REVISTA TÓPICOS
ISSN 2965-6672 | Qualis A2

EDUCAÇÃO INCLUSIVA E A IMPLEMENTAÇÃO DAS POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS

INCLUSIVE EDUCATION AND THE IMPLEMENTATION OF EDUCATIONAL PUBLIC POLICIES

Ciências Humanas • 09/11/2026

REGISTRO DOI: 10.70773/revistatopicos/793950181

José Alves dos Reis Neto
Mariana Lima de Araujo

RESUMO

Este artigo examina as condições político-institucionais que delimitam a implementação das políticas públicas de educação inclusiva no Brasil, com atenção às relações entre garantias normativas, governança federativa, trabalho pedagógico e efetivação do direito à aprendizagem. A investigação adota abordagem qualitativa, de natureza bibliográfica e documental, mediante análise interpretativa de estudos publicados entre 2021 e 2026, de atos normativos federais e de indicadores oficiais do Censo Escolar. O argumento central consiste em demonstrar que a universalização do acesso à escola comum, embora indispensável, não equivale à realização integral da inclusão. A análise identifica avanços no reconhecimento jurídico da diversidade e na presença de estudantes público da educação especial em classes comuns, simultaneamente à persistência de desafios relativos à formação docente, ao atendimento educacional especializado, à acessibilidade curricular e ao monitoramento da participação e da aprendizagem. Os dados nacionais apontam ampliação da proporção de matrículas em classes comuns, de 93,5% em 2021 para 96,0% em 2025, entre estudantes de quatro a dezessete anos considerados pelo indicador oficial. Conclui-se que políticas efetivas demandam financiamento contínuo, articulação entre serviços, escuta dos sujeitos e responsabilidades públicas compartilhadas, de modo que a inclusão constitua uma qualidade institucional da escola e não apenas uma estatística de ingresso.

Palavras-chave: Educação inclusiva; Políticas públicas; Direito à educação; Educação especial; Equidade educacional.

ABSTRACT

This article examines the political and institutional conditions shaping the implementation of inclusive education policies in Brazil,

focusing on the relationships among legal guarantees, federative governance, pedagogical work and the realization of the right to learn. A qualitative bibliographic and documentary approach is employed, drawing on Brazilian studies published between 2021 and 2026, federal regulations and official School Census indicators. The central argument is that wider access to mainstream schooling, while essential, cannot by itself demonstrate meaningful inclusion. The analysis identifies legal and institutional advances alongside persistent challenges regarding teacher education, specialized educational support, curricular accessibility and the monitoring of participation and learning. Official data indicate that the proportion of enrolled students aged four to seventeen attending mainstream classes rose from 93.5% in 2021 to 96.0% in 2025. The findings suggest that effective policies require sustained funding, intersectoral collaboration, participation by educational communities and clearly defined public responsibilities. Inclusion is therefore understood not merely as enrollment, but as an institutional commitment to participation, belonging, development and equitable educational opportunities.
Keywords: Inclusive education; Public policies; Right to education; Special education; Educational equity.

1. INTRODUÇÃO

A educação inclusiva constitui uma das expressões mais exigentes da universalidade do direito à educação, porque desloca a análise do simples ingresso na escola para o exame das condições concretas de participação, permanência e aprendizagem. Nessa perspectiva, a presença de estudantes com deficiência, transtorno do espectro autista e altas habilidades ou superdotação nas classes comuns representa conquista relevante, mas não encerra a responsabilidade

pública de remover barreiras pedagógicas, comunicacionais, arquitetônicas e atitudinais.

A questão que orienta este estudo pode ser formulada nos seguintes termos: em que medida os avanços normativos e quantitativos da educação inclusiva brasileira têm sido acompanhados de condições institucionais aptas a assegurar participação e aprendizagem aos estudantes público da educação especial? Tal indagação não se limita à dimensão jurídica; alcança a execução orçamentária, a organização escolar, a atuação dos profissionais e a continuidade das iniciativas governamentais.

O objetivo geral consiste em analisar criticamente a implementação das políticas públicas educacionais inclusivas no Brasil, considerando seus fundamentos, resultados identificáveis e desafios contemporâneos. Especificamente, busca-se compreender a trajetória normativa recente, examinar o papel do atendimento educacional especializado e da formação docente, interpretar indicadores nacionais e sistematizar prioridades para a gestão pública e escolar.

A relevância científica da discussão reside em evitar duas simplificações recorrentes: a primeira consiste em identificar matrícula com inclusão efetiva; a segunda pressupõe que a existência de legislação, por si só, transforma as práticas escolares. Conforme argumentam Haas e Baptista (2025), os desafios da política nacional de educação especial prolongam-se através de distintos ciclos históricos, exigindo leitura atenta dos agentes, das disputas e das condições de sua implementação.

A estrutura do artigo compreende referencial teórico em texto contínuo, metodologia, resultados e discussão, considerações finais e referências. A interpretação privilegia fontes brasileiras recentes, preservando normas anteriores apenas quando indispensáveis à compreensão da arquitetura constitucional e legal do direito educacional.

2. REFERENCIAL TEÓRICO

A educação inclusiva não deve ser concebida como concessão benevolente dirigida a determinados grupos, mas como desdobramento da cidadania e do caráter público do direito à escolarização. Sua densidade teórica resulta do reconhecimento de que diferenças humanas são constitutivas da experiência educativa e de que a organização tradicional da escola frequentemente converte diferenças em desigualdades de oportunidade. O problema pedagógico, portanto, não é a existência da heterogeneidade, mas a insuficiência das respostas institucionais destinadas a acolhê-la.

Pletsch e Mendes (2024) identificam, ao cartografar políticas, pesquisas e práticas, a necessidade de compreender o movimento inclusivo simultaneamente em suas dimensões discursiva, documental e cotidiana. Esse esforço permite distinguir avanços no repertório normativo e estatístico de transformações mais complexas nos processos de ensino. A escola inclusiva não é resultado automático da transferência de estudantes entre modalidades; constitui um projeto de reorganização coletiva de culturas, políticas e práticas.

Sob esse prisma, a acessibilidade assume significado amplo. Não se restringe à adequação física dos espaços: abrange recursos de comunicação, materiais, avaliações, tecnologias assistivas, formas de interação e a própria arquitetura curricular. Quando tais condições são pensadas posteriormente à matrícula, prevalece uma lógica reativa; quando compõem o planejamento escolar desde o início, a diferença deixa de ser tratada como exceção que interrompe uma suposta normalidade pedagógica.

A Lei Brasileira de Inclusão, de 2015, permanece como marco estruturante do tema ao afirmar direitos e responsabilidades relacionados a um sistema educacional inclusivo. Sua relevância não diminui com o tempo, pois opera como fundamento jurídico duradouro de normas posteriores e da exigibilidade de respostas estatais.

O desenvolvimento da política brasileira evidencia que diretrizes inclusivas são atravessadas por escolhas institucionais e disputas sobre o lugar da educação especial no sistema educacional. Rosa e Lima (2022), ao examinarem tentativas de modificação da política nacional, demonstram que alterações governamentais podem implicar inflexões na distribuição das responsabilidades estatais e nos modos de organizar o atendimento especializado. A análise revela que continuidade administrativa e estabilidade de direitos são dimensões relacionadas, embora não idênticas.

Haas e Baptista (2025) destacam que a trajetória da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva precisa ser considerada historicamente. A longevidade de determinadas dificuldades — particularmente formação docente e configuração do atendimento educacional especializado — mostra que o

reconhecimento reiterado de um problema não assegura sua superação. Sem dispositivos de coordenação, financiamento, acompanhamento e avaliação, programas podem permanecer fragmentados.

Em 2025, o Decreto nº 12.686 instituiu a Política Nacional de Educação Especial Inclusiva e a Rede Nacional de Educação Especial Inclusiva, posteriormente alterado pelo Decreto nº 12.773, do mesmo ano. Em 2026, a Portaria MEC nº 421 detalhou aspectos de sua organização, recebendo alterações da Portaria nº 550. A atualização normativa revela uma agenda de articulação federativa, formação e organização de serviços; sua eficácia concreta, entretanto, depende da realização das condições que os instrumentos prescrevem.

Isso exige interpretar a política como processo, não como ato inaugural. Entre a formulação da norma e a experiência efetiva dos estudantes situam-se decisões administrativas, capacidade técnica municipal e estadual, planejamento pedagógico e condições de trabalho. A literatura de implementação evidencia, nessa situação, que a ausência de conexão entre esses planos pode produzir elevada conformidade formal e resultados educacionais insuficientes.

A formação dos professores ocupa posição decisiva na qualidade da implementação. Não se trata de responsabilizar individualmente os docentes por insuficiências estruturais, mas de reconhecer que conhecimentos sobre planejamento acessível, colaboração profissional, estratégias de avaliação e tecnologia assistiva precisam integrar oportunidades formativas relevantes e continuadas. Dugois, Schlünzen e Lima (2026) examinam as políticas de formação inicial e

continuada e contribuem para situar a preparação docente como problema sistêmico.

O atendimento educacional especializado deve ser interpretado como apoio articulado à escolarização, e não como substituição da experiência curricular comum. Sua efetividade demanda diálogo entre docentes, equipe gestora, estudantes e famílias, sem reduzir o planejamento à classificação diagnóstica. A elaboração de estratégias individualizadas pressupõe análise contextual de barreiras, identificação de potencialidades e compromisso com objetivos educacionais observáveis.

Se a mediação profissional for entendida exclusivamente como disponibilidade de um especialista, perde-se de vista a responsabilidade do conjunto da escola. Há diferença entre o fornecimento de um serviço e sua integração ao projeto pedagógico. O primeiro pode ser contabilizado administrativamente; o segundo precisa ser apreciado mediante a qualidade das interações, o acesso às atividades e as oportunidades de aprendizagem.

A colaboração entre educação, saúde e assistência social adquire relevância em situações complexas, desde que respeitadas as competências de cada área e evitada a medicalização do cotidiano escolar. A avaliação de necessidades de apoio não deve transformar características dos estudantes em justificativa para reduzir expectativas de aprendizagem ou afastá-los de atividades significativas.

A literatura recente converge quanto à insuficiência de análises que tratam a inclusão exclusivamente como presença física. Riboli e Pertuzzatti (2025), em estudo localizado, enfatizam que

reconhecimento de direitos e políticas públicas precisam ser confrontados com condições de atendimento. Pletsch e Mendes (2024) chamam a atenção para os nexos entre produção acadêmica, políticas e práticas, enquanto Haas e Baptista (2025) evidenciam a persistência de desafios históricos. Essa convergência não implica uniformidade teórica, mas permite organizar os principais eixos explicativos.

Quadro 1. Eixos de interpretação da implementação inclusiva (síntese do referencial teórico).

Eixo analítico	Fundamento científico	Implicação na implementação	Critério de acompanhamento
Direito e equidade	Inclusão como direito substantivo, não concessão (Pletsch; Mendes, 2024).	Eliminar barreiras e garantir apoios diferenciados sem segregação.	Participação curricular e trajetórias de aprendizagem.
Governança pública	Políticas dependem de continuidade institucional (Rosa; Lima, 2022).	Articular União, estados e municípios com responsabilidades definidas.	Planos locais, recursos e ações efetivamente executadas.
Formação docente	Mediação qualificada e trabalho colaborativo (Haas; Baptista, 2025).	Assegurar formação situada, tempo de planejamento e apoio.	Registros de planejamento colaborativo e sua repercussão.
Acessibilidade curricular	Barreiras escolares são também organizacionais	Diversificar linguagens, recursos e	Acesso a materiais, participação e

	(Pletsch; Mendes, 2024).	estratégias avaliativas.	devolutivas pedagógicas.
Apoio especializado	O AEE complementa, e não substitui, a escolarização comum.	Integrar objetivos e acompanhamento entre profissionais.	Continuidade entre práticas da classe e serviços de apoio.
Avaliação da política	Dados de matrícula não equivalem à qualidade educacional.	Integrar dados quantitativos e evidências qualitativas.	Acesso, permanência, participação e aprendizagem.

Fonte: elaboração própria com base nos estudos referenciados.

A leitura articulada dos referenciais permite reconhecer que as políticas inclusivas são simultaneamente redistributivas, organizacionais e pedagógicas. Redistributivas, porque demandam recursos capazes de compensar desigualdades prévias; organizacionais, porque exigem coordenação, rotinas e responsabilidades; pedagógicas, porque a transformação almejada deve repercutir sobre a apropriação do conhecimento e a participação nas experiências escolares.

Uma política restrita à ampliação das matrículas pode registrar êxito administrativo sem alterar barreiras que dificultam a participação. Em sentido inverso, práticas pedagógicas relevantes, quando isoladas e desprovidas de apoio institucional, permanecem vulneráveis à rotatividade profissional e à instabilidade orçamentária. O desafio central é produzir coerência entre a escala nacional das garantias e a escala singular das interações escolares.

Silva (2024) mostra que os sentidos atribuídos às políticas e práticas inclusivas também dependem dos discursos que constituem o campo educacional. Por isso, convém tratar expressões como equidade, diversidade e qualidade não como fórmulas consensuais, mas como compromissos a serem examinados pelas consequências que produzem. O léxico inclusivo pode coexistir com currículos rígidos e modalidades seletivas de participação, circunstância que impõe vigilância crítica.

A produção recente ajuda, assim, a construir um critério de avaliação substantiva: políticas são tanto mais inclusivas quanto mais reduzem barreiras e ampliam oportunidades reais de aprender com os demais, sem apagar necessidades específicas. Tal critério demanda indicadores qualitativos e quantitativos, mas sobretudo a interpretação situada dos contextos de escolarização.

A dimensão federativa da implementação representa outro aspecto incontornável. Em um país caracterizado por profundas assimetrias territoriais, a inscrição de um direito na normativa nacional não garante que municípios de diferentes capacidades fiscais e administrativas disponham das mesmas condições para efetivá-lo. A descentralização da oferta educacional pode favorecer respostas contextualizadas, mas também reproduzir desigualdades quando não acompanhada de cooperação técnica, financiamento redistributivo e mecanismos públicos de acompanhamento. Assim, o exame de políticas inclusivas deve relacionar a definição central de diretrizes à capacidade local de construir respostas pedagógicas estáveis, sem transformar a insuficiência de recursos em justificativa para restringir direitos.

A reflexão de Pletsch e Mendes (2024) mostra-se especialmente fecunda para compreender essa tensão, pois aproxima a produção acadêmica das circunstâncias concretas em que as políticas se realizam. Uma política pode ostentar coerência declaratória e, simultaneamente, apresentar baixa densidade operacional: faltam-lhe rotinas de formação, processos intersetoriais, acompanhamento de estudantes e registros capazes de orientar decisões. A implementação pressupõe, portanto, uma infraestrutura institucional de tradução do princípio jurídico em planejamento escolar, trabalho docente compartilhado e avaliação continuada. É nesse nível que se distinguem iniciativas episódicas de práticas capazes de resistir à alternância de gestões e equipes.

O conceito de equidade, nesse debate, não se confunde com a distribuição uniforme de recursos. Tratar situações estruturalmente desiguais como se fossem idênticas pode aprofundar barreiras preexistentes. Uma política orientada pela equidade reconhece necessidades singulares, preserva expectativas educacionais elevadas e mobiliza apoios diferenciados para assegurar oportunidades efetivas de aprendizagem. Essa orientação exige abandonar a oposição simplificadora entre atenção individualizada e pertencimento coletivo: a personalização dos meios somente se justifica quando amplia a participação no currículo comum e a convivência na comunidade escolar.

A institucionalização da inclusão demanda, ademais, uma compreensão relacional das barreiras. Obstáculos não residem apenas nas características pessoais dos estudantes; manifestam-se na configuração dos espaços, na linguagem dos materiais didáticos, no ritmo rígido de determinadas rotinas e nas formas de avaliação que admitem uma única modalidade de resposta. A remoção dessas

barreiras não implica neutralizar os conhecimentos escolares, mas diversificar mediações para que o acesso ao conhecimento seja substantivo. Nessa perspectiva, recursos de tecnologia assistiva, comunicação alternativa e adaptações razoáveis devem integrar o planejamento, em vez de aparecer apenas após a constatação do fracasso escolar.

Uma concepção de gestão democrática é igualmente relevante para a sustentação das políticas. A escuta dos estudantes e de suas famílias, a participação dos profissionais do atendimento educacional especializado e a interlocução com serviços de saúde e assistência social podem qualificar o diagnóstico institucional, desde que respeitados os limites de competência de cada setor. Quando a escola converte a família em responsável exclusiva por conseguir apoios ou laudos, ocorre deslocamento indevido de atribuições públicas. A corresponsabilidade deve significar cooperação institucional, jamais transferência do dever estatal de assegurar educação de qualidade.

3. METODOLOGIA

A investigação caracteriza-se como estudo qualitativo, de natureza bibliográfica e documental, com finalidade analítico-interpretativa. A opção metodológica decorre da natureza do problema: compreender a implementação de políticas públicas requer examinar formulações conceituais, dispositivos normativos e indícios empíricos disponíveis, sem confundir a análise de documentos com observação direta de práticas escolares.

O corpus foi constituído mediante busca dirigida de artigos acadêmicos brasileiros publicados predominantemente entre 2021 e

2026, priorizando periódicos científicos reconhecidos, como Revista Brasileira de Educação Especial, Revista Brasileira de Educação, Educar em Revista e Avaliação. Foram incluídos trabalhos diretamente relacionados à política nacional de educação especial, à implementação inclusiva, à formação docente e aos dilemas da escolarização. Também se examinaram legislação federal e materiais estatísticos oficiais.

No plano documental, foram considerados a Lei nº 13.146/2015 como referência estrutural, o Decreto nº 12.686/2025 com alterações posteriores, as Portarias MEC nº 421/2026 e nº 550/2026 e a apresentação oficial dos resultados do Censo Escolar de 2025. A seleção privilegia documentos com autoria e proveniência verificáveis, evitando fontes de caráter opinativo desacompanhadas de fundamentação.

O procedimento analítico compreendeu leitura exploratória, seleção por pertinência temática, identificação dos argumentos centrais e comparação entre proposições normativas, contribuições da literatura e indicadores. As categorias de interpretação foram definidas como: garantia jurídica e governança; acessibilidade e atendimento educacional especializado; formação e trabalho docente; acesso, participação e aprendizagem; monitoramento e sustentabilidade institucional.

A análise adotou lógica de triangulação documental em sentido restrito: não pretendeu confirmar resultados de campo, mas cotejar três planos de evidência — normativo, acadêmico e estatístico. A utilização de indicadores nacionais foi circunscrita às definições estabelecidas pelo Inep, uma vez que percentuais de matrícula não autorizam inferências diretas sobre desempenho individual,

pertencimento, experiência subjetiva ou qualidade do apoio recebido.

A apresentação dos achados assume a forma de síntese argumentativa. Os quadros elaborados pelo autor constituem instrumentos de sistematização interpretativa e não reproduções de tabelas de terceiros. Quando dados numéricos são empregados, sua fonte institucional é explicitada; quando proposições são construídas a partir do conjunto da literatura, utiliza-se linguagem analítica que distingue evidência observável de interpretação.

Quanto às limitações, a pesquisa não realizou entrevistas, observação participante, levantamento de redes locais ou análise de prontuários e planos pedagógicos. Portanto, não se pode atribuir aos resultados validade para descrever a implementação de uma escola ou município específico. Ademais, a rápida atualização normativa de 2025 e 2026 recomenda cautela ao afirmar impactos, cujo exame longitudinal exigirá estudos futuros.

A natureza pública das fontes e a ausência de coleta de dados pessoais identificáveis afastam procedimentos relacionados à pesquisa com participantes humanos neste estudo documental. Permanecem, contudo, exigências de integridade acadêmica: correta atribuição de ideias, precisão nas informações estatísticas e explicitação dos limites inferenciais.

4. RESULTADOS E DISCUSSÃO

Os materiais analisados permitem identificar uma tensão estruturante entre expansão do acesso e aprofundamento das condições de escolarização. Segundo o Censo Escolar de 2025, o percentual de matrículas de estudantes de quatro a dezessete anos

abrangidos pelo indicador de educação especial em classes comuns passou de 93,5% em 2021 para 96,0% em 2025. No mesmo período, a parcela incluída em classe comum com atendimento educacional especializado passou de 39,7% para 45,8%. Esses movimentos indicam ampliação do acesso e da cobertura registrada de apoio, mas não demonstram, isoladamente, sua qualidade.

No plano normativo, a instituição da Política Nacional de Educação Especial Inclusiva em 2025 e o detalhamento de sua rede de governança em 2026 reforçam objetivos de articulação e monitoramento. Entretanto, a existência de instrumentos legais deve ser distinguida de sua operacionalização. A capacidade de implementação varia conforme disponibilidade de profissionais, infraestrutura, continuidade da formação e coordenação entre os entes federativos.

Outra constatação refere-se à permanência dos problemas identificados pela literatura: formação docente, integração do atendimento especializado e obstáculos à participação nas atividades curriculares. A convergência entre autores publicados em diferentes anos sugere que a recorrência desses desafios não decorre necessariamente da ausência de diretrizes, mas da dificuldade de transformar compromissos programáticos em condições ordinárias de trabalho escolar.

Quadro 2. Indicadores e implicações interpretativas para as políticas inclusivas (Brasil, 2021–2025).

Dimensão observada	Evidência documental	Limite da leitura isolada	Consequência para a política pública

Expansão das matrículas	Indicadores oficiais da educação especial (INEP, 2026).	Crescimento quantitativo não demonstra aprendizagem.	Associar a cobertura a indicadores de trajetória.
Inclusão em classes comuns	Indicadores de distribuição das matrículas (INEP, 2026).	Local de matrícula não revela participação efetiva.	Avaliar acessibilidade curricular e práticas pedagógicas.
Atendimento especializado	Registros censitários sobre oferta e atendimento.	Existência de serviço não assegura articulação pedagógica.	Monitorar integração entre profissionais e planejamento.
Desigualdades territoriais	Leitura contextual de resultados agregados.	Médias nacionais encobrem desigualdades locais.	Priorizar assistência técnica e redistribuição equitativa.
Continuidade administrativa	Estudos sobre mudanças nas diretrizes políticas.	Normas novas não garantem execução sustentada.	Instituir financiamento e avaliação continuada.
Qualidade e participação	Síntese da literatura acadêmica examinada.	A documentação disponível não mede toda a experiência escolar.	Complementar números com escuta e estudos de campo.

Fonte: elaboração própria com base em Inep (2026), Pletsch e Mendes (2024), Rosa e Lima (2022) e Haas e Baptista (2025). Os indicadores administrativos não equivalem, isoladamente, a medidas de aprendizagem.

A avaliação pública deve também ser qualitativamente responsável: não basta exigir de profissionais resultados associados à inclusão sem proporcionar tempo de planejamento colaborativo, condições materiais e apoio institucional. Quando se transfere integralmente ao professor a tarefa de compensar carências sistêmicas, o discurso da autonomia docente pode mascarar a retração das obrigações do poder público.

No que concerne à formação, as evidências teóricas sugerem que cursos pontuais e desconectados do contexto escolar dificilmente asseguram transformação duradoura. A formação continuada deve dialogar com problemas de planejamento, avaliação e participação, articulando estudo, acompanhamento e reflexão coletiva. O trabalho entre professor regente e professor do atendimento educacional especializado precisa ser previsto na organização institucional, e não depender exclusivamente de iniciativas individuais.

A acessibilidade curricular representa outro eixo decisivo. A diversificação de recursos e linguagens não deve significar redução prévia de possibilidades de aprendizagem. A política inclusiva precisa enfrentar a falsa oposição entre igualdade de direitos e diferenciação pedagógica: assegurar equidade demanda respostas proporcionais às barreiras encontradas, preservando expectativas de desenvolvimento e acesso aos conhecimentos socialmente relevantes.

As mudanças normativas recentes ampliam a oportunidade de institucionalizar responsabilidades, mas também impõem tarefas de acompanhamento. A efetividade da rede nacional dependerá de práticas transparentes de cooperação, apoio técnico, financiamento compatível e divulgação de indicadores que permitam detectar

dificuldades antes de sua cristalização. A mera edição de atos não constitui evidência suficiente de que tais mecanismos estejam plenamente estabelecidos.

A comparação dos percentuais evidencia que a concentração de matrículas em classes comuns não elimina diferenças relevantes quanto ao acesso ao atendimento educacional especializado. A leitura dos dados oficiais requer atenção às categorias de registro: a proporção de estudantes incluídos com AEE não representa, por si, qualidade, intensidade ou pertinência das ações oferecidas. De modo semelhante, a ausência de AEE registrado não autoriza concluir automaticamente que inexista qualquer apoio pedagógico.

Esse cuidado interpretativo é crucial para evitar a conversão da educação inclusiva em indicador único de desempenho governamental. Avaliar políticas exige combinar o monitoramento de acesso com evidências sobre frequência, permanência, participação curricular, progressão e percepção dos estudantes e familiares. Exige, igualmente, identificar desigualdades territoriais, pois médias nacionais podem ocultar cenários locais bastante distintos.

A literatura oferece elementos para compreender essa diferença de escala. Pletsch e Mendes (2024) articulam dados nacionais a experiências e condições locais; Riboli e Pertuzzatti (2025) abordam avanços e desafios em contexto municipal; Dugois, Schlünzen e Lima (2026) focalizam a formação. Em conjunto, tais perspectivas sugerem que a implementação precisa ser observada desde os mecanismos de formulação até a experiência concreta dos sujeitos.

Assim, os achados permitem propor uma matriz de prioridades: planejar recursos de acessibilidade desde a organização curricular; garantir trabalho pedagógico compartilhado; consolidar formação em serviço; integrar registros do atendimento especializado à proposta pedagógica; ouvir estudantes e famílias; e construir avaliação pública que examine tanto o ingresso quanto a experiência escolar.

Em primeiro lugar, os resultados devem ser lidos à luz de uma distinção metodológica elementar: expansão da matrícula em classes comuns, oferta de recursos especializados e efetiva participação curricular correspondem a dimensões relacionadas, mas não intercambiáveis. Um avanço em qualquer desses planos merece reconhecimento, porém não autoriza inferências automáticas sobre os demais. O risco de avaliação exclusivamente quantitativa é particularmente elevado quando números agregados ocultam diferenças entre etapas de ensino, localidades, deficiências, condições socioeconômicas e trajetórias individuais. A análise da implementação deve, por conseguinte, combinar indicadores de cobertura com dados sobre frequência, permanência, experiências escolares e aprendizagem.

Em segundo lugar, os dados disponíveis interpelam o desenho dos instrumentos de monitoramento. Indicadores de matrícula possuem relativa estabilidade administrativa e são indispensáveis à accountability pública; todavia, a sua capacidade explicativa é limitada para captar a experiência cotidiana de estudantes e professores. Um sistema de acompanhamento mais robusto deveria registrar, entre outros elementos, a disponibilidade de materiais acessíveis, a articulação efetiva entre sala comum e atendimento especializado, o desenvolvimento de práticas colaborativas e a

participação dos estudantes nas atividades coletivas. A produção desses dados exigiria protocolos proporcionais e proteção rigorosa de informações pessoais.

Em terceiro lugar, a distribuição das responsabilidades entre entes federativos evidencia que resultados nacionais favoráveis podem coexistir com obstáculos persistentes em determinadas redes. Municípios de pequeno porte, territórios rurais e escolas afastadas de centros especializados enfrentam dificuldades que não se resolvem apenas por recomendação normativa. A implementação demanda planejamento plurianual, apoio técnico permanente, aquisição e manutenção de recursos pedagógicos e formação contextualizada. A avaliação, nesse sentido, deveria investigar não apenas se uma ação foi anunciada, mas se chegou à unidade escolar, foi utilizada com adequação e produziu oportunidades reais de aprendizagem.

A interpretação das produções de Rosa e Lima (2022) e de Haas e Baptista (2025) também recomenda atenção às descontinuidades político-institucionais. A alternância de orientações governamentais pode alterar prioridades, linguagens normativas e mecanismos de coordenação; contudo, os direitos educacionais não podem ficar subordinados à instabilidade dos ciclos políticos. Faz-se necessário consolidar instâncias permanentes de participação, documentação das decisões e critérios transparentes de financiamento. A estabilidade aqui reivindicada não representa imobilidade administrativa, mas preservação dos compromissos de inclusão enquanto as estratégias são submetidas à crítica e ao aperfeiçoamento.

A formação continuada emerge como condição transversal a todos os achados. Não há coerência em exigir práticas pedagógicas diversificadas enquanto a organização do trabalho mantém os profissionais isolados, sobrecarregados e privados de tempo institucional de estudo. A formação de qualidade requer análise de situações reais de ensino, planejamento compartilhado, acompanhamento de mudanças na prática e avaliação de seus efeitos. Também é necessário evitar que a responsabilidade pela inclusão fique concentrada no professor especializado: a escolarização pertence à escola como um todo e pressupõe cooperação entre docentes, gestão e equipes de apoio.

Por fim, a dimensão curricular constitui critério decisivo de efetividade. A presença do estudante na classe comum não equivale à apropriação dos conhecimentos se as propostas pedagógicas lhe reservam tarefas meramente ocupacionais ou participação periférica. A política inclusiva mostra sua densidade quando propicia condições para que os estudantes acessem conceitos, expressem interpretações, participem de experiências culturais e recebam devolutivas formativas pertinentes. O aperfeiçoamento da avaliação deve observar progressos contextualizados sem abandonar a exigência de aprendizagem, evitando tanto a padronização excludente quanto o rebaixamento antecipado de expectativas.

Os resultados permitem reconhecer, ainda, a importância da governança baseada em evidências. O emprego de dados administrativos precisa ser acompanhado de instâncias de interpretação coletiva, capazes de examinar por que determinados recursos não chegam aos estudantes ou são subutilizados. Relatórios, registros escolares e consultas à comunidade devem alimentar ciclos de planejamento, execução, monitoramento e

revisão. Uma avaliação pública responsável não se resume à produção de rankings: procura identificar mecanismos causais, obstáculos localizados e alternativas concretas de intervenção.

No plano ético-político, a implementação de políticas inclusivas não pode ser reduzida à conformidade burocrática. A escola pode cumprir formalmente exigências de matrícula e, ao mesmo tempo, preservar práticas que produzem silenciamento, segregação informal ou baixa expectativa de aprendizagem. Daí a necessidade de valorizar a percepção de pertencimento, as relações entre pares e o reconhecimento de diferentes formas de participação. A efetividade do direito educacional adquire consistência precisamente quando as condições de acesso encontram correspondência na experiência cotidiana de respeito, aprendizagem e cidadania.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise desenvolvida demonstra que a implementação das políticas públicas de educação inclusiva constitui empreendimento de natureza simultaneamente jurídica, administrativa, pedagógica e ética. O fortalecimento do marco normativo brasileiro e a ampliação da presença de estudantes público da educação especial em classes comuns configuram conquistas relevantes, cujo alcance deve ser reconhecido sem que se confundam indicadores de acesso com garantia plena de aprendizagem.

Os desafios evidenciados concentram-se na articulação entre diretrizes e condições de execução, na continuidade da formação docente, na integração do atendimento educacional especializado às práticas curriculares e na consolidação de mecanismos de

avaliação capazes de captar experiências efetivas de participação. Em razão disso, uma política inclusiva consistente não pode ser aferida apenas pela extensão de suas prescrições ou pela quantidade de matrículas alcançadas.

A principal contribuição do estudo reside em reunir elementos recentes para sustentar a tese de que a inclusão precisa tornar-se atributo ordinário da escola. Isso implica organizar serviços e recursos de maneira estável, reconhecer a diversidade como condição do trabalho educativo e assegurar que decisões pedagógicas sejam acompanhadas de responsabilidades públicas proporcionais. A justiça educacional não se realiza quando o sistema apenas admite sujeitos historicamente excluídos; realiza-se quando reorganiza suas condições de funcionamento para que esses sujeitos aprendam, participem e sejam reconhecidos.

Como continuidade investigativa, recomendam-se estudos empíricos em redes e escolas de diferentes contextos territoriais, com atenção a indicadores de aprendizagem, experiências estudantis, práticas de colaboração e implementação dos instrumentos normativos de 2025 e 2026. O aprofundamento dessas evidências será indispensável para distinguir avanços regulamentares de mudanças duradouras na vida escolar.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

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.** Brasília, DF: Presidência da República, 2025.

BRASIL. Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015. I**nstitui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência.** Brasília, DF: Presidência da República, 2015.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria nº 421, de 15 de maio de 2026.** Brasília, DF: Ministério da Educação, 2026.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria nº 550, de 18 de junho de 2026.** Brasília, DF: Ministério da Educação, 2026.

DUGOIS, Rosana Cristina Miranda; SCHLÜNZEN, Elisa Tomoe Moriya; LIMA, Carmem Silvia de Souza. Políticas educacionais da educação especial e inclusiva: formação docente inicial e continuada. **Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior,** v. 31, 2026.

HAAS, Clarissa; BAPTISTA, Claudio Roberto. Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008-2023): desafios históricos e atuais. **Revista Brasileira de Educação Especial,** v. 31, e0354, 2025.

INEP. **Censo Escolar da Educação Básica 2025:** apresentação dos resultados. Brasília, DF: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2026.

PLETSCH, Márcia Denise; MENDES, Geovana Mendonça Lunardi. Cartografias da educação inclusiva na educação especial: produção científica, políticas e práticas. **Revista Brasileira de Educação Especial,** v. 30, e0143, 2024.

RIBOLI, Cesar; PERTUZZATTI, Mariluza Terezinha. Educação especial inclusiva e políticas públicas: avanços, desafios e perspectivas. **Revista Brasileira de Educação Especial,** v. 31, 2025.

ROSA, Júlia Gabriele Lima da; LIMA, Luciana Leite. Muda o governo, mudam as políticas? O caso da política nacional de educação especial. **Revista Brasileira de Educação,** v. 27, e270026, 2022.

SILVA, Fabiany de Cássia Tavares. Sentidos de política, práticas e inclusão na educação especial. **Revista Brasileira de Educação Especial,** v. 30, e0102, 2024.