

EDUCAÇÃO ESPECIAL NA PERSPECTIVA INCLUSIVA: AVANÇOS E DESAFIOS DAS POLÍTICAS PÚBLICAS NA GARANTIA DA ACESSIBILIDADE EDUCACIONAL

**SPECIAL EDUCATION FROM AN INCLUSIVE PERSPECTIVE: ADVANCES
AND CHALLENGES OF PUBLIC POLICIES IN GUARANTEEING
EDUCATIONAL ACCESSIBILITY**

Ciências Humanas • 20/09/2026

REGISTRO DOI: [10.70773/revistatopicos/789867833](https://doi.org/10.70773/revistatopicos/789867833)

Siarla Danielle Andrade Sousa

Wallysabel Araújo Veras

Leidmar Cuna Melo

Danielson Souza Silva

RESUMO

Este artigo analisa os avanços e os desafios das políticas públicas de Educação Especial na perspectiva inclusiva para a garantia da acessibilidade educacional no Brasil. A pesquisa, de abordagem qualitativa, caracteriza-se como revisão bibliográfica narrativa articulada à análise documental de marcos normativos e dados oficiais. O corpus reuniu produções de referência no campo da inclusão escolar, da acessibilidade e da formação docente, além da legislação brasileira, da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, dos Decretos nº 12.686/2025 e nº 12.773/2025 e das Notas Estatísticas do Censo Escolar 2024. Os resultados evidenciam ampliação expressiva das matrículas em classes comuns e consolidação de uma base jurídico-política orientada pelo direito à educação inclusiva. Contudo, demonstram que o acesso não assegura, por si só, participação, aprendizagem e pertencimento. Persistem barreiras pedagógicas, comunicacionais, tecnológicas, arquitetônicas e atitudinais, além de desigualdades na formação, no financiamento, na articulação entre Atendimento Educacional Especializado e ensino comum e na oferta de apoios. Conclui-se que a efetivação da inclusão exige deslocar o foco da matrícula para a qualidade da experiência escolar, mediante planejamento acessível, trabalho colaborativo, monitoramento de resultados e políticas públicas contínuas, financiadas e avaliadas.

Palavras-chave: Educação Especial; educação inclusiva; políticas públicas; acessibilidade educacional; inclusão escolar.

ABSTRACT

This article analyzes the advances and challenges of public policies on Special Education from an inclusive perspective in ensuring educational accessibility in Brazil. The qualitative study combines a narrative literature review with documentary analysis of legal

frameworks and official data. The corpus includes key scholarship on school inclusion, accessibility and teacher education, as well as Brazilian legislation, the 2008 National Policy on Special Education from the Perspective of Inclusive Education, Decrees No. 12,686/2025 and No. 12,773/2025, and the 2024 School Census Statistical Notes. The findings show a significant increase in enrollment in mainstream classes and the consolidation of a legal and policy framework centered on the right to inclusive education. Nevertheless, access alone does not ensure participation, learning or belonging. Pedagogical, communicational, technological, architectural and attitudinal barriers persist, together with inequalities in teacher education, funding, coordination between specialized educational services and mainstream teaching, and the provision of support. The study concludes that inclusion requires shifting attention from enrollment figures to the quality of the school experience through accessible planning, collaborative work, outcome monitoring and continuous, funded and evaluated public policies.

Keywords: Special Education; inclusive education; public policies; educational accessibility; school inclusion.

1. INTRODUÇÃO

Falar em Educação Especial na perspectiva inclusiva é discutir um processo histórico no qual o direito à educação convive com disputas sobre quem pode aprender, onde deve estudar e quais condições a escola precisa oferecer. Nas últimas décadas, o Brasil ampliou o acesso de estudantes com deficiência, transtorno do espectro autista e altas habilidades ou superdotação às classes comuns e consolidou um conjunto expressivo de normas. Esse movimento alterou a paisagem escolar e tornou menos aceitável a

exclusão sustentada pela ideia de incapacidade. Ainda assim, permanecer na escola não é sinônimo de participar dela, e matrícula não pode ser confundida com aprendizagem.

A inclusão questiona a organização escolar construída para um estudante considerado médio, capaz de aprender no mesmo tempo, responder do mesmo modo e utilizar os mesmos recursos. Mantoan (2015) argumenta que uma escola inclusiva não se limita a inserir quem antes estava fora, pois precisa rever suas estruturas homogeneizadoras. Mendes (2006), por sua vez, adverte que o debate não pode ignorar as condições concretas de implementação: profissionais, planejamento, serviços, financiamento e avaliação. As duas perspectivas ajudam a compreender que o direito se realiza tanto na legislação quanto nas decisões tomadas diariamente em salas de aula, reuniões pedagógicas e redes de ensino.

É justamente no cotidiano que as contradições se tornam visíveis. Um estudante pode estar matriculado na classe comum e receber atividades permanentemente desvinculadas do currículo. Pode possuir um sistema de Comunicação Aumentativa e Alternativa (CAA), mas ser impedido de utilizá-lo fora da sala de recursos. Pode contar com profissional de apoio e, paradoxalmente, perder oportunidades de escolha porque o adulto responde por ele. Pode, ainda, ter aprendido determinado conteúdo e não conseguir demonstrá-lo em uma avaliação oferecida por uma única via de expressão. Nessas situações, a barreira não está apenas no estudante: ela é produzida pela relação entre suas características e um ambiente que não se organiza para acolher diferentes modos de participação.

A acessibilidade educacional, portanto, constitui eixo analítico indispensável. Ela envolve circulação e uso dos espaços, acesso à informação, comunicação, currículo, materiais, tecnologias, avaliação, relações e atitudes. Essa compreensão aproxima o campo educacional do modelo social da deficiência, segundo o qual impedimentos individuais não explicam isoladamente a restrição de participação. Booth e Ainscow (2011) propõem examinar barreiras nas culturas, políticas e práticas escolares, enquanto Sasaki (2009) evidencia dimensões arquitetônicas, comunicacionais, metodológicas, instrumentais, programáticas e atitudinais. A pergunta central deixa de ser apenas se o estudante entrou na escola e passa a ser: que condições encontra para aprender com os demais e exercer autonomia?

Diante desse problema, o objetivo geral deste artigo é analisar avanços e desafios das políticas públicas de Educação Especial na perspectiva inclusiva para a garantia da acessibilidade educacional no Brasil. Especificamente, busca-se: recuperar marcos normativos que reconfiguraram a modalidade; discutir a ampliação do acesso às classes comuns; examinar a acessibilidade como mediação entre presença, participação e aprendizagem; e identificar condições ainda necessárias à implementação das políticas. Defende-se que a consolidação de sistemas inclusivos depende de transformar conquistas formais em experiências escolares efetivamente acessíveis, equitativas e socialmente significativas.

2. PERCURSO METODOLÓGICO

O estudo adota abordagem qualitativa e articula pesquisa bibliográfica e documental. A dimensão bibliográfica foi desenvolvida como revisão narrativa, adequada à interpretação de

conceitos, controvérsias e contribuições teóricas de diferentes momentos do campo. O levantamento foi orientado por combinações dos descritores “Educação Especial”, “educação inclusiva”, “políticas públicas”, “acessibilidade educacional”, “Atendimento Educacional Especializado”, “formação docente” e “Tecnologia Assistiva”, com consulta a livros, periódicos científicos e produções localizadas em bases como SciELO, Portal de Periódicos CAPES e Google Acadêmico.

Foram priorizados trabalhos reconhecidos na área e publicações diretamente relacionadas aos eixos do artigo, com atenção à consistência conceitual, à pertinência temática e à possibilidade de cotejo com documentos oficiais. O corpus teórico reuniu, entre outros, estudos de Ainscow (2020), Baptista (2011), Booth e Ainscow (2011), Glat e Pletsch (2012), Kassar (2011), Laplane (2006), Mantoan (2015), Mendes (2006), Pletsch (2009, 2014), Prieto (2006), Sassaki (2009) e Bersch (2017). A revisão não pretendeu esgotar a produção existente nem assumiu caráter sistemático; seu propósito foi construir uma síntese crítica capaz de dialogar com a trajetória normativa e com problemas observáveis na implementação escolar.

Na análise documental, foram examinados a Constituição Federal de 1988, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva de 2008, a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, o Decreto nº 7.611/2011, o Plano Nacional de Educação, a Lei Brasileira de Inclusão e a Política Nacional de Educação Especial Inclusiva instituída em 2025, além das Notas Estatísticas do Censo Escolar da Educação Básica 2024. A interpretação foi organizada em cinco eixos: trajetória normativa; ampliação do acesso; concepções de acessibilidade; barreiras à participação e à aprendizagem; e

condições de implementação. A triangulação entre literatura, normas e dados oficiais permitiu discutir não apenas o que as políticas anunciam, mas também as tensões que surgem quando seus princípios chegam às redes e às escolas.

3. POLÍTICAS PÚBLICAS E CONSTRUÇÃO DOS SISTEMAS INCLUSIVOS

A trajetória brasileira da Educação Especial não é linear. Ela reúne avanços, permanências e disputas entre perspectivas segregadoras, integracionistas e inclusivas. A Constituição Federal estabeleceu a educação como direito de todos e dever do Estado e da família, prevendo atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular (Brasil, 1988). A Lei nº 9.394/1996 reconheceu a Educação Especial como modalidade educacional e reforçou sua oferta preferencial na rede regular (Brasil, 1996). Esses marcos ampliaram a responsabilidade pública, mas sua concretização permaneceu condicionada à capacidade dos sistemas de reorganizar práticas e serviços.

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, publicada em 2008, aprofundou essa reorientação ao definir a modalidade como transversal e atribuir ao Atendimento Educacional Especializado (AEE) a função de identificar, elaborar e organizar recursos pedagógicos e de acessibilidade, sem substituir a escolarização comum (Brasil, 2008). No ano seguinte, a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência foi promulgada no país, reconhecendo o direito a um sistema educacional inclusivo em todos os níveis e vinculando educação, dignidade, não discriminação e participação social (Brasil, 2009). O Decreto nº 7.611/2011 reafirmou o caráter complementar ou

suplementar do AEE e sua articulação com o ensino regular (Brasil, 2011).

O Plano Nacional de Educação e a Lei Brasileira de Inclusão ampliaram o horizonte de responsabilidade. A Meta 4 do PNE articulou universalização do acesso, AEE e sistema educacional inclusivo, enquanto a LBI detalhou obrigações de acessibilidade, recursos, práticas pedagógicas inclusivas e formação de profissionais (Brasil, 2014, 2015). Prieto (2006) lembra, entretanto, que incluir não significa apenas deslocar estudantes para a classe comum. É necessário reorganizar o sistema para que a escola garanta acesso ao conhecimento, e não apenas convivência física. Essa distinção permanece atual porque parte das práticas ainda reserva a aprendizagem acadêmica a alguns e destina a outros atividades de ocupação ou socialização.

Em 2025, os Decretos nº 12.686 e nº 12.773 instituíram e atualizaram a Política Nacional de Educação Especial Inclusiva e a Rede Nacional de Educação Especial Inclusiva (Brasil, 2025a, 2025b). O novo marco recoloca a implementação no centro da agenda pública e exige acompanhamento crítico: a existência de instrumentos, redes e orientações nacionais pode favorecer coordenação federativa e continuidade, mas seus efeitos dependerão de financiamento, adesão dos entes, formação, capacidade técnica, monitoramento e participação da comunidade escolar. A norma inaugura uma etapa recente, ainda insuficiente para avaliação de impacto, mas relevante para compreender que a política inclusiva continua em construção.

Kassar (2011) observa que a constituição da Educação Especial como política pública é atravessada por contradições históricas e institucionais. Laplane (2006) acrescenta que políticas inclusivas

operam em sociedades marcadas por desigualdades, o que impede analisar seus resultados fora das condições econômicas e territoriais. Em redes com equipes técnicas, formação continuada, salas de recursos, transporte acessível e articulação intersetorial, a escola encontra mais possibilidades de organizar apoios. Em municípios com infraestrutura precária e alta rotatividade profissional, a mesma norma pode produzir respostas fragmentadas. A igualdade jurídica, embora indispensável, requer estratégias de equidade para não reproduzir desigualdades na implementação.

Quadro 1. Marcos normativos da Educação Especial na perspectiva inclusiva

Ano	Marco	Contribuição central
1988	Constituição Federal	Reconhece a educação como direito de todos e prevê o atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular.
1996	Lei nº 9.394/1996 (LDB)	Define a Educação Especial como modalidade educacional e orienta sua oferta preferencial na rede regular de ensino.
2008	Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva	Orienta a transversalidade da modalidade, o AEE e a organização de recursos e serviços de acessibilidade.
2009	Decreto nº 6.949/2009	Promulga a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e consolida o direito a sistema educacional inclusivo.

2011	Decreto nº 7.611/2011	Dispõe sobre Educação Especial e AEE, com função complementar ou suplementar à escolarização.
2014–2015	PNE e Lei Brasileira de Inclusão	Reforçam metas de universalização, acessibilidade, apoios e não discriminação nos sistemas de ensino.
2025	Decretos nº 12.686/2025 e nº 12.773/2025	Instituem e atualizam a Política Nacional de Educação Especial Inclusiva e a Rede Nacional de Educação Especial Inclusiva.

Fonte: elaborado pela autora com base em Brasil (1988, 1996, 2008, 2009, 2011, 2014, 2015, 2025a, 2025b).

4. ACESSIBILIDADE EDUCACIONAL: DA PRESENÇA AO ACESSO AO CURRÍCULO

Acessibilidade educacional é a condição que permite ao estudante entrar, circular, comunicar-se, compreender, expressar conhecimentos, participar de relações e tomar decisões no ambiente escolar. Sua amplitude impede reduzi-la a rampas ou adaptações arquitetônicas, embora estas permaneçam essenciais. Sassaki (2009) propõe dimensões que se inter-relacionam: arquitetônica, comunicacional, metodológica, instrumental, programática e atitudinal. Uma escola pode possuir acesso físico e continuar inacessível se os textos não forem disponibilizados em formatos adequados, se a comunicação depender exclusivamente da fala ou se o currículo admitir apenas uma forma de aprender e demonstrar aprendizagem.

Booth e Ainscow (2011) deslocam a análise das supostas limitações individuais para as barreiras à aprendizagem e à participação

presentes nas culturas, nas políticas e nas práticas. Esse deslocamento tem consequências pedagógicas. Diante de um estudante que não escreve manualmente, a pergunta deixa de ser por que ele não acompanha a atividade e passa a ser quais recursos lhe permitirão produzir texto. Diante de uma estudante autista que compreende melhor com apoio visual e antecipação de rotina, o planejamento precisa incorporar previsibilidade sem empobrecer os objetivos curriculares. O foco não é facilitar indiscriminadamente, mas criar meios equivalentes de acesso ao que é ensinado.

A Tecnologia Assistiva integra esse processo quando amplia funcionalidade, autonomia e participação. Bersch (2017) destaca que sua seleção deve partir da necessidade concreta e do contexto de uso, envolvendo o usuário e as pessoas que participam de sua rotina. No ambiente escolar, recursos de mobilidade, adequação postural, acesso ao computador, materiais táteis, leitores de tela, teclados alternativos e sistemas de CAA só cumprem finalidade educacional quando estão disponíveis onde a aprendizagem acontece. Manter a prancha de comunicação apenas no AEE, por exemplo, equivale a permitir que o estudante se comunique em um espaço e permaneça silenciado nos demais.

A acessibilidade curricular também exige múltiplas possibilidades de engajamento, representação e expressão. Pletsch, Souza e Orleans (2017) relacionam diferenciação curricular e Desenho Universal para a Aprendizagem à construção de propostas que antecipam a diversidade, evitando que toda resposta seja improvisada depois que a barreira já excluiu. Isso não elimina adaptações individualizadas nem o Plano Educacional Individualizado quando necessário; ao contrário, organiza uma base comum mais flexível, sobre a qual apoios específicos podem ser

planejados com maior coerência. A expectativa de aprendizagem precisa permanecer alta, mas os percursos para alcançá-la podem ser diversos.

A avaliação é um dos pontos em que a inclusão frequentemente se enfraquece. Quando o ensino utiliza imagens, mediação oral, recursos digitais e experiências concretas, mas a prova exige exclusivamente leitura autônoma e extensa produção escrita, avalia-se também a barreira do instrumento. Uma avaliação acessível preserva o conhecimento em foco e flexibiliza os meios de resposta: oralidade, seleção por símbolos, uso de tecnologia, tempo ampliado, apoio para registro ou produção prática. Não se trata de reduzir critérios de modo arbitrário, e sim de distinguir o objetivo curricular das habilidades periféricas que podem impedir o estudante de mostrar o que aprendeu.

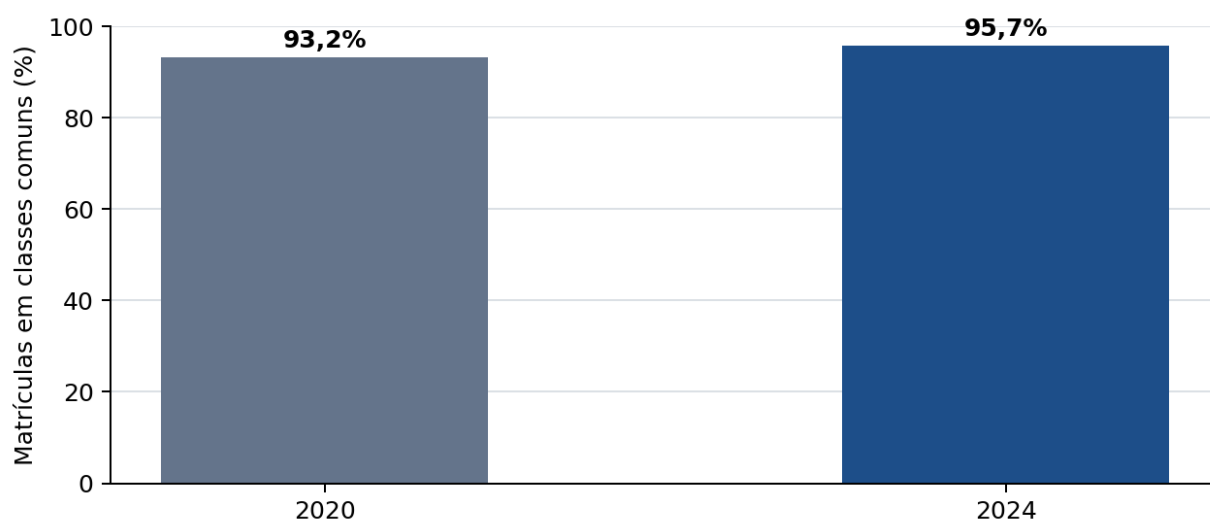
A dimensão atitudinal atravessa todas as demais. Expectativas baixas podem produzir currículos empobrecidos; superproteção pode retirar autonomia; desconhecimento pode transformar o profissional de apoio em substituto do estudante; e a ideia de que inclusão é tarefa exclusiva do professor do AEE pode desresponsabilizar a escola comum. Glat e Pletsch (2012) defendem práticas colaborativas e uma cultura escolar capaz de compartilhar responsabilidades. A acessibilidade deixa, assim, de ser concessão individual e passa a integrar o projeto pedagógico, o planejamento, a formação e a gestão dos recursos.

5. AVANÇOS DAS POLÍTICAS PÚBLICAS

O avanço mais visível das políticas públicas brasileiras é a ampliação do acesso às classes comuns. As Notas Estatísticas do Censo Escolar

2024 registram 2,1 milhões de matrículas na Educação Especial, crescimento de 58,7% em relação a 2020. Entre estudantes de 4 a 17 anos, o percentual de matrículas em classes comuns passou de 93,2% em 2020 para 95,7% em 2024 (Inep, 2025). Esses dados expressam mudança histórica: a classe comum consolidou-se como principal espaço de escolarização, e a presença do público da Educação Especial deixou de ser excepcional em muitas redes.

Gráfico 1. Percentual de matrículas de estudantes da Educação Especial de 4 a 17 anos em classes comuns no Brasil (2020 e 2024)



Fonte: elaborado pela autora com base nas Notas Estatísticas do Censo Escolar da Educação Básica 2024 (Inep, 2025).

O mesmo conjunto de dados revela, contudo, diferenças relevantes. Em 2024, os percentuais de inclusão em classes comuns variaram conforme a dependência administrativa: 98,7% na rede federal, 95,6% na estadual, 99,1% na municipal e 74,9% na privada (Inep, 2025). A disparidade sugere que médias nacionais podem ocultar arranjos institucionais distintos e reforça a necessidade de monitorar territórios, etapas e redes. Também mostra que a expansão quantitativa deve ser lida com cuidado: o indicador informa onde o estudante está matriculado, mas não descreve os apoios recebidos,

o acesso ao currículo nem os resultados de participação e aprendizagem.

Outro avanço é a consolidação de uma linguagem de direitos. Termos como acessibilidade, eliminação de barreiras, participação, autonomia e desenho universal passaram a orientar documentos, formações e debates escolares. Ainscow (2020) compreende inclusão e equidade como processos contínuos de transformação dos sistemas, e não como estado definitivamente alcançado. Na mesma direção, o relatório global da UNESCO (2020) adverte que leis e políticas inconsistentes, falta de apoio aos professores, infraestrutura inadequada, financiamento pouco direcionado e ausência de dados sobre os excluídos limitam a inclusão. O Brasil avançou ao reconhecer o direito, mas precisa ampliar a capacidade de acompanhá-lo por indicadores qualitativos.

A institucionalização do AEE, a expansão dos debates sobre Tecnologia Assistiva e o fortalecimento do trabalho colaborativo também constituem conquistas. Baptista (2011) mostra que a sala de recursos pode ser espaço estratégico quando se articula ao projeto pedagógico e ao ensino comum. A contribuição do serviço não está em retirar do professor regente a responsabilidade pelo ensino, mas em produzir conhecimento sobre recursos, acessibilidade e estratégias que circulem pela escola. Quando essa articulação ocorre, o apoio especializado deixa de ser um lugar paralelo e passa a integrar a organização de respostas educacionais mais consistentes.

6. DESAFIOS E CONTRADIÇÕES DA IMPLEMENTAÇÃO

O primeiro desafio é transformar formação docente em política permanente e vinculada às situações reais de ensino. Pletsch (2009) critica modelos formativos centrados apenas em categorias clínicas ou em informações genéricas sobre deficiências. O professor precisa compreender desenvolvimento e aprendizagem, mas também planejar objetivos acessíveis, diversificar estratégias, utilizar recursos, avaliar por diferentes vias e trabalhar com outros profissionais. Formações pontuais, desconectadas do currículo e das condições de trabalho, raramente modificam práticas duradouras. É necessário garantir tempo institucional para estudo, planejamento conjunto, observação e acompanhamento.

O segundo desafio envolve a articulação entre AEE e classe comum. Baptista (2011) ressalta a potência do serviço especializado, mas sua organização pode reproduzir fragmentações quando não há diálogo. Um estudante pode aprender a utilizar um recurso no contraturno e não encontrá-lo na sala de aula; o professor do AEE pode elaborar estratégias que não chegam ao planejamento curricular; e o professor regente pode esperar orientações prontas sem compartilhar objetivos ou evidências de aprendizagem. Superar essa ruptura exige responsabilidades definidas, comunicação sistemática e planejamento colaborativo, preservando a centralidade da classe comum e a especificidade do atendimento especializado.

O terceiro desafio diz respeito aos profissionais de apoio. Sua presença pode ser indispensável para alimentação, higiene, locomoção, comunicação ou participação em atividades. Entretanto, o apoio precisa promover autonomia, e não criar dependência. Quando o profissional permanece entre o estudante e todos os seus interlocutores, responde por ele, realiza tarefas ou decide sem oferecer tempo e alternativas, a ajuda converte-se em barreira. A

política pública deve definir funções, formação, supervisão e articulação pedagógica, evitando tanto a ausência de apoio quanto a delegação integral da escolarização a um único trabalhador.

O quarto desafio é assegurar acessibilidade sem reduzir o currículo. Pletsch (2014) chama atenção para práticas curriculares que podem manter estudantes na escola e, simultaneamente, afastá-los do conhecimento socialmente valorizado. A repetição permanente de pinturas, recortes ou atividades infantilizadas, sem relação com a idade e com os objetivos da turma, produz uma inclusão apenas aparente. Adaptação curricular não significa eliminar toda complexidade, mas selecionar prioridades, organizar progressões, garantir mediações e oferecer formas possíveis de participação. Preservar dignidade também exige propostas compatíveis com a faixa etária e com as experiências socioculturais do estudante.

O quinto desafio está no financiamento e nas desigualdades federativas. Recursos de acessibilidade, transporte, infraestrutura, conectividade, equipes multiprofissionais e formação demandam investimento contínuo. Laplane (2006) demonstra que políticas inclusivas se desenvolvem em contextos sociais desiguais; por isso, tratar redes distintas como se partissem das mesmas condições pode aprofundar diferenças. A coordenação nacional precisa combinar indução financeira, assistência técnica, parâmetros de qualidade e monitoramento, sem apagar especificidades locais. A nova Rede Nacional de Educação Especial Inclusiva terá sua relevância medida pela capacidade de apoiar escolas concretas, especialmente aquelas situadas em territórios mais vulnerabilizados.

Por fim, permanece o desafio das barreiras atitudinais. Preconceito, capacitismo, medo de ensinar, baixa expectativa e naturalização da

exclusão não são resolvidos apenas por equipamentos ou documentos. Essas barreiras aparecem quando a família precisa provar repetidamente que o estudante tem direito a participar; quando comportamentos comunicativos são tratados apenas como problema; quando colegas não são orientados a interagir; ou quando o sucesso é medido pela aproximação a um padrão único de normalidade. A transformação requer gestão comprometida, participação das famílias e dos próprios estudantes, educação em direitos humanos e uma cultura escolar que reconheça a diferença como elemento constitutivo da comunidade.

7. RESULTADOS E DISCUSSÃO

A análise permitiu identificar cinco resultados articulados. Primeiro, o Brasil consolidou uma base normativa relevante, atualizada em 2025, que reconhece a educação inclusiva como direito e atribui ao poder público deveres relacionados ao AEE, à acessibilidade e aos apoios. Segundo, houve ampliação expressiva das matrículas em classes comuns. Terceiro, a acessibilidade mostrou-se a principal mediação entre presença física e participação educacional. Quarto, as condições de implementação permanecem desiguais entre redes, escolas e territórios. Quinto, a qualidade da inclusão ainda é pouco capturada por indicadores centrados predominantemente em matrícula e localização da escolarização.

Esses resultados confirmam que acesso é condição necessária, mas insuficiente. Mendes (2006) já alertava que a polarização entre inclusão total e serviços especializados pode obscurecer a pergunta sobre quais apoios produzem melhores oportunidades. A experiência brasileira mostra que a classe comum deve constituir o espaço central, mas necessita de uma rede articulada de recursos e

serviços. O problema não está na existência do AEE ou do profissional de apoio; está em organizá-los como estruturas paralelas, sem conexão com o ensino, ou utilizá-los para substituir a responsabilidade coletiva da escola.

A literatura converge também na crítica à homogeneização. Mantoan (2015) questiona a escola que seleciona e hierarquiza diferenças; Booth e Ainscow (2011) propõem remover barreiras nas culturas, políticas e práticas; e Ainscow (2020) vincula inclusão à equidade e à melhoria do sistema como um todo. Sob essa perspectiva, práticas acessíveis não beneficiam somente o público formalmente identificado da Educação Especial. Rotinas claras, materiais multimodais, avaliação diversificada, linguagem objetiva, recursos visuais e planejamento colaborativo ampliam a qualidade do ensino para grupos heterogêneos e reduzem a dependência de respostas tardias.

As situações concretas analisadas ao longo do texto demonstram que a exclusão pode ocorrer de modo silencioso: o estudante está presente, mas não acessa o currículo; possui comunicação, mas não encontra interlocutores; recebe apoio, mas perde iniciativa; realiza atividades, mas não progride; é avaliado, mas o instrumento mede a barreira. Essas contradições indicam que o monitoramento das políticas precisa incorporar participação, aprendizagem, progressão, acessibilidade, uso de apoios, autonomia e pertencimento. Dados quantitativos devem ser complementados por escuta de estudantes, famílias e profissionais e por avaliações institucionais capazes de identificar onde e como as barreiras são produzidas.

A atualização normativa de 2025 abre oportunidade para fortalecer coordenação e acompanhamento, mas a efetividade dependerá da

tradução de princípios em condições de trabalho. Uma política pode recomendar estudo de caso, planejamento individualizado, AEE articulado e formação; se a escola não dispõe de tempo coletivo, profissionais, materiais e apoio técnico, os instrumentos correm o risco de se tornarem burocráticos. O desafio é fazer com que cada procedimento resulte em decisões pedagógicas verificáveis: o que o estudante já realiza, que barreiras enfrenta, quais objetivos são prioritários, que apoios serão oferecidos, quem acompanhará e como o progresso será avaliado.

Assim, fortalecer a discussão sobre políticas públicas exige superar dois reducionismos. O primeiro é jurídico: supor que a norma, por existir, produz inclusão automaticamente. O segundo é individualizante: atribuir o fracasso escolar às características do estudante ou ao esforço isolado de um professor. A efetivação do direito depende de uma cadeia de responsabilidades que envolve União, estados, municípios, gestão escolar, profissionais, famílias e comunidade. A política inclusiva torna-se concreta quando financiamento, formação, currículo, acessibilidade e avaliação convergem para garantir oportunidades reais de aprender.

8. CONSIDERAÇÕES FINAIS

As políticas públicas brasileiras produziram avanços históricos na escolarização do público da Educação Especial. A ampliação das matrículas em classes comuns, a consolidação de marcos legais e a atualização da política nacional demonstram que a inclusão se firmou como princípio orientador. Entretanto, o crescimento do acesso não pode ser utilizado isoladamente como indicador da qualidade da experiência escolar. A matrícula abre as portas da escola, mas não elimina as barreiras existentes em seu interior.

Garantir acessibilidade educacional significa articular condições arquitetônicas, comunicacionais, metodológicas, instrumentais, programáticas, tecnológicas e atitudinais. Significa, também, manter expectativas de aprendizagem, oferecer múltiplas formas de participação, assegurar o uso cotidiano de recursos de Tecnologia Assistiva e CAA, fortalecer o AEE em diálogo com o ensino comum e organizar profissionais de apoio para promover autonomia. A inclusão se efetiva quando cada estudante encontra meios para comunicar-se, acessar o currículo, construir relações, demonstrar conhecimentos e participar das decisões que afetam sua vida escolar.

Conclui-se que a próxima etapa das políticas públicas precisa deslocar a avaliação do simples acesso para resultados de participação, aprendizagem, progressão e pertencimento. Isso requer financiamento adequado, formação docente permanente, planejamento colaborativo, assistência técnica às redes, monitoramento público e escuta dos sujeitos envolvidos. Como limite, esta pesquisa baseia-se em revisão narrativa e análise documental, sem investigação de campo. Estudos posteriores podem examinar a implementação dos marcos de 2025 em diferentes territórios e analisar experiências de estudantes, famílias, professores e gestores. O desafio contemporâneo não é apenas garantir que todos entrem na escola, mas assegurar que ninguém permaneça à margem do conhecimento dentro dela.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AINSCOW, Mel. **Promoting inclusion and equity in education: lessons from international experiences.** Nordic Journal of Studies

in Educational Policy, [s. l.], v. 6, n. 1, p. 7–16, 2020. DOI: <https://doi.org/10.1080/20020317.2020.1729587>.

BAPTISTA, Claudio Roberto. Ação pedagógica e educação especial: a sala de recursos como prioridade na oferta de serviços especializados. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v. 17, n. esp. 1, p. 59–76, 2011. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1413-65382011000400006>.

BERSCH, Rita. **Introdução à tecnologia assistiva**. Porto Alegre: Assistiva Tecnologia e Educação, 2017. Disponível em: https://www.assistiva.com.br/Introducao_Tecnologia_Assistiva.pdf. Acesso em: 10 jul. 2026.

BOOTH, Tony; AINSCOW, Mel. **Index for inclusion: developing learning and participation in schools**. 3. ed. Bristol: Centre for Studies on Inclusive Education, 2011.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidência da República, 1988. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 10 jul. 2026.

BRASIL. Decreto nº 12.686, de 20 de outubro de 2025. Institui a Política Nacional de Educação Especial Inclusiva e a Rede Nacional de Educação Especial Inclusiva. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, 21 out. 2025a. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2023-2026/2025/decreto/d12686.htm. Acesso em: 10 jul. 2026.

BRASIL. Decreto nº 12.773, de 8 de dezembro de 2025. Altera o Decreto nº 12.686, de 20 de outubro de 2025. **Diário Oficial da União**:

seção 1, Brasília, DF, 9 dez. 2025b. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2023-2026/2025/decreto/d12773.htm. Acesso em: 10 jul. 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. **Diário Oficial da União:** seção 1, Brasília, DF, 26 ago. 2009. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/d6949.htm. Acesso em: 10 jul. 2026.

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. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/decreto/d7611.htm. Acesso em: 10 jul. 2026.

BRASIL. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. **Diário Oficial da União:** edição extra, Brasília, DF, 26 jun. 2014. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm. Acesso em: 10 jul. 2026.

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, 7 jul. 2015. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm. Acesso em: 10 jul. 2026.

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

seção 1, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 10 jul. 2026.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília, DF: MEC/SEESP, 2008. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/media/publicacoes/semesp/politica.pdf>. Acesso em: 10 jul. 2026.

GLAT, Rosana; PLETSCHE, Márcia Denise. **Inclusão escolar de alunos com necessidades especiais**. 2. ed. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2012. DOI: <https://doi.org/10.7476/9788575114414>.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP). **Censo Escolar da Educação Básica 2024: notas estatísticas**. Brasília, DF: Inep, 2025. Disponível em: https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/estatisticas_e_indicadores/notas_estatisticas_censo_da_educacao_basica_2024.pdf. Acesso em: 10 jul. 2026.

KASSAR, Mônica de Carvalho Magalhães. Educação especial na perspectiva da educação inclusiva: desafios da implantação de uma política nacional. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 41, p. 61–79, jul./set. 2011. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0104-40602011000300005>.

LAPLANE, Adriana Lia Friszman de. Uma análise das condições para a implementação de políticas de educação inclusiva no Brasil e na Inglaterra. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 27, n. 96, p. 689–715, out. 2006. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0101-73302006000300004>.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Inclusão escolar: o que é? por quê? como fazer?** São Paulo: Summus, 2015.

MENDES, Enicéia Gonçalves. A radicalização do debate sobre inclusão escolar no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 11, n. 33, p. 387–405, set./dez. 2006. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1413-24782006000300002>.

PLETSCH, Márcia Denise; SOUZA, Flávia Faissal de; ORLEANS, Luis Fernando. A diferenciação curricular e o desenho universal na aprendizagem como princípios para a inclusão escolar. **Revista Educação e Cultura Contemporânea**, Rio de Janeiro, v. 14, n. 35, p. 264–281, 2017. DOI: <https://doi.org/10.5935/2238-1279.20170014>.

PLETSCH, Márcia Denise. A formação de professores para a educação inclusiva: legislação, diretrizes políticas e resultados de pesquisas. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 33, p. 143–156, 2009. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0104-40602009000100010>.

PLETSCH, Márcia Denise. **Repensando a inclusão escolar: diretrizes políticas, práticas curriculares e deficiência intelectual**. 2. ed. rev. e ampl. Rio de Janeiro: NAU; EDUR, 2014.

PRIETO, Rosângela Gavioli. Atendimento escolar de alunos com necessidades educacionais especiais: um olhar sobre as políticas públicas de educação no Brasil. In: ARANTES, Valéria Amorim (org.). **Inclusão escolar: pontos e contrapontos**. São Paulo: Summus, 2006. p. 31–73.

SASSAKI, Romeu Kazumi. Inclusão: acessibilidade no lazer, trabalho e educação. **Revista Nacional de Reabilitação (Reação)**, São Paulo, ano 12, p. 10–16, mar./abr. 2009. Disponível em:

https://files.cercomp.ufg.br/weby/up/211/o/SASSAKI_-Acessibilidade.pdf. Acesso em: 10 jul. 2026.

UNESCO. **Global education monitoring report 2020: inclusion and education – all means all**. Paris: UNESCO, 2020. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000373724>. Acesso em: 10 jul. 2026.

AGRADECIMENTOS

À Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), pelo apoio e fomento à pesquisa, essenciais para o desenvolvimento deste estudo e para o fortalecimento da formação acadêmica e científica. À Universidade Estadual do Maranhão (UEMA) e ao Programa de Mestrado Profissional em Educação Inclusiva (PROFEI), pela formação, pelo suporte institucional e pelas oportunidades proporcionadas ao longo do percurso acadêmico, que contribuíram significativamente para a realização desta pesquisa e para a produção de conhecimentos voltados à promoção de uma educação inclusiva e de qualidade.

¹ Mestra em Educação Inclusiva pelo Programa de Mestrado Profissional em Educação Inclusiva em Rede Nacional (PROFEI), pela Universidade Estadual do Maranhão (UEMA). Graduada em Pedagogia e em Letras Espanhol pela Universidade Estadual do Piauí (UESPI). Especialista em Comunicação Aumentativa e Alternativa (CAA), Psicopedagogia Clínica e Institucional, Neuropsicopedagogia, Psicomotricidade, Atendimento Educacional Especializado (AEE) e Análise do Comportamento Aplicada (ABA). Terapeuta ABA e psicopedagoga, com atuação nas áreas de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva, inclusão escolar, Tecnologia Assistiva e Comunicação Aumentativa e Alternativa. Professora efetiva da Rede Municipal de Ensino de Capitão de Campos – PI e da Rede Estadual de Ensino do Piauí. Professora formadora do Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (PARFOR), com experiência na formação inicial e continuada de professores e na docência no Ensino Superior. Desenvolve atividades de ensino, formação e intervenção educacional voltadas à Educação Especial e Inclusiva, Atendimento Educacional Especializado, Comunicação Aumentativa e Alternativa, Tecnologia Assistiva, Psicopedagogia, Neuropsicopedagogia, Psicomotricidade e práticas pedagógicas inclusivas. Orcid: <https://orcid.org/0009-0003-0981-4318>

² Mestra em Educação Inclusiva pelo Programa de Mestrado Profissional em Educação Inclusiva em Rede Nacional (PROFEI), pela Universidade Estadual do Maranhão (UEMA). Graduada em Física pela Universidade Estadual Vale do Acaraú (UVA) e em Pedagogia pela Faculdade Educacional da Lapa (FAEL). Especialista em Metodologia do Ensino de Ciências Físicas, Químicas e Biológicas, Gestão Escolar e Docência do Ensino Superior. Professora efetiva da Secretaria da Educação do Estado do Ceará (SEDUC/CE) e da

Prefeitura Municipal de Guaraciaba do Norte (PMGN). Atualmente, atua como Coordenadora Pedagógica da EEMTI de Croatá Flávio Rodrigues e como professora de Ciências e Práticas Experimentais.

Desenvolve estudos e práticas no campo da Educação Inclusiva, com ênfase em Tecnologia Assistiva, inclusão de estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA), ensino de Ciências da Natureza, inovação pedagógica e uso de tecnologias educacionais, com destaque para as simulações interativas PhET. Possui produção científica na área de Educação Inclusiva e tecnologias educacionais.

³ Licenciada em Ciências Biológicas pela Universidade Federal do Piauí (UFPI), especialista em Genética pela Universidade Estadual do Maranhão (UEMA) e mestra em Educação Inclusiva pelo Programa de Mestrado Profissional em Educação Inclusiva (PROFEI/UEMA).

Professora efetiva de Ciências nos anos finais do Ensino Fundamental da rede municipal de educação, com atuação nos municípios de Santa Quitéria do Maranhão e São Bernardo do Maranhão. Desenvolve práticas pedagógicas voltadas ao ensino de Ciências, à Educação Inclusiva e à promoção de metodologias que favoreçam a aprendizagem e a participação dos estudantes.

⁴ Mestre em Educação Inclusiva pelo programa de mestrado profissional em Educação Inclusiva- PROFEI pela Universidade Estadual do Maranhão- UEMA. É professor efetivo da Rede estadual de ensino do Maranhão