REVISTA TÓPICOS
ISSN 2965-6672 | Qualis A2

# O DIREITO À APRENDIZAGEM DOS ESTUDANTES PÚBLICO-ALVO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL: UMA ANÁLISE DAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS BRASILEIRAS

**THE RIGHT TO LEARNING FOR STUDENTS WHO ARE THE TARGET AUDIENCE OF SPECIAL EDUCATION: AN ANALYSIS OF BRAZILIAN EDUCATIONAL POLICIES**

Ciências Humanas, Ciências Sociais Aplicadas • 24/11/2026

REGISTRO DOI: 10.70773/revistatopicos/795427267

Michell Pedruzzi Mendes Araújo[1]

Fabrício Dias de Andrade[2]

Sebastião Caio dos Santos Dantas[3]

Alessandra Reis Chaves[4]

Rayane Emanuelle de Oliveira Valentim[5]

**RESUMO**

O artigo analisa o direito à aprendizagem dos estudantes público-alvo da Educação Especial no contexto das políticas educacionais brasileiras. Parte-se do entendimento de que a matrícula em classes comuns, embora indispensável, não assegura isoladamente a inclusão, sendo necessário garantir participação, acessibilidade curricular, apoios pedagógicos e condições efetivas de aprendizagem. A pesquisa é qualitativa, de natureza bibliográfica e documental, fundamentada em produções de Mantoan, Mendes, Kassar e Carvalho, bem como na Constituição Federal de 1988, na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, na Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, na Lei Brasileira de Inclusão, no Decreto nº 12.686/2025, com as alterações do Decreto nº 12.773/2025, e no Plano Nacional de Educação aprovado pela Lei nº 15.388/2026. A discussão organiza-se em dois eixos teóricos: educação inclusiva como direito à diferença e aprendizagem como responsabilidade institucional e pedagógica. A análise indica avanços normativos relevantes, mas também evidencia desafios relacionados à formação docente, ao financiamento, à acessibilidade, à articulação entre ensino comum e Atendimento Educacional Especializado e à avaliação da aprendizagem. Conclui-se que a efetivação do direito exige políticas intersetoriais, planejamento pedagógico colaborativo e monitoramento que considere o desenvolvimento de cada estudante, sem reduzir a inclusão à presença física na escola.

**Palavras-chave:** educação especial; educação inclusiva; direito à aprendizagem; políticas educacionais; acessibilidade.

**ABSTRACT**

This article examines the right to learning of students eligible for Special Education within the context of Brazilian educational

policies. It is based on the understanding that enrollment in mainstream classrooms, although essential, does not independently ensure inclusion. It is therefore necessary to guarantee participation, curricular accessibility, pedagogical support, and effective learning conditions. This is a qualitative study based on bibliographic and documentary research, drawing on the works of Mantoan, Mendes, Kassar, and Carvalho, as well as the 1988 Federal Constitution, the National Education Guidelines and Framework Law, the Convention on the Rights of Persons with Disabilities, the Brazilian Inclusion Act, Decree No. 12,686/2025, as amended by Decree No. 12,773/2025, and the National Education Plan approved by Law No. 15,388/2026. The discussion is organized around two theoretical dimensions: inclusive education as a right to difference and learning as an institutional and pedagogical responsibility. The analysis identifies significant advances in the legal framework, while also highlighting challenges related to teacher education, funding, accessibility, coordination between mainstream education and Specialized Educational Services, and learning assessment. It concludes that the effective realization of this right requires intersectoral policies, collaborative pedagogical planning, and monitoring processes that consider each student's development, without reducing inclusion to physical presence at school.
**Keywords:** special education; inclusive education; right to learning; educational policies; accessibility.

## 1. INTRODUÇÃO

O reconhecimento da educação como direito de todos constitui um dos fundamentos do Estado democrático brasileiro. A Constituição Federal de 1988 estabelece a educação como direito social e dever do Estado e da família, orientada ao pleno desenvolvimento da

pessoa, ao exercício da cidadania e à qualificação para o trabalho. No campo da Educação Especial, esse princípio implica superar práticas de segregação e assegurar que estudantes com deficiência, transtorno do espectro autista e altas habilidades ou superdotação tenham oportunidades reais de acesso, participação, permanência e aprendizagem.

A discussão sobre o direito à aprendizagem exige ultrapassar uma concepção restrita de inclusão, frequentemente associada apenas à matrícula do estudante na classe comum. A presença na escola é condição necessária, mas não suficiente. É preciso considerar as barreiras arquitetônicas, comunicacionais, atitudinais, tecnológicas e pedagógicas que podem limitar a participação e a apropriação do conhecimento. Nessa perspectiva, o debate desloca-se da suposta dificuldade individual do estudante para as responsabilidades dos sistemas de ensino e das instituições escolares na organização de respostas educacionais acessíveis.

Esse cenário normativo torna pertinente investigar em que medida as políticas brasileiras asseguram não apenas o ingresso, mas o direito de aprender. A questão que orienta este estudo é: como as políticas educacionais brasileiras estruturam a garantia do direito à aprendizagem dos estudantes público-alvo da Educação Especial e quais desafios permanecem para sua efetivação? O objetivo geral consiste em analisar os fundamentos legais e pedagógicos desse direito, identificando avanços e limites das políticas nacionais. Como objetivos específicos, busca-se discutir concepções teóricas de educação inclusiva; examinar marcos normativos que organizam a oferta de serviços e apoios; e refletir sobre condições institucionais necessárias à aprendizagem.

Metodologicamente, trata-se de pesquisa qualitativa, bibliográfica e documental. A pesquisa bibliográfica mobiliza estudos de Mantoan (2003; 2006), Mendes (2006), Kassar (2011), Carvalho (2004) e Sassaki (1997), selecionados por suas contribuições ao debate sobre inclusão, diferenças, políticas públicas e transformação das instituições. A pesquisa documental examina dispositivos constitucionais e legais, com destaque para a Constituição Federal de 1988, a Lei nº 9.394/1996, a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, a Lei nº 13.146/2015, o Decreto nº 12.686/2025 e suas alterações, além da Lei nº 15.388/2026.

## 2. QUADRO TEÓRICO I: EDUCAÇÃO INCLUSIVA, DIFERENÇA E DIREITO À ESCOLARIZAÇÃO

A educação inclusiva fundamenta-se no reconhecimento de que a diversidade constitui característica da experiência humana e não justificativa para hierarquizar sujeitos ou restringir oportunidades. A escola, historicamente organizada por padrões de normalidade, tende a estabelecer expectativas homogêneas de desempenho, ritmo e comportamento. Quando tais padrões são tratados como universais, estudantes que aprendem, comunicam-se ou participam de modos distintos podem ser posicionados à margem do processo educativo.

Mantoan (2003) compreende a inclusão como transformação da escola, e não como simples adaptação de determinados estudantes a uma estrutura previamente estabelecida. Essa formulação questiona a lógica segundo a qual a instituição permanece inalterada e o aluno precisa demonstrar capacidade de ajustar-se a currículos, métodos e avaliações rígidos. A perspectiva inclusiva exige rever a organização pedagógica, reconhecer diferentes formas

de aprender e criar condições para que todos participem de experiências comuns, com os apoios necessários.

A crítica à redução da inclusão à matrícula também aparece em Mendes (2006), ao discutir a radicalização do debate brasileiro sobre inclusão escolar. A autora evidencia que a defesa do direito à escolarização comum precisa considerar a qualidade dos apoios e as condições concretas de funcionamento dos sistemas de ensino. O debate não deve ser organizado como oposição simplista entre escola comum e serviços especializados, mas a partir da pergunta sobre quais arranjos asseguram educação de qualidade, participação e desenvolvimento.

**Quadro 1.** Contribuições teóricas para compreender a educação inclusiva

| Autor | Contribuição para a análise | Implicação educacional |
|---|---|---|
| **Mantoan (2003; 2006)** | Transformação da escola e reconhecimento da diferença. | Reorganizar currículo, avaliação e práticas para todos. |
| **Sassaki (1997)** | Inclusão como transformação dos ambientes sociais. | Eliminar barreiras físicas, comunicacionais e atitudinais. |
| **Carvalho (2004)** | Inclusão como compromisso cotidiano da comunidade escolar. | Articular gestão, formação e ação pedagógica. |
| **Mendes (2006)** | Debate sobre modelos de escolarização e condições de apoio. | Evitar que matrícula seja confundida com qualidade. |
| **Kassar (2011)** | Análise histórica e política da construção da inclusão. | Compreender políticas como processos em disputa. |

**Fonte:** elaboração própria (2026), com base na literatura e na legislação consultadas.

## 3. QUADRO TEÓRICO II: DIREITO À APRENDIZAGEM E RESPONSABILIDADE PEDAGÓGICA

O direito à aprendizagem pode ser compreendido como dimensão concreta do direito à educação. Ele envolve a possibilidade de acessar conhecimentos socialmente produzidos, desenvolver capacidades, participar das interações escolares e construir autonomia. Essa compreensão impede que a escolarização de estudantes público-alvo da Educação Especial seja reduzida à socialização ou à permanência física no espaço escolar. A convivência é relevante, mas não substitui o ensino intencional, o planejamento curricular e a avaliação comprometida com o desenvolvimento.

A aprendizagem não ocorre de maneira uniforme. Estudantes apresentam diferentes experiências, repertórios, formas de comunicação, tempos e estratégias de apropriação dos conteúdos. Reconhecer essa diversidade não significa abandonar objetivos de ensino ou naturalizar desigualdades. Significa diversificar caminhos para alcançar objetivos educacionais, oferecendo recursos de acessibilidade e mediações compatíveis com as necessidades de cada estudante. A flexibilização pedagógica deve ampliar o acesso ao currículo, e não produzir currículos empobrecidos ou expectativas reduzidas.

A responsabilidade pedagógica é compartilhada, mas não pode ser diluída. Ao professor da classe comum cabe organizar o ensino, selecionar conhecimentos, propor atividades acessíveis e

acompanhar os processos de aprendizagem. O professor do Atendimento Educacional Especializado (AEE) atua na identificação e organização de recursos pedagógicos e de acessibilidade, em articulação com o ensino comum. À gestão escolar compete garantir tempos de planejamento colaborativo, condições materiais, diálogo com as famílias e acompanhamento institucional.

O AEE não deve ser compreendido como substituição da escolarização comum, reforço escolar genérico ou espaço separado para ensinar conteúdos curriculares paralelos. Sua função é identificar, elaborar e organizar recursos de acessibilidade e estratégias que eliminem barreiras à participação. A articulação entre profissionais é essencial para que os recursos desenvolvidos no atendimento especializado tenham continuidade nas situações de ensino da sala comum.

**Quadro 2.** Dimensões do direito à aprendizagem

| Dimensão | Condições necessárias | Indicadores para a escola |
|---|---|---|
| **Acesso ao currículo** | Materiais acessíveis, comunicação e tecnologia assistiva. | Conteúdos e atividades disponíveis em formatos diversos. |
| **Participação** | Apoios, interação e pertencimento à turma. | Participação nas atividades, projetos e decisões escolares. |
| **Ensino e mediação** | Planejamento colaborativo e estratégias diversificadas. | Objetivos claros, intervenções e acompanhamento contínuo. |
| **Avaliação** | Instrumentos flexíveis e critérios transparentes. | Registros de progresso e revisão das práticas. |

| | | |
|---|---|---|
| **Continuidade** | AEE articulado ao ensino comum e transições planejadas. | Plano de atendimento e comunicação entre profissionais. |

**Fonte:** elaboração própria (2026), com base na literatura e na legislação consultadas.

## 4. POLÍTICAS EDUCACIONAIS BRASILEIRAS: FUNDAMENTOS E MARCOS NORMATIVOS

A Constituição Federal de 1988 constitui marco central para a garantia do direito à educação. O artigo 205 define a educação como direito de todos e dever do Estado e da família; o artigo 206 estabelece princípios como igualdade de condições para acesso e permanência na escola; e o artigo 208, inciso III, prevê o atendimento educacional especializado às pessoas com deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino. A leitura articulada desses dispositivos indica que o atendimento especializado deve integrar uma política de garantia de direitos, e não funcionar como justificativa para afastamento da escolarização comum.

A Lei nº 9.394/1996, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, define a Educação Especial como modalidade de educação escolar oferecida preferencialmente na rede regular de ensino. Os artigos 58 a 60 tratam de serviços de apoio especializado, currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específica para atender às necessidades dos estudantes. A LDB atribui aos sistemas de ensino responsabilidades relativas à formação de professores e à oferta de condições adequadas de escolarização.

A Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, incorporada ao ordenamento brasileiro com equivalência de

emenda constitucional pelo Decreto nº 6.949/2009, fortaleceu a compreensão da educação inclusiva como direito humano. Seu artigo 24 determina que os Estados assegurem sistema educacional inclusivo em todos os níveis, sem discriminação e com igualdade de oportunidades. A Convenção também prevê adaptações razoáveis, apoio necessário no sistema geral de ensino e medidas individualizadas que favoreçam o desenvolvimento acadêmico e social.

A Lei nº 13.146/2015, conhecida como Lei Brasileira de Inclusão (LBI), estabelece, em seu artigo 27, que a educação constitui direito da pessoa com deficiência em sistema educacional inclusivo, ao longo da vida. O artigo 28 detalha incumbências do poder público, entre elas assegurar acesso, permanência, participação e aprendizagem, institucionalizar o AEE, promover acessibilidade, ofertar educação bilíngue em Libras e português escrito, adotar medidas individualizadas e coletivas e garantir formação dos profissionais da educação.

## 5. A POLÍTICA NACIONAL DE EDUCAÇÃO ESPECIAL INCLUSIVA E O NOVO PNE

A política brasileira passou por mudanças normativas recentes que precisam ser consideradas em qualquer análise atualizada. 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 ato revogou o Decreto nº 7.611/2011 e estabeleceu como finalidade garantir o direito à educação em sistema educacional inclusivo para estudantes com deficiência, transtorno do espectro autista e altas habilidades ou superdotação.

O Decreto nº 12.773, de 8 de dezembro de 2025, alterou dispositivos do decreto instituidor.

Na redação vigente após as alterações, a Educação Especial é apresentada como modalidade transversal a todos os níveis, etapas e modalidades, com oferta de recursos e serviços destinados a apoiar, complementar e suplementar a escolarização. O texto também explicita a inclusão dos estudantes público-alvo em classes e escolas comuns, com os apoios necessários à participação, permanência e aprendizagem. A formulação reforça que a organização do sistema educacional geral deve assegurar condições para a inclusão, em vez de transferir integralmente a responsabilidade para serviços especializados.

Outro marco recente é a Lei nº 15.388/2026, que aprovou o Plano Nacional de Educação para o decênio iniciado com sua publicação. O novo PNE inclui o Objetivo 10, dedicado à Educação Especial Inclusiva e à Educação Bilíngue de Surdos. Entre as metas, prevê universalizar o acesso e a permanência na Educação Básica para o público da Educação Especial, na faixa de 4 a 17 anos, com promoção da qualidade da aprendizagem e garantia de sistema inclusivo, preferencialmente na rede regular.

## 6. DESAFIOS PARA A EFETIVAÇÃO DO DIREITO À APRENDIZAGEM

A efetivação do direito à aprendizagem dos estudantes público-alvo da Educação Especial permanece condicionada a desafios que ultrapassam o reconhecimento formal da educação inclusiva no ordenamento jurídico brasileiro. Embora a legislação nacional tenha avançado na garantia do acesso à escolarização e na previsão de serviços e recursos especializados, a concretização desse direito

depende de condições materiais, pedagógicas, administrativas e institucionais que possibilitem a participação efetiva dos estudantes nos processos educativos. Nesse sentido, a matrícula em classes comuns constitui uma etapa fundamental, mas não representa, isoladamente, evidência de inclusão ou garantia de aprendizagem. É necessário considerar como as instituições organizam o ensino, identificam as barreiras existentes e desenvolvem estratégias para assegurar que todos os estudantes tenham oportunidades reais de apropriação do conhecimento.

Um primeiro desafio refere-se à formação inicial e continuada dos profissionais da educação. A presença de estudantes com diferentes necessidades de apoio demanda conhecimentos sobre acessibilidade, comunicação alternativa e aumentativa, tecnologias assistivas, desenho universal para a aprendizagem, avaliação formativa e planejamento colaborativo. Entretanto, a formação docente não deve ser compreendida apenas como aquisição de técnicas específicas para atender determinados estudantes. Ela também precisa favorecer a reflexão crítica sobre as concepções de deficiência, desenvolvimento e aprendizagem que orientam as práticas pedagógicas, uma vez que determinadas representações podem contribuir para a manutenção de expectativas reduzidas e para a reprodução de práticas excludentes no interior da própria escola.

Nesse contexto, é necessário superar a compreensão de que cabe exclusivamente ao professor da classe comum encontrar soluções individuais para todas as demandas apresentadas pelos estudantes. A inclusão constitui responsabilidade institucional e requer condições para o trabalho coletivo entre professores, profissionais do Atendimento Educacional Especializado, equipes pedagógicas e

gestão escolar. A formação continuada precisa estar vinculada aos problemas concretos do cotidiano educativo, possibilitando a análise de situações de ensino, o compartilhamento de experiências e a construção de estratégias adequadas às necessidades identificadas. Para tanto, são necessários tempos institucionais destinados ao planejamento, acompanhamento pedagógico e formação em serviço, evitando que a responsabilidade pela inclusão seja transferida exclusivamente ao esforço individual dos docentes.

Além disso, a formação dos profissionais deve contemplar a compreensão de que os estudantes apresentam diferentes formas de comunicação, interação e apropriação dos conhecimentos. Isso implica reconhecer que a utilização de recursos diversificados e estratégias pedagógicas acessíveis não representa uma concessão, mas uma condição para assegurar igualdade de oportunidades. A ausência de formação adequada pode resultar em práticas improvisadas, dependência excessiva de profissionais de apoio ou encaminhamentos que afastam o estudante das experiências curriculares comuns. Portanto, a qualificação profissional precisa estar articulada a uma política institucional de inclusão, sustentada por recursos, acompanhamento e compromisso das redes de ensino.

O segundo desafio diz respeito ao financiamento e à infraestrutura das instituições escolares. A garantia da acessibilidade exige investimentos permanentes em espaços físicos, mobiliário, equipamentos, materiais pedagógicos, tecnologias assistivas, recursos de comunicação e transporte escolar adequado. Rampas, elevadores, banheiros acessíveis, sinalização, pisos táteis e ambientes organizados para favorecer a circulação e a autonomia são elementos fundamentais para assegurar condições de participação.

Entretanto, a acessibilidade não se limita às dimensões arquitetônicas, abrangendo também os aspectos comunicacionais, tecnológicos, informacionais e pedagógicos que interferem diretamente no acesso ao currículo.

A insuficiência de recursos materiais pode comprometer a realização de atividades escolares e restringir as possibilidades de participação dos estudantes. A ausência de materiais em formatos acessíveis, por exemplo, pode dificultar o acompanhamento das atividades propostas, enquanto a inexistência de recursos de tecnologia assistiva pode limitar a comunicação e a autonomia. Da mesma forma, a inadequação dos espaços físicos pode impedir ou dificultar a circulação e a utilização de determinados ambientes escolares. Essas situações demonstram que a acessibilidade precisa ser compreendida como dimensão estruturante da política educacional, e não como medida complementar cuja implementação dependa de iniciativas isoladas de professores ou gestores.

Dessa maneira, o financiamento da educação inclusiva deve integrar o planejamento orçamentário das redes de ensino, considerando as necessidades específicas de cada instituição e as barreiras identificadas em seus contextos. A distribuição de recursos precisa observar critérios de equidade, uma vez que escolas localizadas em territórios com menor infraestrutura ou capacidade administrativa podem demandar investimentos diferenciados. A ausência de planejamento financeiro contínuo compromete a manutenção dos serviços, a aquisição de equipamentos e a adequação dos ambientes, produzindo descontinuidades que afetam diretamente o direito à aprendizagem.

A articulação entre a sala comum e o Atendimento Educacional Especializado constitui outro ponto decisivo para a efetivação da educação inclusiva. O AEE desempenha função complementar ou suplementar à formação dos estudantes, contribuindo para a identificação, elaboração e organização de recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem barreiras à participação. Entretanto, sua efetividade depende da articulação com as experiências educativas desenvolvidas na classe comum. Quando os profissionais trabalham de maneira fragmentada, o atendimento especializado corre o risco de permanecer desconectado das atividades curriculares, reduzindo suas possibilidades de contribuir para a aprendizagem.

Nesse sentido, o planejamento colaborativo assume importância fundamental. A troca de informações entre os profissionais permite identificar as barreiras enfrentadas pelo estudante, discutir estratégias de ensino, selecionar recursos de acessibilidade e acompanhar os resultados das intervenções pedagógicas. Essa articulação também favorece a continuidade das ações, evitando que os recursos utilizados no atendimento especializado permaneçam restritos a esse espaço e não sejam incorporados às situações de aprendizagem vivenciadas na sala comum. Para isso, é necessário que as instituições assegurem momentos de planejamento conjunto e estabeleçam formas sistemáticas de comunicação entre os profissionais envolvidos.

É importante destacar que a articulação entre o ensino comum e o AEE não significa transferir ao professor especializado a responsabilidade pela escolarização do estudante. O professor da classe comum permanece responsável pelo planejamento e desenvolvimento do ensino, enquanto o profissional do AEE atua na

organização dos recursos e estratégias de acessibilidade, em colaboração com os demais integrantes da equipe escolar. Essa distinção é necessária para evitar a fragmentação das responsabilidades e a compreensão equivocada de que a presença de um serviço especializado substitui a necessidade de reorganização das práticas pedagógicas da escola.

A participação da família e do próprio estudante também deve ser considerada na elaboração e no acompanhamento dos apoios educacionais. As experiências cotidianas desses sujeitos podem oferecer informações relevantes sobre as formas de comunicação, as necessidades identificadas e os recursos que favorecem a autonomia e a participação. A escuta deve respeitar as possibilidades de expressão de cada estudante, reconhecendo-o como sujeito de direitos e participante do processo educativo. Todavia, a participação familiar não pode ser interpretada como transferência de responsabilidades, pois compete ao poder público e às instituições de ensino assegurar os recursos e as condições necessárias à escolarização.

A organização curricular representa outro desafio relevante. Em algumas instituições, a flexibilização pedagógica é confundida com a redução permanente dos conteúdos, a simplificação excessiva das atividades ou a substituição das experiências de aprendizagem por tarefas sem relação com o currículo desenvolvido com a turma. Embora a adequação de estratégias, recursos e procedimentos possa ser necessária para atender às diferentes formas de aprendizagem, sua finalidade deve ser ampliar as possibilidades de acesso ao conhecimento. Quando a flexibilização resulta no afastamento sistemático do estudante dos conteúdos curriculares, pode produzir uma forma de exclusão dentro da própria sala

comum, caracterizada pela presença física sem participação efetiva nas experiências educativas.

O planejamento pedagógico inclusivo deve considerar os objetivos de aprendizagem e diversificar os caminhos para alcançá-los. Isso envolve a utilização de materiais acessíveis, diferentes linguagens, recursos tecnológicos, estratégias de mediação, organização flexível do tempo e múltiplas possibilidades de participação e expressão. A adoção dessas estratégias permite reconhecer que os estudantes podem demonstrar seus conhecimentos de maneiras distintas, sem que isso implique a diminuição das expectativas educacionais. Assim, a flexibilização curricular precisa estar orientada pela ampliação das oportunidades de aprendizagem e pela garantia de acesso aos conhecimentos socialmente produzidos.

A avaliação da aprendizagem também merece atenção nesse debate. Modelos avaliativos fundamentados exclusivamente em instrumentos padronizados, tempos rígidos e formas únicas de demonstração do conhecimento podem desconsiderar as particularidades dos percursos educativos. A avaliação inclusiva precisa acompanhar o desenvolvimento do estudante, identificar avanços, reconhecer dificuldades e fornecer elementos para a revisão do planejamento pedagógico. Isso não significa eliminar critérios ou reduzir as exigências educacionais, mas estabelecer procedimentos acessíveis e coerentes com os objetivos de ensino, considerando os recursos e as mediações disponibilizados. Nessa perspectiva, a avaliação assume caráter processual e formativo, contribuindo para orientar as intervenções pedagógicas e identificar possíveis barreiras à aprendizagem.

Por fim, a efetivação das políticas de Educação Especial Inclusiva precisa considerar as desigualdades territoriais, sociais, culturais e econômicas que atravessam a educação brasileira. Redes rurais, escolas indígenas, quilombolas, periféricas e instituições localizadas em municípios com infraestrutura limitada enfrentam condições distintas para organizar serviços, disponibilizar profissionais e assegurar recursos de acessibilidade. Essas diferenças demonstram que a implementação das políticas nacionais ocorre em contextos heterogêneos, nos quais as condições administrativas e financeiras podem interferir diretamente na capacidade de atendimento das redes de ensino.

A perspectiva da equidade exige reconhecer que a garantia de direitos não se efetiva necessariamente pela oferta de recursos idênticos a todas as instituições, mas pela distribuição de condições e apoios conforme as barreiras e necessidades identificadas. Dessa forma, a organização das políticas educacionais deve considerar as especificidades geográficas, culturais e linguísticas dos territórios, evitando que estudantes pertencentes a determinados grupos tenham acesso a padrões inferiores de qualidade educacional. A cooperação entre os entes federativos, o apoio técnico e financeiro às redes de ensino e o planejamento territorializado constituem elementos importantes para reduzir desigualdades na oferta da Educação Especial.

Outro aspecto relacionado às desigualdades territoriais diz respeito à necessidade de considerar a diversidade dos próprios estudantes público-alvo da Educação Especial. As experiências de escolarização são atravessadas por diferentes condições sociais, culturais e econômicas, que podem ampliar ou reduzir as possibilidades de acesso aos serviços e recursos educacionais. Assim, a deficiência não

deve ser analisada isoladamente das condições sociais em que o estudante está inserido. A ausência de transporte acessível, a distância entre a residência e a escola, a insuficiência de serviços especializados e as dificuldades de acesso às tecnologias podem produzir barreiras adicionais, especialmente em territórios marcados por desigualdades estruturais.

Diante desses elementos, torna-se necessário fortalecer os mecanismos de acompanhamento e avaliação das políticas educacionais. A análise da efetividade da inclusão não pode se restringir ao número de matrículas realizadas em classes comuns, pois esse indicador não permite compreender, isoladamente, as condições de participação e aprendizagem. É necessário considerar a oferta de apoios, a acessibilidade dos ambientes, o acesso ao currículo, a continuidade da escolarização e os processos de desenvolvimento dos estudantes. O monitoramento sistemático dessas dimensões pode subsidiar a identificação de lacunas na implementação das políticas e orientar a definição de prioridades pelos sistemas de ensino.

Portanto, os desafios para a efetivação do direito à aprendizagem dos estudantes público-alvo da Educação Especial evidenciam que a inclusão depende de um conjunto articulado de condições institucionais, pedagógicas, financeiras e políticas. A formação dos profissionais, a acessibilidade, o financiamento, a integração entre ensino comum e AEE, a organização curricular e o enfrentamento das desigualdades territoriais constituem dimensões interdependentes. A superação desses obstáculos exige que os sistemas de ensino assumam a inclusão como responsabilidade permanente, traduzindo os princípios estabelecidos na legislação em práticas educativas que assegurem não apenas o acesso e a

permanência, mas também a participação, a aprendizagem e o desenvolvimento de todos os estudantes.

## 7. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise desenvolvida permite afirmar que o direito à aprendizagem dos estudantes público-alvo da Educação Especial está amparado por um conjunto consistente de princípios constitucionais, compromissos internacionais e normas nacionais. A Constituição Federal de 1988, a LDB, a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e a Lei Brasileira de Inclusão consolidaram a educação inclusiva como dever do Estado e direito dos estudantes. Os marcos mais recentes, especialmente o Decreto nº 12.686/2025, alterado pelo Decreto nº 12.773/2025, e a Lei nº 15.388/2026, atualizam a organização da política e estabelecem compromissos de planejamento e expansão.

O estudo também evidencia que o direito à aprendizagem não se esgota no acesso à escola ou na matrícula em classes comuns. Sua concretização depende de condições para participação, acesso ao currículo, mediação pedagógica, avaliação acessível e continuidade da escolarização. A inclusão precisa ser compreendida como responsabilidade institucional e sistêmica, o que demanda mudanças na cultura escolar, na gestão, no financiamento e nas práticas de ensino.

Entre os desafios identificados estão a formação dos profissionais, a insuficiência de recursos, a acessibilidade física e comunicacional, a articulação entre ensino comum e AEE, a flexibilização curricular e a superação de barreiras atitudinais. A existência de normas avançadas é condição relevante, mas não substitui a

implementação. É necessário assegurar financiamento, cooperação federativa, participação dos estudantes e de suas famílias, acompanhamento das metas e avaliação pública dos resultados.

Conclui-se que o direito à aprendizagem requer que os sistemas de ensino assumam a diversidade como dimensão constitutiva da escola. Isso significa organizar ambientes acessíveis, garantir apoios adequados, manter expectativas pedagógicas significativas e reconhecer diferentes percursos de aprendizagem. A inclusão não deve ser medida apenas pela presença dos estudantes nos espaços escolares, mas pela possibilidade efetiva de aprender, participar, construir autonomia e prosseguir nos estudos.

Como limite, este trabalho realizou análise bibliográfica e documental, sem investigação empírica em escolas ou redes de ensino. Pesquisas futuras podem examinar a implementação da Política Nacional de Educação Especial Inclusiva e do Objetivo 10 do PNE em diferentes territórios, considerando a experiência dos estudantes, das famílias e dos profissionais. Estudos dessa natureza podem contribuir para avaliar se os compromissos normativos estão se convertendo em condições concretas de aprendizagem.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRASIL. Constituição (1988). Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Senado Federal, 1988.

BRASIL. Decreto nº 12.686, de 20 de outubro de 2025. Institui a Política Nacional de Educação Especial Inclusiva e a Rede Nacional de Educação Especial Inclusiva. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 21 out. 2025.

BRASIL. Decreto nº 12.773, de 8 de dezembro de 2025. Altera o Decreto nº 12.686, de 20 de outubro de 2025. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 9 dez. 2025.

BRASIL. Decreto nº 6.949, de 25 de agosto de 2009. Promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 26 ago. 2009.

BRASIL. Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 7 jul. 2015.

BRASIL. Lei nº 15.388, de 14 de abril de 2026. Aprova o Plano Nacional de Educação. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 15 abr. 2026.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 23 dez. 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução nº 4, de 2 de outubro de 2009. Institui diretrizes operacionais para o atendimento educacional especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 5 out. 2009.

CARVALHO, Rosita Edler. Educação inclusiva: com os pingos nos “is”. 2. ed. Porto Alegre: Mediação, 2004.

KASSAR, Mônica de Carvalho Magalhães. Percursos da constituição de uma política brasileira de educação especial inclusiva. Revista Brasileira de Educação Especial, Marília, v. 17, p. 41-58, maio/ago. 2011.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. Igualdade e diferenças na escola: como andar no fio da navalha. Revista Inter-Ação, Goiânia, v. 31, n. 2, p. 185-196, 2006. DOI: https://doi.org/10.5216/ia.v31i2.1253.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. Inclusão escolar: o que é? por quê? como fazer? São Paulo: Moderna, 2003.

MENDES, Enicéia Gonçalves. A radicalização do debate sobre inclusão escolar no Brasil. Revista Brasileira de Educação, Rio de Janeiro, v. 11, n. 33, p. 387-405, set./dez. 2006.

SASSAKI, Romeu Kazumi. Inclusão: construindo uma sociedade para todos. Rio de Janeiro: WVA, 1997.

UNESCO. The Salamanca statement and framework for action on special needs education. Paris: UNESCO, 1994.

---

[1] Doutor e mestre em Educação pela UFES. Professor da UFG. E-mail: acesse o artigo original para visualizar o e-mail

[2] Doutor em Linguística Aplicada - UNISINOS. E-mail: acesse o artigo original para visualizar o e-mail

[3] Doutorando em Serviço Social - UFRN e doutorando em Ciências da Educação - WUE. Docente da Faculdade Sucesso (FACSU) e Faculdade Caicoense Santa Teresinha (FCST). E-mail: acesse o artigo original para visualizar o e-mail

[4] Especialista em Educação Especial e Inclusiva. Professora de Educação Infantil e séries iniciais do Ensino Fundamental. E-mail: acesse o artigo original para visualizar o e-mail

[5] Doutora em Educação pela UFRN. Professora do IFRN. E-mail: acesse o artigo original para visualizar o e-mail