

INCLUSÃO E SUCESSO ESCOLAR DE ALUNOS COM NECESSIDADES ESPECÍFICAS NO ESPÍRITO SANTO (2020-2024)

**INCLUSION AND SCHOOL SUCCESS OF STUDENTS WITH SPECIFIC NEEDS
IN ESPÍRITO SANTO (2020-2024)**

Ciências Humanas • 19/08/2026

REGISTRO DOI: [10.70773/revistatopicos/787117757](https://doi.org/10.70773/revistatopicos/787117757)

Márcia Nunes de Aguiar¹

Marcus Antonius da Costa Nunes²

RESUMO

Este artigo analisa os efeitos das políticas de inclusão educacional no sucesso e na permanência escolar de estudantes com Necessidades Educativas Específicas (NEE) na rede pública do Espírito Santo, no período de 2020 a 2024. A pesquisa, de abordagem quantitativa com complementação qualitativa, baseia-se em dados oficiais e literatura especializada para investigar a relação entre apoio pedagógico especializado e desempenho escolar. Os resultados apontam avanços relevantes, como o aumento das taxas de aprovação e a redução da retenção entre alunos com NEE, especialmente em escolas que oferecem suporte pedagógico estruturado. No entanto, persistem desigualdades que limitam a consolidação de uma educação verdadeiramente inclusiva. O estudo conclui que a presença de políticas eficazes, associadas a práticas pedagógicas colaborativas e à cultura escolar inclusiva, é essencial para garantir o direito à aprendizagem e à participação de todos os estudantes.

Palavras-chave: Inclusão escolar; Educação especial; Sucesso escolar; Espírito Santo.

ABSTRACT

This article analyzes the effects of educational inclusion policies on the academic success and school retention of students with Special Educational Needs (SEN) in public schools in Espírito Santo, Brazil, from 2020 to 2024. The research adopts a quantitative approach with qualitative elements, drawing on official data and academic literature to examine the relationship between specialized pedagogical support and student performance. The findings reveal significant progress, including increased approval rates and reduced school retention among SEN students, particularly in schools that offer structured pedagogical support. However, persistent inequalities continue to hinder the full realization of inclusive

education. The study concludes that the presence of effective policies, combined with collaborative pedagogical practices and an inclusive school culture, is essential to ensure every student's right to learning and participation.

Keywords: School inclusion; Special education; School success; Espírito Santo.

1. INTRODUÇÃO

Nas últimas décadas, a inclusão escolar consolidou-se como eixo central do debate educacional contemporâneo, tanto no plano internacional quanto no nacional, impulsionada por marcos normativos como a Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994) e reafirmada em relatórios recentes sobre equidade e educação inclusiva (UNESCO, 2023). No contexto brasileiro, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996) e a Lei Brasileira de Inclusão (BRASIL, 2015) reforçam o direito de todos à educação em ambientes comuns, deslocando a compreensão da deficiência de uma perspectiva assistencialista para um enfoque baseado em direitos.

Entretanto, como argumentam Mantoan (2021) e Sassaki (2022), a consolidação normativa da inclusão não garante, por si só, a transformação das práticas escolares, persistindo uma tensão entre o acesso formal e a efetiva aprendizagem e participação dos estudantes com Necessidades Educativas Específicas (NEE). A literatura aponta, ainda, que muitos estudos concentram-se na ampliação das matrículas, mas dedicam menor atenção à análise longitudinal de indicadores de sucesso e permanência articulados às políticas institucionais de apoio (MEYER; CARVALHO, 2022; MANUEL; LIMA-RODRIGUES, 2022).

O que evidencia uma lacuna empírica que justifica investigações contextualizadas. É nesse cenário que se insere a presente pesquisa, territorialmente delimitada ao estado do Espírito Santo, no período de 2020 a 2024. Parte-se da seguinte questão-problema: as políticas de inclusão escolar implementadas nesse intervalo têm promovido, de maneira efetiva, o sucesso e a permanência de estudantes com NEE na rede pública estadual?

Considerando a afirmação de Booth e Ainscow (2019), que defendem a necessidade de transformar culturas, políticas e práticas escolares para remover barreiras à aprendizagem, formula-se a hipótese de que a ampliação do apoio pedagógico estruturado e a integração entre o Atendimento Educacional Especializado (AEE) e o ensino regular estejam associadas a melhores indicadores de desempenho, ainda que persistam desigualdades estruturais.

O objetivo geral consiste em analisar de que forma as políticas e práticas de inclusão influenciaram o desempenho e a trajetória escolar desses estudantes. Como objetivos específicos, busca-se: (i) examinar os indicadores de sucesso e retenção; (ii) relacioná-los à presença de suporte pedagógico especializado; (iii) interpretar os resultados à luz dos referenciais teóricos da área; e (iv) identificar avanços e limitações na consolidação da equidade educacional.

O produto final do artigo é uma análise empírico-interpretativa que articula dados oficiais (DGE, 2023; DGEEC, 2024; INE, 2024) a referenciais teóricos consolidados, contribuindo para o debate sobre a efetividade das políticas inclusivas e oferecendo subsídios para o aprimoramento de mecanismos de avaliação institucional, em consonância com as proposições de Booth e Ainscow (2019) e com a

defesa de uma escola orientada pela equidade e pela valorização da diversidade (MANTOAN, 2021; SASSAKI, 2022).

Como contribuição científica, este artigo propõe uma análise crítica e contextualizada das políticas de inclusão escolar no Espírito Santo, evidenciando que o sucesso educacional de estudantes com Necessidades Educativas Específicas (NEE) não decorre de iniciativas isoladas, mas da articulação entre múltiplas dimensões institucionais. Entre essas dimensões destacam-se a gestão educacional, a organização pedagógica, a formação docente e a construção de uma cultura escolar comprometida com a participação e a aprendizagem de todos.

A análise desenvolvida ao longo do estudo sustenta que a inclusão deve ser compreendida como um processo estruturante e contínuo de transformação da escola, e não como um conjunto fragmentado de ações pontuais ou compensatórias. Nessa perspectiva, reconhecer a diversidade como valor constitutivo do espaço escolar e assumir a equidade como princípio orientador das práticas pedagógicas tornam-se condições indispensáveis para a consolidação de uma educação verdadeiramente inclusiva.

2. REFERENCIAL BIBLIOGRÁFICO

A construção de uma educação verdadeiramente inclusiva exige o aprofundamento teórico acerca dos fundamentos que sustentam as políticas de inclusão e equidade no contexto escolar, sobretudo no que se refere à superação de concepções integracionistas ainda presentes nas práticas educativas. Como argumenta Mantoan (2021), a inclusão implica uma reconfiguração estrutural da escola, exigindo

mudanças na organização pedagógica, na cultura institucional e nas formas de avaliação.

Nessa mesma perspectiva, Sassaki (2022) afirma que a inclusão deve ser compreendida como um processo contínuo de transformação social e educacional, e não como mera inserção física de estudantes com Necessidades Educativas Específicas (NEE) em classes regulares. A literatura especializada também enfatiza que o sucesso escolar desses estudantes depende da articulação entre políticas públicas, práticas pedagógicas colaborativas e gestão comprometida com a equidade (MEYER; CARVALHO, 2022; GLAT; PLETSCH, 2019).

Contudo, apesar dos avanços normativos e conceituais, ainda persistem lacunas que dificultam a consolidação de uma abordagem sistêmica e contextualizada da inclusão educacional, especialmente quando as análises se concentram predominantemente em indicadores quantitativos de acesso e permanência, sem aprofundar dimensões qualitativas como participação, pertencimento e transformação institucional (OLIVEIRA; SANTOS, 2023; BOOTH; AINSCOW, 2019; UNESCO, 2023). A seguir, serão apresentados os principais fundamentos conceituais e os instrumentos analíticos que sustentam a discussão sobre inclusão e sucesso escolar.

2.1. Fundamentos da Inclusão e Equidade

A educação inclusiva, mais do que uma diretriz legal, representa um compromisso ético com a justiça social, reconhecendo que a diversidade é inerente ao ambiente escolar e precisa ser respeitada em todas as suas dimensões. Como argumenta Ferreira (2022), é

preciso ultrapassar a ideia de sucesso escolar ancorada em padrões homogêneos e repensar a escola a partir das experiências e vivências dos sujeitos historicamente marginalizados, como os estudantes com Necessidades Educativas Específicas (NEE). O fracasso escolar, portanto, não pode ser analisado de forma isolada, mas deve ser entendido como expressão de desigualdades estruturais e culturais que a escola precisa combater.

Silva (2021) aprofunda essa discussão ao destacar o papel das **medidas universais** no contexto escolar como estratégias-chave para promover inclusão e equidade. Tais medidas, que abrangem práticas acessíveis a todos os alunos desde o início da organização do ensino, incluem a flexibilização curricular, a avaliação formativa e o ensino cooperativo. Elas possibilitam que a escola deixe de ser um espaço de padronização e se torne um ambiente de aprendizagem que reconhece e valoriza diferentes ritmos, estilos e trajetórias.

A Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994) e a Lei Brasileira de Inclusão (Brasil, 2015) reforçam a concepção de que todos os estudantes devem ter acesso à educação em um sistema comum, o que demanda não apenas políticas públicas, mas também transformações culturais e institucionais nas escolas. Assim, as práticas pedagógicas inclusivas não devem ser restritas ao Atendimento Educacional Especializado (AEE), mas precisam estar integradas ao planejamento e à cultura escolar como um todo.

2.2. Indicadores, Avaliação e Transformação Institucional

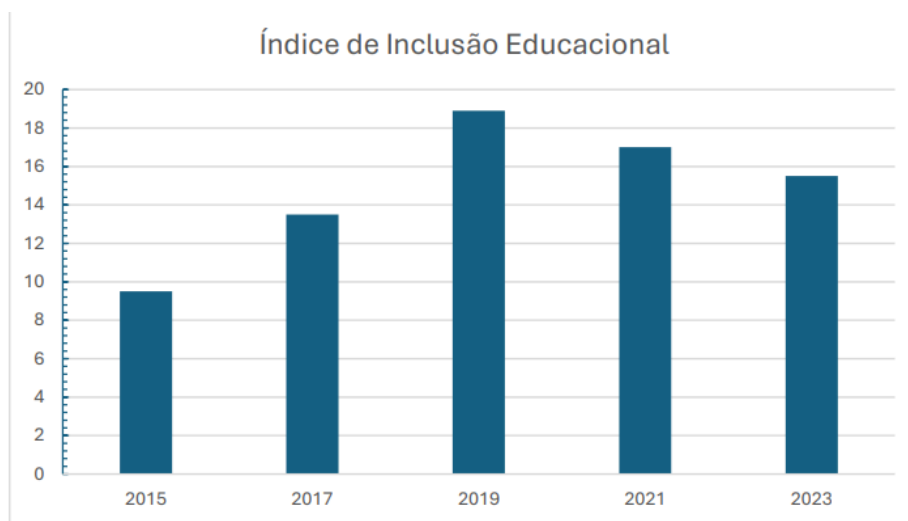
Uma escola só pode ser considerada verdadeiramente inclusiva quando se compromete, de forma contínua, com a remoção das barreiras que limitam a participação, a aprendizagem e o

sentimento de pertencimento dos estudantes. Como apontam Manuel e Lima-Rodrigues (2022), esse compromisso exige muito mais do que a adoção de diretrizes formais: é necessário instituir mecanismos consistentes de monitoramento e avaliação dos indicadores de inclusão e equidade, que permitam às escolas identificar falhas, planejar mudanças e avançar de forma concreta. A atuação de lideranças comprometidas, a valorização da escuta ativa e a construção de processos colaborativos entre todos os segmentos da comunidade escolar são aspectos fundamentais para a consolidação de práticas efetivamente inclusivas.

Nesse contexto, o *Índice de Inclusão Educacional* (IIE), proposto por Booth e Ainscow (2019) e adaptado a diferentes realidades no Brasil, emerge como uma ferramenta estratégica para a autoavaliação institucional. Como destaca a *Revista Educação* (2025), o IIE permite analisar dimensões fundamentais da vida escolar — como cultura, políticas e práticas — com base em dados concretos e perspectiva crítica. Sua aplicação possibilita o diagnóstico de barreiras, a mobilização de diferentes atores escolares e o planejamento de ações transformadoras a partir da realidade de cada instituição.

A análise da evolução do Índice de Inclusão Educacional (IIE) (Gráfico 1) entre os anos de 2013 e 2023 evidencia que os avanços observados não ocorreram de maneira linear, mas foram condicionados por fatores estruturais e conjunturais que impactaram diretamente a dinâmica educacional. Conforme Booth e Ainscow (2019), os processos de inclusão dependem de transformações contínuas nas culturas, políticas e práticas escolares, sendo, portanto, sensíveis a alterações no contexto social e institucional.

Gráfico 1. Índice de Inclusão Educacional (2015 - 2023)



Fonte: Revista Educação.

Nesse sentido, o crescimento consistente do IIE entre 2013 (6,7%) e 2019 (18,9%) pode ser interpretado como reflexo do fortalecimento de políticas públicas voltadas à equidade e à ampliação do acesso com qualidade, em consonância com as diretrizes defendidas pela UNESCO (2015, 2023), que ressaltam a centralidade da justiça educacional como princípio orientador dos sistemas de ensino. Entretanto, esse movimento ascendente foi interrompido com a pandemia de Covid-19, cujos efeitos sobre a aprendizagem foram amplamente documentados em relatórios internacionais e nacionais.

O fechamento prolongado das escolas comprometeu a continuidade pedagógica e aprofundou desigualdades pré-existentes, especialmente entre estudantes em situação de vulnerabilidade, como indicam a UNESCO (2023) e o INE (2024). Esse cenário contribuiu para o recuo do IIE, que caiu para 17% em 2021 e permaneceu estagnado em 2023, revelando que a consolidação de avanços inclusivos depende não apenas de políticas estruturais, mas também da capacidade do sistema educacional de responder a crises sem ampliar disparidades históricas.

Os dados revelam que, embora as escolas tenham ampliado o acesso e a permanência dos estudantes, a queda na aprendizagem — sobretudo no ensino médio — tem impactado diretamente o desempenho geral no índice. Como afirma David Saad, diretor-presidente do Instituto Natura, “a baixa aprendizagem é o que tem derrubado o IIE. Esse efeito, causado pelo fechamento das escolas durante a pandemia, tende a passar com o tempo, mas já temos uma parte destas gerações com presente e futuro comprometidos por estarem saindo da escola sem a aprendizagem desejável”. Saad ainda reforça que, embora a recomposição das aprendizagens seja urgente, “claramente é algo que o país não tem conseguido fazer”.

A leitura crítica do IIE reforça, portanto, que os desafios da inclusão não se limitam ao acesso físico à escola, mas estão profundamente ligados à qualidade do processo formativo. A estagnação do índice após 2020 revela que práticas inclusivas exigem mais do que a presença dos alunos em sala de aula: requerem uma política educacional articulada, capaz de garantir aprendizagens significativas, superar desigualdades históricas e assegurar que nenhum estudante seja deixado para trás.

Na sequência, é importante apontar quais as lacunas existentes na literatura que o artigo pretende abordar. Em primeiro lugar, observa-se uma carência de estudos que articulem os indicadores de sucesso escolar com processos qualitativos de inclusão, como o sentimento de pertencimento, a escuta ativa dos estudantes e a participação efetiva das famílias. Além disso, poucos trabalhos abordam como as medidas universais e os instrumentos de autoavaliação institucional como o *Index for Inclusion* podem ser adaptados a contextos educacionais específicos, como o do Espírito Santo. Diante disso, este artigo busca preencher essas lacunas,

propondo uma análise crítica que vá além dos indicadores quantitativos, integrando dimensões pedagógicas, culturais e políticas que impactam diretamente a trajetória escolar dos alunos com NEE.

3. PERCURSO METODOLÓGICO

Para atender ao objetivo de analisar a influência das políticas de inclusão no sucesso e na permanência de estudantes com Necessidades Educativas Específicas (NEE) no Espírito Santo, adotou-se uma pesquisa de natureza descritiva, com abordagem quantitativa e complementação qualitativa na interpretação dos resultados. Conforme Gil (2019), a pesquisa descritiva permite caracterizar fenômenos e estabelecer relações entre variáveis sem interferir diretamente na realidade investigada, oferecendo base rigorosa para a compreensão de contextos sociais complexos.

De acordo com Lakatos e Marconi (2017), esse tipo de investigação busca observar, registrar e analisar fatos tal como ocorrem, o que se ajusta ao propósito de examinar indicadores de desempenho e permanência escolar no período de 2020 a 2024. O estudo fundamentou-se em dados secundários provenientes de relatórios oficiais da Direção-Geral da Educação (DGE, 2023), da Direção-Geral de Estatísticas da Educação e Ciência (DGEEC, 2024) e do Instituto Nacional de Estatística (INE, 2024), que apresentam informações sobre desempenho acadêmico e taxas de permanência de alunos COM e SEM NEE nas instituições de ensino do estado.

O procedimento metodológico consistiu na coleta, organização e análise comparativa de indicadores relacionados ao sucesso escolar, à retenção e à presença de suporte pedagógico, estruturando-se

uma análise longitudinal do período estudado. As informações foram sistematizadas em gráficos elaborados pelas autoras, possibilitando visualizar tendências e variações entre os grupos analisados.

Em consonância com Creswell (2014), buscou-se garantir transparência na definição das fontes e coerência na sistematização dos dados, assegurando consistência analítica. Além dos dados quantitativos, foram considerados documentos institucionais e pesquisas recentes sobre inclusão, cujas narrativas de educadores e famílias foram examinadas por meio de leitura interpretativa, seguindo os princípios da análise de conteúdo propostos por Bardin (2016), especialmente quanto à pertinência e organização do corpus.

A interpretação dos resultados apoiou-se em referenciais teóricos da área da educação inclusiva, como Mantoan (2021), Sassaki (2022) e Meyer e Carvalho (2022), articulando os dados empíricos às dimensões pedagógicas e institucionais. Conforme Minayo (2016), a pesquisa qualitativa busca compreender significados e relações sociais subjacentes aos fenômenos observados; assim, a integração entre dados estatísticos e análise interpretativa permitiu examinar a eficácia das políticas de inclusão no contexto educacional do Espírito Santo de forma sistemática e fundamentada.

4. RESULTADOS E DISCUSSÃO

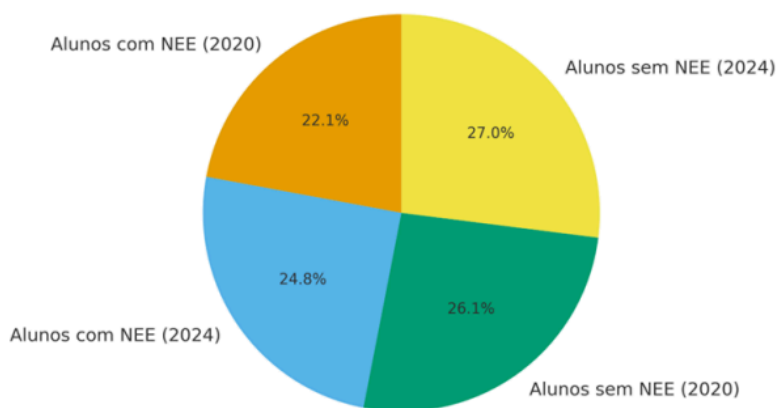
A avaliação dos indicadores educacionais durante o período de 2020 a 2024 revelou progressos relevantes na taxa de sucesso escolar dos estudantes COM NEE nas instituições de ensino do Espírito Santo. Informações coletadas de relatórios da DGEEC (2024), DGE (2023) e INE (2024) sugerem que as estratégias de inclusão e os mecanismos

de apoio pedagógico adotados nesse intervalo auxiliaram na evolução gradual do desempenho e na permanência desses alunos.

4.1. Taxa de Sucesso Escolar (2020–2024)

A evolução da taxa de sucesso escolar de estudantes com e sem Necessidades Educativas Específicas (NEE), no Espírito Santo, entre os anos de 2020 e 2024, revela avanços consistentes nas práticas inclusivas adotadas no sistema educacional, como ilustra o Gráfico 2.

Gráfico 2. Taxa de sucesso escolar (2020–2024)



Fonte: Adaptado pela autora, 2025.

O Gráfico 2 permite observar, de forma comparativa, a distribuição percentual da taxa de sucesso escolar entre estudantes com e sem NEE nos anos de 2020 e 2024. Nota-se que, em 2020, os alunos com NEE apresentavam proporção inferior de sucesso em relação aos alunos sem NEE, evidenciando uma diferença percentual significativa entre os grupos. Em 2024, verifica-se crescimento na taxa de sucesso dos estudantes com NEE, ao mesmo tempo em que os estudantes sem NEE mantêm patamar elevado de desempenho. A variação positiva entre 2020 e 2024 no grupo com NEE indica redução da distância relativa entre os segmentos, ainda que não haja equiparação plena dos resultados.

Do ponto de vista analítico, essa tendência é coerente com o argumento de que a ampliação de políticas de apoio e reorganização pedagógica impacta os indicadores de desempenho, conforme defendem Meyer e Carvalho (2022), ao relacionarem planejamento colaborativo e melhoria de resultados acadêmicos. Contudo, a persistência de diferença percentual entre os grupos confirma a observação de Booth e Ainscow (2019) de que a equidade educacional não se consolida apenas pela expansão de acesso, mas requer transformação estrutural contínua.

Assim, os dados sugerem avanço mensurável nos indicadores de sucesso dos alunos com NEE, porém ainda dentro de um cenário em que desigualdades estruturais permanecem estatisticamente identificáveis. Segundo os dados sistematizados por Ferreira (2025), a taxa de aprovação entre os alunos com NEE cresceu de 72% em 2020 para 81% em 2024, enquanto a taxa de retenção foi reduzida de 18% para 11% no mesmo intervalo. Tais resultados, obtidos a partir de relatórios oficiais da DGE (2023), DGEEC (2024) e INE (2024), indicam que as políticas voltadas à inclusão escolar vêm produzindo efeitos mensuráveis e positivos.

Esse progresso é atribuído, em parte, ao fortalecimento de estruturas como o Atendimento Educacional Especializado (AEE), à ampliação do suporte psicopedagógico e à formação contínua de professores, aspectos destacados por estudos da Secretaria de Estado da Educação (SEDU-ES, 2023) e corroborados por avaliações do INE (2024). O impacto dessas iniciativas é ainda mais significativo quando se observa a redução da desigualdade entre os grupos, revelando não apenas crescimento nos números absolutos, mas também uma tendência de maior equidade educacional.

Silva (2021) chama atenção para o papel das chamadas medidas universais, que incluem estratégias pedagógicas aplicáveis a todos os alunos desde o planejamento inicial do ensino. Práticas como a flexibilização curricular, o ensino cooperativo e a avaliação formativa têm se mostrado eficazes para a promoção do sucesso escolar, especialmente em contextos de diversidade. Essas abordagens favorecem uma aprendizagem mais democrática, sem a necessidade de segmentar ou patologizar as diferenças.

Já Ferreira (2022), ao problematizar o conceito de sucesso escolar, propõe uma reflexão mais ampla sobre o que significa “incluir”. Para a autora, o êxito educacional não deve ser medido apenas por indicadores de rendimento, mas também por aspectos como a permanência, a participação ativa e o sentimento de pertencimento dos estudantes com NEE. A análise da autora mostra que, muitas vezes, práticas excludentes persistem sob discursos aparentemente inclusivos, mascarando desigualdades estruturais.

Além disso, Manuel e Lima-Rodrigues (2022) destacam que os indicadores de inclusão e equidade não devem ser tratados como metas finais, mas como parte de um processo contínuo de transformação institucional. As autoras argumentam que o envolvimento da comunidade escolar, a escuta ativa e a liderança pedagógica são elementos-chave para que práticas verdadeiramente inclusivas se consolidem nas escolas.

Nesse processo, ferramentas como o *Index for Inclusion* — desenvolvido por Booth e Ainscow — têm ganhado relevância internacional e também nacional. Como aponta a *Revista Educação* (2025), o índice tem sido adaptado para a realidade brasileira como uma metodologia de autoavaliação institucional que permite

diagnosticar barreiras, planejar intervenções e promover mudanças sustentáveis nas culturas, políticas e práticas escolares.

Ainda assim, os desafios permanecem. A taxa de retenção de 11% entre alunos com NEE, registrada em 2024, indica que, embora tenham ocorrido avanços, persistem barreiras estruturais e pedagógicas que limitam a plena consolidação da inclusão. Entre essas barreiras destacam-se a insuficiência de recursos acessíveis, a rotatividade de profissionais especializados e a descontinuidade de determinadas ações institucionais, fatores que impactam diretamente a efetividade das políticas implementadas.

Conforme argumentam Mantoan (2021) e Sassaki (2022), a inclusão escolar demanda transformações estruturais e culturais permanentes, não se restringindo a medidas administrativas isoladas. Do mesmo modo, Booth e Ainscow (2019) ressaltam que a promoção da equidade exige a revisão contínua das culturas, políticas e práticas escolares, de modo que a diversidade seja incorporada como princípio orientador da organização institucional e do processo pedagógico.

4.2. Relação Entre Apoio Pedagógico e Sucesso Escolar

A análise dos dados evidencia uma correlação direta entre a presença de suporte pedagógico estruturado nas instituições de ensino e o desempenho acadêmico dos estudantes com Necessidades Educativas Específicas (NEE), como pode ser observado na Tabela 1.

Tabela 1. Percentual de Escolas com Apoio e Sucesso Escolar de Alunos com NEE (2020–2024)

Ano	Escolas com Apoio (%)	Sucesso Escolar NEE (%)
2020	57	72
2021	63	75
2022	70	78
2023	78	80
2024	83	81

Fonte: Adaptado de DGE (2023), DGEEC (2024) e INE (2024).

A Tabela 1 indica crescimento simultâneo nas duas variáveis observadas entre 2020 e 2024: o percentual de escolas com apoio pedagógico aumenta de 57% para 83% (+26 pontos percentuais), enquanto o sucesso escolar de alunos com NEE sobe de 72% para 81% (+9 pontos percentuais), com incrementos anuais relativamente estáveis. Em termos analíticos, a evolução sugere associação positiva entre a expansão do apoio institucional e a melhora do desempenho escolar, ainda que em magnitudes distintas: para cada aumento de 1 ponto percentual na proporção de escolas com apoio, observa-se um ganho médio aproximado de 0,35 ponto percentual no sucesso escolar (9/26), o que indica que a ampliação estrutural do suporte não se converte de forma linear em resultados imediatos de aprendizagem.

Essa leitura é compatível com a perspectiva de Meyer e Carvalho (2022), ao enfatizarem que os efeitos do apoio especializado dependem da integração com o planeamento pedagógico e da qualidade da implementação, não apenas de sua presença formal. Além disso, a diferença entre a aceleração do crescimento do apoio (especialmente de 2022 para 2023, +8 p.p., e de 2023 para 2024, +5

p.p.) e a desaceleração relativa do ganho em sucesso escolar no final da série (80% para 81%, +1 p.p.) reforça a hipótese de “efeito defasado” e de saturação parcial, em que a expansão do recurso exige tempo para se traduzir em práticas consolidadas.

Booth e Ainscow (2019) sustentam que a inclusão resulta de processos contínuos de transformação das culturas, políticas e práticas escolares, o que ajuda a interpretar por que a expansão do apoio demanda maturação institucional para produzir efeitos consistentes. Em convergência, Mantoan (2021) e Sassaki (2022) argumentam que a efetividade da inclusão depende de mudanças estruturais e culturais permanentes, de modo que a presença de apoio pedagógico tende a produzir melhores resultados quando acompanhada de reorganização didática, formação docente e compromisso institucional com a equidade.

Ferreira (2025) demonstra que escolas que contam com profissionais especializados — como tutores, psicopedagogos e professores de apoio — alcançaram índices de aprovação cerca de 10% superiores em comparação àquelas que ainda não dispõem desses recursos de forma sistemática. Tal diferença revela que a efetividade das políticas de inclusão está fortemente vinculada ao investimento em equipes multiprofissionais e ao fortalecimento de estruturas de apoio.

Esse cenário aponta para a importância do Atendimento Educacional Especializado (AEE) não como um serviço isolado, mas como parte integrante da prática pedagógica cotidiana. As escolas que apresentaram melhores resultados foram justamente aquelas capazes de articular o AEE com os projetos pedagógicos da instituição, favorecendo uma abordagem colaborativa entre os profissionais envolvidos. Embora os dados indiquem progressos na

ampliação do apoio pedagógico, a distribuição desigual de recursos humanos especializados permanece como um fator limitador da efetividade das políticas inclusivas.

Meyer e Carvalho (2022) demonstram que a consolidação de práticas inclusivas depende da atuação articulada de equipes multiprofissionais e da estabilidade dos profissionais envolvidos no planejamento pedagógico. Do mesmo modo, Oliveira e Santos (2023) evidenciam que contextos escolares marcados por maior vulnerabilidade social tendem a apresentar maiores dificuldades na manutenção de equipes capacitadas, o que impacta diretamente os resultados de aprendizagem e permanência.

À luz dessas análises, a disparidade observada reforça a necessidade de políticas públicas orientadas pelo princípio da equidade, conforme defendido por Mantoan (2021) e Sassaki (2022), garantindo que a oferta de serviços de apoio não varie conforme a estrutura de cada unidade escolar, mas seja assegurada como direito educacional sistemicamente protegido. Muitas escolas, especialmente em contextos de maior vulnerabilidade, seguem enfrentando dificuldades para manter equipes estáveis e capacitadas. Essa disparidade reforça a necessidade de políticas públicas que garantam equidade na oferta de serviços de apoio, de forma a evitar que o sucesso escolar dependa exclusivamente da estrutura de cada unidade educacional.

4.2.1. Implicações Teóricas e Práticas

A partir dos dados apresentados na Tabela 1, verifica-se uma associação positiva entre a ampliação do percentual de escolas com apoio pedagógico e o aumento da taxa de sucesso escolar dos

alunos com NEE no período de 2020 a 2024, ainda que em magnitudes distintas. O crescimento de 26 pontos percentuais na oferta de apoio institucional foi acompanhado por incremento de 9 pontos percentuais no sucesso escolar, indicando que a expansão estrutural do suporte tende a contribuir para a melhoria dos resultados, mas não de forma linear ou automática.

Essa leitura é consistente com a análise de Meyer e Carvalho (2022), segundo os quais a inclusão se efetiva quando o planejamento pedagógico é articulado, colaborativo e integrado às práticas da sala de aula, de modo que o apoio especializado produza impactos concretos na aprendizagem e na permanência dos estudantes. O planejamento compartilhado que articula o AEE às práticas desenvolvidas na sala de aula regular encontra respaldo na literatura especializada como elemento estruturante da inclusão escolar.

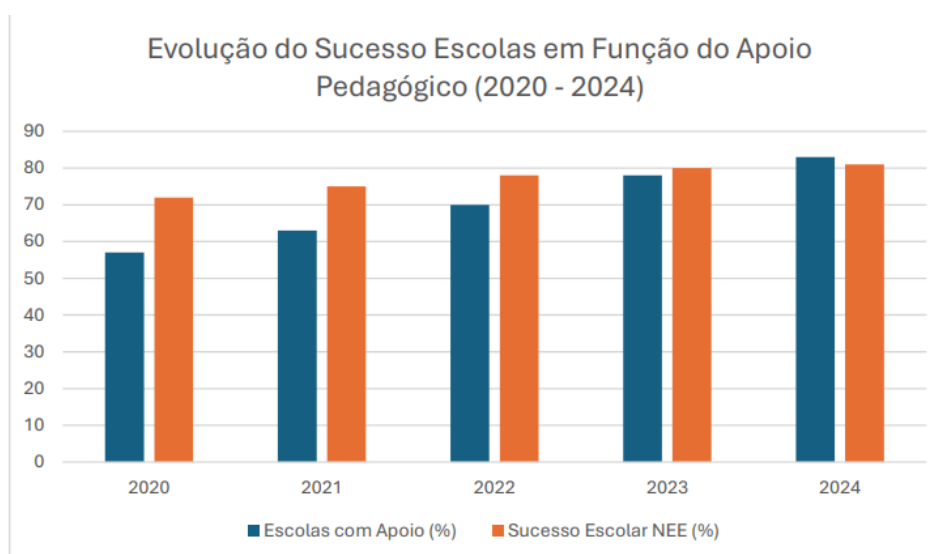
Meyer e Carvalho (2022) defendem que a integração entre os diferentes profissionais da escola é condição indispensável para que as adaptações curriculares deixem de ser intervenções isoladas e passem a compor o planejamento pedagógico institucional. De modo convergente, Mantoan (2021) argumenta que a inclusão efetiva pressupõe a reorganização coletiva do trabalho docente, assegurando que as necessidades específicas dos estudantes sejam contempladas de forma contínua e sistemática.

Nesse contexto, a presença de profissionais especializados não se limita a um suporte complementar, mas constitui fator determinante para a diversificação metodológica e para a construção de práticas pedagógicas responsivas às singularidades dos estudantes. Sassaki (2022) enfatiza que a oferta de apoios adequados amplia as possibilidades de participação e

aprendizagem, enquanto Booth e Ainscow (2019) destacam que a remoção de barreiras à aprendizagem depende da atuação coordenada da equipe escolar.

Assim, a articulação entre AEE e ensino regular fortalece o vínculo do estudante com o processo educativo ao estruturar condições institucionais mais estáveis e coerentes com o princípio da equidade. O gráfico 3 a seguir ilustra a relação entre a presença de apoio pedagógico nas instituições e os níveis de sucesso escolar dos estudantes com NEE no Espírito Santo, no ano de 2024:

Gráfico 3. Sucesso escolar em função do apoio pedagógico (2024)



Fonte: Adaptado da DGE, DGEEC e INE – 2020–2024.

O Gráfico 3 evidencia uma tendência de crescimento concomitante entre o percentual de escolas que declaram oferecer apoio pedagógico estruturado e a taxa de sucesso escolar dos estudantes com Necessidades Educativas Específicas (NEE), no período de 2020 a 2024. Observa-se que, à medida que aumenta a proporção de instituições com suporte especializado — passando de aproximadamente 57% em 2020 para cerca de 83% em 2024 — também se eleva o índice de sucesso escolar dos alunos com NEE, que evolui de cerca de 72% para 81% no mesmo intervalo.

Essa correspondência empírica sugere uma associação positiva entre a ampliação do apoio pedagógico e a melhoria do desempenho acadêmico, o que converge com as análises de Meyer e Carvalho (2022), segundo as quais a inclusão efetiva depende da articulação entre equipes multiprofissionais e planejamento pedagógico integrado. Além disso, a literatura especializada sustenta que a presença de profissionais de apoio e a integração entre o Atendimento Educacional Especializado (AEE) e o ensino regular constituem condições estruturantes para a remoção de barreiras à aprendizagem.

Booth e Ainscow (2019) argumentam que a transformação das culturas, políticas e práticas escolares é elemento central para o avanço dos indicadores de participação e desempenho, e Mantoan (2021) enfatiza que a reorganização do trabalho pedagógico coletivo é imprescindível para que a diversidade seja efetivamente contemplada. Nesse sentido, a tendência observada no gráfico não deve ser interpretada apenas como variação estatística, mas como indicativo de que a expansão do suporte institucional está associada à consolidação de práticas mais sistemáticas, ainda que persistam diferenças residuais que revelam a necessidade de continuidade e aprofundamento das políticas de equidade (SASSAKI, 2022).

Conforme discutido por Oliveira e Santos (2023), o sucesso da inclusão não depende apenas da estrutura física ou de legislações formais, mas da criação de uma cultura de corresponsabilidade entre educadores, famílias e gestores. Essa cultura precisa estar alicerçada em práticas colaborativas e expectativas realistas, que reconheçam o potencial de cada aluno.

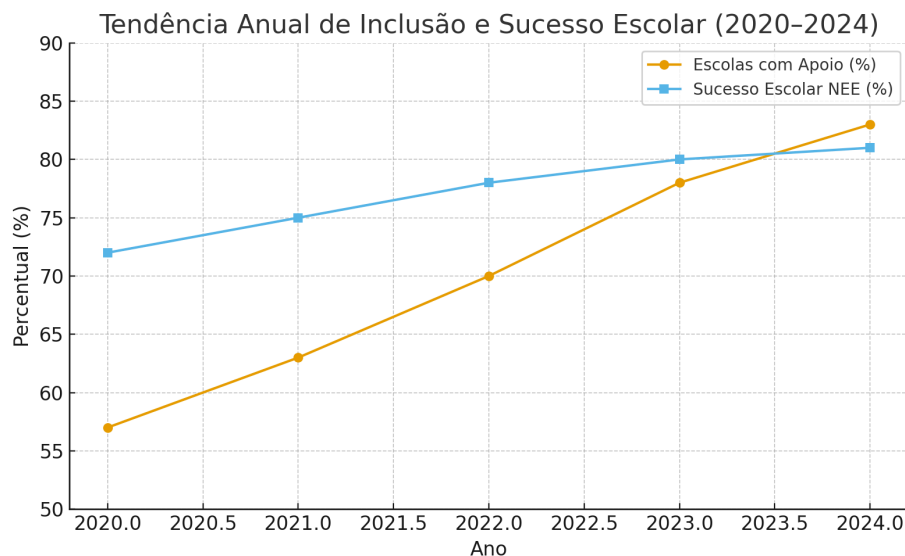
Entretanto, a pesquisa de Ferreira (2025) também aponta que a ausência de suporte contínuo em determinadas redes de ensino contribui para a manutenção das desigualdades. A consolidação de uma educação equitativa, portanto, exige não apenas investimentos em infraestrutura, mas também mecanismos consistentes de avaliação, acompanhamento e formação permanente dos profissionais da educação.

Como destacam os dados e as análises presentes nesta seção, a construção de ambientes escolares verdadeiramente inclusivos exige esforços articulados em múltiplas dimensões — pedagógica, institucional e humana — para garantir que o apoio oferecido resulte, de fato, em aprendizagens significativas para todos os estudantes.

4.3. Desempenho e Retenção Escolar

A trajetória escolar dos estudantes com Necessidades Educativas Específicas (NEE) no Espírito Santo, entre 2020 e 2024, tem revelado melhorias importantes não apenas nos índices de aprovação, mas também na redução das taxas de retenção. O Gráfico 4 apresenta os dados para a tendência anual de inclusão e sucesso escolar, para o período entre 2020 e 2024.

Gráfico 4. Tendência Anual de Inclusão e Sucesso Escolar (2020–2024)



Fonte: Adaptado da DGE, DGEEC e INE – 2020–2024.

O Gráfico 4 evidencia tendência ascendente nas duas variáveis analisadas entre 2020 e 2024: o percentual de escolas com apoio pedagógico estruturado cresce de aproximadamente 57% para 83% (+26 pontos percentuais), enquanto a taxa de sucesso escolar dos alunos com NEE evolui de cerca de 72% para 81% (+9 pontos percentuais). Observa-se que o crescimento do apoio apresenta inclinação mais acentuada, especialmente entre 2021 e 2023, ao passo que o sucesso escolar avança de maneira mais moderada e progressiva.

A convergência das curvas ao final do período indica redução da distância relativa entre estrutura de apoio e desempenho, sugerindo associação positiva entre expansão institucional e melhoria dos resultados educacionais, ainda que sem proporcionalidade direta entre as variações anuais. Essa tendência confirma a análise de Meyer e Carvalho (2022), segundo os quais a consolidação de práticas inclusivas depende da articulação entre suporte especializado e planejamento pedagógico integrado, o que tende a produzir efeitos graduais sobre o desempenho.

Ao mesmo tempo, a diferença entre a velocidade de crescimento das duas curvas reforça a perspectiva de Booth e Ainscow (2019), que defendem que a transformação das culturas e práticas escolares é processo cumulativo e não imediato, exigindo tempo para maturação institucional. Assim, os dados indicam que a ampliação quantitativa do apoio constitui condição necessária para o avanço da inclusão, mas seus impactos no sucesso escolar dependem da qualidade da implementação e da integração sistêmica das políticas, em consonância com as reflexões de Mantoan (2021) e Sassaki (2022) sobre a natureza estrutural e contínua da equidade educacional.

De acordo com os dados analisados por Ferreira (2025), houve uma queda de 18% para 11% na taxa de retenção escolar dos alunos com NEE ao longo do período. Tal redução reflete o impacto de políticas públicas voltadas para o fortalecimento da permanência e do sucesso escolar, especialmente em contextos de maior vulnerabilidade social. Esse avanço pode ser atribuído a uma série de fatores, entre os quais se destacam a ampliação do AEE, a capacitação docente em práticas inclusivas, o uso de estratégias pedagógicas diferenciadas e o acompanhamento psicopedagógico mais sistemático.

Tais medidas têm contribuído para uma reorganização do processo de ensino-aprendizagem que favorece a adaptação às necessidades dos alunos, respeitando seus ritmos, estilos e contextos socioculturais. Contudo, mesmo com os avanços registrados, a taxa de retenção entre estudantes COM NEE ainda permanece superior à observada entre os demais alunos, cuja média gira em torno de 5% no mesmo período (INE, 2024). Essa diferença revela que, embora a inclusão tenha avançado em termos quantitativos, há ainda

barreiras estruturais e pedagógicas a serem superadas para que se atinja uma equidade plena no processo educativo.

Ferreira (2022) aponta que a repetência escolar, no caso dos alunos COM NEE, muitas vezes está menos relacionada ao desempenho acadêmico em si e mais à falta de condições adequadas de aprendizagem. A ausência de recursos acessíveis, a rotatividade de profissionais especializados e as dificuldades em adaptar o currículo às necessidades individuais figuram entre os principais obstáculos identificados.

Nesse mesmo sentido, Manuel e Lima-Rodrigues (2022) argumentam que a retenção deve ser analisada sob a ótica da exclusão simbólica, que ocorre quando a escola, mesmo mantendo o aluno matriculado, falha em oferecer um ambiente significativo de aprendizagem e participação. Para essas autoras, é essencial que a escola desenvolva mecanismos de escuta ativa e planejamento pedagógico colaborativo, capazes de responder às singularidades dos estudantes.

Assim, a redução da taxa de retenção, embora representativa, não pode ser tomada como sinal de superação definitiva das desigualdades. É necessário aprofundar o acompanhamento das trajetórias escolares dos alunos COM NEE, com foco não apenas nos resultados, mas também nos processos que os produzem. Como destaca a Revista Educação (2025), a inclusão plena exige a construção de um ambiente educacional em que o pertencimento, a participação e a aprendizagem estejam entrelaçados como pilares indissociáveis da prática pedagógica.

4.4. Interpretação Geral dos Resultados

A análise dos dados referentes ao período de 2020 a 2024 evidencia variação positiva nos principais indicadores educacionais relacionados aos estudantes com Necessidades Educativas Específicas (NEE) no Espírito Santo. Observa-se aumento de 9 pontos percentuais na taxa de sucesso escolar (de 72% para 81%) e redução de 7 pontos percentuais na taxa de retenção (de 18% para 11%), indicando tendência consistente de melhoria ao longo da série histórica.

Do ponto de vista estatístico-descritivo, esses movimentos sugerem avanço gradual na consolidação das políticas de inclusão, ainda que os resultados não indiquem eliminação completa das desigualdades. Em consonância com Ferreira (2025), tais variações percentuais podem ser interpretadas como indicativas de fortalecimento das práticas institucionais voltadas à equidade, sobretudo quando articuladas à ampliação do apoio pedagógico e à reorganização das estratégias de acompanhamento escolar.

Entretanto, a interpretação desses progressos requer análise integrada das variáveis institucionais associadas aos resultados observados. A comparação entre o crescimento de 26 pontos percentuais no número de escolas com apoio pedagógico e o aumento de 9 pontos percentuais na taxa de sucesso escolar indica que os efeitos sobre o desempenho tendem a ser mais consistentes em contextos onde o suporte especializado é estruturado e articulado ao planejamento pedagógico.

Os dados sugerem que a combinação entre ampliação do apoio institucional, formação docente contínua e integração entre o Atendimento Educacional Especializado (AEE) e o ensino regular está associada a melhores indicadores de permanência e

desempenho. Tal interpretação está de acordo com o observado por Meyer e Carvalho (2022), ao afirmarem que a inclusão se materializa quando o ambiente escolar se organiza de forma colaborativa e responsiva às diferenças, ultrapassando a lógica da mera inserção física de estudantes com NEE e orientando-se por práticas pedagógicas sistematicamente integradas.

A integração entre os dados quantitativos e os aportes teóricos evidencia que os índices de sucesso estão intimamente ligados à cultura organizacional das escolas e ao grau de compromisso das equipes gestoras com a equidade educacional. Os resultados reforçam as reflexões de Manuel e Lima-Rodrigues (2022), que defendem a centralidade da liderança pedagógica, da escuta ativa e da corresponsabilização como pilares para a construção de ambientes escolares inclusivos.

Além disso, o uso de ferramentas como o *Index for Inclusion* — mencionado na Revista Educação (2025) — aparece como uma estratégia promissora para o diagnóstico e a transformação contínua das práticas escolares. Ao permitir que cada escola identifique suas barreiras e potencialidades, esse instrumento contribui para a institucionalização de processos reflexivos que vão além do cumprimento de metas formais, promovendo uma inclusão mais profunda e sustentável.

Apesar dos avanços verificados, os dados também apontam para a persistência de desigualdades. A diferença ainda existente na taxa de retenção entre estudantes COM NEE e SEM NEE, por exemplo, revela que nem todas as escolas contam com os mesmos recursos, condições ou preparo para garantir o pleno desenvolvimento desses alunos. Como observam Silva (2021) e Ferreira (2022), a inclusão

requer políticas estruturais integradas a práticas pedagógicas que reconheçam e valorizem as singularidades dos sujeitos.

Dessa forma, a interpretação geral dos resultados aponta para um duplo movimento: por um lado, evidencia-se o impacto positivo das ações inclusivas implementadas no estado; por outro, reafirma-se a necessidade de avançar na superação das barreiras ainda presentes, especialmente aquelas de natureza institucional e atitudinal. O fortalecimento da formação docente, o investimento em apoio especializado e o monitoramento contínuo das práticas inclusivas aparecem, assim, como caminhos indispensáveis para consolidar uma educação verdadeiramente equitativa e participativa.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo teve como objetivo geral analisar de que forma as políticas e práticas de inclusão educacional influenciaram o sucesso e a permanência de estudantes com Necessidades Educativas Específicas (NEE) nas escolas do Espírito Santo, no período de 2020 a 2024. A partir da análise longitudinal dos indicadores oficiais, verificou-se tendência consistente de melhoria nos resultados educacionais desse grupo, com elevação da taxa de sucesso escolar de 72% para 81% (+9 pontos percentuais) e redução da taxa de retenção de 18% para 11% (-7 pontos percentuais).

Esses movimentos indicam avanço mensurável na consolidação das políticas inclusivas no estado, ainda que não representem a eliminação completa das desigualdades. Os dados também evidenciaram associação positiva entre a ampliação do apoio pedagógico estruturado, que cresceu 26 pontos percentuais no período, e a melhoria do desempenho escolar dos alunos com NEE,

embora em magnitudes distintas, sugerindo que a expansão estrutural do suporte não se traduz automaticamente em resultados proporcionais.

Essa constatação é coerente com Ferreira (2025), ao indicar que a promoção da equidade depende da articulação entre políticas públicas e práticas institucionais consistentes. De modo convergente, Ferreira (2022), Silva (2021) e Manuel e Lima-Rodrigues (2022) sustentam que a inclusão escolar exige planejamento colaborativo, monitoramento contínuo e integração entre apoio especializado e ensino regular, superando a lógica da matrícula como indicador suficiente de inclusão. Dessa forma, a pesquisa contribui ao oferecer evidências empíricas recentes sobre a realidade educacional capixaba, articulando dados estatísticos e fundamentação teórica para compreender os avanços e os limites das políticas implementadas.

A interpretação dos resultados indica que o progresso observado está relacionado à ampliação do apoio institucional e à reorganização das práticas pedagógicas, mas também revela a necessidade de continuidade das ações estruturantes, sobretudo no que se refere à distribuição equitativa de recursos e à consolidação de mecanismos permanentes de avaliação e acompanhamento das políticas inclusivas.

Contudo, embora os resultados indiquem progressos, eles também revelam que o caminho para a equidade plena ainda é permeado por obstáculos. A desigualdade na distribuição de recursos, a rotatividade de profissionais especializados e as limitações na formação continuada dos docentes seguem sendo desafios a serem enfrentados. O compromisso com a inclusão requer, portanto, uma

atuação contínua, planejada e estruturada por parte do Estado, das escolas e da sociedade civil.

Diante do exposto, conclui-se que as políticas de inclusão no Espírito Santo têm produzido impactos positivos no sucesso e na permanência de alunos COM NEE. Ainda assim, é necessário avançar na institucionalização de mecanismos de avaliação e acompanhamento, como o *Index for Inclusion*, e na promoção de uma cultura escolar verdadeiramente comprometida com a valorização da diversidade.

Somente assim será possível garantir que cada estudante, independentemente de suas singularidades, tenha acesso a uma educação significativa, emancipadora e de qualidade. Como desdobramento investigativo, pesquisas futuras poderão aprofundar a análise por meio de estudos comparativos entre diferentes redes ou municípios, investigações de natureza longitudinal que acompanhem trajetórias escolares individuais e análises qualitativas centradas na percepção de estudantes, famílias e professores acerca dos processos inclusivos.

Também se mostra pertinente examinar, com maior rigor estatístico, a relação entre variáveis como formação docente, estabilidade das equipes multiprofissionais e indicadores de aprendizagem, bem como avaliar a implementação do *Index for Inclusion* em contextos específicos, a fim de mensurar seus efeitos institucionais e pedagógicos ao longo do tempo.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BARDIN, L. Análise de conteúdo. São Paulo: Edições 70, 2016.

BOOTH, Tony; AINSCOW, Mel. Index for Inclusion: developing learning and participation in schools. 4. ed. Bristol: Centre for Studies on Inclusive Education, 2019.

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, Brasília, 7 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, Brasília, 23 dez. 1996.

CRESWELL, J. W. Research Design: Qualitative, Quantitative and Mixed Methods Approaches. 4. ed. Thousand Oaks: SAGE, 2014.

DGE. Relatório de Inclusão Escolar. Lisboa: Direção-Geral da Educação, 2023.

DGEEC. Indicadores de Sucesso Escolar e Inclusão (2020–2024). Lisboa: Direção-Geral de Estatísticas da Educação e Ciência, 2024.

FERREIRA, Marlene Urze. A inclusão: caminhos do (in)sucesso escolar. Revista Educação Inclusiva, [S.l.], v. 17, n. 2, p. 55–70, 2022.

FREIRE, Paulo. Pedagogia da inclusão e da autonomia: a educação como prática de liberdade. São Paulo: Paz e Terra, 2020.

GIL, A. C. Métodos e técnicas de pesquisa social. 7. ed. São Paulo: Atlas, 2019.

GLAT, Rosana; PLETSCH, Marcia Denise. Educação inclusiva: cultura, políticas e práticas pedagógicas. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2019.

ÍNDICE de inclusão educacional. Revista Educação, São Paulo, 30 out. 2025. Disponível em: <https://revistaeducacao.com.br/2025/10/30/indice-de-inclusao-educacional/>. Acesso em: 1 dez. 2025.

INE. Estatísticas da Educação 2024. Lisboa: Instituto Nacional de Estatística, 2024.

LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. A. Fundamentos de metodologia científica. 8. ed. São Paulo: Atlas, 2017.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. Inclusão escolar: pontos e contrapontos. São Paulo: Summus, 2021.

MANUEL, Maria Adelina; LIMA-RODRIGUES, Luzia Mara. Indicadores de inclusão e equidade em agrupamentos de escola: a apreciação de diretores e líderes intermédios. Revista Portuguesa de Educação, Braga, v. 10, n. 1, p. 77–95, 2022.

MEYER, Denise; CARVALHO, Carla. Educação inclusiva: políticas, práticas e desafios contemporâneos. Rio de Janeiro: Vozes, 2022.

MINAYO, M. C. S. O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde. 14. ed. São Paulo: Hucitec, 2016.

OLIVEIRA, Rafael; SANTOS, Mariana. A percepção de professores e famílias sobre a inclusão escolar. Revista Educação em Foco, v. 28, n. 2, p. 112–130, 2023.

SASSAKI, Romeu Kazumi. Inclusão: construindo uma sociedade para todos. 9. ed. Rio de Janeiro: WVA, 2022.

SILVA, Jorge Bruno Almeida da. As medidas universais como estratégia promotora da inclusão e do sucesso escolar. Revista Educação, [S.l.], v. 44, n. 1, p. 112–125, 2021.

UNESCO. Declaração de Salamanca e Linha de Ação sobre Necessidades Educativas Especiais. Paris: UNESCO, 1994.

UNESCO. Relatório Global sobre Inclusão e Educação. Paris: UNESCO, 2023.

¹ Mestranda. UNIVIC, Centro Universitário Vale do Cricaré

² Professor Doutor. UNIVIC, Centro Universitário Vale do Cricaré