequentemente em entraves estruturais e na precarização das condições de trabalho nas redes públicas de ensino. A falta de recursos materiais adequados, o número excessivo de alunos por turma e por sala de recursos, a ausência de formação continuada e a fragmentação das redes de apoio intersetorial são problemas amplamente apontados pela literatura educacional contemporânea. Quando o desenho institucional falho, o AEE corre o risco de se converter em um espaço de isolamento do estudante, desvinculado das dinâmicas coletivas da escola, contrariando a própria essência da inclusão que pressupõe o pertencimento de todos à comunidade escolar comum e o compartilhamento de experiências formativas enriquecedoras.

2.3 A Intersecção entre Refúgio, Vulnerabilidade Social e as Barreiras na Educação Especial

A inserção de estudantes refugiados no cenário educacional brasileiro introduz variáveis de complexidade que desafiam as estruturas tradicionais da escola. O refúgio caracteriza-se pelo deslocamento forçado decorrente de fundados temores de perseguição devido à raça, religião, nacionalidade, grupo social ou opiniões políticas, bem como por graves e generalizadas violações de direitos humanos, conforme estabelecido pela Lei Nacional de Refúgio, Lei nº 9.474 de 1997. Ao chegarem ao país de acolhida, as famílias de refugiados enfrentam o luto do desenraizamento, a desestruturação socioeconômica, o desconhecimento dos códigos institucionais locais e, predominantemente, a barreira linguística. O direito ao acesso à educação pública é assegurado pela legislação brasileira independentemente da situação documental regular do imigrante ou refugiado, conforme ratificado pela recente Resolução CNE/CEB nº 1 de 2020, que dispõe especificamente sobre o direito de matrícula desse público.

Quando essa realidade migratória se cruza com a presença de um estudante com deficiência, a complexidade institucional atinge o seu ápice. A escola passa a lidar não apenas

com a barreira linguística do aluno no aprendizado dos conteúdos comuns, mas também com a extrema dificuldade de comunicação entre a instituição escolar e os familiares do educando, impedindo a construção de uma parceria colaborativa. O diagnóstico de uma deficiência, muitas vezes imprescindível para fins de inserção oficial do aluno nos censos escolares e para o recebimento de verbas de duplo cômputo do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb), torna-se uma jornada burocrática e culturalmente tortuosa para famílias que não dominam o idioma português e que desconhecem o funcionamento do Sistema Único de Saúde (SUS) e da rede de proteção social.

Ademais, as concepções culturais sobre deficiência variam sensivelmente entre os países de origem dos refugiados e a sociedade acolhedora. Em determinados contextos, a deficiência pode carregar estigmas severos ou interpretações religiosas e místicas que geram isolamento familiar ou resistência à busca de suportes institucionais. O corpo docente, por sua vez, raramente recebe formação teórica ou metodológica para atuar em contextos de multiculturalidade e bilinguismo aplicados à educação especial. A ausência de materiais didáticos bilíngues ou que considerem a língua materna do estudante refugiado como ponto de partida para o trabalho na Sala de Recursos Multifuncionais gera um duplo bloqueio: o aluno é privado de acessar o suporte pedagógico da deficiência por não compreender a língua da instrução, e é privado do suporte linguístico por estar inserido em um atendimento voltado puramente aos aspectos clínicos ou funcionais da deficiência.

3. Metodologia

Este estudo adota uma abordagem metodológica qualitativa, caracterizando-se como uma pesquisa descritiva-analítica de cunho documental e bibliográfico. A opção pela abordagem qualitativa justifica-se pela natureza do objeto de estudo, que busca compreender e analisar fenômenos sociais complexos e multidimensionais que envolvem políticas públicas, direitos humanos e processos de exclusão e inclusão escolar, cenários estes que não podem ser quantificados de forma simplista ou reduzidos a variáveis numéricas isoladas. A pesquisa descritiva-analítica visa não apenas expor as características de determinada realidade ou ordenamento normativo, mas estabelecer conexões críticas, interpretar nexos causais e analisar

criticamente as contradições entre as formulações teóricas e legais e as práticas sociais institucionais observadas no contexto contemporâneo.

O levantamento documental concentrou-se no exame minucioso da legislação brasileira vigente, abrangendo a Constituição Federal de 1988, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, o Estatuto da Pessoa com Deficiência, a Lei de Refúgio, além de decretos regulamentadores e resoluções do Conselho Nacional de Educação. No âmbito bibliográfico, realizou-se uma busca sistemática por produções científicas publicadas no período compreendido entre os anos de 2016 e 2026, recorrendo a repositórios e bases de dados consolidadas como o Portal de Periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), a Scientific Electronic Library Online (SciELO) e os bancos de teses e dissertações de universidades públicas brasileiras. Os critérios de inclusão adotados priorizaram trabalhos acadêmicos que discutissem diretamente a inclusão escolar de imigrantes e refugiados, o funcionamento do AEE e a intersecção entre migrações forçadas e deficiência na educação básica.

A análise do material coletado estruturou-se por meio do procedimento de análise de conteúdo categorial. O corpus documental e bibliográfico passou por um processo de leitura flutuante, seguido de leitura aprofundada e codificação, extraindo-se unidades de significado que deram origem a categorias analíticas centrais. Essas categorias articularam-se em torno dos eixos do direito formal versus efetividade material, dos entraves linguísticos e culturais no atendimento especializado e das demandas de formação docente para a diversidade multicultural. O confronto crítico entre as fontes legislativas e a literatura analítica permitiu desvelar as principais lacunas estruturais das redes de ensino, bem como identificar as potencialidades pedagógicas subjacentes à articulação entre o AEE e o acolhimento humanitário.

4. Resultados e Discussão

Os dados obtidos por meio do levantamento bibliográfico e documental revelam um hiato profundo entre a sofisticação e o vanguardismo do arcabouço jurídico brasileiro e a materialização dessas garantias nas redes municipais e estaduais de ensino. Por um lado, o Brasil destaca-se internacionalmente por possuir uma das legislações mais protetivas em termos

de direitos humanos para migrantes e refugiados, assegurando matrícula imediata na rede regular sem qualquer tipo de discriminação ou exigência de revalidação imediata de documentos de origem. Por outro lado, a literatura científica evidencia que o ingresso formal do estudante refugiado com deficiência na escola representa apenas o início de uma complexa trajetória de invisibilidade e exclusão interna. A inexistência de protocolos unificados de acolhimento que cruzem as informações sobre refúgio e demandas da educação especial faz com que muitos alunos permaneçam meses em sala de aula regular sem o devido encaminhamento ao AEE.

Um dos principais achados deste estudo aponta que a barreira linguística atua como o principal fator de exclusão e de distorção pedagógica no contexto avaliativo. Pesquisas que analisaram o cotidiano escolar relatam que as dificuldades de comunicação decorrentes do não domínio da língua portuguesa por parte do estudante refugiado são constantemente confundidas pelo corpo docente com deficiências intelectuais, transtornos de aprendizagem ou déficits cognitivos. Inversamente, ocorrem situações em que as reais demandas decorrentes de uma deficiência são mascaradas ou negligenciadas sob a justificativa de que o aluno apenas necessita de tempo para se adaptar ao novo idioma. Essa imprecisão diagnóstica gera atrasos severos no desenvolvimento do plano de AEE e compromete o percurso de aprendizagem do educando, evidenciando a fragilidade dos processos de avaliação pedagógica inicial nas salas de recursos multifuncionais quando aplicados a sujeitos não falantes do português.

Outro ponto crítico discutido na literatura diz respeito ao isolamento das famílias de refugiados no processo de construção das estratégias do AEE. A elaboração do plano de atendimento educacional especializado pressupõe, normativamente, uma estreita colaboração entre a escola, os profissionais especializados e o núcleo familiar, visando compreender o histórico de desenvolvimento do estudante e suas vivências anteriores. Contudo, devido ao desconhecimento do idioma, à precarização laboral e ao medo do estigma institucional, os pais refugiados raramente comparecem às reuniões ou conseguem expressar as reais necessidades de seus filhos. As escolas, operando em lógicas monoculturais e sobrecarregadas, raramente dispõem de mediadores culturais ou tradutores, o que rompe o vínculo de co-responsabilidade

e transforma o AEE em uma intervenção puramente unilateral, descontextualizada da realidade sociocultural e afetiva que o estudante vivencia em seu lar.

No tocante à atuação dos professores do AEE e das salas comuns, os resultados demonstram a persistência de um sentimento de desamparo teórico e metodológico. A formação inicial e continuada de professores no Brasil, embora contemple de forma crescente a temática da inclusão escolar da pessoa com deficiência, permanece largamente omissa em relação à pedagogia multicultural e ao ensino do português como acolhimento ou segunda língua. Diante dessa lacuna formativa, os docentes acabam por desenvolver táticas pedagógicas isoladas, intuitivas e de caráter assistencialista que, embora humanitárias, não dão conta de garantir o desenvolvimento cognitivo e a autonomia do estudante. A discussão desses dados reforça a urgência de repensar a estrutura do AEE, retirando-o de uma perspectiva puramente clínico-funcional para integrá-lo a um projeto político-pedagógico intercultural, onde a diversidade linguística e a diversidade funcional sejam acolhidas como marcadores legítimos da pluralidade humana.

5. Considerações finais

A realização deste estudo permitiu compreender que as políticas de inclusão escolar e a garantia do direito ao Atendimento Educacional Especializado para estudantes com deficiência de famílias de refugiados configuram-se como um campo de tensões, contradições e urgências pedagógicas. O Brasil dispõe de marcos regulatórios robustos que asseguram formalmente o direito à educação de qualidade e o suporte especializado para todos os cidadãos e estrangeiros em solo nacional. No entanto, a efetividade material dessas leis é severamente comprometida pela ausência de políticas públicas setoriais que articulem as demandas da migração forçada com as especificidades da educação especial. A escola pública brasileira, ao operar sob moldes homogeneizadores, encontra dificuldades para acolher o sujeito que corporifica, simultaneamente, a diferença linguístico-cultural do refúgio e a diferença funcional da deficiência.

Fica evidente que a superação dessas barreiras exige uma profunda reestruturação institucional e a superação do isolamento pedagógico. Faz-se premente o investimento governamental na formação continuada de professores do AEE e do ensino regular voltada à

interculturalidade, fornecendo subsídios para que saibam diferenciar as barreiras linguísticas das barreiras decorrentes de deficiências. Da mesma forma, as redes de ensino precisam instituir canais de mediação cultural e tradução para aproximar as famílias de refugiados do cotidiano escolar, permitindo uma participação ativa e democrática na elaboração das estratégias inclusivas. A inclusão não pode ser reduzida a um ato burocrático de acolhimento de matrícula; ela se realiza na garantia cotidiana das condições de acessibilidade ao saber, à comunicação e ao pertencimento.

Por fim, aponta-se a necessidade de continuidade e ampliação das pesquisas científicas nessa temática, com ênfase em estudos de campo de caráter etnográfico que acompanhem o cotidiano das salas de recursos multifuncionais e escutem as vozes dos próprios estudantes refugiados com deficiência e de seus familiares. Compreender as sutilezas de suas vivências, de suas dores e de suas potencialidades é fundamental para que o sistema público de ensino cumpra sua missão constitucional e humanitária de ser um espaço de emancipação, justiça social e acolhimento incondicional da diversidade humana.

Referências

ALMEIDA, Maria Silvia Novaes. **Educação de crianças refugiadas: tendências na legislação e em pesquisas nacionais e internacionais**. Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação, Rio de Janeiro, v. 32, n. 122, p. 1-21, 2024.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidência da República, 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 15 mar. 2026.

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, assinados em Nova York**, em 30 de março de 2007. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 26 ago. 2009.

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, Brasília, DF, 18 nov. 2011.

BRASIL. Decreto nº 7.612, de 17 de novembro de 2011**. Institui o Plano Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência - Plano Viver sem Limite**. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 18 nov. 2011.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional**. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 23 dez. 1996.

BRASIL. Lei nº 9.474, de 22 de julho de 1997. **Define mecanismos para a implementação do Estatuto dos Refugiados de 1951, e determina outras providências**. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 23 jul. 1997.

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.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução CNE/CEB nº 4, de 2 de outubro de 2009. **Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial**. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 5 out. 2009.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução CNE/CEB nº 1, de 13 de novembro de 2020. **Dispõe sobre o direito de matrícula de crianças e adolescentes migrantes, refugiados, apátridas e solicitantes de refúgio no sistema público de ensino brasileiro.** Diário Oficial da União, Brasília, DF, 16 nov. 2020.

CABRAL, Rita de Cássia L. G. **A implementação do direito à educação das pessoas com deficiência no Brasil: avanços e desafios pendentes**. Revista de Políticas Públicas, São Luís, v. 25, n. 2, p. 345-362, 2021.

FERNANDES, Bianca da Silva. **A importância da educação para a integração local dos refugiados**. 2022. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Relações Internacionais) – Universidade Estadual Paulista (Unesp), Franca, 2022.

FERREIRA, Gabriel da Silva. **O direito de inclusão da pessoa com deficiência à luz da legislação brasileira**. Revista Novos Desafios, v. 5, n. 1, p. 45-58, 2025.

FENSTERSEIFER, Daniela P. **O direito à educação e à inclusão de alunos refugiados em uma escola estadual de Cuiabá-MT**. Debates em Educação, Maceió, v. 14, n. 34, p. 112-131, 2022.

FREITAS, Marcos Cezar de. **Deficiências e diversidades: educação inclusiva e o chão da escola**. São Paulo: Cortez, 2022.

KRAEMER, Graziela M. **A educação das pessoas com deficiência no Brasil: trajetórias históricas e políticas contemporâneas**. Lume UFRGS, Porto Alegre, p. 1-25, 2021. Disponível em: https://lume.ufrgs.br. Acesso em: 10 fev. 2026.

MARQUES, Ana Cristina dos Santos. **As crianças migrantes nas escolas municipais da cidade de São Paulo: legislação e orientações pedagógicas (2008-2021)**. Dialogia, São Paulo, n. 42, p. 1-18, 2022.

SILVA, Valéria; CARDOZO, Poliana F. **A integração de alunos refugiados no ambiente escolar: uma análise das iniciativas institucionais**. Publicatio UEPG: Ciências Sociais Aplicadas, Ponta Grossa, v. 26, n. 1, p. 10-21, 2018.

TONHATI, Tânia; FUSARO, Karin de Pecsi e; HERRERA, Miliana Ubiali; CAVALCANTI, Leonardo. **Práticas pedagógicas de inclusão de migrantes e refugiados em escolas brasileiras**. Educação & Sociedade, Campinas, v. 45, e270236, p. 1-19, 2024