

EDUCAÇÃO INCLUSIVA: DESAFIOS DA FAMÍLIA, DO ESTUDANTE, DOS PROFESSORES E DA ESCOLA NO PROCESSO DE INCLUSÃO ESCOLAR

**INCLUSIVE EDUCATION: CHALLENGES FACED BY FAMILIES, STUDENTS,
TEACHERS, AND SCHOOLS IN THE PROCESS OF SCHOOL INCLUSION**

Ciências Humanas • 17/10/2026

REGISTRO DOI: [10.70773/revistatopicos/792127139](https://doi.org/10.70773/revistatopicos/792127139)

Luciana de Souza Ribeiro¹

Mirian de Souza Nogueira²

Sandra Conceição Nascimento de Souza³

Karla Cordeiro de Souza David⁴

Ana Maria Claudia Teodoro de Moraes⁵

Lucilene Ferreira Artriclino de Lima⁶

Sinthia da Silva Gomes⁷

Hanne Magalhães Failla⁸

Aleny Lopes Lima⁹

Rayane de Almeida Teles Inácio¹⁰

RESUMO

Objetivo: analisar, à luz da legislação brasileira e da produção acadêmica, os desafios enfrentados por famílias, estudantes, docentes e instituições escolares na efetivação da educação inclusiva, distinguindo matrícula, participação, aprendizagem e permanência. Metodologia: revisão narrativa da literatura e análise documental, com abordagem qualitativa e descritivo-interpretativa, a partir de legislação federal, documentos do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira e estudos científicos de autoria identificada. Resultados: o ordenamento jurídico ampliou a proteção do direito à educação e os registros oficiais apontam expansão das matrículas na educação especial. Entretanto, pesquisas revelam tensões na relação família-escola, barreiras atitudinais e pedagógicas, dificuldades de acessibilidade, fragilidades na formação e insuficiente articulação entre professores do ensino comum e da educação especial. Evidencia-se que o estudante deve ser reconhecido como sujeito de direitos e participante das decisões que afetam sua escolarização. Conclusão: a inclusão escolar exige uma responsabilidade institucional e coletiva, traduzida em planejamento pedagógico acessível, escuta das famílias e dos estudantes, formação continuada, apoios especializados e avaliação da aprendizagem para além dos indicadores de ingresso.

Palavras-chave: Educação Inclusiva; Educação Especial; Família e Escola; Formação de Professores; Acessibilidade Educacional.

ABSTRACT

Objective: To analyze, in light of Brazilian legislation and academic literature, the challenges faced by families, students, teachers, and schools in implementing inclusive education, distinguishing among enrollment, participation, learning, and retention. Methodology: A

narrative literature review and documentary analysis using a qualitative, descriptive-interpretive approach, based on federal legislation, documents from the Anísio Teixeira National Institute for Educational Studies and Research, and scientific studies with identified authorship. Results: The legal framework has strengthened the protection of the right to education, and official records indicate an increase in special education enrollment. However, research reveals tensions in family-school relationships, attitudinal and pedagogical barriers, accessibility challenges, weaknesses in teacher training, and insufficient coordination between general and special education teachers. The findings highlight that students must be recognized as rights holders and participants in decisions affecting their schooling. Conclusion: School inclusion requires institutional and collective responsibility, expressed through accessible pedagogical planning, attention to the voices of families and students, continuing professional development, specialized support, and learning assessment that goes beyond enrollment indicators.

Keywords: Inclusive Education; Special Education; Family and School; Teacher Education; Educational Accessibility.

1. INTRODUÇÃO

A educação inclusiva constitui um compromisso ético, político e jurídico com o reconhecimento de que diferenças humanas não podem justificar restrições de acesso ao conhecimento, à convivência ou à participação social. No contexto brasileiro, seu desenvolvimento acompanha as disputas sobre o significado da igualdade educacional: não basta oferecer formalmente o mesmo espaço escolar quando os sujeitos encontram condições desiguais para frequentá-lo, comunicar-se, compreender as atividades e

demonstrar o que aprenderam. Essa constatação desloca o foco da deficiência considerada isoladamente para a interação entre características dos estudantes, barreiras organizacionais e oportunidades concretas de aprendizagem. O debate, portanto, diz respeito ao modo como se organiza a educação e não somente à presença de determinados alunos em salas comuns.

A Constituição Federal de 1988 estabelece a educação como direito de todos e dever do Estado e da família, com colaboração da sociedade (Brasil, 1988). A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional trata a educação especial como modalidade oferecida preferencialmente na rede regular, prevendo serviços de apoio e condições adequadas de ensino (Brasil, 1996). Posteriormente, a Lei Brasileira de Inclusão reafirmou a garantia de sistema educacional inclusivo, com medidas destinadas ao acesso, à permanência, à participação e à aprendizagem (Brasil, 2015). A distância entre esses comandos e o cotidiano de redes escolares heterogêneas constitui questão central para compreender limites e possibilidades da inclusão.

A matrícula de estudantes público da educação especial ampliou sua visibilidade no sistema educacional. Segundo o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, o Censo Escolar 2025 registrou cerca de 2,5 milhões de matrículas nessa modalidade na educação básica, número apresentado pelo órgão como 82% superior ao contabilizado em 2021 (INEP, 2026). Esse movimento representa expansão quantitativa de registros educacionais; entretanto, não fornece, por si só, uma resposta sobre a qualidade do atendimento, as experiências de pertencimento ou os resultados de aprendizagem. Tais aspectos dependem de outros

instrumentos de acompanhamento e de estudos que escutem estudantes, professores e responsáveis.

Na prática, o percurso de inclusão envolve sujeitos com responsabilidades e possibilidades de atuação diferentes. A família participa da proteção, do acompanhamento e da comunicação sobre necessidades educacionais; o estudante vivencia diretamente as relações escolares e precisa ser ouvido; os docentes planejam, ensinam e avaliam; a direção, a coordenação e as equipes de apoio criam condições materiais e institucionais para o trabalho pedagógico. Essas funções são interdependentes, mas não equivalentes. A obrigação pública de garantir uma escola acessível não pode ser deslocada para os familiares, assim como as dificuldades da rede não devem ser interpretadas como insuficiência individual do professor ou do aluno.

O tema demanda, ainda, uma definição conceitual. Educação inclusiva é orientação ampla de enfrentamento às exclusões decorrentes de deficiência, condições sociais, diferenças culturais, gênero, raça, idioma e outras características. Educação especial, por sua vez, possui público e serviços definidos no ordenamento brasileiro, relacionados a estudantes com deficiência, transtorno do espectro autista e altas habilidades ou superdotação. A articulação entre ambas não autoriza reduzi-las a sinônimos. Neste artigo, o recorte da educação especial permite examinar com maior precisão como apoios especializados e práticas comuns se relacionam dentro de uma perspectiva inclusiva mais abrangente (Glat; Pletsch; Fontes, 2007; UNESCO, 2020).

A distinção entre integração e inclusão permanece relevante. Na primeira, a permanência do estudante pode ser condicionada à

capacidade de adaptar-se às rotinas existentes; na segunda, a escola precisa revisar práticas, recursos e relações que produzem impedimentos desnecessários. Mendes (2006) demonstra que esse debate foi historicamente atravessado por tensões entre propostas de escolarização e por diferentes interpretações sobre os apoios necessários. Reconhecer tais tensões evita respostas simplistas: defender a educação inclusiva não significa dispensar recursos específicos, e garantir serviços especializados não deve justificar a negação de participação nas atividades escolares comuns.

A família frequentemente aparece no discurso institucional como parceira da escola, mas o significado dessa parceria pode variar. Em determinadas situações, a comunicação é centrada em problemas de comportamento ou solicitações de providências; em outras, existem espaços para construir objetivos de aprendizagem compartilhados. Souza (2025), ao estudar a produção acadêmica sobre relação família-escola e educação especial, identificou tensões e possibilidades de aproximação entre essas instituições. A constatação sugere que o envolvimento familiar precisa ser analisado sob as condições reais em que ocorre, considerando disponibilidade de tempo, acesso à informação, relações de poder e experiência prévia com a escola.

Os estudantes também não constituem grupo homogêneo. Duas pessoas com uma mesma categoria de deficiência podem apresentar modos distintos de comunicação, interesses e necessidades de apoio. Demandas podem variar conforme etapa educacional, ambiente físico, práticas avaliativas e relações entre colegas. Glat e Estef (2021), ao analisarem experiências de escolarização narradas por jovens e adultos com deficiência intelectual, chamam atenção para obstáculos que permanecem

mesmo quando há passagem pelo ensino comum. Esse tipo de pesquisa reforça a necessidade de evitar a substituição da voz do estudante por avaliações exclusivas de adultos a seu respeito.

No cotidiano docente, a inclusão é frequentemente associada à expectativa de oferecer respostas pedagógicas variadas em turmas numerosas, com tempos limitados para planejamento e com acesso desigual a suporte institucional. A formação, embora importante, não constitui solução isolada para condições estruturais insuficientes. Zerbato e Mendes (2021) examinaram a colaboração e o Desenho Universal para a Aprendizagem como referências formativas capazes de ampliar estratégias de participação. Seu estudo demonstra possibilidades de reorganização pedagógica, sem permitir generalização automática de resultados para todas as redes ou níveis de ensino.

As escolas, por sua vez, organizam currículos, horários, fluxos de comunicação, espaços, critérios de avaliação e atividades extracurriculares. Ao fazê-lo, podem tanto ampliar as oportunidades quanto reproduzir barreiras. Uma instituição pode ter rampas e continuar inacessível na comunicação; pode disponibilizar profissional de apoio e manter propostas curriculares sem possibilidade de participação; pode acolher formalmente um estudante e excluí-lo de atividades coletivas. Dessa forma, inclusão exige olhar para a cultura institucional, para as práticas efetivas e para os resultados percebidos pelos próprios sujeitos, e não apenas para a existência isolada de equipamentos ou cargos.

No plano normativo recente, o Decreto nº 12.686, de 20 de outubro de 2025, instituiu a Política Nacional de Educação Especial Inclusiva e a Rede Nacional de Educação Especial Inclusiva. O texto foi

alterado pelo Decreto nº 12.773, de dezembro do mesmo ano, e regulamentado, entre outros atos, pela Portaria MEC nº 421, de maio de 2026 (Brasil, 2025; Brasil, 2026). Trata-se de atualização relevante para a análise documental. Sua publicação, contudo, não constitui prova de que todas as redes tenham implementado integralmente as ações previstas, razão pela qual normatização e execução precisam ser examinadas separadamente.

Diante dessas questões, formula-se a seguinte pergunta: quais desafios da família, do estudante, dos professores e da escola interferem na concretização de uma educação inclusiva, e que caminhos a literatura e a legislação permitem sustentar para enfrentá-los? O objetivo geral consiste em analisar criticamente esses desafios sob perspectiva relacional e de direitos. Como objetivos específicos, busca-se discutir as bases conceituais e normativas da inclusão, identificar barreiras descritas em estudos nacionais e sistematizar possibilidades de cooperação e de organização pedagógica compatíveis com o direito à aprendizagem.

2. METODOLOGIA

Este estudo caracteriza-se como revisão narrativa da literatura associada à análise documental, com abordagem qualitativa e propósito descritivo-interpretativo. A escolha metodológica atende ao objetivo de aproximar fontes jurídicas, dados administrativos e pesquisas empíricas de diferentes desenhos, identificando convergências, tensões e lacunas relativas à inclusão escolar. Diferentemente de uma revisão sistemática ou de uma metanálise, não se busca estimar efeito médio, produzir síntese estatística nem afirmar exaustividade de publicações. As conclusões são

interpretativas e limitadas às evidências efetivamente consultadas e identificadas nas referências.

O levantamento orientou-se pelos termos educação inclusiva, educação especial, relação família-escola, estudantes com deficiência, práticas docentes, formação de professores, participação escolar, Atendimento Educacional Especializado e Desenho Universal para a Aprendizagem. A consulta de fontes priorizou documentos normativos federais disponíveis em portais institucionais e artigos científicos localizáveis nas plataformas SciELO, em páginas de periódicos e repositórios acadêmicos. Também foram examinados textos e divulgações oficiais do Inep referentes ao Censo Escolar. Trata-se de seleção intencional por pertinência, não de amostra probabilística nem de levantamento bibliométrico completo.

Como núcleo documental jurídico, consideraram-se a Constituição Federal de 1988; a Lei nº 9.394/1996; o Decreto nº 6.949/2009, que promulgou a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência; a Lei nº 13.146/2015; o Decreto nº 12.686/2025, com as alterações posteriores; e a Portaria MEC nº 421/2026. Os dispositivos selecionados foram relacionados às categorias acesso, permanência, participação, aprendizagem, acessibilidade, apoio educacional e cooperação entre atores. Sempre que pertinente, distinguem-se disposições legais, orientações de política educacional e hipóteses pedagógicas elaboradas no debate acadêmico.

As pesquisas acadêmicas foram escolhidas por sua relação direta com os quatro sujeitos presentes no problema. Para o debate histórico e institucional, utilizaram-se Mendes (2006), Glat, Pletsch e Fontes (2007) e Mantoan (2015). Quanto à interface família-escola,

destacam-se Celio Sobrinho e Alves (2013), Nunes, Saia e Tavares (2015), Nakamura e Souza (2024) e Souza (2025). A perspectiva dos estudantes é examinada com base em Glat e Estef (2021) e Guimarães, Borges e Van Petten (2021). A análise de práticas pedagógicas envolve Abe e Araújo (2010), Zerbato e Mendes (2021) e Costa-Renders (2025). As fontes apresentam contextos e métodos distintos; por isso, seus achados não são tratados como representativos de todo o Brasil.

O procedimento analítico consistiu em leitura temática e comparação interpretativa das fontes, articulando três conjuntos de questões: relações entre família e estudante; trabalho docente e recursos de ensino; responsabilidades institucionais da escola e das políticas públicas. Em cada conjunto foram examinados obstáculos, possibilidades de ação e limites de generalização. Os números administrativos servem para contextualizar o acesso à escolarização, sem serem utilizados como medida direta de aprendizagem. Não foram produzidos dados primários, realizadas entrevistas, aplicados questionários ou analisados prontuários e registros individuais.

O estudo preserva cautelas específicas quanto à interpretação de pesquisas qualitativas. Um estudo de caso com poucas famílias oferece conhecimento aprofundado de determinadas experiências, mas não fundamenta a estimativa da proporção nacional de escolas que enfrentam o mesmo problema. Do mesmo modo, relatos de estudantes identificam mecanismos de exclusão vivenciados e não autorizam afirmar que todos os percursos escolares sejam idênticos. Ao reunir achados heterogêneos, a revisão procura discutir a plausibilidade de relações educacionais e não apresentar frequências que não foram medidas nas fontes.

A investigação não envolve participantes humanos, nem coleta de dados pessoais ou exposição de informações sigilosas. As obras de terceiros são apresentadas por paráfrases e citações autor-data, sem transcrição extensa e sem atribuição de resultados inexistentes. O principal limite metodológico consiste na natureza narrativa do levantamento, na diversidade de contextos estudados e na ausência de uma avaliação empírica própria do desempenho de redes escolares. Apesar dessas restrições, a articulação entre normas, estudos e dados oficiais permite formular uma análise fundamentada das condições necessárias à inclusão escolar.

3. REFERENCIAL TEÓRICO

A compreensão contemporânea da educação inclusiva parte da crítica à ideia de que o direito à escola se satisfaz com o simples oferecimento de uma vaga. Acesso é condição necessária, mas a experiência educativa envolve aprendizagem, interações sociais e reconhecimento. Mantoan (2015) sustenta a necessidade de reorganizar a escola diante das diferenças, questionando padrões que classificam os estudantes como aptos ou inaptos a um modelo único de ensino. Nessa perspectiva, a educação não pode ser estruturada para um aluno idealizado e depois corrigida apenas quando alguém não se adapta. O planejamento precisa reconhecer, desde o início, a diversidade que caracteriza qualquer turma.

O caráter social e relacional das barreiras ocupa lugar importante nesse debate. A Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, promulgada no Brasil pelo Decreto nº 6.949/2009, concebe a deficiência em interação com impedimentos e barreiras que podem obstruir a participação em igualdade de condições (Brasil, 2009). Na escola, isso significa que uma atividade elaborada

exclusivamente em linguagem inacessível, um prédio sem circulação adequada ou um processo avaliativo inflexível podem restringir a aprendizagem. O problema não se reduz a um atributo corporal ou cognitivo do indivíduo; envolve também decisões de organização e de oferta de recursos.

O artigo 24 da Convenção reconhece o direito das pessoas com deficiência à educação inclusiva em todos os níveis, sem discriminação e com igualdade de oportunidades (Brasil, 2009). A Lei Brasileira de Inclusão complementa esse compromisso ao indicar a necessidade de medidas individualizadas e coletivas, eliminação de barreiras, acessibilidade e participação da comunidade escolar (Brasil, 2015). No plano do princípio, tais normas configuram uma ruptura com justificativas que subordinavam o ingresso e a permanência à prévia demonstração de capacidade de adaptação pelo estudante. No plano prático, impõem ao poder público e às instituições a responsabilidade de tornar esse direito exigível e verificável.

O direito à educação inclusiva, contudo, não dispensa debate sobre quais apoios são necessários e como devem funcionar. Mendes (2006) examina as tensões presentes na construção do campo, alertando para ambiguidades entre propostas de integração e de inclusão. A contribuição é relevante porque impede tratar a matrícula em classe comum como medida isolada da qualidade educacional. Dependendo das condições, o estudante pode frequentar o mesmo espaço físico e continuar apartado do currículo, das interações ou das atividades propostas. A análise precisa considerar se os serviços ofertados ampliam oportunidades reais, com avaliação de seus efeitos na participação.

Glat, Pletsch e Fontes (2007) defendem a complementaridade entre educação especial e educação inclusiva. A primeira pode oferecer conhecimentos, recursos e serviços indispensáveis à efetivação da segunda; por outro lado, o apoio especializado deve ser articulado ao ensino comum, não configurando um universo paralelo em que o direito de conviver e aprender na escola seja condicionado ao encaminhamento externo. Essa relação é especialmente importante para compreender o Atendimento Educacional Especializado (AEE), que deve apoiar a escolarização conforme necessidades identificadas, em cooperação com docentes e gestão.

A legislação de 2025 e 2026 reforçou o debate sobre a articulação entre apoios e rede de ensino. O Decreto nº 12.686/2025 instituiu a Política Nacional de Educação Especial Inclusiva, posteriormente alterada pelo Decreto nº 12.773/2025. O conjunto trata de direitos, apoios e organização das redes e prevê diretrizes como acessibilidade, medidas individualizadas e atuação intersetorial. A Portaria MEC nº 421/2026 detalhou aspectos de implementação. Essas normas devem ser lidas a partir dos dispositivos vigentes e das alterações recebidas, evitando citar redações anteriores como se fossem atuais. Sua pertinência teórica decorre de situarem a inclusão entre deveres administrativos e não apenas entre expectativas morais sobre o comportamento de familiares e professores (Brasil, 2025; Brasil, 2026).

A educação inclusiva também exige distinguir igualdade formal e equidade. Oferecer a todos o mesmo instrumento, no mesmo tempo e pelo mesmo canal de comunicação pode parecer imparcial e ainda assim produzir exclusão. O princípio da equidade demanda identificar recursos e formas de participação apropriadas, sem presumir incapacidade ou reduzir expectativas de aprendizagem.

Essa diferenciação não equivale a criar um currículo sem conteúdo para estudantes com deficiência; ao contrário, permite examinar maneiras de garantir acesso aos objetivos de ensino por percursos variados. Trata-se de preservar o direito ao conhecimento em condições não discriminatórias.

A Unesco (2020) situa a inclusão em horizonte mais amplo do que a educação especial: fatores como pobreza, origem, idioma, deslocamento, condição de deficiência e preconceito podem se combinar, tornando determinados grupos especialmente vulneráveis à exclusão. Essa observação é importante no Brasil, onde condições territoriais e econômicas interferem na disponibilidade de transporte, equipamentos, profissionais e serviços. A escola não controla todos os fatores sociais que afetam a aprendizagem, mas pode adaptar processos internos e articular políticas públicas para impedir que desigualdades se convertam em justificativas para excluir.

Outra dimensão conceitual envolve a participação. Não é suficiente que o estudante permaneça em uma sala enquanto os colegas executam atividades às quais ele não tem acesso. Participar significa encontrar oportunidades de expressar escolhas, usar diferentes meios de comunicação, colaborar, realizar tarefas significativas e receber feedback sobre o próprio desenvolvimento. Abe e Araújo (2010) discutem a identificação da participação escolar e a necessidade de observar como as condições do ambiente influenciam o desempenho. A perspectiva desloca a avaliação da pergunta genérica sobre o que o aluno consegue fazer para a análise situada das atividades que a escola oferece e das barreiras que produz.

A valorização da voz discente complementa esse argumento. Glat e Estef (2021) demonstram, com relatos de jovens e adultos com deficiência intelectual, que a leitura das experiências escolares a partir dos próprios sujeitos revela problemas invisíveis quando apenas relatórios institucionais são considerados. Guimarães, Borges e Van Petten (2021), ao examinar narrativas de estudantes com deficiência que ingressaram no ensino superior, identificam a relevância dos apoios e, ao mesmo tempo, obstáculos enfrentados em sua escolarização anterior. Ambos os estudos sustentam a importância de incluir estudantes na reflexão sobre as medidas pedagógicas que lhes são dirigidas, respeitando suas possibilidades comunicacionais.

O reconhecimento do estudante como sujeito de direitos não significa ignorar a mediação de familiares e educadores, sobretudo em determinadas faixas etárias ou situações de apoio intenso. Significa evitar que decisões sejam tomadas exclusivamente sobre ele e sem sua participação possível. A escuta pode ocorrer por fala, escrita, Libras, comunicação alternativa, recursos visuais, observação responsiva de preferências e outros meios adequados. O pressuposto pedagógico consiste em admitir que experiências e escolhas dos estudantes são informações relevantes para o planejamento e a avaliação da inclusão.

Em relação à família, é preciso afastar concepções idealizadas. Não existe uma configuração familiar única, tampouco todas as pessoas responsáveis dispõem dos mesmos horários, renda, transporte, escolaridade ou acesso digital. Esperar comparecimento irrestrito a reuniões, aquisição particular de materiais ou oferta de atividades especializadas em casa pode intensificar desigualdades. Souza (2025) identifica, na produção acadêmica sobre família e educação

especial, tanto discursos que enfatizam a participação das famílias quanto estudos que investigam barreiras de aproximação, relações de poder e condições concretas de envolvimento. A colaboração só é efetiva quando reconhece essas assimetrias.

Celio Sobrinho e Alves (2013) analisaram a experiência de um fórum de famílias de alunos com deficiência em escola pública e verificaram a presença de tensões, aproximações e deslocamentos nas relações entre familiares e profissionais. O estudo fornece um referencial relevante: participação não equivale a ausência de conflito. Divergências podem expressar expectativas distintas e, se tratadas por processos de escuta e construção coletiva, contribuir para revisar percepções sobre as possibilidades de escolarização dos estudantes. Não é metodologicamente legítimo afirmar que todo fórum produza os mesmos resultados, mas o caso demonstra que a estruturação de espaços participativos merece atenção.

Nunes, Saia e Tavares (2015) também problematizam preconceitos e estereótipos que atravessam a relação escola-família. No campo educacional, atitudes discriminatórias podem assumir formas ostensivas ou discretas, como a suposição de que certo estudante não aprenderá, a infantilização excessiva ou a ideia de que o responsável deve escolher entre educação e atendimento especializado. O enfrentamento dessas crenças depende de informação, revisão de práticas e responsabilização institucional. O acolhimento é importante, mas não substitui planejamento didático, acessibilidade e acompanhamento do desenvolvimento escolar.

Quanto aos professores, a literatura aponta a importância de superar a lógica de responsabilidade individual e isolada. A formação inicial deve oferecer fundamentos sobre direitos, desenvolvimento,

acessibilidade e práticas pedagógicas para turmas diversas. A formação continuada, por sua vez, precisa dialogar com problemas concretos da sala de aula e ser acompanhada de condições para experimentar, avaliar e aprimorar estratégias. A ideia de que um curso pontual resolve todos os desafios da inclusão é insuficiente, pois o conhecimento profissional se desenvolve também na colaboração, no acompanhamento pedagógico e na revisão de práticas.

O Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA) oferece referência para organizar, desde o planejamento, oportunidades múltiplas de acesso ao conteúdo, envolvimento com as atividades e expressão da aprendizagem. Zerbato e Mendes (2021) estudaram uma proposta de formação docente baseada nesse referencial, em articulação com trabalho colaborativo. Seus achados permitem discutir o potencial de estratégias construídas coletivamente, mas não significam que a adoção nominal do DUA torne automaticamente uma prática inclusiva. A efetividade depende de sua incorporação aos objetivos curriculares, à realidade escolar e à avaliação dos estudantes.

Costa-Renders (2025) sintetiza investigações sobre DUA e educação inclusiva e alerta para a necessidade de não restringir o desenho universal apenas ao público da educação especial. A contribuição teórica é relevante porque o planejamento acessível pode beneficiar estudantes com perfis diversos sem apagar medidas específicas necessárias a determinadas pessoas. Um texto disponibilizado em formatos distintos, por exemplo, pode ampliar o acesso; entretanto, um estudante pode continuar necessitando de recurso assistivo próprio ou de comunicação alternativa. O universal e o individualizado não devem ser apresentados como soluções concorrentes.

O projeto político-pedagógico pode ser lido como instrumento de articulação dessa responsabilidade institucional. Seu valor não reside apenas no registro formal de princípios, mas na possibilidade de orientar decisões: como as equipes identificam barreiras, quem acompanha os encaminhamentos, quais recursos são disponibilizados, como se assegura a participação de estudantes e responsáveis e quais evidências permitem reavaliar ações. A inclusão ganha consistência quando essas perguntas deixam de depender de iniciativas isoladas e são incorporadas à organização cotidiana. Assim, os fundamentos teóricos convergem para uma concepção de escola que assume a heterogeneidade como condição ordinária do ensino.

4. RESULTADOS E DISCUSSÃO

A análise das fontes permite identificar uma tensão recorrente entre o reconhecimento formal de direitos e a experiência concreta da escolarização. Os avanços normativos criam instrumentos de proteção, enquanto os estudos empíricos mostram que matrícula, presença, participação e aprendizagem não constituem resultados equivalentes. Para organizar os achados sem tratar os sujeitos de maneira fragmentada, os resultados foram reunidos em três eixos: as relações que envolvem famílias e estudantes, os desafios do trabalho pedagógico e as responsabilidades da escola e das políticas públicas. Cada eixo reúne evidências e inferências analíticas, devidamente diferenciadas das constatações particulares de cada pesquisa.

4.1. Família e Estudante: Comunicação, Pertencimento e Participação

No primeiro eixo, destaca-se que os familiares não atuam apenas como informantes de condições pessoais do estudante; participam da construção das expectativas educativas e da defesa de direitos. A interlocução com a escola pode facilitar a identificação de modos de comunicação, interesses, experiências anteriores e fatores que dificultam a permanência. Porém, a participação familiar não deve ser confundida com a transferência da responsabilidade de ensinar. Cabe à instituição organizar o trabalho pedagógico e buscar condições de acessibilidade, utilizando as contribuições familiares como fonte de conhecimento sobre o estudante e não como substituto de serviços educacionais devidos.

Souza (2025) identifica, em sua análise da produção acadêmica, que a relação família-escola na educação especial é marcada por tensões e por possibilidades de aproximação. O achado sinaliza a insuficiência de discursos genéricos que atribuem problemas escolares à suposta ausência dos pais. Em contextos marcados por jornadas de trabalho extensas, transporte limitado e exigências de cuidado, a impossibilidade de comparecer à escola em determinados horários não demonstra desinteresse. A comunicação precisa adotar meios flexíveis e respeitosos, com registro de decisões e retorno claro sobre a aprendizagem, sem impor demandas incompatíveis com as condições da família.

O estudo de Nakamura e Souza (2024), realizado com quatro mães de estudantes com deficiência da rede pública regular em São Paulo, examinou experiências familiares e identificou dificuldades nas relações com escolas, além de redes de apoio construídas entre mães. A investigação tem caráter localizado e não permite atribuir proporções nacionais a esses desafios. Seu valor está em tornar visíveis práticas que, na percepção das entrevistadas, dificultavam a

participação de seus filhos. A análise sugere que a inclusão escolar não deve ser avaliada apenas pelo discurso institucional de acolhimento, mas também pelos efeitos concretos das decisões escolares sobre a rotina do estudante e dos responsáveis.

Também é necessário questionar os usos do conceito de parceria. Uma relação em que a escola convoca a família exclusivamente para relatar ocorrências disciplinares ou solicitar providências externas não constitui colaboração equilibrada. A parceria pressupõe discussão sobre objetivos educacionais, estratégias já utilizadas, medidas propostas e formas de observar resultados. Em situações de desacordo, a instituição deve explicar critérios e receber argumentos sem transformar questionamentos familiares em resistência à inclusão. A participação democrática envolve conflito administrado por canais legítimos e não a exigência de concordância incondicional.

A pesquisa de Celio Sobrinho e Alves (2013) oferece exemplo de como a criação de um fórum de famílias pode alterar percepções e relações de poder no contexto escolar estudado. O diálogo permitiu que profissionais e responsáveis reavaliassem crenças sobre a educabilidade dos estudantes. A contribuição mais relevante para esta revisão não é a reprodução automática de uma estrutura de fórum, mas o reconhecimento de que a participação precisa de espaços e continuidade. Reuniões esporádicas e convocatórias unilaterais tendem a oferecer menor possibilidade de elaboração coletiva do que processos de escuta em que decisões são acompanhadas ao longo do tempo.

A discussão familiar não pode deslocar a centralidade do estudante. Crianças, adolescentes, jovens e adultos são sujeitos que percebem

acolhimento, rejeição, obstáculos e oportunidades na rotina escolar. Quando o planejamento considera apenas a opinião de terceiros, perde-se a possibilidade de identificar experiências de isolamento, constrangimento e atividades sem significado. Glat e Estef (2021) demonstram como relatos de jovens e adultos com deficiência intelectual acrescentam informações sobre percursos escolares que não poderiam ser integralmente reconstruídos por registros burocráticos. Escutar estudantes é, portanto, uma exigência metodológica e pedagógica.

A escuta deve considerar diferentes formas de manifestação. Em determinadas situações, perguntas diretas e linguagem oral podem ser adequadas; em outras, é preciso recorrer a comunicação alternativa, materiais visuais, tempo adicional e observação da participação em atividades. O princípio não é aplicar um único instrumento a todos, e sim permitir que preferências, interesses e dificuldades sejam expressos por meios acessíveis. A recusa de participar de determinada tarefa, por exemplo, não deve ser interpretada imediatamente como falta de motivação: pode sinalizar barreira comunicacional, desconforto sensorial, exigência incompatível com a mediação oferecida ou outras condições a investigar.

A participação envolve ainda relações entre pares. A presença de colegas pode favorecer aprendizagem compartilhada, vínculos e construção de pertencimento; mas a escola precisa enfrentar situações de bullying, infantilização e isolamento. Nunes, Saia e Tavares (2015) discutem o peso dos preconceitos na experiência educacional e nas relações com a família. Dessa perspectiva, campanhas pontuais de sensibilização possuem alcance limitado quando atitudes discriminatórias persistem em práticas de sala de

aula, critérios de agrupamento ou decisões administrativas. O enfrentamento exige mediação cotidiana de conflitos, respeito a diferenças e oportunidades efetivas de cooperação entre estudantes.

Guimarães, Borges e Van Petten (2021) analisaram narrativas de estudantes com deficiência que chegaram ao ensino superior por políticas de acesso. As experiências examinadas evidenciam tanto a importância de apoios familiares e profissionais quanto barreiras vivenciadas em diferentes momentos da escolarização. Esses relatos desaconselham compreender o ingresso em nível mais elevado como prova de ausência de dificuldades anteriores. Ao contrário, permitem reconhecer que a permanência pode depender de esforços adicionais não exigidos dos demais estudantes. A instituição inclusiva deve reduzir esses custos invisíveis em vez de celebrar apenas histórias individuais de superação.

O conjunto das evidências mostra que a principal questão não é exigir uma família ideal ou um estudante permanentemente adaptável, mas produzir relações que reconheçam direitos e responsabilidades distintas. A escola precisa garantir canais transparentes de comunicação; os responsáveis devem ter possibilidade de participar sem coerção; e o estudante deve integrar decisões sobre sua experiência educacional. A qualidade dessa relação pode ser observada por indicadores concretos, como devolutivas pedagógicas compreensíveis, presença de recursos, participação em atividades coletivas e respostas documentadas às barreiras identificadas.

4.2. Professores: Formação, Planejamento e Avaliação da Aprendizagem

O segundo eixo reúne os desafios do trabalho docente. Nas escolas comuns, o professor necessita lidar com diferentes ritmos de aprendizagem, experiências anteriores, formas de comunicação e necessidades de apoio. A proposta inclusiva não torna ilegítima a preocupação profissional com tempo, materiais e formação. O equívoco ocorre quando a complexidade do ensino é traduzida em impossibilidade permanente de escolarização de determinados alunos. A resposta requer condições coletivas para ensinar, e não apenas uma orientação abstrata para que o professor seja mais sensível às diferenças.

A formação inicial é parte desse problema. Conhecer fundamentos de acessibilidade, direitos educacionais e diversidade pode reduzir equívocos de interpretação e ampliar recursos de planejamento, mas o domínio desses conceitos precisa dialogar com situações didáticas concretas. Uma disciplina isolada não substitui estágios, supervisão e experiências de colaboração com profissionais da educação especial. Da mesma forma, capacitações continuadas concentradas em características diagnósticas podem oferecer informações úteis e ainda assim deixar lacunas sobre como planejar aulas, organizar atividades e avaliar o currículo que se ensina.

Zerbato e Mendes (2021) investigaram um programa formativo envolvendo docentes da educação básica e estudantes de licenciatura, com elaboração coletiva de planos de aula orientados pelo Desenho Universal para a Aprendizagem. O estudo indica potencial das ferramentas formativas e da colaboração para ampliar ações pedagógicas condizentes com a diversidade. Seu desenho qualitativo e o número de participantes exigem cautela quanto à generalização. Ainda assim, os resultados apoiam a ideia de que a formação ganha pertinência quando parte de situações efetivas e

possibilita experimentar alternativas, registrar o trabalho e refletir sobre seus efeitos.

O planejamento inclusivo não equivale à produção de uma aula inteiramente distinta para cada estudante. Essa interpretação tornaria a proposta inviável em muitos contextos e reduziria a integração curricular. O DUA propõe considerar, antecipadamente, diferentes maneiras de apresentar informações, mobilizar interesses e permitir que os conhecimentos sejam demonstrados. Uma atividade de leitura, por exemplo, pode combinar texto acessível, recursos auditivos ou visuais e diferentes formas de resposta, desde que os objetivos educacionais permaneçam explicitados. As medidas universais podem ser complementadas por adaptações individualizadas quando necessárias.

Costa-Renders (2025) observa que o debate sobre o DUA ultrapassa o atendimento de estudantes da educação especial e se relaciona à construção de práticas de ensino inclusivas. O argumento protege contra dois reducionismos. O primeiro consiste em pensar que toda dificuldade de aprendizagem deva ser resolvida por um serviço especializado separado da sala comum. O segundo consiste em imaginar que um desenho flexível dispense suportes específicos, como recursos de tecnologia assistiva ou mediações apropriadas. A ação pedagógica precisa combinar flexibilidade geral e respostas individualizadas de acordo com a avaliação das barreiras presentes.

Um dos dilemas recorrentes aparece na avaliação. Quando todos os estudantes são avaliados somente por uma prova, em um tempo fixo e por uma única forma de expressão, corre-se o risco de confundir limitação do instrumento com falta de conhecimento. Por outro lado, dispensar o estudante de demonstrar aprendizagem,

sem objetivos definidos e acompanhamento, também pode produzir exclusão disfarçada de cuidado. A avaliação inclusiva requer critérios explícitos, meios acessíveis, registro de progressos e replanejamento diante das dificuldades. O foco é identificar o que o estudante aprendeu e quais condições ainda precisam ser modificadas.

Abe e Araújo (2010) discutem a participação escolar como dimensão que demanda observação específica. A contribuição desse enfoque é mostrar que dificuldades de desempenho podem estar relacionadas às exigências do ambiente e às condições de execução das tarefas. Um aluno que não conclui certa atividade pode estar respondendo à barreira de acesso, à ausência de mediação ou a formas inadequadas de apresentação do conteúdo. A análise contextual permite construir intervenções mais precisas do que classificações generalizantes sobre capacidade ou incapacidade do estudante.

O uso de tecnologia assistiva necessita estar vinculado a objetivos pedagógicos e à autonomia possível. Recursos digitais, pranchas de comunicação, leitores de tela, materiais táteis, ampliação de fonte e outros apoios têm utilidades distintas. A existência do equipamento não assegura uso efetivo se professores e estudantes não dispuserem de condições para incorporá-lo às tarefas. Também é inadequado supor que o mesmo recurso sirva a todos os estudantes com uma categoria diagnóstica. A seleção deve resultar de observação contextual, diálogo com o usuário e revisão dos resultados alcançados.

A articulação entre professor do ensino comum e professor do AEE constitui outra condição relevante. Se os profissionais atuam sem

canais de planejamento conjunto, podem existir objetivos desconectados, orientações contraditórias e duplicação de atividades. A literatura sobre complementaridade entre educação especial e educação inclusiva indica a necessidade de integrar conhecimentos específicos ao currículo da classe comum (Glat; Pletsch; Fontes, 2007). Isso não implica subordinar um profissional ao outro, mas construir responsabilidades compartilhadas e acordos de acompanhamento. A gestão deve assegurar tempos e processos para que a cooperação ultrapasse conversas eventuais nos corredores.

A educação inclusiva também requer reflexão sobre o conteúdo curricular. Simplificar indiscriminadamente tarefas pode reduzir oportunidades intelectuais e reforçar expectativas baixas. A alternativa é identificar objetivos essenciais, adequar meios de participação e ampliar recursos de mediação, sem presumir que todos aprenderão da mesma forma ou no mesmo ritmo. Decisões curriculares precisam ser acompanhadas por evidências de progresso e revisitadas periodicamente. A adaptação pedagógica só se sustenta como prática de equidade quando orientada à aprendizagem e não à mera ocupação do estudante durante a aula.

É importante diferenciar responsabilidade pedagógica de responsabilidades assistenciais. O profissional de apoio escolar, quando previsto e necessário, não substitui o professor regente nem deve assumir isoladamente a escolarização de um aluno. Sua atuação precisa integrar a organização institucional e responder às necessidades específicas contempladas pela legislação e pelas orientações aplicáveis. A terceirização informal do ensino a um acompanhante pode gerar situações em que o aluno está fisicamente presente, mas recebe um currículo desvinculado do

conjunto da turma. Cabe à escola acompanhar a distribuição de tarefas e impedir isolamento pedagógico.

O trabalho docente é atravessado por condições estruturais. Turmas com elevado número de alunos, acesso restrito a materiais, instabilidade de profissionais e falta de tempo remunerado para planejamento podem limitar a implementação de práticas inclusivas. Esses fatores não eliminam a responsabilidade de ensinar, mas demonstram que mudanças pedagógicas dependem de gestão e políticas de valorização profissional. Exigir inovação sem disponibilizar condições mínimas produz uma responsabilização individual incoerente com o caráter público do direito à educação.

4.3. Escola e Políticas Públicas: Acessibilidade, Gestão e Efetivação de Direitos

O terceiro eixo refere-se às decisões institucionais que tornam possíveis, ou dificultam, os esforços de estudantes, famílias e docentes. A escola decide como utiliza recursos, como organiza horários e reuniões, quais canais acolhem demandas e como acompanha o próprio desempenho. Se a inclusão é apresentada apenas como atribuição do professor da classe ou do AEE, permanecem sem responsáveis questões como transporte, acessibilidade arquitetônica, aquisição de materiais, formação continuada e enfrentamento da discriminação. A gestão tem papel estruturante porque converte princípios em rotinas, responsabilidades e prioridades administrativas.

A primeira dimensão institucional é a acessibilidade em sentido abrangente. Ela compreende acesso físico aos espaços, comunicação adequada, materiais didáticos utilizáveis, organização

de atividades e atitudes respeitadas. Uma escola pode permitir a entrada no prédio e ainda manter obstáculos na biblioteca, no laboratório, no recreio ou em eventos culturais. A avaliação da acessibilidade deve considerar todos os momentos da experiência escolar. Restringi-la à sala de aula invisibiliza atividades que participam da formação social e da construção do pertencimento do estudante.

A segunda dimensão é o planejamento institucional. Um projeto político-pedagógico que afirma compromisso com a diversidade, mas não prevê responsabilidades, formação, recursos e acompanhamento, apresenta baixo potencial orientador. A efetivação exige metas observáveis e revisão periódica: os alunos participam das mesmas propostas curriculares com apoios pertinentes? Existem canais de comunicação com responsáveis? Que barreiras foram identificadas? Quem providenciou as medidas acordadas? As respostas devem orientar a gestão do trabalho pedagógico, respeitando a singularidade dos estudantes sem divulgar indevidamente informações pessoais.

A terceira dimensão está na articulação entre políticas públicas e cotidiano escolar. A Lei Brasileira de Inclusão estabelece compromissos com um sistema educacional inclusivo e com a remoção de barreiras à aprendizagem (Brasil, 2015). A LDB prevê recursos e estratégias específicas no âmbito da educação especial (Brasil, 1996). O Decreto nº 12.686/2025, com alterações posteriores, e a regulamentação de 2026 inserem novas referências para organização e acompanhamento da política (Brasil, 2025; Brasil, 2026). Essas disposições precisam ser interpretadas conjuntamente e não como garantia automática de implementação, pois sua

efetividade depende de financiamento, coordenação federativa, pessoal e gestão territorializada.

A expansão do número de matrículas é um indicador importante para compreender mudanças do acesso. O Inep informou cerca de 2,5 milhões de matrículas na educação especial em 2025, aproximadamente 82% acima do número referido para 2021. O órgão também divulgou percentual de 49,7% de estudantes de 4 a 17 anos com atendimento educacional especializado no recorte utilizado na comunicação oficial (INEP, 2026). Tais resultados necessitam ser interpretados com precisão: matrícula registrada não mede a experiência individual; percentual de AEE não comprova, isoladamente, regularidade e qualidade do atendimento; e uma elevação administrativa não esclarece por si todas as causas do crescimento.

A análise crítica desses dados exige evitar duas leituras opostas. Seria inadequado desprezar a ampliação do registro de estudantes, pois o ingresso no sistema educacional é condição para que outros direitos sejam efetivados. Também seria equivocado converter o crescimento em evidência de que todas as barreiras foram superadas. Para avaliar a política, é necessário acompanhar permanência, frequência, progressão escolar, acesso a apoios, participação e aprendizagem, considerando desigualdades regionais e diferenças entre etapas. A ausência de indicadores individualizados e comparáveis limita diagnósticos sobre qualidade, e não deve ser substituída por suposições.

A gestão escolar pode construir instrumentos locais de acompanhamento compatíveis com os direitos dos estudantes. Registros de objetivos, recursos empregados, dificuldades de acesso

e progressos observados auxiliam decisões coletivas, desde que não se tornem burocracia repetitiva ou mecanismo de rotulação. A análise do desempenho deve considerar oportunidades efetivamente oferecidas. Se uma atividade não foi apresentada por meio acessível, não é correto interpretar a falta de resposta como prova de incapacidade do estudante. O monitoramento precisa avaliar simultaneamente resultados de aprendizagem e condições escolares de sua produção.

A articulação intersetorial merece atenção particular. Demandas educacionais podem conviver com necessidades de saúde, assistência social, mobilidade e proteção contra violências, mas isso não autoriza exigir acompanhamento clínico como condição prévia para ensinar. A escola deve reconhecer seus deveres pedagógicos e acionar a rede de proteção quando necessário, sem substituir educação por encaminhamentos sucessivos. A gestão integrada é útil quando facilita o acesso a direitos; torna-se obstáculo quando cada serviço transfere a outro a obrigação de agir. A intersetorialidade, portanto, precisa definir fluxos e responsabilidades, e não somente multiplicar reuniões.

A cultura escolar pode transformar situações de diferença em experiências de pertencimento ou de estigma. O tratamento cotidiano dado ao estudante, a visibilidade de suas produções, a possibilidade de participar de decisões e a resposta diante de práticas discriminatórias influenciam sua experiência de inclusão. Nunes, Saia e Tavares (2015) discutem justamente os preconceitos que atravessam a história educacional e as relações entre escola e família. Combater essas barreiras exige revisão de procedimentos disciplinares, de comunicação institucional e das expectativas de

aprendizagem, em vez de limitar a pauta inclusiva a datas comemorativas.

A perspectiva dos estudantes precisa integrar também a avaliação da escola. Guimarães, Borges e Van Petten (2021) mostram que narrativas de pessoas com deficiência revelam barreiras e apoios experimentados ao longo da escolarização. Ao considerar depoimentos retrospectivos, a pesquisa não produz um indicador universal de inclusão, mas evidencia a importância de consultar sujeitos que conviveram com decisões institucionais. Questionários acessíveis, reuniões mediadas e outros canais de escuta podem contribuir para identificar situações que não aparecem nos relatórios administrativos tradicionais.

Entre as possibilidades de enfrentamento fundamentadas na literatura e no ordenamento jurídico destacam-se: planejar atividades desde o início para turmas heterogêneas; garantir adaptações e recursos quando necessários; oferecer formação continuada vinculada a problemas reais; assegurar tempo de trabalho colaborativo; fortalecer comunicação com famílias; ouvir estudantes de forma acessível; e construir formas regulares de monitoramento da participação e da aprendizagem. Essas medidas não configuram receita universal, mas um conjunto coerente de compromissos que deve ser adaptado e avaliado conforme o contexto.

É necessário reconhecer também limites da literatura utilizada. Parte dos estudos é qualitativa e localizada; as normas descrevem obrigações, mas não demonstram seu cumprimento; e os dados administrativos disponíveis não traduzem todas as dimensões da experiência escolar. Por isso, a revisão não permite hierarquizar

nacionalmente qual ator enfrenta mais dificuldades nem quantificar todos os obstáculos identificados. Seu resultado principal é analítico: a inclusão depende da relação entre direitos formalizados, condições institucionais, práticas pedagógicas e participação efetiva de famílias e estudantes.

A articulação dos três eixos conduz à compreensão de que não existe oposição necessária entre interesses do estudante, atuação familiar, trabalho docente e gestão escolar. Os conflitos surgem quando funções não são definidas, recursos faltam ou decisões são tomadas sem diálogo. A construção de uma escola inclusiva exige reconhecer os diferentes lugares dos sujeitos e estabelecer procedimentos para cooperação, responsabilização pública e revisão de práticas. A presença física é ponto de partida; o parâmetro substantivo da inclusão deve ser a possibilidade de aprender, participar e pertencer sem discriminação.

5. CONCLUSÃO

O artigo examinou os desafios da família, do estudante, dos professores e da escola no processo de inclusão escolar a partir de revisão narrativa de estudos acadêmicos e análise documental de normas brasileiras e dados oficiais. O conjunto das fontes permite concluir que a educação inclusiva não se reduz à matrícula em classes comuns, embora o acesso seja uma conquista indispensável. Sua concretização envolve permanência, participação, aprendizagem, acessibilidade e reconhecimento do estudante como sujeito de direitos. O cumprimento desse compromisso depende de responsabilidades institucionais claramente definidas e de colaboração entre atores que possuem funções distintas.

Quanto às famílias, os resultados indicam que sua participação pode favorecer a continuidade de apoios e a compreensão das necessidades educacionais, mas não deve ser idealizada nem utilizada para transferir obrigações próprias do poder público. Estudos sobre a relação família-escola mostram tensões e possibilidades de aproximação, evidenciando a importância de comunicação respeitosa, escuta e participação real nas decisões. A escola precisa oferecer meios viáveis de interlocução e reconhecer desigualdades de tempo, renda e acesso à informação, sem responsabilizar automaticamente os familiares por dificuldades de escolarização.

No que diz respeito aos estudantes, a revisão destaca a necessidade de ampliar oportunidades para que expressem interesses, dificuldades e avaliações sobre sua própria experiência. Pesquisas com narrativas de pessoas com deficiência mostram barreiras que podem permanecer invisíveis quando a análise se limita aos registros de matrícula e às percepções de terceiros. Escuta acessível, enfrentamento de práticas discriminatórias e participação significativa no currículo são dimensões indispensáveis para construir pertencimento. Apoios individualizados devem ampliar autonomia e acesso ao conhecimento, e não justificar isolamento pedagógico ou social.

Para os professores, a análise revela a insuficiência de respostas centradas exclusivamente na disposição individual. Formação inicial, desenvolvimento profissional continuado, planejamento diversificado, avaliação acessível e trabalho colaborativo são necessários, mas sua implementação exige tempo, recursos e suporte da gestão. Referenciais como o Desenho Universal para a Aprendizagem apresentam possibilidades de reorganizar o ensino

para turmas heterogêneas, sem dispensar medidas específicas quando cabíveis. O objetivo não consiste em reduzir indiscriminadamente expectativas, mas construir condições para que objetivos educacionais sejam alcançados por diferentes percursos.

A escola e as políticas públicas possuem responsabilidades estruturantes. A legislação brasileira, inclusive os marcos de 2025 e 2026, estabelece deveres relacionados à inclusão e à oferta de apoios. Entretanto, a existência de normas e a expansão de matrículas não comprovam, isoladamente, a efetividade da aprendizagem e da participação. É necessário acompanhar condições de acessibilidade, práticas pedagógicas, continuidade dos apoios, experiências relatadas e progressos educacionais. A gestão deve incorporar esses compromissos ao planejamento institucional, com transparência e mecanismos de revisão.

Conclui-se que o enfrentamento dos desafios da educação inclusiva exige abandonar explicações que atribuem o problema exclusivamente ao estudante, à família ou ao professor. O processo de escolarização se constrói na relação entre sujeitos, instituições e políticas, sob o dever público de remover barreiras e assegurar qualidade. Como limite, a revisão não pretende estimar a frequência nacional dos problemas descritos, dada a heterogeneidade das fontes. Pesquisas futuras podem examinar longitudinalmente participação e aprendizagem, com métodos que articulem indicadores administrativos e vozes de estudantes, famílias e profissionais. Uma educação efetivamente inclusiva será aquela capaz de transformar direitos reconhecidos em experiências concretas de aprender, conviver e participar.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABE, Patricia Bettiol; ARAÚJO, Rita de Cássia Tibério. A participação escolar de alunos com deficiência na percepção de seus professores. Revista Brasileira de Educação Especial, Marília, v. 16, n. 2, 2010. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1413-65382010000200009>.

BRASIL. Constituição (1988). 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: 8 out. 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. Texto atualizado com alterações do Decreto nº 12.773, de 8 de dezembro de 2025. Brasília, DF: Presidência da República, 2025. Disponível em:

https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2023-

[2026/2025/decreto/d12686.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2023-2026/2025/decreto/d12686.htm). Acesso em: 8 out. 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. Brasília, DF: Presidência da República, 2009. Disponível em:

https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-

[2010/2009/decreto/d6949.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/d6949.htm). Acesso em: 8 out. 2026.

BRASIL. Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Brasília, DF: Presidência da República, 2015. Disponível

em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm. Acesso em: 8 out. 2026.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Presidência da República, 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 8 out. 2026.

BRASIL. Ministério da Educação. Portaria MEC nº 421, de 15 de maio de 2026. Dispõe sobre a Política Nacional de Educação Especial Inclusiva e sobre a Rede Nacional de Educação Especial Inclusiva. Brasília, DF: MEC, 2026. Disponível em: <https://mecnormas.mec.gov.br/pesquisa/detalhar/11240>. Acesso em: 8 out. 2026.

CELIO SOBRINHO, Reginaldo; ALVES, Edson Pantaleão. A relação família e escola em um contexto de escolarização do aluno com deficiência: reflexões desde uma abordagem sociológica figuracional. *Educar em Revista*, Curitiba, n. 49, p. 323-338, 2013. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0104-40602013000300018>.

COSTA-RENDERS, Elizabete Cristina. Desenho universal para aprendizagem como suporte à prática de ensino que envolve a educação especial na perspectiva inclusiva: uma revisão integrativa. *Revista Brasileira de Educação Especial*, v. 31, 2025. DOI: <https://doi.org/10.1590/1980-54702025v31e0018>.

GLAT, Rosana; ESTEF, Suzanli. Experiências e vivências de escolarização de alunos com deficiência intelectual. *Revista Brasileira de Educação Especial*, v. 27, e0184, 2021. DOI: <https://doi.org/10.1590/1980-54702021v27e0184>.

GLAT, Rosana; PLETSCHE, Márcia Denise; FONTES, Rejane de Souza. Educação inclusiva & educação especial: propostas que se complementam no contexto da escola aberta à diversidade. Educação, Santa Maria, v. 32, n. 2, 2007. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/reveducacao/article/view/678>. Acesso em: 8 out. 2026.

GUIMARÃES, Maria Cecília Alvim; BORGES, Adriana Araújo Pereira; VAN PETTEN, Adriana Maria Valladão Novais. Trajetórias de alunos com deficiência e as políticas de educação inclusiva: da educação básica ao ensino superior. Revista Brasileira de Educação Especial, v. 27, e0059, 2021. DOI: <https://doi.org/10.1590/1980-54702021v27e0059>.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP). Brasil atingiu maior percentual de estudantes em tempo integral. Brasília, DF: Inep, 2026. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/centrais-de-conteudo/noticias/censo-escolar/brasil-atingiu-maior-percentual-de-estudantes-em-tempo-integral>. Acesso em: 8 out. 2026.

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, 2006. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1413-24782006000300002>.

NAKAMURA, Bianca Miyuki; SOUZA, Camila Cristina Bortolozzo Ximenes de. Experiências de familiares de crianças com deficiência no processo de inclusão escolar na rede pública regular de ensino: um estudo de caso. Cadernos Brasileiros de Terapia Ocupacional, v.

32, número especial 1, e3791, 2024. DOI: <https://doi.org/10.1590/2526-8910.ctoAO391937911>.

NUNES, Sylvia da Silveira; SAIA, Ana Lucia; TAVARES, Rosana Elizete. Educação inclusiva: entre a história, os preconceitos, a escola e a família. *Psicologia: Ciência e Profissão*, Brasília, v. 35, n. 4, p. 1106-1119, 2015. DOI: <https://doi.org/10.1590/1982-3703001312014>.

SOUZA, Sirleine Brandão de. A relação família-escola e a Educação Especial: alguns apontamentos. *Educar em Revista*, Curitiba, v. 41, 2025. DOI: <https://doi.org/10.1590/1984-0411.96110>.

UNESCO. Global education monitoring report 2020: inclusion and education: all means all. Paris: UNESCO, 2020. Disponível em: <https://www.unesco.org/gem-report/en/publication/2020-inclusion-and-education-all-means-all>. Acesso em: 8 out. 2026.

ZERBATO, Ana Paula; MENDES, Enicéia Gonçalves. O desenho universal para a aprendizagem na formação de professores: da investigação às práticas inclusivas. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 47, e233730, 2021. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1678-4634202147233730>.

¹ Especialização em AEE Atendimento Educacional Especializado.

Pós-graduação em Alfabetização e letramento. E-mail: [acesse o artigo original para visualizar o e-mail](#)

² Especialização em Metodologia de Ensino de Matemática. E-mail: [acesse o artigo original para visualizar o e-mail](#)

³ Especialista em Educação Especial e Inclusiva com ênfase em múltiplas deficiências. E-mail: [acesse o artigo original para visualizar o e-mail](#)

⁴ Pós graduada em Neuropsicopedagogia Institucional e Clínica e Pós graduada em Educação Inclusiva. E-mail: [acesse o artigo original para visualizar o e-mail](#)

⁵ Graduação em Enfermagem. E-mail: [acesse o artigo original para visualizar o e-mail](#)

⁶ Pós graduada em TEA_ Transtorno do Espectro Autista pela Faculdade Venda Nova do Imigrante. E-mail: [acesse o artigo original para visualizar o e-mail](#)

⁷ Especialização em Metodologia de Ensino de Língua Portuguesa e Literatura. E-mail: [acesse o artigo original para visualizar o e-mail](#)

⁸ Pós graduação em Neurociências. E-mail: [acesse o artigo original para visualizar o e-mail](#)

⁹ Especialização em Libras e Educação Especial. E-mail: [acesse o artigo original para visualizar o e-mail](#)

¹⁰ Pós graduada em Psicomotricidade com ênfase em ludicidade. E-mail: [acesse o artigo original para visualizar o e-mail](#)