



BRANNER GLOBAL
UNIVERSITY

**Branner Global University is Authorized by the Delaware Commission on Independent Higher Education (DCIHE) under license #70481193.
254 Chapman Rd, Ste 208 #26424, Newark, Delaware 19702 Us**

ÁREA DE EDUCAÇÃO

Políticas Públicas e Práticas de Educação Inclusiva na Educação Básica: Desafios na Implementação e Impactos na Aprendizagem

Tese para obtenção do grau de:

Dra. em Educação

Apresentado por:

GISELE REGINA NICOLAU

Orientador(a):

Dr. Almir Jose Ferreira dos Santos

SOROCABA-SP, BRASIL

2026



DEDICATÓRIA

A Deus, pela vida e pela força em cada obstáculo vencido. Aos meus pais, que são a base de tudo o que sou e o motivo de cada uma das minhas conquistas



AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus pela vida, pela saúde e pela sabedoria concedida em cada etapa desta jornada, permitindo que eu superasse os momentos de incerteza."

Aos Pais: "Aos meus pais, pelo apoio incondicional, pelos sacrifícios e por acreditarem em mim antes mesmo que eu pudesse fazê-lo. Sem o suporte de vocês, este sonho não seria possível."

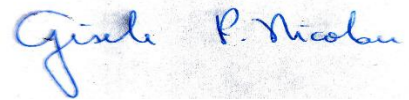
Aos Amigos: "Aos amigos, em especial Keyla e Alexandre, pela paciência e parceria, pelas discussões construtivas e pelo incentivo constante que me motivou a seguir em frente.



COMPROMISSO DO AUTOR

Eu, Gisele Regina Nicolau, declaro que:

O conteúdo deste documento é um reflexo do meu trabalho pessoal e declaro que ante qualquer notificação de plágio, cópia ou falta à fonte original, sou diretamente responsável legal, econômico e administrativo sem afetar o orientador do trabalho, a Universidade e quantas instituições colaboraram no referido trabalho, assumindo as consequências derivadas de tais práticas.



Assinatura: _____



RESUMO

Esta tese analisa as políticas públicas de educação inclusiva na Educação Básica, buscando compreender como os marcos normativos e a produção bibliográfica nacional têm discutido a inclusão escolar e seus desdobramentos no cotidiano pedagógico. Trata-se de uma pesquisa de abordagem qualitativa, do tipo bibliográfica e documental, baseada na leitura sistemática de documentos oficiais e estudos acadêmicos que abordam a organização da educação inclusiva no Brasil. A análise foi organizada em cinco categorias: (a) marcos normativos e fundamentos legais da inclusão; (b) organização institucional do Atendimento Educacional Especializado (AEE); (c) currículo, avaliação e adaptações pedagógicas; (d) desafios estruturais e institucionais na implementação das políticas inclusivas; e (e) impactos das práticas inclusivas na aprendizagem. Os resultados evidenciam que a consolidação normativa representa avanço relevante, porém persistem lacunas entre o que é assegurado legalmente e o que é efetivado nas escolas, especialmente quando faltam articulação institucional, formação docente conectada à prática, planejamento colaborativo e condições materiais de acessibilidade. Observa-se que currículo e avaliação são dimensões decisivas para a inclusão, podendo tanto ampliar o acesso ao conhecimento quanto reforçar exclusões silenciosas quando mantidos rígidos e padronizados. Como desdobramento propositivo, a tese apresenta uma proposta de melhoria com eixos estratégicos voltados à corresponsabilidade institucional, articulação do AEE com a sala comum, qualificação do currículo e da avaliação na perspectiva inclusiva, formação continuada em serviço e monitoramento simples da aprendizagem, visando fortalecer a inclusão como prática pedagógica contínua e orientada pelo direito de aprender.

Palavras-chave: educação inclusiva; políticas públicas; Educação Básica; Atendimento Educacional Especializado; currículo e avaliação.



ABSTRACT

This dissertation analyzes public policies for inclusive education in Basic Education, aiming to understand how normative frameworks and Brazilian scholarly production have addressed school inclusion and its implications for everyday pedagogical practice. This is a qualitative, bibliographic and documentary study, based on a systematic reading of official documents and academic research on the organization of inclusive education in Brazil. The analysis was structured into five categories: (a) normative frameworks and legal foundations of inclusion; (b) institutional organization of Specialized Educational Assistance (SEA/AEE); (c) curriculum, assessment, and pedagogical adaptations; (d) structural and institutional challenges in implementing inclusive policies; and (e) impacts of inclusive practices on student learning. Findings indicate that the consolidation of legal frameworks represents a significant advance; however, gaps remain between what is legally guaranteed and what is effectively implemented in schools, especially when institutional articulation, practice-based teacher development, collaborative planning, and material conditions for accessibility are insufficient. Curriculum and assessment emerge as decisive dimensions for inclusion, as they may either broaden access to knowledge or reinforce silent forms of exclusion when kept rigid and standardized. As a practical outcome, the dissertation proposes an improvement plan organized around strategic axes focused on institutional shared responsibility, articulation between SEA/AEE and mainstream classrooms, qualification of curriculum and assessment from an inclusive perspective, in-service professional development, and simple monitoring of learning, aiming to strengthen inclusion as a continuous pedagogical practice grounded in the right to learn.

Keywords: inclusive education; public policies; Basic Education; Specialized Educational Assistance (AEE); curriculum and assessment.



ÍNDICE

INTRODUÇÃO	10
CAPÍTULO 1: MARCO TEÓRICO	16
1.1. Fundamentos Históricos e Conceituais da Educação Inclusiva.....	16
1.2. Marcos Legais e Políticas Públicas da Educação Inclusiva no Brasil	25
1.3. A Educação Inclusiva na Educação Básica: Princípios e Diretrizes ..	29
1.4. Formação Docente e Práticas Pedagógicas Inclusivas	38
1.5. Gestão Escolar e Organização do Atendimento Educacional Especializado (AEE).....	44
1.6. Desafios Estruturais e Institucionais na Implementação das Políticas Inclusivas.....	50
1.7. Currículo, Avaliação e Adaptações Pedagógicas na Perspectiva Inclusiva.....	60
1.8. Impactos das Práticas Inclusivas na Aprendizagem dos Estudantes	63
1.9. Lacunas entre a Legislação e a Realidade Escolar	69
1.10. Caracterização da Produção Bibliográfica Nacional sobre Políticas Públicas e Educação Inclusiva na Educação Básica.....	77
CAPÍTULO 2: METODOLOGIA.....	83
2.1 Enfoque metodológico.....	84
2.2 Tipo de estudo	88
2.3 Critérios de seleção do corpus e delimitação do recorte	91
2.4 Procedimentos de análise dos dados	96
2.5 Considerações éticas.....	98
CAPÍTULO 3: RESULTADOS E DISCUSSÃO.....	101
3.1 Marcos normativos e fundamentos legais da inclusão	101
3.2 Organização institucional do AEE	107
3.3 Currículo, avaliação e adaptações pedagógicas	111
3.4 Desafios estruturais e institucionais	116
3.5 Impactos das práticas inclusivas na aprendizagem.....	121



CAPÍTULO 4: PROPOSTA DE MELHORIA.....	127
4.1 Apresentação e justificativa da proposta	127
4.2 Objetivos e princípios orientadores.....	129
4.3 Eixos estratégicos da proposta de melhoria	130
4.4 Plano de implementação e acompanhamento	133
4.5 Síntese final da proposta	137
CONCLUSÕES	140
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	146



LISTA DE SIGLAS

AEE – Atendimento Educacional Especializado

BNCC – Base Nacional Comum Curricular

CEB – Câmara de Educação Básica

CNE – Conselho Nacional de Educação

DUA – Desenho Universal para a Aprendizagem

INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

LBI – Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência

LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

Libras – Língua Brasileira de Sinais

MEC – Ministério da Educação

PAEE – Público-alvo da Educação Especial

PNE – Plano Nacional de Educação

PNEE – Política Nacional de Educação Especial

PNEEPEI – Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva

SRM – Sala de Recursos Multifuncionais



INTRODUÇÃO

A educação inclusiva, quando observada com atenção, revela um tipo de desafio que não se resolve apenas com “boa intenção” ou com frases bem colocadas em documentos oficiais. Ela se materializa ou se enfraquece no encontro entre o que está previsto nas normas, o que as redes conseguem organizar e o que a escola consegue sustentar no cotidiano, especialmente quando se pensa em currículo, avaliação, acessibilidade e organização de apoios como o Atendimento Educacional Especializado. Por isso, contextualizar esta pesquisa significa reconhecer que, nas últimas décadas, o Brasil consolidou um conjunto expressivo de marcos legais que afirmam a educação como direito e a inclusão como dever institucional, mas que ainda persiste uma distância relevante entre o texto normativo e a realidade vivida em muitas escolas da Educação Básica (BRASIL, 1988; BRASIL, 2015; BRASIL, 2008).

Nesse cenário, a justificativa do estudo se apoia na compreensão de que a legislação, por mais robusta que seja, não garante por si só a transformação das práticas. A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva e os documentos posteriores reforçam a centralidade da escola comum e o papel do AEE como apoio complementar e suplementar, mas a literatura nacional mostra que a efetividade dessas diretrizes depende de condições concretas: gestão escolar organizada, formação docente, planejamento colaborativo, recursos e práticas pedagógicas coerentes (BRASIL, 2008; BRASIL, 2009; PLETSCH, 2009). Assim, investigar políticas públicas e inclusão é relevante porque permite enxergar não apenas “o que está escrito”, mas o que precisa ser fortalecido para que a escola consiga, de fato, garantir participação e aprendizagem.

A pesquisa também se justifica pela necessidade de recolocar a aprendizagem no centro do debate inclusivo. Em muitos discursos, a inclusão é tratada como sinônimo de matrícula ou de presença física, mas a perspectiva inclusiva exige permanência com qualidade, pertencimento e acesso ao conhecimento. Isso implica discutir currículo e avaliação não como detalhes técnicos, mas como decisões que podem abrir caminhos ou criar barreiras, principalmente quando a escola mantém padrões rígidos e pouco acessíveis. A BNCC, ao enfatizar direitos de aprendizagem e desenvolvimento, reforça a

urgência de pensar como esses direitos chegam, de fato, aos estudantes, especialmente àqueles que historicamente vivenciam maior vulnerabilidade no processo escolar (BRASIL, 2017; UNESCO, 2020).

Do ponto de vista conceitual, a justificativa se fortalece ao compreender que a inclusão não se limita à condição do estudante, mas se relaciona diretamente com as barreiras produzidas pela organização escolar. Essa leitura desloca a responsabilidade de um olhar centrado no “déficit” para um olhar centrado na acessibilidade, nas mediações e na justiça pedagógica, reconhecendo que a escola pode produzir exclusão mesmo quando se declara inclusiva. Nesse sentido, a pesquisa se torna necessária porque ajuda a evidenciar onde as barreiras aparecem com mais força no planejamento, na avaliação, na organização do AEE, na cultura institucional e como essas barreiras são discutidas e problematizadas pela produção acadêmica nacional (MANTOAN, 2003; BRASIL, 2015).

Além disso, o estudo se justifica por acompanhar um debate contemporâneo que ganhou ainda mais intensidade diante de disputas e reinterpretções sobre políticas públicas no campo da educação especial. Quando há instabilidade normativa ou divergências de entendimento sobre diretrizes, redes e escolas podem vivenciar insegurança, descontinuidade e fragilização de práticas que exigem tempo e constância para se consolidarem. Nesse contexto, a análise bibliográfica e documental se apresenta como caminho metodológico coerente para reunir, interpretar e sistematizar o que os marcos legais estabelecem e o que a literatura nacional aponta como desafios persistentes, tendências e possibilidades de aprimoramento (PLETSCH, 2009; UNESCO, 2020).

Por fim, a justificativa desta pesquisa se ancora em um compromisso ético com a equidade e com a dignidade humana na escola. Ao analisar políticas públicas e educação inclusiva na Educação Básica, o estudo busca contribuir para uma compreensão mais realista e, ao mesmo tempo, mais responsável: reconhecer avanços sem romantizar a implementação e apontar lacunas sem naturalizar a exclusão. Em síntese, trata-se de uma investigação que se justifica porque a inclusão não pode permanecer como promessa normativa; ela precisa ser compreendida, sustentada e aprimorada como prática institucional e

pedagógica, para que o direito de aprender deixe de ser exceção e se torne experiência concreta para todos (BRASIL, 1988; BRASIL, 2015; MANTOAN, 2003).

Problema

Apesar dos avanços legais e normativos no Brasil, como a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva e as diretrizes previstas na LDB, ainda persistem desafios significativos na implementação efetiva das políticas públicas de educação inclusiva na Educação Básica.

Diante disso, questiona-se:

Quais são os principais desafios na implementação das políticas públicas de educação inclusiva na Educação Básica e de que forma uma proposta estruturada de melhoria pode contribuir para fortalecer as práticas pedagógicas e os resultados de aprendizagem?

Perguntas de investigação

1. Quais políticas públicas fundamentam a educação inclusiva na Educação Básica brasileira?
2. Quais são os principais desafios enfrentados pelas escolas na implementação dessas políticas?
3. De que forma as práticas pedagógicas inclusivas impactam a aprendizagem dos estudantes público-alvo da educação especial?
4. Quais lacunas são identificadas entre o que está previsto nas normativas e o que ocorre na prática escolar?
5. Como uma proposta de melhoria pode contribuir para a efetivação das políticas inclusivas e para a qualificação da aprendizagem?

Objetivo geral

Analisar os desafios na implementação das políticas públicas de educação inclusiva na Educação Básica, com vistas à elaboração de uma proposta de melhoria que contribua para o fortalecimento das práticas pedagógicas e para a promoção da aprendizagem dos estudantes.

Objetivos específicos

- Identificar e analisar as principais políticas públicas que orientam a educação inclusiva no Brasil.
- Examinar os desafios estruturais, pedagógicos e formativos relacionados à implementação dessas políticas na Educação Básica.
- Discutir os impactos das práticas inclusivas na aprendizagem dos estudantes público-alvo da educação especial.
- Identificar lacunas entre os dispositivos legais e a realidade das escolas.
- Elaborar uma proposta de melhoria voltada ao fortalecimento das práticas inclusivas na Educação Básica.

Ao final torna-se importante apresentar como a tese foi organizada, não apenas como uma formalidade acadêmica, mas como um modo de conduzir o leitor por um caminho lógico e coerente, em que cada parte se conecta à seguinte e contribui para sustentar o objetivo central do estudo. A estrutura foi pensada para que a discussão avance com clareza: primeiro, estabelecendo as bases teóricas e normativas do tema; depois, explicando o percurso metodológico escolhido; em seguida, apresentando os resultados e a discussão a partir das categorias de análise; e, por fim, propondo uma melhoria viável e coerente com tudo o que foi analisado. Dessa forma, a divisão em capítulos não funciona como “partes soltas”, mas como etapas que se complementam e fortalecem a compreensão do problema investigado.

O Capítulo 1 reúne o marco teórico e normativo que sustenta a tese, apresentando conceitos fundamentais e discutindo o contexto das políticas públicas de educação inclusiva na Educação Básica. Nesse capítulo, são

aprofundados pontos como formação docente e práticas inclusivas, gestão e organização do Atendimento Educacional Especializado, currículo, avaliação e adaptações pedagógicas, além das lacunas entre a legislação e a realidade escolar. Também se realiza a caracterização da produção bibliográfica nacional sobre políticas públicas e inclusão, permitindo visualizar tendências, debates recorrentes e caminhos apontados pela literatura. Assim, o Capítulo 1 cumpre a função de construir o “chão” teórico e contextual do trabalho, oferecendo base para que os capítulos seguintes avancem com consistência.

O Capítulo 2 apresenta a metodologia da pesquisa, explicitando as escolhas realizadas e o modo como o estudo foi conduzido. Como se trata de uma investigação bibliográfica e documental, esse capítulo detalha o enfoque metodológico, o tipo de estudo, os critérios de seleção do corpus e o recorte adotado, além dos procedimentos de análise dos dados e das considerações éticas. O cuidado, aqui, é mostrar que a pesquisa não foi construída por opiniões soltas, mas por um percurso organizado, com critérios definidos e análise sistemática, assegurando coerência entre objetivos, fontes analisadas e interpretações desenvolvidas ao longo do trabalho.

O Capítulo 3 reúne os resultados e a discussão, organizados a partir das categorias definidas na metodologia. Nesse capítulo, a análise é apresentada de forma articulada, discutindo os marcos normativos e fundamentos legais da inclusão, a organização institucional do AEE, o papel do currículo e da avaliação na perspectiva inclusiva, os desafios estruturais e institucionais da implementação e, por fim, os impactos das práticas inclusivas na aprendizagem. Esse capítulo tem um papel essencial na tese, porque é nele que as ideias deixam de ser apenas contextualização e se transformam em interpretação crítica, permitindo identificar convergências, tensões e lacunas que ajudam a explicar por que a inclusão avança em alguns aspectos, mas ainda encontra limites importantes no cotidiano escolar.

O Capítulo 4 apresenta a proposta de melhoria, construída a partir dos achados da pesquisa e organizada para ser viável, coerente e aplicável ao contexto da Educação Básica. A proposta não surge como algo desconectado do estudo, mas como consequência direta do que foi discutido nos capítulos anteriores, buscando responder às lacunas identificadas e fortalecer a inclusão

como prática institucional e pedagógica. Nesse capítulo, são apresentados objetivos, princípios orientadores, eixos estratégicos e um plano de implementação e acompanhamento, com foco em corresponsabilidade, articulação do AEE, currículo acessível, avaliação justa, formação em serviço e monitoramento simples. Assim, a tese assume um caráter propositivo, sem perder o rigor analítico.

Por fim, a tese se encerra com as conclusões, retomando os principais achados, reconhecendo limites e avanços e reforçando a ideia de que inclusão não é apenas diretriz normativa, mas compromisso cotidiano com o direito de aprender. O objetivo, nesse fechamento, é costurar o percurso realizado, reafirmando que a discussão proposta não se esgota em apontar dificuldades, mas busca contribuir para que políticas inclusivas se tornem mais efetivas na prática escolar. Dessa maneira, a estrutura do trabalho foi desenhada para que o leitor compreenda, passo a passo, como o tema foi construído, analisado e transformado em proposta, mantendo sempre o foco na aprendizagem e na dignidade dos estudantes.

CAPÍTULO 1: MARCO TEÓRICO

A discussão sobre políticas públicas e práticas de educação inclusiva na Educação Básica tem ganhado centralidade no cenário educacional brasileiro, especialmente diante do avanço das legislações que asseguram o direito à educação para todos. Entretanto, entre o que está previsto nos marcos normativos e o que se concretiza nas escolas, ainda há uma distância que precisa ser analisada com profundidade. Este capítulo tem como objetivo apresentar os fundamentos teóricos que sustentam a educação inclusiva, discutir os dispositivos legais que orientam sua implementação, refletir sobre os desafios enfrentados pelas instituições escolares e compreender os impactos dessas políticas na aprendizagem, construindo a base conceitual necessária para a elaboração da proposta de melhoria apresentada neste trabalho.

1.1. Fundamentos Históricos e Conceituais da Educação Inclusiva

A educação inclusiva, quando a gente olha com calma para a história da escola brasileira, não aparece como “moda” nem como “favor”: ela nasce de uma disputa por direitos e por reconhecimento de humanidade. Por muito tempo, a escola foi organizada para um aluno idealizado, com um jeito único de aprender, de se comportar e de responder às expectativas. Quem fugia desse padrão era empurrado para fora, silenciado ou encaminhado para espaços paralelos. Falar em inclusão, então, é mexer no “coração” da instituição escolar e admitir que a diferença não é exceção é parte do cotidiano humano. Essa mudança de olhar é profundamente ética e política, porque recoloca o direito à educação como algo inegociável, e não como concessão. (BRASIL, 1988; SASSAKI, 2010).

Historicamente, antes de a inclusão ganhar força como perspectiva, o que predominava era uma lógica de segregação e, depois, de integração. Na segregação, a pessoa com deficiência era atendida fora da escola comum, em instituições específicas. Na integração, ela até podia “entrar”, mas precisava se adaptar ao que já estava posto, como se o problema estivesse sempre no estudante e nunca nas barreiras da escola. Essa transição é importante porque

ajuda a entender por que ainda hoje tantas práticas inclusivas se resumem a “encaixar” o aluno em rotinas rígidas, sem revisar currículo, avaliação e apoio pedagógico. A inclusão rompe com essa lógica ao afirmar: é a escola que precisa se transformar para acolher, ensinar e garantir participação (KASSAR, 2011; MANTOAN, 2003).

Figura 1: Fundamentos Históricos e Conceituais da Educação Inclusiva.



Fonte: Elaboração própria, com base em BRASIL (1988; 1996; 2008; 2015; 2017), MANTOAN (2003), KASSAR (2011), SASSAKI (2010), PLETSCHE (2009), ZERBATO e MENDES (2021), UNESCO (2020) e FREIRE (1987).

Do ponto de vista conceitual, inclusão não é apenas matrícula. Matrícula é ponto de partida; inclusão é permanência com aprendizagem, participação e pertencimento. Quando um estudante está presente fisicamente, mas não consegue acessar as atividades, não tem suas necessidades consideradas, ou vive experiências de isolamento, a escola ainda está falhando no que há de mais

básico: ensinar com justiça. Por isso, o conceito de inclusão se conecta diretamente ao debate sobre equidade dar a cada um o que precisa para aprender e não tratar todo mundo “igual” como se as condições fossem as mesmas (UNESCO, 2020; BRASIL, 2015).

É nesse cenário que a educação inclusiva se fortalece como um compromisso internacional e nacional de direitos humanos. A Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, por exemplo, consolida o entendimento de que a educação deve ser inclusiva em todos os níveis, e que a exclusão não pode ser naturalizada como destino. Esse horizonte internacional dialoga com o avanço dos marcos legais brasileiros e reforça uma ideia central: não basta reconhecer a diferença; é preciso garantir condições concretas de acessibilidade, apoios e práticas pedagógicas que viabilizem o aprender. (UNITED NATIONS, 2006; BRASIL, 2015).

No Brasil, a Constituição de 1988 é uma base fundamental porque afirma o direito à educação e aponta para a construção de políticas públicas capazes de enfrentar desigualdades. Quando a gente conecta esse fundamento constitucional ao percurso posterior de leis e decretos, fica claro que inclusão não é um “tema pedagógico isolado”, mas uma obrigação do Estado e um dever social. A educação inclusiva entra, então, como um capítulo da democracia: ela mede a capacidade que uma sociedade tem de não abandonar ninguém no caminho (BRASIL, 1988; BRASIL, 1996).

Ao longo dos anos, a LDB consolidou princípios e abriu caminhos para organizar a educação especial como modalidade transversal, articulada ao ensino comum. Mesmo assim, o cotidiano escolar mostrou que só a presença da lei não resolve os entraves, porque as políticas precisam virar prática: formação docente, gestão pedagógica, recursos, organização do trabalho e uma cultura escolar menos excludente. Quando esses elementos não caminham juntos, a escola até “cumpre” uma parte burocrática, mas não transforma a experiência de aprendizagem (BRASIL, 1996; PLETSCHE, 2009).

Um marco que ajudou a amadurecer a perspectiva inclusiva foi a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, que deslocou o foco do déficit individual para a construção de ambientes acessíveis e pedagogicamente responsivos. Esse documento fortalece a ideia de que o

estudante público-alvo da educação especial deve estar na escola comum, e que o atendimento educacional especializado não substitui o ensino regular, mas complementa e apoia a escolarização. Esse ponto é decisivo, porque impede que o AEE seja usado como “atalho” para tirar a responsabilidade pedagógica da sala de aula comum (BRASIL, 2008; BRASIL, 2009).

Quando a fala de fundamentos conceituais, também é essencial reconhecer que deficiência não é sinônimo de incapacidade. A deficiência se relaciona com barreiras físicas, comunicacionais, atitudinais e pedagógicas que podem ampliar ou reduzir a participação do sujeito. Essa visão muda completamente a forma de planejar: ao invés de perguntar “o que esse aluno não consegue?”, a escola começa a perguntar “o que está impedindo esse aluno de acessar e aprender?”. Esse deslocamento de pergunta é simples, mas poderoso, porque coloca a responsabilidade no ambiente e não no estudante (DINIZ, 2012; BRASIL, 2015).

Nessa mesma linha, inclusão é inseparável do combate ao capacitismo, que é aquela ideia, muitas vezes disfarçada, de que algumas vidas valem menos, aprendem menos ou “atrapalham” a rotina escolar. Quando o capacitismo se infiltra na escola, ele aparece em expectativas baixas, em avaliações injustas, em práticas de isolamento e em decisões tomadas sem escuta do estudante. Enfrentar isso não se faz só com boa intenção; se faz com formação, revisão de práticas e compromisso institucional (SOARES, 2023; UNESCO, 2020).

Também é importante lembrar que a educação inclusiva é plural: ela envolve diferentes perfis e necessidades, como estudantes com deficiência, com TEA e com altas habilidades/superdotação, entre outros, cada um com demandas específicas. Esse reconhecimento impede que a escola trabalhe com “receitas prontas” e estimula a construção de estratégias pedagógicas flexíveis. A própria legislação brasileira, ao longo do tempo, foi reconhecendo especificidades, como no caso da educação bilíngue de surdos, o que reforça que inclusão não é padronização, mas respeito às singularidades (BRASIL, 2002; BRASIL, 2005; BRASIL, 2021).

A Libras, por exemplo, não é um detalhe “técnico”: ela é identidade, cultura e acesso real ao conhecimento para muitos estudantes surdos. Quando a escola entende isso, ela para de tratar a comunicação como “adaptação” e passa a vê-

la como direito linguístico e pedagógico. Essa mudança exige profissionais, recursos, planejamento e uma postura de valorização da diferença, o que tem impacto direto na participação em sala e, conseqüentemente, na aprendizagem (BRASIL, 2002; BRASIL, 2005; SKLIAR, 1998).

Outro ponto fundamental é perceber que a inclusão não se sustenta apenas com a figura do professor individualmente. Ela depende de uma rede de apoios, de serviços e de organização institucional. A literatura mostra como a constituição de redes e serviços de apoio é decisiva para não deixar o professor sozinho diante de situações complexas, evitando que a inclusão seja vivida como “peso” e transformando-a em projeto coletivo. Quando existe apoio, planejamento e partilha de responsabilidades, o trabalho ganha consistência e o estudante ganha oportunidades reais (FRÖHLICH, 2018; BRASIL, 2011).

Nesse contexto, o AEE aparece como uma estratégia importante, mas que precisa ser compreendida com clareza para não ser distorcida. O atendimento educacional especializado deve apoiar a escolarização, oferecendo recursos, estratégias, tecnologias assistivas e mediações que favoreçam acesso ao currículo. Quando ele vira substituto da sala comum, a escola volta, sem perceber, à lógica segregadora. Por isso, a relação entre AEE e ensino comum precisa ser de articulação, planejamento conjunto e acompanhamento pedagógico (BRASIL, 2009; ERBEN, 2023).

O debate contemporâneo também mostra que as políticas de educação especial são campo de disputa. Mudanças de governo e de orientação podem gerar avanços e recuos, e isso afeta diretamente o cotidiano das redes de ensino. Entender essas disputas ajuda a explicar por que muitas escolas vivem momentos de incerteza, com discursos contraditórios e orientações instáveis. Para a base conceitual da tese, isso é crucial: a inclusão precisa ser defendida como política de Estado, para que não dependa de oscilações políticas e ideológicas (ROSA, 2022; ROCHA, 2021; BRASIL, 2023).

A formação docente, dentro dos fundamentos inclusivos, ocupa um lugar central porque é nela que se constrói a capacidade de ler a diversidade como potência pedagógica. Não se trata de “especializar” todo professor para todo tipo de necessidade, mas de formar para o planejamento flexível, para a avaliação justa, para estratégias de mediação e para o trabalho colaborativo. Quando a

formação inicial e continuada não aborda inclusão de forma consistente, as práticas tendem a ficar improvisadas, e o estudante paga o preço com baixa aprendizagem e pouca participação (PLETSCH, 2009; NETA, 2023).

A ideia de trabalho colaborativo entre educação comum e educação especial tem sido defendida como caminho forte para sustentar a inclusão com qualidade. Em vez de cada profissional agir isoladamente, a proposta é construir corresponsabilidade: planejamento conjunto, definição de estratégias, adaptação de materiais, acompanhamento e avaliação. Isso melhora o clima institucional e reduz aquela sensação de “cada um por si”, que tantas vezes fragiliza as ações inclusivas (MENDES; VILARONGA; ZERBATO, 2014; GLAT; PLETSCH, 2012).

Dentro das abordagens pedagógicas contemporâneas, o Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA) vem como uma base conceitual bem coerente com inclusão, porque parte do princípio de planejar desde o início para a diversidade. Ou seja, ao invés de fazer adaptações somente depois que a dificuldade aparece, o professor oferece múltiplas formas de apresentar conteúdos, de engajar e de permitir que os estudantes demonstrem aprendizagem. Isso torna a sala mais acessível para todos e reduz barreiras que antes eram tratadas como “problema do aluno” (ZERBATO; MENDES, 2021; ANTÓNIO, 2024).

Quando a gente traz a BNCC para esse debate, dá para perceber que a inclusão precisa dialogar com currículo e com direitos de aprendizagem. Se a escola diz que o estudante está incluído, mas não garante acesso aos objetivos de aprendizagem, ela fica só no discurso. A BNCC, nesse sentido, pode ser lida como compromisso de aprendizagem, e o desafio inclusivo é construir caminhos didáticos para que esses direitos se realizem com adaptações e apoios necessários (BRASIL, 2017; UNESCO, 2020).

Um olhar importante para a tese é reconhecer que políticas públicas, sem monitoramento e sem dados, tendem a perder força. Por isso, o Censo Escolar e os instrumentos de coleta de informação têm papel estratégico: eles tornam visível quem está na escola, em que condições, e quais tendências estão se desenhando. Quando a informação é bem produzida, ela ajuda a orientar decisões de gestão, investimento e formação. E isso tem impacto direto na

capacidade do sistema de garantir aprendizagem para estudantes historicamente excluídos (AGUIAR; ROCHA, 2023; BRASIL, 2024; BRASIL, 2025).

Assim, os fundamentos históricos e conceituais da inclusão também se alimentam de uma pedagogia que acredita no sujeito, na autonomia e na leitura crítica do mundo. Paulo Freire ajuda muito aqui porque nos lembra que educação não é domesticação: é humanização. Quando a escola acolhe a diferença e cria condições para aprender, ela não está apenas “cumprindo lei”; ela está dizendo, na prática, que cada estudante importa e que ninguém deve ser condenado à invisibilidade. Essa base humanista sustenta a proposta de melhoria que a tese vai construir, porque inclusão, no fundo, é sobre dignidade e possibilidade de futuro (FREIRE, 1987; MANTOAN, 2003; BRASIL, 2015).

A educação inclusiva, quando é tratada como construção histórica, mostra que ela não surge por “tendência” pedagógica, mas como resposta a uma trajetória de exclusões que foram sendo naturalizadas dentro e fora da escola. Durante muito tempo, a educação foi organizada para atender um padrão de estudante considerado ideal, e quem se afastava desse padrão era empurrado para espaços paralelos ou para a invisibilidade dentro da própria sala. Ao discutir inclusão, a literatura recupera justamente esse ponto: incluir não é “encaixar” alguém em uma estrutura rígida, mas questionar a própria estrutura, porque é nela que se produzem barreiras, rótulos e trajetórias escolares injustas (SASSAKI, 2010).

Ao observar a transição histórica entre segregação, integração e inclusão, nota-se que o modelo integracionista, embora tenha representado avanço em relação à segregação, ainda colocava sobre o estudante a responsabilidade de “se adaptar” ao formato já estabelecido pela escola. A perspectiva inclusiva, por outro lado, desloca o foco para o ambiente, para as práticas e para o modo como a instituição organiza o ensino. Isso muda o sentido da discussão: se antes a diferença era vista como problema individual, agora ela passa a ser compreendida como parte da condição humana e como elemento que exige respostas pedagógicas, políticas e institucionais mais justas e menos excludentes (MANTOAN, 2003).

Nessa leitura, ganha força a ideia de que a deficiência não pode ser confundida com incapacidade, porque muitas limitações que aparecem no cotidiano escolar são produzidas por barreiras. Quando a escola mantém barreiras na comunicação, no currículo, no tempo da aula ou no modo de avaliar, ela cria obstáculos que não pertencem ao estudante, mas à organização institucional. É por isso que a discussão contemporânea insiste tanto na remoção de barreiras: quando a escola muda o modo de ensinar e de organizar o acesso ao conhecimento, ela amplia possibilidades de aprendizagem e não reduz direitos. Essa perspectiva aparece com consistência na abordagem que compreende a deficiência como relação entre sujeito e ambiente, reforçando a necessidade de revisar práticas e estruturas escolares (DINIZ, 2012).

Ao mesmo tempo, a inclusão não se realiza apenas com princípios; ela precisa de sustentação cotidiana. É nesse ponto que a formação docente surge como eixo central, porque o professor é quem traduz políticas, diretrizes e concepções em prática pedagógica real. A literatura nacional tem mostrado que existe produção consistente sobre formação docente e práticas inclusivas, mas com um alerta repetido: quando a formação fica desconectada dos dilemas reais da escola, ela até sensibiliza, mas não muda o planejamento, não altera a avaliação e não transforma a rotina da sala de aula. Assim, a inclusão fica “bem escrita” em documentos, enquanto a prática continua frágil, sustentada por improvisos e inseguranças (PLETSCH, 2009; NETA, 2023).

Em paralelo, a literatura destaca que não basta existir um serviço ou uma política se não houver articulação institucional. Essa discussão aparece com força quando se fala do Atendimento Educacional Especializado: diversos estudos revelam que o ponto decisivo não é simplesmente “ter AEE”, mas garantir que esse atendimento dialogue com a sala comum e com o currículo real. Quando o AEE vira uma “ilha”, ele perde potência para remover barreiras no cotidiano e corre o risco de funcionar como atendimento paralelo, o que enfraquece a inclusão como projeto escolar. Por isso, a articulação entre apoio especializado e sala regular aparece como condição indispensável para que o estudante participe e aprenda de forma efetiva (ERBEN, 2023; BRASIL, 2008).

Outro ponto que se conecta diretamente à história e ao conceito de inclusão é o deslocamento da pergunta central: em vez de perguntar “o que o

estudante não consegue?”, a escola passa a ser convocada a perguntar “quais barreiras estão impedindo o estudante de acessar e aprender?”. Essa mudança parece simples, mas ela transforma práticas escolares muito enraizadas, como o uso de avaliações padronizadas, a pressa no cumprimento de conteúdos e a ideia de que todos devem aprender do mesmo modo. Quando o ensino não considera diversidade de ritmos e formas de expressão, a escola tende a produzir fracasso escolar e, muitas vezes, interpretar esse fracasso como incapacidade. A perspectiva inclusiva, ao contrário, compreende que o ensino precisa nascer com alternativas e mediações, para que a aprendizagem não seja privilégio de quem já se encaixa no padrão (MANTOAN, 2003; DINIZ, 2012).

A discussão sobre inclusão também ganha profundidade quando se entende que aprender não é um ato isolado, mas uma experiência atravessada por diálogo, pertencimento e reconhecimento. Nesse sentido, a educação inclusiva se aproxima de uma leitura humanizadora, em que o estudante não é reduzido a laudos, a rótulos ou a expectativas baixas, mas é reconhecido como sujeito capaz de construir conhecimento quando encontra condições para isso. A escola inclusiva, nesse horizonte, é aquela que não desiste do estudante, não o empurra para a margem e não transforma diferença em justificativa para reduzir oportunidades. Esse modo de compreender a aprendizagem como experiência humana e dialógica aparece como fundamento importante para pensar inclusão para além do administrativo (FREIRE, 1987).

Ainda dentro desse debate, observa-se que a inclusão também depende de como a escola organiza suas relações de trabalho. Quando o professor está sozinho, sem planejamento colaborativo, sem troca e sem apoio, a tendência é que a inclusão vire esforço individual e desigual: uma turma pode viver uma experiência inclusiva mais forte, enquanto outra permanece presa a práticas rígidas. Por isso, a literatura ressalta a importância da corresponsabilidade e da colaboração entre profissionais, especialmente quando se trata de organizar apoios, revisar estratégias e construir práticas mais acessíveis. Essa colaboração aparece como forma de reduzir improvisos e dar continuidade ao acompanhamento pedagógico, fortalecendo a inclusão como projeto institucional (GLAT; PLETSCHE, 2012).

Outro aspecto que aparece como tendência relevante na produção nacional é o fortalecimento do debate sobre monitoramento e informação educacional. Isso acontece porque o crescimento de matrículas, por si só, não garante permanência com qualidade, e a literatura insiste que a inclusão precisa ser acompanhada por dados e registros que permitam enxergar acesso, participação e aprendizagem. Quando a informação é frágil, o sistema planeja “no escuro” e a desigualdade se reproduz; quando a informação é consistente, ela orienta investimento, formação e organização de serviços. Assim, o debate sobre monitoramento deixa de ser burocrático e passa a ser pedagógico, porque permite que a escola e a rede compreendam onde estão as barreiras e quais ações precisam ser fortalecidas (AGUIAR; ROCHA, 2023).

Por fim, torna-se possível afirmar que a inclusão se consolidou como perspectiva justamente porque recoloca a escola diante de um compromisso que é, ao mesmo tempo, ético e pedagógico: garantir o direito de aprender sem empobrecimento, sem isolamento e sem expectativa reduzida. Esse ponto aparece com força na literatura recente, que não se ocupa mais em “provar” que inclusão é importante, mas em discutir como torná-la efetiva, enfrentando barreiras e garantindo que o estudante acesse o currículo por caminhos diversos, com apoios justos. Quando a inclusão é compreendida assim, ela deixa de ser um tema periférico e se torna medida real de qualidade da escola, porque revela se a instituição é capaz de ensinar sem abandonar ninguém pelo caminho (PICCOLO, 2022; MANTOAN, 2003).

1.2. Marcos Legais e Políticas Públicas da Educação Inclusiva no Brasil

A consolidação da educação inclusiva no Brasil não ocorreu de forma linear nem imediata; ela foi construída ao longo de décadas por meio de avanços legislativos, disputas políticas e pressões sociais em defesa do direito à educação para todos. A Constituição Federal de 1988 representa o marco inaugural desse processo ao assegurar a educação como direito de todos e dever do Estado, estabelecendo fundamentos que sustentam políticas voltadas à superação das desigualdades educacionais. Ao reconhecer a educação como

direito público subjetivo, o texto constitucional inaugura um compromisso jurídico que atravessa as legislações posteriores e fundamenta a organização da educação especial na perspectiva inclusiva (BRASIL, 1988).

A partir desse marco constitucional, a Lei nº 7.853/1989 e o Decreto nº 3.298/1999 avançaram na regulamentação de direitos das pessoas com deficiência, estabelecendo diretrizes para sua integração social. Ainda que o termo “integração” predominasse nesse período, esses dispositivos representaram um passo importante na construção de políticas públicas estruturadas, reconhecendo a necessidade de ações governamentais específicas voltadas ao acesso e permanência na escola. Trata-se de um momento histórico em que o país começava a deslocar a deficiência do campo exclusivamente assistencial para o campo dos direitos (BRASIL, 1989; BRASIL, 1999).

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), promulgada em 1996, consolidou a educação especial como modalidade transversal a todos os níveis de ensino, reafirmando o atendimento preferencialmente na rede regular. Esse dispositivo legal fortaleceu a perspectiva de inclusão ao inserir a educação especial dentro do sistema educacional comum, superando a lógica paralela que historicamente marcou o atendimento às pessoas com deficiência. Entretanto, como apontam análises posteriores, a presença da previsão legal não eliminou os desafios práticos relacionados à implementação efetiva dessas diretrizes (BRASIL, 1996; PLETSCH, 2009).

Nos anos 2000, o Brasil vivenciou um período de fortalecimento das políticas inclusivas, especialmente com a promulgação da Lei nº 10.436/2002 e do Decreto nº 5.626/2005, que reconheceram a Língua Brasileira de Sinais (Libras) como meio legal de comunicação e expressão. Essas normativas ampliaram o entendimento de inclusão ao considerar a dimensão linguística e cultural dos estudantes surdos, superando visões reducionistas centradas apenas na adaptação curricular. O reconhecimento da Libras como direito linguístico representou um avanço significativo na garantia de acesso ao conhecimento (BRASIL, 2002; BRASIL, 2005).

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, instituída em 2008, constitui um divisor de águas na trajetória das



políticas públicas brasileiras. Esse documento redefiniu o papel da educação especial, reafirmando a matrícula de estudantes público-alvo na escola comum e organizando o Atendimento Educacional Especializado (AEE) como serviço complementar. Ao deslocar o foco do déficit individual para a remoção de barreiras, a política consolidou a inclusão como princípio estruturante do sistema educacional (BRASIL, 2008).

No mesmo movimento, o Decreto nº 6.571/2008 e a Resolução CNE/CEB nº 4/2009 regulamentaram o AEE, estabelecendo orientações para sua oferta na Educação Básica. Esses dispositivos detalharam a organização do atendimento, os espaços físicos, os recursos e as responsabilidades das redes de ensino. Ainda assim, pesquisas indicam que a implementação dessas orientações ocorre de forma desigual no território nacional, revelando lacunas entre o texto normativo e a realidade escolar (BRASIL, 2009; ERBEN, 2023).

O Decreto nº 7.611/2011 reforçou a centralidade do AEE e da matrícula na rede regular, reafirmando o compromisso com a perspectiva inclusiva. Nesse contexto, observa-se um fortalecimento da ideia de corresponsabilidade entre sistemas de ensino, escolas e profissionais, ampliando a noção de que a inclusão não depende apenas de iniciativas isoladas, mas de políticas estruturadas e articuladas em âmbito nacional (BRASIL, 2011).

A Lei nº 12.764/2012, ao instituir a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista, ampliou o escopo das políticas inclusivas ao reconhecer especificidades relacionadas ao TEA. Esse avanço normativo consolidou o direito à educação em ambiente inclusivo, reafirmando a necessidade de formação docente e de estratégias pedagógicas adequadas às diferentes necessidades educacionais (BRASIL, 2012; LIMA; DAVID; MENDES, 2024).

A aprovação do Plano Nacional de Educação (Lei nº 13.005/2014) também impactou diretamente a educação inclusiva ao estabelecer metas relacionadas à universalização do atendimento escolar e à ampliação da oferta do AEE. O PNE trouxe indicadores e estratégias que articulam inclusão, qualidade e equidade, reforçando a necessidade de monitoramento constante das políticas implementadas (BRASIL, 2014; AGUIAR; ROCHA, 2023).



Outro marco fundamental foi a promulgação da Lei Brasileira de Inclusão (Lei nº 13.146/2015), que consolidou direitos civis, sociais e educacionais das pessoas com deficiência. Ao afirmar o direito à educação inclusiva em todos os níveis e modalidades, a LBI fortaleceu juridicamente o compromisso com a eliminação de barreiras e com a promoção da acessibilidade, ampliando o campo de responsabilidades do Estado e das instituições educacionais (BRASIL, 2015).

A Base Nacional Comum Curricular (2017) também dialoga com a perspectiva inclusiva ao definir direitos de aprendizagem para todos os estudantes. Ainda que não trate exclusivamente da educação especial, a BNCC reforça a necessidade de práticas pedagógicas que considerem a diversidade, promovendo adaptações e flexibilizações curriculares alinhadas ao princípio da equidade (BRASIL, 2017).

Nos anos mais recentes, as disputas em torno da política nacional de educação especial evidenciaram que o campo permanece tensionado. O Decreto nº 10.502/2020, posteriormente revogado pelo Decreto nº 11.370/2023, reacendeu debates sobre modelos de atendimento e sobre o risco de retrocessos na perspectiva inclusiva. Essas oscilações demonstram que a educação especial continua sendo espaço de embates ideológicos e conceituais (ROCHA, 2021; SOARES, 2023; BRASIL, 2023).

Estudos contemporâneos apontam que as políticas públicas de educação inclusiva no Brasil se caracterizam por avanços normativos significativos, mas também por desafios persistentes na implementação. Há consenso de que o país construiu um arcabouço jurídico robusto; contudo, a efetividade dessas normas depende de financiamento adequado, formação continuada e gestão comprometida (LANDIM et al., 2024; ORLANDO, 2025).

Nesse sentido, as políticas públicas não podem ser analisadas apenas sob a ótica normativa; é preciso compreender como elas se materializam nas práticas escolares. Pesquisas revelam que a distância entre legislação e cotidiano é marcada por limitações estruturais, ausência de recursos e insuficiência de formação específica, o que compromete a qualidade do atendimento oferecido aos estudantes público-alvo da educação especial (NASCIMENTO; ROCHA, 2022; PLETSCH, 2024).



Além disso, a análise dos dados do Censo Escolar evidencia crescimento nas matrículas de estudantes da educação especial na rede regular, indicando avanço no acesso. Entretanto, o aumento quantitativo não garante, por si só, qualidade na permanência e aprendizagem, exigindo políticas articuladas que acompanhem esse movimento (BRASIL, 2024; BRASIL, 2025).

É possível afirmar, portanto, que o Brasil construiu uma base normativa consistente para a educação inclusiva, alinhada a compromissos internacionais e a princípios de direitos humanos. Todavia, a consolidação desses marcos legais depende da articulação entre legislação, financiamento, formação e monitoramento, evitando que a inclusão permaneça restrita ao plano discursivo (UNESCO, 2020; UNITED NATIONS, 2006).

A trajetória das políticas públicas de educação inclusiva no Brasil revela avanços expressivos, mas também evidencia a necessidade de continuidade, avaliação crítica e fortalecimento institucional. A legislação aponta caminhos claros; o desafio está em transformar esses dispositivos em práticas pedagógicas concretas que impactem efetivamente a aprendizagem e a participação dos estudantes.

Por fim, compreender os marcos legais e as políticas públicas é fundamental para sustentar a proposta de melhoria apresentada nesta pesquisa. Ao identificar os dispositivos existentes e as lacunas na sua implementação, torna-se possível construir estratégias mais coerentes com a realidade escolar, contribuindo para que a educação inclusiva deixe de ser apenas um ideal normativo e se consolide como prática cotidiana nas escolas brasileiras.

1.3. A Educação Inclusiva na Educação Básica: Princípios e Diretrizes

A Educação Inclusiva na Educação Básica, quando a gente fala de princípios e diretrizes, não é só um conjunto de “regras bonitas” no papel: é uma forma de organizar a escola para que ela deixe de funcionar para poucos e passe, de verdade, a garantir presença, participação e aprendizagem para todos. Essa perspectiva aparece com força nos marcos legais e nas políticas públicas

brasileiras, que tratam a educação como direito e a inclusão como dever do Estado e da sociedade (BRASIL, 1988; BRASIL, 1996).

O primeiro princípio que sustenta a inclusão é bem direto: ninguém deve ficar fora da escola comum por conta de deficiência, transtornos do desenvolvimento ou qualquer outra condição que historicamente foi usada para justificar exclusão. Isso conversa com a noção de direitos humanos e com o entendimento de que a escola não pode selecionar quem “serve” para aprender; ela precisa acolher e ensinar a diversidade real que existe na comunidade (UNITED NATIONS, 2006; BRASIL, 2015).

Outro princípio essencial é lembrar que matrícula não é sinônimo de inclusão. Tem aluno matriculado que segue invisível: não acompanha as propostas, não tem acesso ao conteúdo, não participa com autonomia, e às vezes passa o ano inteiro apenas “ocupando um lugar”. A diretriz inclusiva exige que a escola se responsabilize pela aprendizagem, com apoios e estratégias concretas, porque o direito só se realiza quando o estudante aprende e se sente pertencente (BRASIL, 2008; UNESCO, 2020).

Quando a política fala em inclusão, ela também muda o foco do “problema”. Em vez de olhar primeiro para a deficiência como limite, a perspectiva inclusiva chama atenção para as barreiras que a escola e o sistema criam: barreiras arquitetônicas, comunicacionais, pedagógicas e, principalmente, atitudinais. Isso muda a pergunta de base: não é “o que o aluno não consegue?”, mas “o que está impedindo o acesso e o desenvolvimento dele?” (DINIZ, 2012; BRASIL, 2015).

Uma diretriz muito importante é a ideia de que a Educação Especial é modalidade transversal, ou seja, ela atravessa toda a Educação Básica e não fica “separada” do ensino comum. Na prática, isso significa que a escola regular continua sendo a responsável pela escolarização, enquanto os serviços e recursos da educação especial entram para apoiar o processo, e não para substituir a sala de aula (BRASIL, 1996; BRASIL, 2008).

Nesse ponto entra o Atendimento Educacional Especializado (AEE) como diretriz organizadora. O AEE existe para complementar e suplementar a escolarização, oferecendo recursos, estratégias, tecnologias assistivas e mediações que aumentem a acessibilidade ao currículo. Ele não pode virar “sala

de reforço” paralela nem justificativa para que a classe comum se desresponsabilize do ensino (BRASIL, 2009; BRASIL, 2011).

Uma escola alinhada à inclusão também precisa trabalhar com o princípio da equidade, porque tratar todo mundo igual, num sistema desigual, costuma só reforçar injustiças. Equidade é garantir aquilo de que cada estudante precisa para aprender, com adaptações, recursos e tempos adequados, sem reduzir expectativas sobre o potencial de ninguém. É o contrário daquela lógica de “se não acompanhou, o problema é dele” (UNESCO, 2020; BRASIL, 2017).

Entre as diretrizes, aparece com força a necessidade de acessibilidade em sentido amplo. Não é só rampa e banheiro adaptado, embora isso seja básico; acessibilidade também é comunicação, materiais, linguagem, avaliação, tecnologia e organização didática. Quando a escola pensa acessibilidade desde o planejamento, ela reduz improvisos e evita que o estudante dependa de “favores” para participar (BRASIL, 2015; BRASIL, 2008).

A inclusão na Educação Básica também se sustenta no princípio da participação. Isso envolve o estudante participar de atividades, projetos, avaliações, convivência e decisões que impactam sua vida escolar. Quando o aluno é sempre “o de fora do grupo”, ou quando fica isolado com atividades diferentes sem sentido pedagógico, a escola não está incluindo: está apenas administrando a presença (MANTOAN, 2003; UNESCO, 2020).

Outro ponto que precisa ficar muito claro nas diretrizes é o combate ao capacitismo. Capacitismo é quando a escola, muitas vezes sem perceber, passa a esperar menos, exigir menos e oferecer menos oportunidades porque acredita que o estudante “não vai dar conta”. Essa mentalidade é extremamente perigosa, porque vai tirando do aluno o direito de aprender e vai normalizando trajetórias escolares empobrecidas (SOARES, 2023; BRASIL, 2015).

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva é bem marcante justamente por reforçar que o eixo não é separar, e sim construir condições para a escolarização na rede regular. Ela aponta para a articulação entre sala comum, AEE e serviços de apoio, destacando que inclusão é projeto do sistema e da escola, não uma iniciativa isolada de um professor (BRASIL, 2008; BRASIL, 2011).

Quando a gente traz a LDB para essa conversa, fica evidente que a Educação Básica precisa se organizar para atender a diversidade como parte da sua função social. A lei coloca diretrizes gerais, mas a prática mostra que, sem gestão, investimento e formação, as normas viram só obrigação burocrática. Então, uma diretriz prática da inclusão é transformar norma em rotina pedagógica, com planejamento e acompanhamento (BRASIL, 1996; PLETSCHE, 2009).

A BNCC entra como referência importante porque fala de direitos de aprendizagem e desenvolvimento. E isso coloca uma cobrança “boa” para a escola: se existe direito de aprender, a inclusão precisa aparecer no cotidiano do currículo, não só em documentos. Planejar pensando na diversidade é garantir que os objetivos sejam acessíveis, com diferentes percursos e formas de demonstrar aprendizagem (BRASIL, 2017; UNESCO, 2020).

Nesse caminho, o Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA) aparece como diretriz metodológica muito coerente com a inclusão, porque incentiva o planejamento com múltiplas formas de apresentar conteúdos, engajar estudantes e avaliar aprendizagens. O ponto forte é que o professor não espera o “problema acontecer” para adaptar; ele prevê a diversidade desde o começo (ZERBATO; MENDES, 2021; ANTÓNIO, 2024).

Outro princípio muito concreto é a colaboração. Inclusão não se sustenta no “heroísmo” de um professor sozinho. Diretrizes atuais valorizam trabalho articulado entre professor da sala comum, professor do AEE, gestão e, quando houver, profissionais de apoio, com planejamento compartilhado e corresponsabilidade pelos resultados (MENDES; VILARONGA; ZERBATO, 2014; GLAT; PLETSCHE, 2012).

Falando em apoio, é importante lembrar que a escola inclusiva precisa de rede. Quando há serviços de apoio bem organizados, a inclusão deixa de ser improvisado e ganha continuidade. Isso reduz desgaste docente, melhora a tomada de decisões e fortalece uma cultura institucional em que as dificuldades são enfrentadas coletivamente, e não empurradas para o estudante (FRÖHLICH, 2018; BRASIL, 2011).

Dentro das diretrizes, também aparece a atenção às especificidades dos grupos atendidos. No caso do TEA, por exemplo, há legislação que reforça

direitos e proteção, e isso precisa se traduzir em práticas como estruturação de rotinas, mediações adequadas, comunicação acessível e estratégias pedagógicas que façam sentido para o aluno, sem reduzir a experiência escolar a “controle de comportamento” (BRASIL, 2012; LIMA; DAVID; MENDES, 2024).

No caso da comunidade surda, a educação inclusiva exige reconhecer a Libras como direito linguístico, e não como detalhe. A escola precisa garantir condições para comunicação e acesso ao currículo, respeitando a cultura e a identidade surda, o que envolve profissionais habilitados, materiais adequados e planejamento pedagógico que não trate a língua como adereço (BRASIL, 2002; BRASIL, 2005).

A legislação também avançou ao reconhecer a educação bilíngue de surdos como modalidade, o que reforça que inclusão não é padronizar todo mundo numa única forma de ensinar e aprender. Pelo contrário: inclusão exige respeitar singularidades e garantir caminhos legítimos de escolarização, sem que isso signifique segregação como destino (BRASIL, 2021; BRASIL, 2015).

Outra diretriz que costuma ser decisiva é como a escola organiza avaliação e progressão. Se a avaliação é rígida e padronizada, ela vira barreira. A perspectiva inclusiva pede avaliação mais justa, com critérios claros, diferentes formas de expressão e foco no desenvolvimento real do estudante. Isso não é “facilitar”; é avaliar com responsabilidade e coerência com o direito de aprender (BEYER, 2010; BRASIL, 2017).

Também é diretriz central garantir formação docente continuada e consistente. Não é sobre “transformar todo mundo em especialista”, mas dar base para planejamento flexível, mediação pedagógica, construção de materiais acessíveis e entendimento das políticas. Sem formação, a escola tende a repetir práticas excludentes, mesmo achando que está fazendo o melhor (PLETSCH, 2009; NETA, 2023).

No campo da gestão pública, uma diretriz importante é que políticas inclusivas precisam de dados e monitoramento. Quando o sistema não enxerga quem está na escola e em quais condições, ele planeja no escuro. O Censo Escolar, por exemplo, quando bem elaborado, ajuda a orientar formação, investimento e organização de serviços, impactando diretamente a qualidade da inclusão na Educação Básica (AGUIAR; ROCHA, 2023; BRASIL, 2024).

E como a política é um campo de disputa, a inclusão também precisa ser defendida como política de Estado, e não como orientação que muda a cada gestão. Mudanças normativas e disputas de entendimento geram insegurança nas redes e, no fim, quem sofre é o estudante, porque a escola fica sem clareza e sem continuidade nas ações (ROSA, 2022; ORLANDO, 2025).

Assim, quando a gente fala em princípios e diretrizes, vale guardar uma ideia simples, mas que muda tudo: inclusão é, acima de tudo, uma escolha ética sobre que escola queremos construir. Uma escola que reconhece a dignidade de cada estudante, que não reduz ninguém a diagnóstico, e que entende que aprender é direito e não prêmio. Quando essa base ética se encontra com legislação, currículo, formação, apoio e gestão, a inclusão deixa de ser discurso e vira prática cotidiana (FREIRE, 1987; MANTOAN, 2003; BRASIL, 2015).

A efetivação da educação inclusiva na Educação Básica não acontece por decreto “sozinho”, porque, na prática, ela depende de uma rede de atores institucionais e de dispositivos de organização que sustentam (ou fragilizam) o direito de aprender no cotidiano escolar. É por isso que, ao dar continuidade ao item 1.3, ganha força a ideia de que políticas públicas só se tornam realidade quando são incorporadas à cultura e às rotinas da escola, com responsabilidades claras e ações coordenadas. Nesse cenário, a inclusão deixa de ser um tema “do AEE” ou “da educação especial” e passa a ser compromisso institucional, exigindo que diferentes sujeitos gestão, coordenação, professores, AEE e sistemas de monitoramento atuem de forma articulada para remover barreiras e ampliar a participação com aprendizagem (BRASIL, 2008; GLAT; PLETSCHE, 2012).

Um primeiro aspecto que se destaca é o papel da gestão escolar como mediadora entre norma e prática. A gestão é quem organiza o tempo, define fluxos, garante espaços de planejamento e, principalmente, sustenta uma cultura em que a inclusão não é negociável. Quando a gestão não cria condições mínimas de organização, a inclusão tende a virar um conjunto de tentativas isoladas, dependentes da boa vontade e do repertório individual de cada docente. Em contrapartida, quando a gestão assume a inclusão como eixo do projeto pedagógico, ela fortalece rotinas de acompanhamento e corresponsabilidade, diminuindo o risco de o estudante permanecer na escola

sem acesso real ao currículo, cenário que a literatura critica por produzir uma inclusão “de presença” e não de aprendizagem (MANTOAN, 2003; PICCOLO, 2022).

Outro ator institucional decisivo é o professor da sala comum, porque é no cotidiano da turma que o currículo acontece e onde a aprendizagem precisa ser garantida. O desafio, porém, aparece quando a escola mantém a expectativa de que o professor consiga incluir apenas com esforço individual, sem apoio, sem formação conectada à prática e sem tempo para planejamento colaborativo. Pletsch (2009) chama atenção para esse ponto ao destacar que a formação docente para inclusão precisa dialogar com resultados de pesquisas e com a realidade escolar, pois, quando a formação é genérica, ela não transforma efetivamente o planejamento e a avaliação. Dessa forma, o professor pode até estar comprometido, mas ainda assim ficar preso a práticas rígidas por falta de suporte institucional consistente (PLETSCH, 2009; NETA, 2023).

O Atendimento Educacional Especializado aparece como outro dispositivo central, mas sua potência depende diretamente de como a escola o compreende e organiza. A literatura costuma ser bem direta nesse ponto: o AEE não pode funcionar como substituto da escolarização, nem como espaço paralelo que retira o estudante do currículo real, porque isso reforça a fragmentação e enfraquece a inclusão como experiência do coletivo. Quando o AEE atua como apoio complementar e suplementar, articulado à sala comum, ele contribui para remover barreiras, orientar estratégias e ampliar a participação do estudante na turma, fortalecendo o direito de aprender e evitando que o atendimento se transforme em “solução isolada” para problemas que são, na verdade, institucionais (BRASIL, 2009; BRASIL, 2011; ERBEN, 2023).

Nessa mesma linha, os profissionais de apoio e os arranjos de mediação dentro da escola também aparecem como dispositivos relevantes, sobretudo quando se discute participação, autonomia e acesso ao currículo. A literatura tem mostrado que o apoio pode ser fundamental, mas pode também gerar efeitos indesejados quando é organizado de maneira pouco pedagógica, transformando-se em “dependência” ou em barreira adicional para o estudante interagir com o professor e com os colegas. Por isso, o dispositivo “apoio” precisa estar integrado ao planejamento e às metas de aprendizagem, evitando que o

estudante seja acompanhado apenas para permanecer, mas sem ser conduzido a experiências efetivas de participação e desenvolvimento (NASCIMENTO; ROCHA, 2022).

Outro ponto que ajuda a compreender a relevância desses atores institucionais é a noção de que a deficiência se relaciona com barreiras e não com incapacidade. Essa compreensão desloca o foco do estudante para o modo como a escola se organiza, porque muitas limitações observadas no cotidiano são produzidas por barreiras pedagógicas, comunicacionais e atitudinais. Diniz (2012) contribui para esse deslocamento ao reforçar que a deficiência precisa ser pensada na relação com o ambiente, o que implica reconhecer que a escola pode ampliar possibilidades quando remove barreiras, diversifica linguagens e reorganiza o acesso ao conhecimento. Nesse sentido, atores institucionais são importantes porque são eles que tomam decisões cotidianas capazes de produzir barreiras ou produzir acessibilidade (DINIZ, 2012; BRASIL, 2015).

A discussão sobre currículo e avaliação também se conecta diretamente aos atores institucionais, porque planejamento e avaliação raramente são decisões individuais: são práticas sustentadas por cultura escolar, expectativas e normas internas. Quando a escola mantém avaliações padronizadas e rígidas, ela cria um filtro que torna a inclusão frágil, mesmo com políticas e serviços de apoio. Beyer (2010) contribui para compreender que avaliação pode funcionar como barreira ou como acompanhamento, dependendo de como a escola organiza instrumentos, critérios e devolutivas. Assim, a atuação articulada entre coordenação, docentes e AEE torna-se indispensável para que a avaliação seja coerente com as mediações oferecidas e permita progressão com justiça, e não apenas classificação (BEYER, 2010; BRASIL, 2017).

A literatura também evidencia que o trabalho colaborativo é um dispositivo institucional que muda o “clima” da inclusão dentro da escola. Quando a inclusão é tratada como tarefa individual, ela tende a ser desigual: há turmas em que o professor arrisca mais, e outras em que o estudante permanece invisível. Já quando a escola cria espaços de colaboração planejamento conjunto, discussão de casos, revisão de atividades e avaliações a inclusão ganha continuidade, consistência e menos imprevisto. Glat e Pletsch (2012) reforçam esse argumento ao apontar a colaboração como suporte para práticas inclusivas, porque ela

reduz o isolamento profissional e fortalece decisões pedagógicas mais coerentes com a diversidade real da turma (GLAT; PLETSCH, 2012).

Outro dispositivo que vem ganhando destaque nas discussões recentes é o monitoramento das políticas e a qualidade dos registros educacionais. Isso se torna especialmente relevante porque, sem informação confiável, as redes e escolas planejam “no escuro”, repetindo ações pouco efetivas e não identificando onde estão as maiores barreiras. Aguiar e Rocha (2023) mostram como a qualidade da informação educacional pode influenciar diretamente o planejamento e o acompanhamento das políticas de educação especial, o que coloca o registro como ferramenta pedagógica e política, e não apenas burocrática. Na prática, quando a escola registra com sentido barreiras identificadas, apoios ofertados, estratégias testadas e evidências de participação ela ganha condições reais de ajustar rotas e sustentar continuidade (AGUIAR; ROCHA, 2023).

Ao olhar para esse conjunto de atores e dispositivos, também se percebe que a inclusão é atravessada por dimensões culturais e por disputas de sentido, o que torna a escola um espaço em constante negociação. Quando há instabilidade de diretrizes ou mudanças de orientação no campo da política pública, a escola pode experimentar insegurança e descontinuidade, interrompendo processos formativos e reorganizações que precisam de tempo para amadurecer. A literatura que analisa disputas políticas no campo da educação especial ressalta que a inclusão não pode depender de ondas; ela precisa de estabilidade institucional para se consolidar como prática cotidiana e não como projeto temporário (ROCHA, 2021; ROSA, 2022).

Por fim, ao dar continuidade ao item 1.3, torna-se possível afirmar que a inclusão se fortalece quando a escola compreende que “atores” e “dispositivos” não são burocracia: são as engrenagens reais que sustentam aprendizagem com dignidade. Quando gestão organiza, professores planejam com acessibilidade, AEE articula apoios ao currículo, a avaliação acompanha processos e os registros orientam decisões, a inclusão deixa de ser promessa e se torna experiência cotidiana de participação e avanço. Esse movimento é coerente com a leitura de que inclusão e qualidade caminham juntas, pois planejar para a diversidade melhora o ensino como um todo e reposiciona o

direito de aprender como centro do trabalho pedagógico (UNESCO, 2020; MANTOAN, 2003; PICCOLO, 2022).

1.4. Formação Docente e Práticas Pedagógicas Inclusivas

A discussão sobre formação docente e práticas pedagógicas inclusivas parte de um ponto que costuma ser simples de dizer, mas difícil de sustentar no cotidiano: a inclusão só ganha corpo quando a escola transforma a rotina de ensinar, e não apenas quando declara que “acolhe a diversidade”. Na prática, isso significa compreender que a sala de aula não é um espaço neutro, porque é ali que se decide quem acessa o currículo, quem participa, quem é desafiado a aprender e quem fica somente “presente”. Por isso, a formação do professor assume um papel central, já que é ela que amplia repertórios, fortalece decisões pedagógicas e dá consistência para escolhas que não podem depender apenas de boa intenção (MANTOAN, 2003).

A perspectiva inclusiva também exige um compromisso ético e jurídico, pois o direito à educação não se limita ao acesso formal à escola: envolve condições reais de desenvolvimento, aprendizagem e participação. Nesse sentido, a Constituição de 1988 coloca a educação como direito de todos e dever do Estado, o que sustenta a obrigação de remover barreiras que impedem o exercício pleno desse direito (BRASIL, 1988). Quando se traz isso para o chão da escola, percebe-se que a formação docente deixa de ser uma etapa “a mais” e passa a ser uma necessidade de estrutura, porque é o professor quem interpreta a política no cotidiano, faz mediações e constrói, com a turma, experiências de aprendizagem possíveis.

Ao mesmo tempo, a LDB reforça que a educação é organizada para atender a diversidade e garantir desenvolvimento pleno, o que implica compreender que a escola precisa de flexibilidade pedagógica e planejamento coerente com as diferenças humanas. Muitas vezes, quando essa compreensão não está madura, a escola mantém um currículo rígido e cria estratégias pontuais que não mudam o núcleo do ensino. Por isso, a formação docente ganha importância quando ajuda o professor a olhar para o currículo como caminho de

acesso, e não como filtro de exclusão, fortalecendo práticas que sustentem o aprender de forma mais equitativa (BRASIL, 1996).

A política brasileira de educação especial na perspectiva inclusiva reforça que a inclusão não é tarefa de um setor isolado, mas um projeto pedagógico institucional, transversal e coletivo. Essa orientação muda o lugar do professor, porque ele deixa de ser visto como alguém que “tenta dar conta” sozinho e passa a integrar uma rede de corresponsabilidades dentro da escola. Na rotina, isso significa que planejamento, avaliação e organização do ensino precisam conversar com o atendimento especializado, com a gestão e com os recursos disponíveis, evitando que a inclusão seja confundida com encaminhamento ou separação do estudante (BRASIL, 2008).

É nesse ponto que a formação docente precisa ser compreendida como processo contínuo, construído com estudo, reflexão e análise do cotidiano, e não apenas como evento pontual. Quando a formação se reduz a encontros rápidos e genéricos, ela até sensibiliza, mas não muda a prática. Já quando ela se aproxima da realidade do professor com estudo de casos, revisão de atividades, leitura de evidências e troca entre pares ela se torna capaz de reorganizar o modo como a turma aprende, porque toca no que realmente estrutura a aula: objetivos, estratégias, tempo, linguagem, materiais e avaliação (PLETSCH, 2009).

Um desafio recorrente, observado em diferentes contextos, é que lacunas na formação inicial acabam produzindo insegurança e, em alguns casos, uma prática que oscila entre a improvisação e a desistência pedagógica. Isso costuma aparecer quando o professor entende a inclusão como algo “extra”, que exige energia além do que já é possível, em vez de compreendê-la como modo de organizar o ensino. Nessa lógica, o estudante pode ser mantido na sala, mas sem acesso real ao currículo, e o professor pode ficar preso em tentativas fragmentadas. A formação continuada, quando bem conduzida, ajuda justamente a transformar insegurança em caminho pedagógico, fortalecendo escolhas sustentáveis e não apenas reações emergenciais (NETA, 2023).

A formação docente também se torna mais potente quando enfrenta um ponto sensível: a ideia de que dificuldades de aprendizagem são sempre “do aluno”. Uma leitura mais inclusiva reconhece que há barreiras produzidas pela

própria escola na linguagem usada, no formato das tarefas, na rigidez da avaliação, no modo como a turma se organiza. Ao deslocar o olhar para as barreiras, o professor passa a enxergar que muitas dificuldades diminuem quando o ensino é acessível e quando há mediação intencional. Esse deslocamento é fundamental para romper práticas que culpabilizam o estudante e, ao mesmo tempo, para fortalecer a responsabilidade pedagógica da escola como instituição (DINIZ, 2012; BRASIL, 2015).

Nessa mesma direção, a Lei Brasileira de Inclusão reforça a necessidade de acessibilidade e da eliminação de barreiras, o que inclui barreiras pedagógicas e comunicacionais, não apenas arquitetônicas. Isso é muito importante, porque coloca a discussão no centro do ensino: não basta ter rampas e matrícula; é preciso garantir participação, comunicação, pertencimento e aprendizagem. Para o professor, isso exige formação voltada à prática: construir estratégias acessíveis, pensar recursos, diversificar instrumentos e reorganizar o tempo didático para que a turma não seja guiada por um modelo único de aprender (BRASIL, 2015).

Quando se trata do Atendimento Educacional Especializado, a formação docente se fortalece ao compreender que ele não substitui a escolarização, mas a complementa e a suplementa. Essa diferença parece simples no texto legal, mas, no cotidiano, muda completamente a organização do trabalho, porque reafirma que a sala comum é espaço de aprendizagem e que o AEE deve articular apoios e estratégias para ampliar o acesso ao currículo. Por isso, a formação precisa orientar o professor a dialogar com o AEE, compartilhar registros, alinhar objetivos e construir acompanhamento conjunto, evitando práticas paralelas que não transformam, de fato, a experiência escolar do estudante (BRASIL, 2009; ZERBATO; VILARONGA; MENDES, 2021).

A prática inclusiva se sustenta melhor quando a escola fortalece o trabalho colaborativo, e não a atuação isolada. Em muitos casos, a inclusão se fragiliza não por falta de interesse, mas porque o professor se sente sozinho, sem troca e sem apoio para revisar o planejamento. Por isso, a formação docente precisa promover a cultura do coletivo: planejamento compartilhado, análise conjunta de situações, produção de estratégias viáveis e criação de uma linguagem comum sobre ensino e aprendizagem. A colaboração não elimina desafios, mas reduz a

improvisação e aumenta a consistência das decisões pedagógicas (GLAT; PLETSCHE, 2012).

Além disso, práticas pedagógicas inclusivas exigem que o professor desenvolva uma sensibilidade para identificar o que, na aula, funciona como barreira. Às vezes, a barreira está no excesso de cópia, na velocidade da explicação, na ausência de pistas visuais, no vocabulário pouco acessível ou na forma única de o estudante demonstrar aprendizagem. A formação ganha força quando ajuda o professor a reconhecer essas barreiras sem culpa e com possibilidades reais de reorganização, porque, nesse ponto, inclusão não é “inventar uma escola nova”, mas ajustar o modo de ensinar para que mais estudantes consigam acompanhar, participar e avançar.

Nesse cenário, o Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA) aparece como uma referência importante para a formação docente, pois orienta o planejamento com múltiplas formas de engajamento, representação e expressão. Em vez de esperar que o estudante “se adapte”, o DUA propõe organizar o ensino desde o início com alternativas, o que diminui a necessidade de adaptações tardias e improvisadas. Para a escola, isso tem efeito direto: as atividades ficam mais acessíveis, os objetivos se mantêm, e a diversidade deixa de ser tratada como exceção. A formação docente, nesse caso, deixa de ser abstrata e vira ferramenta concreta para reorganizar o planejamento (ZERBATO; MENDES, 2021; ANTÓNIO, 2024).

Outro ponto fundamental está na avaliação. A escola inclusiva não pode sustentar uma avaliação rígida e padronizada, porque isso transforma o processo avaliativo em barreira. A formação docente precisa, então, apoiar o professor na construção de instrumentos variados, coerentes com os objetivos de aprendizagem, e capazes de reconhecer progresso, estratégias e desenvolvimento ao longo do tempo. Isso não significa baixar expectativas; significa tornar a avaliação mais justa e mais alinhada ao que se ensinou, ao que foi mediado e ao que foi possível acessar (BEYER, 2010; BRASIL, 2017).

A formação também precisa enfrentar com clareza as práticas de empobrecimento curricular, que, muitas vezes, aparecem disfarçadas de “cuidado”. Quando se oferece sempre a mesma atividade simplificada, sem desafio real, a escola pode estar reduzindo oportunidades e reforçando a ideia

de que alguns estudantes não são capazes. A prática inclusiva exige altas expectativas com apoios adequados, e isso depende de um professor formado para diferenciar estratégias sem reduzir o valor do conhecimento. Nessa lógica, o foco deixa de ser “fazer menos” e passa a ser “acessar melhor”, com mediações consistentes e trajetórias possíveis dentro do currículo comum (MANTOAN, 2003; BEYER, 2010).

Há, ainda, um ponto que precisa ser nomeado, porque ele atravessa a cultura escolar: o capacitismo. Ele aparece quando se espera menos, quando se oferece menos e quando se naturaliza a exclusão como se fosse consequência inevitável da condição do estudante. A formação docente, quando é realmente inclusiva, ajuda a escola a reconhecer essas atitudes e substituí-las por práticas pedagógicas que garantam participação, pertença e acesso ao conhecimento. Isso é decisivo, porque inclusão não é caridade; é justiça educacional, e isso se aprende e se constrói na prática, com reflexão e compromisso institucional (SOARES, 2023; BRASIL, 2015).

Também é importante considerar que, em muitos sistemas, o acompanhamento da inclusão passa por dados e registros, e isso impacta o planejamento e as políticas da escola. Por esse motivo, compreender como a informação educacional é coletada e quais categorias aparecem nos sistemas oficiais ajuda a escola a planejar melhor e a enxergar onde estão as fragilidades de atendimento, formação e estrutura. Quando a escola utiliza registros com intencionalidade pedagógica, e não apenas burocrática, a inclusão ganha um caminho mais consistente, porque o que é observado e registrado pode orientar ações formativas e reorganizações didáticas (AGUIAR; ROCHA, 2023).

Em uma perspectiva mais ampla, observa-se que debates sobre políticas de educação especial e seus desdobramentos têm mostrado tensões, avanços e desafios de implementação, o que reforça a necessidade de formação docente permanente. A escola, muitas vezes, é atravessada por mudanças normativas e por interpretações distintas do que significa incluir, e isso pode gerar insegurança no coletivo. Nesse cenário, a formação não é apenas atualização técnica; é também espaço de alinhamento pedagógico, construção de consenso e fortalecimento do projeto inclusivo da instituição (AZEVEDO, 2025).

A inclusão também se fortalece quando a escola dialoga com princípios internacionais de direitos humanos e educação, porque isso amplia a compreensão de equidade e rompe a ideia de que inclusão é “opção”. A Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência afirma a obrigação de garantir participação plena e igualdade de oportunidades, o que coloca a escola como espaço de efetivação de direitos e não apenas de oferta de vagas (UNITED NATIONS, 2006). Nessa mesma linha, a agenda contemporânea reforça a necessidade de equidade e de sistemas educacionais capazes de atender a todos, o que exige investimento em formação e em práticas pedagógicas acessíveis (UNESCO, 2020).

Uma formação docente comprometida com a inclusão precisa, portanto, aproximar teoria e prática, ajudando o professor a compreender que estratégia pedagógica não é detalhe, é a própria “porta de entrada” do estudante para o currículo. Isso envolve planejar com intencionalidade, organizar a aula com pistas claras, diversificar linguagens, criar apoios simples e eficientes e rever continuamente o que não está funcionando. Quando a formação faz esse movimento de forma humana e realista, o professor tende a sentir mais segurança, porque passa a ter caminhos concretos para agir, e não apenas discursos motivacionais.

Nesse processo, a dimensão humanizadora da educação tem muito a contribuir, pois reforça que ensinar é um ato de responsabilidade com a vida do outro e com a possibilidade de transformação. Uma escola inclusiva, nessa leitura, não reduz o estudante a diagnóstico nem mede valor humano por desempenho padronizado; ela sustenta a crença de que todos podem aprender, ainda que por caminhos diferentes e com tempos diferentes. Essa ideia amplia o sentido de prática inclusiva e ajuda a escola a resistir a lógicas excludentes que parecem “normais”, mas que negam direito. É nesse horizonte que a educação se reconecta com a humanização e com a dignidade, fortalecendo práticas pedagógicas mais justas (FREIRE, 1987).

Por fim, a formação docente e as práticas inclusivas se consolidam quando a escola cria rotinas formativas internas, que transformem o coletivo e não apenas indivíduos. Isso pode ocorrer por meio de encontros regulares de planejamento colaborativo, análise de instrumentos avaliativos, estudo de casos

reais vividos pela equipe e construção de um repertório comum de estratégias acessíveis por área do conhecimento. Quando essas ações são incorporadas como cultura institucional, a inclusão deixa de depender de esforços isolados e passa a fazer parte do modo como a escola ensina, acompanha e cuida da aprendizagem de todos, com consistência, continuidade e responsabilidade pedagógica (BRASIL, 2008; GLAT; PLETSCHE, 2012).

1.5. Gestão Escolar e Organização do Atendimento Educacional Especializado (AEE)

A gestão escolar ocupa um lugar decisivo quando se trata de organizar o Atendimento Educacional Especializado (AEE), porque é nela que a inclusão deixa de ser apenas intenção e passa a ser estruturada como rotina institucional. Quando a escola assume que o AEE não é um “serviço paralelo”, mas um apoio articulado ao ensino comum, a gestão começa a trabalhar com uma lógica de corresponsabilidade: define fluxos, garante condições, organiza tempos e constrói uma cultura de acompanhamento pedagógico que sustenta o direito de aprender. Essa compreensão se ancora em marcos legais que reforçam a educação como direito e a obrigação de remover barreiras que impedem a participação e o desenvolvimento dos estudantes (BRASIL, 1988; BRASIL, 2015).

FIGURA 2: Gestão Escolar e Organização do Atendimento Educacional Especializado (AEE)



Fonte: Elaboração própria (2026).

Dentro desse horizonte, a gestão escolar precisa enxergar o AEE como parte do projeto pedagógico e não como resposta improvisada às demandas do cotidiano. Quando a organização escolar não prevê espaços reais de planejamento e alinhamento, o AEE corre o risco de virar “ilha”, funcionando de forma isolada, sem produzir impactos consistentes na sala comum. Por isso, a condução da gestão é central para conectar objetivos, registrar necessidades, acompanhar resultados e garantir que o serviço cumpra sua função de complementar e suplementar a escolarização, como orienta a política pública nacional (BRASIL, 2008; BRASIL, 2011).

A normatização brasileira deixa claro que o AEE se organiza para apoiar o estudante público-alvo da educação especial, garantindo recursos, estratégias e acessibilidade que ampliem a aprendizagem e a participação. Essa diretriz, quando lida pela gestão com seriedade, desloca a ideia de que o estudante “vai para o AEE para aprender o que não aprende em sala” e reforça que o centro da escolarização continua sendo a classe comum. O AEE, nessa lógica, atua no enfrentamento de barreiras e na construção de apoios, sem substituir o currículo escolar nem criar trajetórias paralelas (BRASIL, 2009; BRASIL, 2011).

A gestão, portanto, precisa organizar condições objetivas para que essa articulação exista de verdade, e não apenas no papel. Isso envolve desde a definição de horários possíveis para encontros entre professor da sala comum e professor do AEE, até a criação de rotinas simples de troca de registros e acompanhamento. Quando a escola não cria esses mecanismos, a inclusão tende a se apoiar em esforços individuais, e isso fragiliza a continuidade do trabalho, especialmente em contextos de rotatividade de professores e pressão por resultados imediatos (GLAT; PLETSCHE, 2012).

Outro ponto essencial é a gestão compreender que acessibilidade não se limita à estrutura física, pois há barreiras pedagógicas e comunicacionais que exigem decisões de organização escolar. Nesse sentido, o papel da gestão também envolve orientar a escola para práticas mais acessíveis: materiais diversificados, comunicação clara, flexibilização de instrumentos e um currículo que possa ser vivido de diferentes formas, sem que isso signifique empobrecimento. A Lei Brasileira de Inclusão reforça a necessidade de eliminar barreiras e promover acessibilidade em sentido amplo, o que exige atuação institucional e não apenas iniciativa individual do professor (BRASIL, 2015).

Quando se fala em organização do AEE, a gestão precisa ter clareza sobre o “como” o serviço acontece, e isso inclui pensar o espaço, os recursos e, principalmente, o trabalho pedagógico. A Sala de Recursos Multifuncionais, por exemplo, não pode ser tratada como um lugar de “reforço escolar”, porque seu foco é atender necessidades específicas relacionadas à acessibilidade e às condições de participação no currículo. Se a gestão confunde o objetivo do AEE, a escola pode caminhar para práticas que segregam, mesmo sem perceber, afastando o estudante de experiências coletivas e do núcleo da aprendizagem (BRASIL, 2009; BRASIL, 2011).

Também é responsabilidade da gestão construir critérios e rotinas para o atendimento, evitando improvisos e encaminhamentos sem acompanhamento. O estudante não pode ser “jogado” no AEE sem que exista um processo de escuta pedagógica, análise de barreiras e definição de metas de apoio que dialoguem com o que acontece na sala comum. Quando a gestão organiza fluxos claros, a escola sai do modo emergencial e passa a atuar com intencionalidade, o que favorece uma inclusão mais consistente e respeitosa (ERBEN, 2023).

Além disso, a gestão escolar precisa sustentar uma visão de escola que compreenda a diversidade como parte do cotidiano, e não como exceção. Esse ponto é delicado, porque muitas resistências não aparecem como “recusa”, mas como atitudes sutis: expectativas baixas, pouca oferta de desafios, justificativas frequentes para não ensinar determinados conteúdos. A gestão, quando atua de forma formativa, consegue tensionar essas práticas e fortalecer uma cultura de altas expectativas com apoios adequados, que não reduz o estudante ao diagnóstico e não transforma a diferença em motivo para limitar o direito de aprender (MANTOAN, 2003; BEYER, 2010).

Nessa mesma linha, a organização do AEE se fortalece quando a gestão entende que a inclusão não se faz “por setores”, mas por um projeto pedagógico institucional. Isso implica que o AEE precisa conversar com planejamento escolar, com o acompanhamento do desenvolvimento da turma, com os processos avaliativos e com as decisões coletivas. Quando o AEE é tratado como responsabilidade de uma única pessoa, o serviço fica frágil, e a escola perde a chance de amadurecer um modo de ensinar mais acessível para todos (BRASIL, 2008; GLAT; PLETSCHE, 2012).

A gestão também tem papel decisivo na formação continuada interna, porque grande parte das mudanças inclusivas acontece quando o coletivo aprende junto, com base em situações reais. Encontros periódicos para estudo de casos, revisão de atividades, análise de instrumentos avaliativos e discussão de barreiras observadas na rotina costumam produzir impacto direto na prática. Quando isso é incorporado como cultura, a escola para de tratar a inclusão como “tema” e passa a tratá-la como modo de organizar o ensino (PLETSCH, 2009; UNESCO, 2020).

No cotidiano, uma gestão sensível reconhece que a escola não precisa “inventar tudo do zero” para incluir, mas precisa organizar o básico com consistência. Um exemplo é o registro pedagógico: quando a gestão incentiva registros simples e úteis o que funcionou, o que foi barreira, quais apoios ajudaram, o trabalho do AEE deixa de ser algo invisível e passa a orientar decisões na sala comum. Isso cria continuidade e reduz a dependência de percepções individuais, fortalecendo o acompanhamento pedagógico com mais justiça (AGUIAR; ROCHA, 2023).

Outro elemento que costuma fortalecer a organização do AEE é a definição de responsabilidades de forma clara, sem sobrecarga concentrada. A gestão precisa deixar evidente o papel do professor da sala comum, do professor do AEE e da equipe gestora, garantindo que a inclusão seja compromisso compartilhado. Quando isso não é definido, surgem ruídos: a sala comum espera que o AEE resolva tudo, o AEE fica pressionado a assumir funções que não são suas, e o estudante é quem paga o preço dessa desorganização (BRASIL, 2009; BRASIL, 2011).

Ao olhar para a atuação do professor de educação especial, especialmente em instituições e redes com estruturas diferentes, percebe-se que as condições de trabalho e a clareza do papel profissional influenciam diretamente a qualidade do atendimento. Estudos que discutem a atuação do professor do AEE reforçam a necessidade de articulação pedagógica e de reconhecimento institucional do trabalho desenvolvido, o que depende, em grande medida, de como a gestão organiza tempos, espaços e expectativas sobre o serviço (ZERBATO; VILARONGA; MENDES, 2021).

Na organização pedagógica, a gestão também pode favorecer práticas inclusivas quando estimula planejamento com acessibilidade desde o início, em vez de depender de adaptações tardias. Nesse aspecto, referências como o Desenho Universal para a Aprendizagem dialogam com o AEE ao propor múltiplas formas de acesso e expressão, ajudando a escola a reduzir barreiras antes que elas se consolidem. Quando a gestão incentiva esse tipo de planejamento, o AEE deixa de ser “correção de rota” e passa a ser apoio integrado ao processo pedagógico (ANTÓNIO, 2024; UNESCO, 2020).

Do ponto de vista institucional, a gestão escolar também precisa ser guardiã do princípio de não segregação, o que exige atenção ao modo como o atendimento é ofertado. Se o AEE passa a retirar sistematicamente o estudante de momentos importantes de aula, ou se vira substituto de escolarização, cria-se um efeito contrário ao objetivo inclusivo. A organização do serviço precisa respeitar a dinâmica escolar e promover apoios que ampliem participação e aprendizagem no cotidiano, conforme as diretrizes operacionais do AEE (BRASIL, 2009; BRASIL, 2011).

Uma gestão comprometida com a inclusão também atua na construção de uma cultura de direitos humanos, reforçando que a escola é espaço de efetivação de direitos e não de concessões. A Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência fortalece a obrigação de garantir igualdade de oportunidades e participação plena, o que dá respaldo para que a gestão sustente decisões pedagógicas e organizacionais orientadas pela equidade, mesmo quando existem resistências culturais dentro da escola (UNITED NATIONS, 2006; BRASIL, 2015).

Quando se observa o cenário internacional, também se percebe que a inclusão exige sistemas educacionais preparados para atender a todos, e isso passa por liderança escolar, planejamento institucional e formação continuada. Relatórios que tratam de inclusão e equidade reforçam que “todos” precisa significar todos, e que a escola precisa de estrutura para isso, não apenas de discurso. Nesse sentido, a gestão aparece como elemento que organiza condições para que o AEE funcione de forma articulada e coerente com o projeto pedagógico (UNESCO, 2020).

Há ainda um aspecto que atravessa a organização do AEE e que, muitas vezes, fica invisível: a gestão de informações. Quando a escola registra de modo confuso ou incompleto, perde-se a possibilidade de planejar políticas internas, buscar recursos, mapear barreiras e compreender necessidades. A discussão sobre o Censo Escolar e qualidade da informação mostra como registros são fundamentais para orientar ações e qualificar decisões, o que reforça que a gestão precisa tratar dados como instrumento pedagógico e não apenas burocrático (AGUIAR; ROCHA, 2023).

Por fim, a gestão escolar fortalece a organização do AEE quando assume uma postura formativa, humana e firme ao mesmo tempo: humana para reconhecer limites, escutar a equipe e compreender o contexto; firme para sustentar princípios e organizar rotinas que garantam o direito de aprender. Quando a escola constrói fluxos, registra processos, promove planejamento colaborativo e integra o AEE ao currículo, a inclusão deixa de ser improvisado e se torna caminho institucional. Nesse movimento, o AEE cumpre sua função de apoio e a escola se aproxima do que a legislação e as diretrizes defendem:

participação real, aprendizagem com dignidade e equidade como prática cotidiana (BRASIL, 2008; BRASIL, 2011; BRASIL, 2015).

1.6. Desafios Estruturais e Institucionais na Implementação das Políticas Inclusivas

A implementação das políticas inclusivas nas escolas brasileiras costuma revelar um contraste bem marcante: no papel, o país reúne marcos legais robustos e diretrizes consistentes; no cotidiano, porém, a inclusão ainda enfrenta uma sequência de obstáculos que não se resolvem apenas com boa vontade. Na prática, quando a escola não consegue transformar as condições reais de ensino, a inclusão corre o risco de virar um “discurso bonito” que não chega até a sala de aula, especialmente para quem mais precisa de apoio. É nesse ponto que o debate se torna inevitavelmente estrutural e institucional, porque não se trata apenas de atitude individual, mas de como a escola foi organizada historicamente e de como ela continua funcionando hoje (BRASIL, 1988; MANTOAN, 2003).

Um primeiro desafio estrutural aparece na própria cultura escolar, ainda muito marcada por um modelo de “aluno ideal”, com um jeito único de aprender, responder e se comportar. Quando a escola se organiza para esse padrão, qualquer diferença passa a ser lida como problema e, muitas vezes, o estudante é empurrado para estratégias paralelas, ficando “dentro” da escola sem estar realmente incluído. Essa herança histórica ajuda a entender por que práticas aparentemente inclusivas, às vezes, acabam reproduzindo a lógica da integração, em que o estudante precisa se adaptar ao que já está posto, sem que o currículo e a avaliação sejam realmente revisados (KASSAR, 2011; SASSAKI, 2010; MANTOAN, 2003).

Mesmo com a orientação de que a escolarização deve acontecer preferencialmente na rede regular, o que se percebe é que a presença física do estudante não garante, automaticamente, participação e aprendizagem. A LDB estabelece diretrizes importantes, mas o desafio institucional está justamente em transformar norma em prática: criar condições para que o estudante acesse o

conteúdo, tenha mediação adequada e seja reconhecido como parte viva da turma. Quando isso não acontece, a escola pode até cumprir matrícula, mas falha naquilo que é mais essencial: ensinar com justiça (BRASIL, 1996; BRASIL, 2015).

A infraestrutura escolar aparece como um dos pontos mais visíveis desse processo, porque a inclusão exige acessibilidade em sentido amplo: física, comunicacional, pedagógica e atitudinal. Em muitas realidades, ainda faltam recursos, adaptações, tecnologia assistiva e materiais acessíveis, e isso impacta diretamente a autonomia do estudante e a organização do trabalho do professor. A Lei Brasileira de Inclusão reforça a obrigação de remover barreiras e promover acessibilidade, mas a efetivação dessas medidas depende de investimento, planejamento e continuidade, o que nem sempre se mantém de forma equitativa entre escolas e redes (BRASIL, 2015; UNESCO, 2020).

O currículo, por sua vez, é um campo onde a inclusão “se decide” todos os dias, porque é nele que ficam os objetivos, os conteúdos e os critérios de aprendizagem. A BNCC reforça a perspectiva de equidade e a necessidade de garantir direitos de aprendizagem para todos, mas o desafio institucional está em evitar que o currículo vire um filtro que seleciona quem acompanha e quem fica para trás. Quando a escola mantém um ritmo único, com metodologias pouco flexíveis, ela produz barreiras silenciosas que não aparecem em relatórios, mas aparecem na experiência do estudante: frustração, invisibilidade e baixa participação (BRASIL, 2017; UNESCO, 2020).

A avaliação é outro ponto sensível, porque, quando é padronizada e inflexível, ela se transforma em barreira e cria trajetórias injustas. O desafio não é “abrir mão do rigor”, mas construir avaliações coerentes com o ensino ofertado e com as mediações possíveis, permitindo que o estudante demonstre aprendizagem de modos diferentes, com apoios adequados. Uma política inclusiva se enfraquece quando a escola insiste em medir todos pelo mesmo instrumento, desconsiderando contextos e formas diversas de expressão do conhecimento (BEYER, 2010; BRASIL, 2017).

Além das condições materiais e pedagógicas, há um desafio institucional profundo relacionado à formação docente. Quando a formação é frágil ou descolada do cotidiano, o professor tende a se sentir sozinho diante das

demandas, o que abre espaço para improvisos ou para a transferência de responsabilidade. Uma formação consistente, por outro lado, ajuda a escola a sair do modo reativo e entrar num modo de planejamento, análise e reconstrução do ensino, especialmente quando envolve estudo de caso, reflexão sobre barreiras e construção coletiva de estratégias (PLETSCH, 2009; MANTOAN, 2003).

O Atendimento Educacional Especializado, embora seja um apoio essencial, também enfrenta desafios de implementação quando a instituição o organiza como espaço paralelo, sem articulação com a sala comum. A própria política orienta que o AEE é complementar e suplementar, não substitutivo, e que sua função se relaciona à eliminação de barreiras e ao suporte pedagógico especializado. Na prática, porém, quando faltam fluxos claros, tempo de planejamento e cultura de cooperação, o AEE pode virar “ilha”, com impacto limitado na aprendizagem cotidiana (BRASIL, 2008; BRASIL, 2009; BRASIL, 2011).

Um dos pontos mais difíceis, e que costuma ser pouco falado com honestidade, são as barreiras atitudinais. Elas aparecem em expectativas baixas, em frases que parecem proteção, mas na verdade limitam, e em decisões que reduzem o estudante ao diagnóstico. Nesse cenário, a política inclusiva se torna frágil porque, mesmo com recursos e documentos, a escola pode continuar acreditando que alguns alunos “não acompanham mesmo”. Enfrentar isso exige liderança pedagógica, formação e uma cultura escolar que sustente altas expectativas com apoios adequados (MANTOAN, 2003; DINIZ, 2012; BRASIL, 2015).

A gestão escolar também se torna peça-chave, porque é ela que organiza a instituição para que a inclusão não dependa apenas de esforços individuais. Sem gestão comprometida, faltam rotinas de planejamento colaborativo, registros consistentes, acompanhamento pedagógico e critérios claros de atendimento. Quando a inclusão vira responsabilidade de uma única pessoa, o processo se fragiliza, e a escola fica vulnerável à rotatividade, ao cansaço e à descontinuidade das ações (GLAT; PLETSCH, 2012; BRASIL, 2008).

O financiamento e a distribuição desigual de recursos entre redes e territórios também operam como desafio estrutural, porque a inclusão exige

investimento contínuo. Sem recursos para formação, materiais acessíveis, profissionais e estrutura, a política corre o risco de ficar como “ideal”, distante do cotidiano. É nesse sentido que a equidade precisa ser compreendida como política pública e não como esforço individual da escola, já que a escola sozinha não “cria” acessibilidade sem condições objetivas (BRASIL, 2015; UNESCO, 2020).

Outro desafio importante envolve a gestão de dados e o monitoramento das políticas. Quando o sistema não enxerga com qualidade quem está na escola e em quais condições, o planejamento é feito no escuro e as ações viram tentativas. A qualidade do Censo Escolar e de registros institucionais influencia diretamente decisões sobre formação, investimento e organização de serviços, e isso impacta a inclusão de forma bem concreta, mesmo que pareça um tema distante do cotidiano (AGUIAR; ROCHA, 2023; BRASIL, 2024).

A rotatividade de profissionais e a descontinuidade de projetos também interferem muito. A inclusão precisa de tempo, rotina e acompanhamento para amadurecer, mas mudanças frequentes de equipe podem quebrar fluxos, desfazer pactos e interromper processos formativos. Quando uma escola recomeça do zero várias vezes, por falta de continuidade institucional, quem perde é o estudante, porque a aprendizagem precisa de estabilidade mínima para ser construída com confiança e consistência (BRASIL, 2008; GLAT; PLETSCHE, 2012).

A burocratização excessiva da vida escolar também pode se tornar obstáculo, principalmente quando a equipe passa mais tempo preenchendo relatórios do que planejando o ensino. O desafio institucional não está em negar a importância de registros, mas em garantir que os registros tenham sentido pedagógico e ajudem decisões, em vez de apenas cumprir exigências. Quando a escola vive no “modo urgência”, a inclusão tende a ficar para depois, porque ela exige planejamento, reflexão e ação continuada (PLETSCH, 2009; BRASIL, 2015).

A relação entre inclusão e disputas normativas é outro ponto que afeta diretamente as escolas, ainda que nem sempre isso apareça com clareza no dia a dia. Mudanças, revogações e disputas de entendimento geram insegurança nas redes e, muitas vezes, fazem com que a escola fique sem direção,

alternando orientações e interrompendo ações. Nessa instabilidade, a inclusão corre o risco de ser tratada como programa de governo, e não como política de Estado, o que fragiliza a continuidade e a confiança institucional (ROSA, 2022; ORLANDO, 2025).

Também existem desafios intersetoriais, porque muitos estudantes demandam ações articuladas entre educação, saúde e assistência social, e essa rede nem sempre funciona de forma integrada. Quando não há diálogo, a escola pode ficar sobrecarregada ou sem suporte para encaminhamentos necessários, e a resposta educacional fica fragmentada. Nesse cenário, a gestão escolar precisa ter capacidade de articulação e de construção de fluxos, sem deslocar o foco da escola, que continua sendo garantir aprendizagem e participação (BRASIL, 2015; UNESCO, 2020).

Outro desafio institucional aparece quando a escola confunde inclusão com “redução” de currículo. A prática inclusiva não se sustenta pela lógica de dar tarefas empobrecidas, porque isso cria um tipo de exclusão silenciosa: o estudante permanece, mas aprende menos, participa menos e é pouco desafiado. O que sustenta a inclusão é o acesso por múltiplos caminhos, com mediação e apoios, mantendo objetivos de aprendizagem relevantes e um currículo com sentido para todos (MANTOAN, 2003; BEYER, 2010).

A própria compreensão de equidade também precisa ser fortalecida institucionalmente, porque ainda é comum a escola confundir equidade com “tratar todo mundo igual”. Em muitos casos, tratar igual significa ignorar barreiras e desigualdades, o que reforça exclusões. A perspectiva inclusiva reconhece que cada estudante precisa de condições para aprender, e que garantir essas condições é responsabilidade ética e pedagógica da escola e do sistema educacional (BRASIL, 2015; UNESCO, 2020).

Nesse percurso, a dimensão ética da inclusão precisa ser lembrada com firmeza, porque a escola pode até cumprir protocolos, mas ainda assim produzir experiências de isolamento, baixa expectativa e silenciamento. Inclusão, no fundo, é uma escolha sobre que tipo de escola se deseja construir: uma escola que reconhece dignidade, que não reduz ninguém a diagnóstico e que entende aprendizagem como direito, não como prêmio. Quando essa base ética se

encontra com legislação, currículo, formação, apoio e gestão, a política sai do papel e vira prática cotidiana (FREIRE, 1987; MANTOAN, 2003; BRASIL, 2015).

Com isso, os desafios estruturais e institucionais não devem ser tratados como desculpa para a não implementação, mas como pontos concretos que precisam ser enfrentados com planejamento e responsabilidade pública. A inclusão se consolida quando a escola ganha condições reais, quando há formação continuada conectada ao cotidiano, quando o AEE se articula com a sala comum, quando há gestão colaborativa e quando o sistema monitora com dados de qualidade. Nesse caminho, a política deixa de ser promessa e se aproxima do que ela precisa ser: garantia de participação, pertencimento e aprendizagem para todos (BRASIL, 2008; BRASIL, 2009; BRASIL, 2015; UNESCO, 2020).

A implementação das políticas inclusivas na Educação Básica costuma expor, com bastante nitidez, que a inclusão não é uma “peça” que se encaixa em qualquer escola do mesmo jeito. Ela depende de condições estruturais e institucionais que sustentem o cotidiano, e é justamente aí que surgem os desafios mais persistentes: não basta existir um conjunto normativo robusto se a escola não dispõe de organização, recursos, tempo e cultura pedagógica para transformar diretrizes em práticas estáveis. Por isso, ao aprofundar este tópico, torna-se essencial compreender que as barreiras não aparecem apenas na falta de rampas ou de materiais; elas aparecem também na forma como a instituição planeja, avalia, distribui responsabilidades e define expectativas de aprendizagem (BRASIL, 2015; UNESCO, 2020).

Um primeiro desafio estrutural recorrente está ligado à desigualdade de condições materiais entre redes e escolas. Mesmo com diretrizes que reafirmam acessibilidade e eliminação de barreiras, o que se observa em muitos contextos é a existência de escolas com melhores recursos e suporte técnico, enquanto outras lidam com limitações básicas que afetam diretamente o planejamento pedagógico. Essa desigualdade cria um cenário em que o direito à inclusão é vivido de forma diferente conforme o território e as condições de investimento, o que compromete a ideia de equidade como justiça educacional. Quando o sistema não garante condições mínimas de acessibilidade, a inclusão tende a

dependem de improvisos, e a escola passa a “se virar” com aquilo que tem, transformando um direito em esforço individual (BRASIL, 2015; UNESCO, 2020).

Além disso, há um desafio que costuma ser mais silencioso do que a infraestrutura, mas igualmente determinante: a forma como a escola organiza o tempo e o trabalho pedagógico. A inclusão exige planejamento, acompanhamento e revisão constante das estratégias, mas muitas escolas operam sob pressão de tarefas burocráticas e rotinas aceleradas que reduzem o espaço de reflexão coletiva. Nesse cenário, o professor planeja “para dar conta”, a avaliação é aplicada de modo padronizado e as adaptações surgem no improviso, o que enfraquece o processo inclusivo e aumenta a chance de permanência sem aprendizagem. Quando o cotidiano é atravessado por urgências constantes, a inclusão vira uma prática reativa, e não um projeto pedagógico sustentado (PLETSCH, 2009; BRASIL, 2017).

Outro desafio estrutural que aparece com frequência é a insuficiência de recursos pedagógicos acessíveis e tecnologia assistiva, especialmente quando a escola depende de políticas de distribuição e manutenção que não são contínuas. Nesse ponto, é importante compreender que acessibilidade não é um extra: ela é condição de participação. Quando faltam materiais acessíveis, recursos de comunicação alternativa, apoio visual adequado ou ferramentas simples para diversificar a aula, o estudante encontra barreiras que poderiam ser evitadas. O efeito disso é direto: a aula se torna menos compreensível, a participação diminui e a aprendizagem passa a ser interpretada como “dificuldade do aluno”, quando na verdade é dificuldade de acesso (BRASIL, 2015; DINIZ, 2012).

A leitura que compreende deficiência como relação com barreiras ajuda a reorganizar o olhar sobre esses desafios. Em vez de atribuir as dificuldades exclusivamente ao estudante, a escola é convidada a observar como o ambiente escolar, o currículo e a avaliação podem produzir limitações. Essa perspectiva é crucial porque mostra que muitos obstáculos podem ser reduzidos quando há reorganização do ensino e do acesso. Assim, o problema não é apenas “falta de recursos”, mas falta de uma cultura institucional que reconheça barreiras como responsabilidade coletiva e que se mova para removê-las com intencionalidade (DINIZ, 2012; BRASIL, 2015).

No campo institucional, a fragmentação de responsabilidades é um dos desafios mais persistentes. Quando a inclusão é colocada como tarefa exclusiva do AEE, ou de um profissional específico, a escola perde a lógica de corresponsabilidade e cria um funcionamento em que o estudante circula por atendimentos, mas a sala comum não se transforma. As diretrizes reforçam que a escolarização acontece na classe comum e que o atendimento especializado é complementar e suplementar, mas isso exige articulação real: planejamento compartilhado, devolutivas e decisões conjuntas. Sem essa integração, a inclusão tende a ficar restrita ao atendimento, e não ao currículo vivido pelo estudante (BRASIL, 2008; BRASIL, 2009; BRASIL, 2011).

A organização do AEE, inclusive, revela com força esse desafio institucional. Quando o atendimento funciona como “ilha”, ele perde potência para remover barreiras no cotidiano da sala regular, e pode até reforçar a ideia de que a aprendizagem do estudante acontece “em outro lugar”. Estudos que discutem o suporte ao AEE mostram que a efetividade do atendimento depende de condições de oferta, clareza de objetivos e articulação com a prática pedagógica da turma. Se o AEE não se conecta ao planejamento e à avaliação, seu impacto tende a ser limitado, e a inclusão permanece frágil (ERBEN, 2023; BRASIL, 2009).

Outro desafio institucional relevante está na formação docente, sobretudo quando a formação continuada não dialoga com os dilemas concretos da escola. É comum que existam ações formativas, mas que elas sejam episódicas, teóricas e distantes do planejamento real, o que reduz sua capacidade de transformar práticas. A literatura aponta que formação para inclusão precisa se aproximar do cotidiano: analisar casos, revisar instrumentos de avaliação, discutir estratégias de acessibilidade e construir repertório aplicável. Sem isso, o professor permanece inseguro, a escola segue repetindo modelos rígidos e o estudante encontra barreiras que se renovam a cada ciclo escolar (PLETSCH, 2009; NETA, 2023).

Além da formação, há um desafio cultural que costuma atravessar tudo: as barreiras atitudinais e o capacitismo. Mesmo com leis e diretrizes, a escola pode manter expectativas baixas, oferecer currículo empobrecido e justificar exclusões com discursos de “proteção”. Esse tipo de barreira é particularmente

perigoso porque não aparece como proibição explícita; aparece como rotina “normal” que limita oportunidades. A literatura que discute capacitismo evidencia que, quando a escola espera pouco, ela oferece pouco e isso compromete diretamente a aprendizagem, porque o estudante deixa de ser desafiado com justiça e passa a viver uma escolarização de baixa potência (SOARES, 2023; MANTOAN, 2003).

Nesse ponto, a relação entre inclusão e currículo ganha centralidade. Currículos rígidos, com ritmo único e formas únicas de participação, tendem a excluir silenciosamente. A escola inclusiva precisa sustentar objetivos essenciais com múltiplos caminhos de acesso, evitando reduzir o direito ao conhecimento. Quando a prática pedagógica se apoia em tarefas simplificadas como regra para determinados estudantes, o que se produz não é inclusão, mas uma permanência esvaziada, com pouca progressão real. A crítica ao empobrecimento curricular aparece como elemento central para compreender por que a inclusão pode existir “no papel” e falhar no cotidiano (MANTOAN, 2003; PICCOLO, 2022; BRASIL, 2017).

A avaliação também aparece como desafio estrutural-institucional, porque ela pode reforçar exclusões quando funciona como filtro padronizado. Avaliações rígidas, desconectadas das mediações ofertadas, tendem a produzir fracasso escolar repetido, e o fracasso, muitas vezes, é interpretado como incapacidade do estudante. Uma perspectiva inclusiva de avaliação exige diversificação de instrumentos, critérios claros, devolutivas formativas e coerência entre ensino, apoio e avaliação. Quando isso não é construído institucionalmente, a avaliação vira barreira e mina a aprendizagem, mesmo em escolas que se declaram inclusivas (BEYER, 2010; BRASIL, 2017).

Outro desafio que se torna cada vez mais evidente é a instabilidade das políticas e as disputas em torno da educação especial. Mudanças de orientação e conflitos conceituais podem gerar insegurança nas redes, interromper processos formativos e descontinuar estratégias que exigem tempo para amadurecer. Quando a escola precisa recomeçar constantemente, ela perde continuidade, e o estudante vive um percurso escolar marcado por interrupções e pela falta de estabilidade pedagógica. A literatura que analisa disputas e mudanças de governo no campo das políticas ajuda a compreender como a

inclusão pode ser fragilizada quando não é sustentada como política de Estado (ROCHA, 2021; ROSA, 2022).

Também se destaca o desafio do monitoramento e da qualidade dos registros educacionais. Sem informação confiável, a rede planeja “no escuro” e não consegue acompanhar com precisão as condições de oferta, os apoios garantidos e os resultados de permanência com aprendizagem. Quando os registros existem apenas como burocracia, eles não orientam decisão pedagógica; quando são organizados com qualidade, passam a apoiar o planejamento, a alocação de recursos e o acompanhamento das estratégias. A discussão sobre informação educacional mostra que dados não são apenas números: são ferramentas que podem fortalecer ou fragilizar a implementação das políticas inclusivas (AGUIAR; ROCHA, 2023).

Outro ponto que atravessa os desafios institucionais é a ausência de rotinas de colaboração. A inclusão exige que professores, AEE e gestão conversem, planejem e revisem juntos, mas isso nem sempre acontece por falta de tempo institucional, por cultura de trabalho isolado ou por falta de clareza de responsabilidades. Quando a colaboração não existe, cada profissional atua com sua lógica, e o estudante recebe apoios desconectados do currículo. Em contrapartida, quando a escola sustenta planejamento colaborativo, a tomada de decisão se torna mais coerente, as estratégias ganham continuidade e o professor deixa de carregar sozinho um processo que é coletivo (GLAT; PLETSCHE, 2012; PLETSCHE, 2009).

Por fim, os desafios estruturais e institucionais analisados indicam que a inclusão se torna efetiva quando há articulação entre condições materiais, organização institucional, cultura pedagógica e acompanhamento da aprendizagem. Quando um desses elementos falha, a inclusão tende a se fragilizar e a se reduzir à presença administrativa, com baixa participação e aprendizagem limitada. Ao mesmo tempo, os achados também mostram que, mesmo em contextos difíceis, é possível fortalecer a inclusão quando a escola assume a corresponsabilidade, enfrenta barreiras atitudinais, reorganiza currículo e avaliação e sustenta rotinas de acompanhamento e colaboração. Assim, a superação desses desafios não depende de uma única ação, mas de um movimento integrado, capaz de transformar a escola em direção a uma

experiência pedagógica mais justa, acessível e comprometida com o direito de aprender (BRASIL, 2015; UNESCO, 2020).

1.7. Currículo, Avaliação e Adaptações Pedagógicas na Perspectiva Inclusiva

Pensar currículo, avaliação e adaptações pedagógicas na perspectiva inclusiva exige deslocar o olhar da lógica tradicional, centrada na homogeneização, para uma organização do ensino que reconheça a diversidade como ponto de partida e não como exceção. O currículo, historicamente estruturado para um aluno padrão, precisa ser revisitado à luz do princípio da equidade, pois a simples presença do estudante na sala de aula não garante que ele tenha acesso real ao conhecimento. Nesse sentido, a inclusão não se resume à matrícula, mas implica reorganizar objetivos, metodologias e formas de acompanhamento para que todos tenham condições concretas de aprender (BRASIL, 1988; MANTOAN, 2003).

A Constituição Federal estabelece a educação como direito de todos, e esse princípio impõe à escola o dever de criar condições efetivas de acesso ao currículo (BRASIL, 1988). Quando esse direito é analisado sob a lente da inclusão, percebe-se que o currículo não pode ser tratado como lista fixa de conteúdos, mas como percurso formativo que precisa dialogar com diferentes ritmos, linguagens e experiências. Assim, o desafio não está em “reduzir” o currículo para alguns estudantes, mas em torná-lo acessível e significativo para todos.

A Lei de Diretrizes e Bases reforça que a educação especial deve ocorrer, preferencialmente, na rede regular de ensino, o que reafirma o papel central do currículo comum na escolarização de estudantes público-alvo da educação especial (BRASIL, 1996). Contudo, a efetivação dessa diretriz depende da capacidade da escola de flexibilizar estratégias sem comprometer os objetivos formativos. A inclusão curricular exige que o professor compreenda o que é essencial em cada componente e organize o ensino de modo a garantir acesso por diferentes caminhos.

Nesse contexto, a Base Nacional Comum Curricular introduz o princípio da equidade como eixo estruturante, defendendo que todos os estudantes têm direito às mesmas aprendizagens essenciais, ainda que por trajetórias diferenciadas (BRASIL, 2017). A perspectiva inclusiva, portanto, não propõe currículos paralelos ou simplificados, mas múltiplas formas de acesso ao mesmo núcleo de direitos de aprendizagem. O desafio pedagógico está justamente em sustentar altas expectativas com apoios adequados, evitando tanto o abandono quanto o empobrecimento curricular.

A avaliação, por sua vez, ocupa lugar estratégico nesse processo, pois é ela que evidencia como a escola compreende aprendizagem e desenvolvimento. Em uma perspectiva inclusiva, avaliar não significa apenas classificar ou comparar desempenhos, mas acompanhar processos, reconhecer avanços e identificar barreiras que precisam ser superadas. Quando a avaliação permanece rígida e padronizada, ela pode reforçar exclusões, sobretudo quando ignora as condições concretas de participação do estudante (BEYER, 2010; BRASIL, 2017).

Nesse sentido, a avaliação formativa ganha destaque, pois permite ao professor observar o percurso do estudante, ajustar intervenções e valorizar progressos que não aparecem em instrumentos tradicionais. Essa abordagem fortalece a inclusão ao reconhecer que aprendizagem não é evento isolado, mas processo contínuo que exige mediação e sensibilidade pedagógica. Avaliar de forma inclusiva é, portanto, reconhecer potencialidades e construir caminhos, e não apenas medir resultados finais.

As adaptações pedagógicas surgem como estratégia legítima dentro dessa reorganização curricular, mas precisam ser compreendidas com clareza. Adaptar não significa simplificar indiscriminadamente ou retirar conteúdos fundamentais; significa reorganizar a forma de apresentação, os recursos utilizados e os modos de participação para que o estudante consiga acessar o que está sendo ensinado. Quando as adaptações são planejadas com intencionalidade, elas ampliam possibilidades sem comprometer a qualidade do ensino (MANTOAN, 2003).

É importante distinguir adaptação curricular de flexibilização metodológica. Muitas vezes, o que o estudante necessita não é mudança de

objetivo, mas diversificação de estratégia: uso de recursos visuais, mediação mais sistemática, divisão de tarefas em etapas menores ou oferta de múltiplas formas de expressão do conhecimento. Ao compreender essa diferença, a escola evita reduzir expectativas e fortalece a aprendizagem como direito comum.

O Desenho Universal para a Aprendizagem contribui significativamente para essa reflexão, pois propõe planejamento desde o início com múltiplas formas de engajamento, representação e expressão. Ao antecipar possíveis barreiras, o DUA reduz a necessidade de adaptações emergenciais e favorece práticas mais inclusivas para toda a turma. Nesse modelo, o currículo se torna mais flexível e responsivo, e não restrito a um único padrão de aprendizagem (UNESCO, 2020; ANTÓNIO, 2024).

Outro ponto relevante é que a organização curricular precisa dialogar com o Atendimento Educacional Especializado. O AEE não substitui o currículo comum, mas oferece apoio para que o estudante possa acessá-lo com maior autonomia. Assim, as adaptações realizadas na sala comum devem estar articuladas às estratégias construídas no atendimento especializado, evitando fragmentação e garantindo coerência pedagógica (BRASIL, 2008; BRASIL, 2009).

A perspectiva inclusiva também exige que a escola reflita sobre o tempo pedagógico. O ritmo acelerado e a pressão por cumprimento de conteúdos podem inviabilizar aprendizagens significativas. Flexibilizar o tempo, reorganizar etapas e priorizar objetivos essenciais são estratégias que favorecem participação e compreensão, sem comprometer a seriedade do processo formativo.

A linguagem utilizada em sala de aula também integra o debate curricular. Linguagens excessivamente técnicas ou descontextualizadas podem criar barreiras invisíveis. Ao diversificar formas de explicação, utilizar exemplos concretos e explorar recursos multimodais, o professor amplia possibilidades de compreensão e fortalece a inclusão.

Além disso, a construção coletiva do currículo é elemento fundamental. Quando o planejamento ocorre de forma colaborativa, envolvendo professores da sala comum, do AEE e equipe gestora, as adaptações deixam de ser

improvisadas e passam a integrar o projeto pedagógico. Essa organização institucional reduz a sobrecarga individual e fortalece a coerência das práticas inclusivas.

A avaliação em larga escala, embora importante para monitoramento de políticas públicas, também precisa ser analisada criticamente. Quando a escola se orienta exclusivamente por resultados padronizados, pode priorizar desempenho numérico em detrimento da inclusão. O equilíbrio entre qualidade e equidade exige que indicadores sejam interpretados com sensibilidade, considerando trajetórias individuais e contextos diversos.

Outro desafio está na documentação pedagógica. Registrar adaptações, estratégias e progressos permite acompanhar o percurso do estudante e orientar decisões futuras. A ausência de registros sistemáticos pode comprometer a continuidade das ações, especialmente em contextos de mudança de professores ou gestores.

A inclusão curricular também envolve compromisso ético com a dignidade do estudante. A escola precisa evitar práticas que exponham ou estigmatizem, garantindo que adaptações sejam realizadas com respeito e discrição. A aprendizagem ocorre de forma mais consistente quando o estudante se sente pertencente e valorizado.

Nesse percurso, o currículo deixa de ser instrumento de seleção e passa a ser espaço de construção de possibilidades. A perspectiva inclusiva desafia a escola a manter qualidade acadêmica sem abrir mão da equidade, reconhecendo que ensinar exige criatividade, escuta e responsabilidade coletiva.

Por fim, currículo, avaliação e adaptações pedagógicas constituem dimensões indissociáveis na construção de uma escola verdadeiramente inclusiva. Quando articulados com intencionalidade, formação docente e apoio institucional, tornam-se ferramentas potentes de transformação. A inclusão, nesse sentido, não se limita a ajustes pontuais, mas se consolida como modo de organizar o ensino, assegurando participação, aprendizagem e dignidade para todos (BRASIL, 2015; MANTOAN, 2003; UNESCO, 2020).

1.8. Impactos das Práticas Inclusivas na Aprendizagem dos Estudantes



As práticas inclusivas impactam a aprendizagem dos estudantes de maneira profunda porque mexem no que, de fato, estrutura a experiência escolar: acesso ao currículo, participação nas interações e reconhecimento do estudante como sujeito de direitos. Quando a inclusão deixa de ser apenas um princípio e passa a orientar o planejamento, a mediação e a avaliação, a aprendizagem tende a ganhar mais sentido, pois os estudantes encontram caminhos diversos para compreender, expressar e construir conhecimento. Nesse horizonte, a escola não trabalha com a lógica de “quem consegue acompanha”, mas com a responsabilidade pedagógica de criar condições para que todos aprendam, ainda que com tempos, linguagens e apoios distintos (BRASIL, 1988; BRASIL, 2015; UNESCO, 2020).

Um primeiro impacto importante aparece na ampliação da participação em sala de aula, porque práticas inclusivas reorganizam as atividades para que mais estudantes consigam se envolver. Quando a aula oferece múltiplas formas de acesso explicações com apoio visual, exemplos contextualizados, materiais diversificados, momentos de troca, estudantes que antes se mantinham silenciosos ou afastados passam a participar mais. Essa participação não é um detalhe: ela é parte do aprender, porque aprender envolve diálogo, tentativa, erro, retomada e interação. Nesse sentido, a inclusão fortalece a aprendizagem ao reduzir barreiras comunicacionais e pedagógicas, permitindo que o estudante esteja presente de forma ativa e reconhecida no processo (BRASIL, 2015; MANTOAN, 2003).

Outro impacto relevante está no fortalecimento do vínculo do estudante com a escola. Em contextos onde a diferença é tratada como problema, o estudante tende a vivenciar a escolarização como um espaço de frustração e exclusão silenciosa, o que afeta diretamente a disposição para aprender. Práticas inclusivas, ao contrário, constroem pertencimento e segurança, porque o estudante percebe que a escola não o mede apenas por um padrão único e que existem apoios possíveis para que ele avance. Esse pertencimento é decisivo, pois a aprendizagem se sustenta melhor quando o estudante se sente respeitado e parte do coletivo, sem precisar “se encaixar” à força em um modelo que não o considera (MANTOAN, 2003; FREIRE, 1987).

As práticas inclusivas também impactam a aprendizagem ao qualificar o planejamento curricular. Quando a escola assume que a turma é diversa, o professor tende a planejar de modo mais intencional, antecipando barreiras e criando estratégias que favoreçam a compreensão de diferentes estudantes. Esse movimento não reduz o currículo; ao contrário, pode fortalecê-lo, pois exige que se identifique o essencial, que se organize a progressão e que se escolha com mais cuidado como ensinar. Assim, a aprendizagem deixa de depender apenas do “talento individual” do estudante e passa a ser resultado de um ensino mais acessível e bem mediado (BRASIL, 2017; UNESCO, 2020).

No campo da avaliação, as práticas inclusivas produzem um impacto direto ao deslocar o foco da classificação para o acompanhamento do desenvolvimento. Quando a escola utiliza instrumentos variados, devolutivos formativos e critérios coerentes com o que foi ensinado, o estudante tem mais chances de compreender o próprio processo e de avançar com apoio. Avaliar de forma inclusiva não significa “facilitar”, mas observar percurso, reconhecer progresso real e ajustar intervenções, o que favorece aprendizagens mais consistentes e menos marcadas por repetência e exclusão. Esse tipo de avaliação tende a reduzir injustiças e ampliar o alcance do ensino, porque a escola passa a enxergar aprendizagem como processo e não como resultado isolado (BEYER, 2010; BRASIL, 2017).

Um impacto que costuma ser muito visível é a redução de práticas de empobrecimento curricular, quando a inclusão é compreendida com clareza. Em alguns contextos, estudantes público-alvo da educação especial acabam recebendo sempre tarefas mais fáceis e repetitivas, o que mantém a aparência de participação, mas limita o desenvolvimento. Práticas inclusivas bem organizadas, ao contrário, sustentam altas expectativas com apoios adequados, criando trajetórias de aprendizagem mais ricas. Isso protege o direito ao conhecimento e evita que a diferença seja usada como justificativa para diminuir oportunidades, fortalecendo a ideia de que aprender é direito, e não privilégio (MANTOAN, 2003; BRASIL, 2015).

A articulação com o Atendimento Educacional Especializado também gera impactos importantes na aprendizagem quando acontece de forma integrada à sala comum. Quando o AEE atua de maneira complementar e suplementar,

construindo apoios e estratégias para ampliar acessibilidade, e quando há diálogo com o professor da classe regular, o estudante tende a acessar melhor o currículo. O impacto não está apenas no atendimento em si, mas na coerência pedagógica: o que se faz no AEE precisa dialogar com o que se ensina na turma. Quando essa articulação se fortalece, as práticas deixam de ser paralelas e passam a funcionar como suporte real para participação e aprendizagem (BRASIL, 2008; BRASIL, 2009; BRASIL, 2011).

As práticas inclusivas também favorecem a aprendizagem ao melhorar a qualidade das interações sociais e pedagógicas na turma. Em um ambiente onde a diversidade é reconhecida, os estudantes tendem a desenvolver maior abertura para cooperar, explicar, escutar e aprender com o outro. Esse movimento pode ampliar competências socioemocionais importantes para o aprender, como persistência, empatia, autorregulação e comunicação. Além disso, a aprendizagem se torna mais significativa quando os estudantes participam de atividades colaborativas, pois o conhecimento se constrói na relação e na troca, e não apenas na repetição de respostas prontas (FREIRE, 1987; UNESCO, 2020).

Outro impacto importante aparece na motivação para aprender. Quando o estudante percebe que existe possibilidade real de acompanhar, participar e ser avaliado de forma justa, aumenta a disposição para tentar, errar e recomeçar. Em contextos excludentes, o estudante muitas vezes desiste antes mesmo de tentar, porque já se sente rotulado e sem chances. Práticas inclusivas, ao criarem apoios e trajetórias possíveis, diminuem a sensação de fracasso antecipado e fortalecem a motivação. Esse aspecto é crucial, porque motivação não é “algo interno apenas”; ela é construída também pela forma como a escola acolhe e organiza as experiências de aprendizagem (MANTOAN, 2003; BRASIL, 2015).

No plano institucional, práticas inclusivas tendem a melhorar a aprendizagem porque fortalecem a cultura de planejamento colaborativo e de acompanhamento pedagógico. Quando a escola registra estratégias, discute casos e avalia coletivamente o que funciona ou não, ela constrói continuidade e reduz improvisos. Esse movimento favorece os estudantes porque a escola deixa de agir apenas no emergencial e passa a sustentar intervenções com

intencionalidade e consistência. A aprendizagem, nesse cenário, é favorecida pela estabilidade de rotinas e pela coerência das ações, especialmente quando há rotatividade de profissionais (GLAT; PLETSCHE, 2012; BRASIL, 2008).

As práticas inclusivas também impactam a aprendizagem ao promover acessibilidade comunicacional e pedagógica, o que beneficia toda a turma, não apenas estudantes com deficiência. Quando a escola diversifica linguagens, utiliza recursos visuais, oferece instruções claras e organiza atividades por etapas, estudantes com dificuldades diversas também se beneficiam. Isso reforça a ideia de que inclusão não é “algo para poucos”, mas melhoria da qualidade do ensino para o coletivo. Essa ampliação do acesso é coerente com perspectivas que defendem sistemas educacionais preparados para atender a todos, com equidade e justiça (UNESCO, 2020).

No entanto, para que esses impactos sejam positivos, é necessário reconhecer que a inclusão não se sustenta sem condições estruturais. Quando faltam recursos, formação, tempo de planejamento e apoio institucional, práticas inclusivas podem se tornar superficiais e perder potência. Ainda assim, mesmo em contextos desafiadores, experiências de inclusão mostram que reorganizações pedagógicas simples como flexibilizar formas de resposta, oferecer apoios visuais e variar instrumentos avaliativos já podem produzir efeitos relevantes na aprendizagem e na participação do estudante, especialmente quando são feitas com intencionalidade e continuidade (BRASIL, 2015; PLETSCHE, 2009).

Outro impacto significativo ocorre na redução de barreiras atitudinais e do capacitismo, o que influencia diretamente a aprendizagem. Quando a escola sustenta expectativas baixas, o estudante tende a receber menos desafios e menos oportunidades, e isso limita seu desenvolvimento. Práticas inclusivas enfrentam esse ponto ao afirmar o direito de aprender e ao organizar apoios para que o estudante seja desafiado com responsabilidade. Esse deslocamento melhora a aprendizagem porque muda a forma como a escola enxerga o potencial do estudante e como constrói oportunidades concretas de avanço (BRASIL, 2015; MANTOAN, 2003).

A aprendizagem também é impactada pela forma como a escola organiza o tempo pedagógico. Práticas inclusivas costumam reconhecer que alguns

estudantes precisam de tempo maior para consolidar determinadas habilidades, e que isso não significa incapacidade, mas necessidade de mediação e continuidade. Quando a escola flexibiliza tempo, retoma conteúdos essenciais e oferece trilhas diferentes para alcançar os objetivos, a aprendizagem se fortalece, pois o estudante deixa de ser empurrado para frente sem base ou, ao contrário, retido sem apoio. Essa reorganização do tempo, quando bem conduzida, favorece progressão real e reduz a sensação de fracasso escolar (BRASIL, 2017; UNESCO, 2020).

As adaptações pedagógicas, quando são compreendidas como estratégias de acessibilidade e não como simplificação, também geram impactos relevantes. Ao reorganizar materiais, oferecer recursos de apoio, modificar formas de apresentação do conteúdo e permitir diferentes modos de expressão, o professor amplia a chance de o estudante demonstrar o que aprendeu. Isso melhora a aprendizagem porque reduz o “ruído” entre o conhecimento e a forma de acesso a ele. Assim, o estudante pode avançar no conteúdo, em vez de ficar travado em barreiras de linguagem, forma ou formato da atividade (BRASIL, 2015; BEYER, 2010).

O fortalecimento do trabalho pedagógico do professor também é um impacto indireto, mas muito significativo. Práticas inclusivas exigem planejamento mais cuidadoso e, com isso, o professor tende a se tornar mais atento aos objetivos, às etapas e às mediações necessárias. Esse movimento pode qualificar o ensino como um todo, pois o professor passa a observar mais, ajustar estratégias e acompanhar melhor a turma. A aprendizagem dos estudantes, nesse cenário, é beneficiada por um ensino mais intencional e menos automático, o que é coerente com a ideia de educação como prática humanizadora e comprometida com o desenvolvimento de todos (FREIRE, 1987).

As práticas inclusivas também podem impactar a aprendizagem ao reduzir a evasão e o desengajamento de estudantes que, historicamente, se afastam por não se sentirem pertencentes. Quando a escola cria caminhos de participação e garante apoios, muitos estudantes permanecem e avançam, porque encontram sentido e possibilidade real de aprender. Esse impacto é especialmente importante quando se considera que a exclusão nem sempre é

abrupta; muitas vezes, ela ocorre por pequenas experiências repetidas de fracasso e invisibilidade. Ao enfrentar isso, a inclusão fortalece permanência com qualidade e com aprendizagem (BRASIL, 1988; BRASIL, 2015).

Outro impacto aparece na melhoria da organização institucional do ensino quando a gestão assume a inclusão como projeto da escola. Quando há rotinas de acompanhamento, planejamento colaborativo, articulação com o AEE e registros pedagógicos, a aprendizagem tende a se tornar mais consistente, porque as ações deixam de depender apenas do esforço individual. Essa organização institucional cria continuidade e estabilidade, fatores essenciais para que o estudante desenvolva competências ao longo do tempo e não apenas em momentos pontuais (BRASIL, 2008; GLAT; PLETSCH, 2012).

Do ponto de vista da turma, práticas inclusivas também podem ampliar a aprendizagem coletiva ao promover convivência com a diferença como valor pedagógico. Em ambientes inclusivos, os estudantes aprendem não apenas conteúdos, mas modos de conviver, respeitar e cooperar, o que fortalece a construção de uma cultura escolar mais democrática. Esse tipo de aprendizagem social e ética não é periférico; ele interfere diretamente na forma como a turma se organiza e aprende, porque reduz conflitos excludentes e fortalece o clima de sala, criando condições emocionais e relacionais mais favoráveis ao aprender (FREIRE, 1987; UNESCO, 2020).

Por fim, os impactos das práticas inclusivas na aprendizagem dos estudantes se tornam mais sólidos quando a inclusão é sustentada como rotina institucional, com formação docente, apoio pedagógico, recursos e avaliação coerente. Nesse cenário, a escola se aproxima do que os marcos legais e as diretrizes defendem: uma educação que garante não apenas acesso, mas participação e aprendizagem com dignidade. Quando a inclusão é vivida desse modo, ela não beneficia apenas um grupo específico, mas fortalece a qualidade do ensino como um todo, tornando a escola mais justa, mais humana e mais capaz de ensinar a todos (BRASIL, 2015; BRASIL, 2017; UNESCO, 2020).

1.9. Lacunas entre a Legislação e a Realidade Escolar



A distância entre o que a legislação garante e o que a escola consegue entregar, no dia a dia, aparece como um dos pontos mais sensíveis quando se fala em políticas inclusivas. Em termos normativos, o Brasil construiu uma base sólida ao afirmar a educação como direito de todos e dever do Estado, o que coloca a inclusão como obrigação pública e não como favor institucional (BRASIL, 1988). Ainda assim, o cotidiano escolar mostra que a garantia formal do direito não assegura, automaticamente, condições para que esse direito se realize com participação e aprendizagem, e é justamente nessa “passagem” do texto legal para a prática que as lacunas ganham forma.

Uma das lacunas mais recorrentes é a confusão entre matrícula e inclusão, como se colocar o estudante na turma resolvesse a questão. A perspectiva inclusiva, porém, exige permanência com aprendizagem, participação e pertencimento, e isso implica rever rotinas, expectativas e formas de ensinar (BRASIL, 2015; UNESCO, 2020). Quando a escola se limita à matrícula, o estudante pode até estar presente fisicamente, mas seguir invisível no processo pedagógico, com pouca interação, baixa participação e acesso limitado ao currículo, configurando uma exclusão silenciosa que não aparece nos números, mas aparece na experiência escolar.

Outra lacuna estrutural aparece na acessibilidade, porque a legislação trata o tema de modo amplo não apenas como rampa e banheiro adaptado, mas como eliminação de barreiras comunicacionais, pedagógicas e atitudinais (BRASIL, 2015). Na prática, muitas escolas ainda conseguem avançar mais facilmente na dimensão física do que na dimensão pedagógica, e isso cria um cenário em que o estudante entra, circula e frequenta, mas encontra barreiras na linguagem, no material didático, na avaliação e na forma como a aula se organiza, o que impacta diretamente a aprendizagem.

Também há lacunas importantes na organização do Atendimento Educacional Especializado (AEE). As diretrizes deixam claro que o AEE é complementar e suplementar à escolarização, não substitutivo, e que deve apoiar o acesso ao currículo e a remoção de barreiras (BRASIL, 2008; BRASIL, 2009; BRASIL, 2011). Entretanto, em muitas realidades, o AEE acaba funcionando como espaço paralelo, com pouca articulação com a sala comum, o que enfraquece o impacto pedagógico do atendimento e cria uma dinâmica em

que o estudante “vai e volta” sem que a experiência da sala regular se transforme de fato.

A articulação entre professor da sala comum, professor do AEE e gestão escolar é outro ponto em que a legislação aponta um caminho, mas a realidade nem sempre acompanha. Quando faltam horários viáveis, planejamento compartilhado e rotinas mínimas de acompanhamento, a corresponsabilidade se fragiliza e a inclusão passa a depender de esforços individuais. A literatura tem mostrado que o trabalho colaborativo não é detalhe organizacional: é sustentação da inclusão, porque evita imprevistos, fortalece decisões pedagógicas e garante continuidade (GLAT; PLETSCHE, 2012; BRASIL, 2011). Quando essa articulação não acontece, as ações ficam fragmentadas e o estudante tende a receber apoios desconectados do que está sendo ensinado.

Outra lacuna que se repete é a formação docente insuficiente ou pouco contextualizada para lidar com a diversidade real das turmas. Mesmo quando há oferta de formação continuada, ela nem sempre toca o cotidiano, o planejamento, a avaliação e as barreiras concretas enfrentadas na escola. Quando a formação fica distante da prática, o professor pode se sentir sozinho, inseguro e, muitas vezes, pressionado a “dar conta” de algo complexo sem suporte institucional, o que enfraquece a implementação das políticas (PLETSCH, 2009). Assim, embora a legislação aponte a necessidade de qualificação e de práticas inclusivas, a realidade mostra que a formação nem sempre chega com consistência suficiente para transformar o ensino.

O currículo é, talvez, um dos lugares onde a lacuna entre norma e prática aparece de forma mais direta, porque é nele que se define o que será ensinado e como a aprendizagem será acompanhada. A BNCC reforça direitos de aprendizagem e desenvolvimento, e a perspectiva inclusiva exige que esses direitos sejam acessíveis a todos, com percursos diferenciados quando necessário (BRASIL, 2017; UNESCO, 2020). No cotidiano, porém, muitas escolas ainda operam com currículo rígido e pouco flexível, o que faz com que estudantes com diferentes ritmos e formas de aprender sejam empurrados para a margem, especialmente quando a sala segue um único padrão de explicação, atividade e resposta.

A avaliação, por sua vez, costuma funcionar como “porta estreita” quando a escola mantém instrumentos padronizados e inflexíveis. A legislação e as diretrizes inclusivas apontam para a necessidade de eliminar barreiras e garantir acesso com justiça, o que inclui pensar avaliação como acompanhamento do desenvolvimento e não como mecanismo de seleção (BRASIL, 2015; BRASIL, 2017). Quando a avaliação não dialoga com as mediações ofertadas, ela tende a produzir resultados previsíveis: reprovação, baixa autoestima acadêmica e sentimento de incapacidade, reforçando a exclusão que a política deveria combater (BEYER, 2010).

As adaptações pedagógicas também revelam lacunas quando são tratadas como “simplificação” do conteúdo, em vez de acessibilidade ao conhecimento. A prática inclusiva pede diversificação de estratégias, recursos, linguagens e formas de expressão da aprendizagem, mantendo objetivos relevantes e garantindo apoios adequados (BRASIL, 2015; MANTOAN, 2003). Contudo, em algumas escolas, adaptações ainda são entendidas como oferecer tarefas “mais fáceis” e repetitivas, o que cria uma inclusão aparente: o estudante faz atividade, mas não acessa o núcleo do currículo, não avança e não é desafiado de modo justo.

Há, ainda, uma lacuna institucional que atravessa tudo isso: as barreiras atitudinais e o capacitismo, que aparecem em expectativas reduzidas, decisões sem escuta e práticas que isolam o estudante sob a justificativa de “proteção”. A legislação garante direitos, mas não muda cultura sozinha. Assim, mesmo com normativas avançadas, práticas excludentes podem continuar sendo naturalizadas, especialmente quando a escola acredita que alguns estudantes “não vão aprender mesmo” (BRASIL, 2015; MANTOAN, 2003). Esse tipo de mentalidade afeta diretamente a aprendizagem porque limita oportunidades e reduz a oferta de mediações pedagógicas significativas.

Outra lacuna frequente diz respeito à gestão escolar e ao modo como a instituição organiza rotinas para sustentar a inclusão. A política inclusiva depende de planejamento, acompanhamento, registro e definição de fluxos, mas muitas escolas vivem sob sobrecarga burocrática e urgências que reduzem o tempo de planejamento coletivo. Quando a gestão não consegue organizar espaços de diálogo e corresponsabilidade, a inclusão fica vulnerável à

improvisação e à descontinuidade, sobretudo em contextos de rotatividade de professores e mudanças administrativas (BRASIL, 2008; GLAT; PLETSCHE, 2012). Nessa condição, o que a legislação prevê como garantia de direitos pode virar “esforço isolado” de alguns profissionais.

Também se observa lacuna na disponibilidade de recursos pedagógicos e tecnologia assistiva. A legislação aponta acessibilidade como obrigação, mas o acesso real a materiais adequados, recursos e suporte técnico varia muito entre redes e escolas, o que reforça desigualdades (BRASIL, 2015; UNESCO, 2020). Na prática, o professor pode até saber o que precisa fazer, mas não ter recursos mínimos para tornar a atividade acessível, o que transforma a inclusão em um processo desgastante, muitas vezes sustentado pelo “improviso permanente”.

Um ponto que costuma pesar bastante nas lacunas é a qualidade do monitoramento e dos dados educacionais. A política pública precisa enxergar quem está na escola, em quais condições e com quais apoios, pois sem informação confiável o planejamento fica frágil e os investimentos podem não chegar onde mais se precisa. Discussões recentes reforçam o papel estratégico do Censo Escolar e do monitoramento para orientar decisões e fortalecer a inclusão na Educação Básica (AGUIAR; ROCHA, 2023; BRASIL, 2024). Quando o registro é precário ou meramente burocrático, perde-se a chance de acompanhar a permanência com qualidade e de corrigir rotas.

A instabilidade política e as disputas em torno da educação especial também ampliam as lacunas, porque redes e escolas podem receber orientações contraditórias ao longo do tempo. Mudanças normativas e disputas conceituais geram insegurança e, muitas vezes, interrompem processos formativos e organizacionais que precisariam de continuidade (ROSA, 2022; ORLANDO, 2025). Nesse cenário, a inclusão corre o risco de ser tratada como política de governo, quando, na realidade, deveria ser compromisso de Estado, sustentado por direitos humanos e pela legislação de base (BRASIL, 1988; BRASIL, 2015).

Outra lacuna que aparece com frequência é a fragmentação intersetorial. Muitos estudantes precisam de articulação entre educação, saúde e assistência social, mas essa rede nem sempre funciona de forma integrada. Quando a

articulação falha, a escola pode ficar sozinha para lidar com demandas complexas, ou o estudante pode circular por serviços sem um plano coerente, o que afeta tanto a aprendizagem quanto o bem-estar e a permanência escolar (BRASIL, 2015; UNESCO, 2020). Assim, mesmo com direitos assegurados, a realidade pode se tornar uma travessia difícil quando não há rede funcionando de forma coordenada.

A escola também enfrenta lacunas quando a inclusão é entendida como “responsabilidade de um setor”, sobretudo do AEE, e não como projeto do coletivo. A política de 2008 e as diretrizes do AEE apontam para articulação e transversalidade, mas, no cotidiano, é comum que a sala comum se desresponsabilize e espere que o AEE “resolva”. Esse modelo fragiliza a aprendizagem porque separa o apoio do currículo real, e reduz a inclusão à lógica do atendimento, e não à lógica do ensinar (BRASIL, 2008; BRASIL, 2009; BRASIL, 2011).

Mesmo quando a escola deseja incluir, a lacuna pode aparecer na ausência de rotinas simples de acompanhamento pedagógico: registro de estratégias, devolutivas formativas, revisão periódica do planejamento e definição de metas possíveis. A inclusão não se sustenta no improviso, porque improviso cansa, desorganiza e não garante continuidade. Quando há acompanhamento, mesmo com limitações, a escola consegue identificar barreiras e ajustar práticas com mais consistência, aproximando realidade e legislação de forma gradual (PLETSCH, 2009; BRASIL, 2015). Esse tipo de organização institucional faz diferença direta para a aprendizagem, porque a intervenção pedagógica se torna mais intencional.

Nesse conjunto de lacunas, fica evidente que a legislação é condição necessária, mas não suficiente. A norma cria o caminho, define obrigações e dá respaldo, mas a escola precisa de condições reais para transformar o texto em prática: formação, recursos, planejamento colaborativo, acessibilidade ampla e avaliação coerente (BRASIL, 2015; BRASIL, 2017; UNESCO, 2020). Quando essas condições não se articulam, a política inclusiva pode existir formalmente e falhar concretamente, e o resultado mais visível disso é a permanência sem aprendizagem, ou a aprendizagem muito abaixo do potencial do estudante.

Por fim, reconhecer essas lacunas não significa negar os avanços; significa compreender onde o sistema ainda falha para construir propostas mais realistas e efetivas. A inclusão, quando vivida com coerência, transforma a escola em um espaço que não abandona ninguém e que não usa a diferença como justificativa para reduzir direitos. É justamente por isso que identificar a distância entre legislação e realidade se torna tão importante: porque a análise dessas lacunas abre caminho para reorganizações institucionais e pedagógicas capazes de aproximar a escola do que ela já afirma, em lei, que deve garantir (BRASIL, 1988; BRASIL, 2015; UNESCO, 2020).

Tabela 1: Principais lacunas entre a legislação inclusiva e a realidade escolar

Dimensão	O que a legislação/diretrizes asseguram	O que costuma ocorrer na prática escolar	Efeitos mais comuns na aprendizagem	Caminhos de aproximação
Matrícula x inclusão	Direito à educação inclusiva com participação e aprendizagem	Matrícula sem acessibilidade e sem mediação suficiente	Presença sem participação; baixa aprendizagem	Planejamento acessível e acompanhamento pedagógico
Acessibilidade ampla	Eliminação de barreiras físicas,	Foco maior no físico;	Dificuldade de acesso ao currículo	Materiais acessíveis, linguagem

	comunicacionais e pedagógicas	pouca mudança pedagógica		clara, recursos multimodais
Organização do AEE	AEE complementar/suplementar e articulado à sala comum	Atendimento paralelo, pouca articulação com o currículo	Apoios desconectados; pouca continuidade	Fluxos, horários e planejamento conjunto
Formação docente	Formação para práticas inclusivas e equidade	Formação pontual, genérica ou distante da prática	Insegurança, imprevisto e baixa efetividade	Estudo de casos, formação contextualizada e colaborativa
Currículo e avaliação	Direitos de aprendizagem; avaliação coerente e justa	Currículo rígido; avaliação padronizada	Exclusão silenciosa; reprovação ou estagnação	Avaliação formativa; flexibilização metodológica
Cultura e atitudes	Combate a barreiras atitudinais e capacitismo	Expectativas baixas e naturalização da exclusão	Empobrecimento curricular; desmotivação	Cultura de altas expectativas com apoios
Monitoramento e dados	Planejamento orientado por informação e acompanhamento	Registros frágeis e burocráticos	Falta de intervenção oportuna	Registros pedagógicos úteis e uso de dados para decisão

Fonte: Elaboração própria (2026), com base em BRASIL (2008; 2009; 2015; 2017; 2024) e UNESCO (2020).

1.10. Caracterização da Produção Bibliográfica Nacional sobre Políticas Públicas e Educação Inclusiva na Educação Básica

A produção bibliográfica nacional sobre políticas públicas e educação inclusiva na Educação Básica tem crescido muito, principalmente porque o tema deixou de ser “assunto de nicho” e passou a ocupar o centro do debate educacional, acompanhando o fortalecimento do arcabouço legal e as disputas sobre como a inclusão deve acontecer na prática escolar. Esse movimento aparece com força quando os estudos passam a olhar não só para a existência das normas, mas para o modo como elas se materializam (ou não) no cotidiano das redes e das escolas, evidenciando tensões entre direito garantido e direito efetivado (BRASIL, 1988; ROCHA, 2021).

Quando se observa o conjunto das publicações recentes, chama atenção que grande parte delas se organiza em torno de três preocupações principais: (a) disputa e mudança nas políticas nacionais, (b) organização de serviços e apoios (como o AEE e os profissionais de apoio) e (c) efeitos concretos na escolarização, permanência e aprendizagem. Em outras palavras, a literatura não se limita a descrever leis: ela tenta entender impactos, lacunas e caminhos de sustentação institucional, especialmente em redes públicas (ORLANDO, 2025; PLETSCHE, 2024).

Um traço bem forte dessa produção é o enfoque crítico sobre as “oscilações” das políticas e os riscos de retrocessos. Há estudos que analisam diretamente como determinados marcos normativos reabrem o debate sobre modelos de atendimento e podem tensionar o princípio da escolarização em classe comum. Esse tipo de análise aparece como resposta acadêmica a um contexto político em que a inclusão precisa ser defendida como política de Estado, e não como orientação que muda conforme a gestão (ROSA, 2022; ROCHA, 2021).

Outra linha muito presente é a que investiga a escola “por dentro”, olhando para como os serviços se organizam e como o estudante vive a inclusão na

rotina. Nessa direção, ganham destaque trabalhos que discutem a experiência do profissional de apoio e do estudante mediado, mostrando que a política, quando chega no chão da escola, depende de articulação, clareza de papéis e planejamento e que, sem isso, o apoio pode virar imprevisto e a aprendizagem pode ficar comprometida (NASCIMENTO; ROCHA, 2022).

Também se nota uma presença constante de estudos voltados à organização do AEE e à forma como as políticas públicas sustentam (ou fragilizam) esse serviço. O que esses trabalhos costumam revelar é que não basta existir AEE: o ponto decisivo é a articulação com a sala comum, porque, quando o atendimento vira uma “ilha”, perde potência para remover barreiras no currículo real da turma (ERBEN, 2023; BRASIL, 2008).

No campo da docência, aparece uma produção consistente discutindo formação de professores e práticas inclusivas, mas com um detalhe importante: muitos textos deixam claro que a formação precisa estar conectada à escola real, aos dilemas cotidianos e às decisões pedagógicas concretas. Quando isso não acontece, a inclusão fica “bem escrita” nos documentos e frágil na prática, reforçando insegurança docente e baixa efetividade das ações (PLETSCH, 2009; NETA, 2023).

Um eixo que se fortaleceu nos últimos anos é o debate sobre monitoramento, dados e Censo Escolar, porque o aumento de matrículas não garante, por si só, permanência com qualidade. A literatura vem chamando atenção para o papel estratégico da informação educacional: quando a coleta é consistente, ela orienta investimento, formação e organização de serviços; quando é frágil, o sistema planeja “no escuro” e a desigualdade se reproduz (AGUIAR; ROCHA, 2023; AZEVEDO, 2025).

Também é possível perceber que a produção nacional vem ampliando o olhar para grupos e contextos específicos, como as interfaces entre educação especial e educação escolar indígena, por exemplo. Isso é relevante porque evita uma visão única de inclusão e reforça que política pública precisa reconhecer território, cultura, desigualdades e modos diversos de escolarização, sem reduzir a inclusão a um modelo padronizado (BATISTA, 2020; PETELIN, 2024).

Outra tendência bem evidente é o aumento de trabalhos que discutem o direito de aprender como centro da inclusão. Nessa perspectiva, a pesquisa se

preocupa menos em “provar que a inclusão é importante” (isso já está consolidado) e mais em mostrar como garantir aprendizagem sem empobrecimento curricular, sem isolamento e sem expectativa reduzida. O ponto, aqui, é entender que inclusão não pode ser sinônimo de tarefa mais fácil, mas de acesso por caminhos diferentes, com apoios justos (PICCOLO, 2022; MANTOAN, 2003).

Ao mesmo tempo, a literatura nacional mantém presença forte de obras que ajudam a sustentar conceitualmente o debate, especialmente quando reforçam que deficiência não é incapacidade e que barreiras podem ser criadas (ou removidas) pela própria organização escolar. Esse tipo de base teórica aparece como “chão firme” para interpretar políticas públicas sem cair em leituras simplistas ou puramente burocráticas (DINIZ, 2012; SASSAKI, 2010).

Tabela 2: Produção bibliográfica nacional selecionada sobre políticas públicas e educação inclusiva (Educação Básica)

Autor(es)	Ano	Foco do estudo	Contribuições principais	Limitações apontadas/recorrentes
AGUIAR; ROCHA	2023	Censo Escolar e qualidade da informação	Mostra como dados influenciam planejamento, investimento e monitoramento da inclusão	Dependência de padronização e rotinas de controle nas redes
AZEVEDO	2025	Política nacional e interfaces com inclusão e Censo	Atualiza debates recentes e aproxima política de indicadores e implementação	Necessidade de mais evidências sobre efeitos no cotidiano escolar

ERBEN	2023	Políticas públicas de suporte ao AEE e inclusão	Discute sustentação normativa e desafios da organização do AEE	Variabilidade territorial e desigualdade de condições de oferta
NASCIMENTO; ROCHA	2022	Profissionais de apoio e estudante mediado	Evidencia tensões de papéis, mediação e efeitos na escolarização	Fragilidade de articulação com planejamento pedagógico
PLETSCH	2024	Políticas, práticas e tensões na educação inclusiva	“Cartografa” disputas e contradições, articulando política e prática	Necessidade de aprofundar impactos em redes específicas
ROCHA	2021	Política em disputa e efeitos da PNEE-2020	Análise crítica de diretrizes e riscos de retrocesso	Forte dependência do contexto político-normativo do período
ROSA	2022	Mudanças de governo e mudanças de políticas	Explicita a instabilidade como fator que fragiliza implementação	Demanda maior diálogo com dados de aprendizagem/permanência
BATISTA	2020	Interfaces educação especial e educação escolar indígena	Amplia o debate para contextos específicos e direitos diferenciados	Pouca capilaridade de políticas integradas em territórios diversos

PETELIN	2024	Direito à educação de indígenas com deficiência	Conecta produção normativa e interfaces entre modalidades	Necessidade de estudos empíricos em mais territórios
PICCOLO	2022	Disputas e direito de aprender na inclusão	Reforça centralidade da aprendizagem e crítica ao empobrecimento curricular	Requer mais estudos de sala de aula e avaliação formativa

Fonte: Elaboração própria (2026), com base nas referências da tese.

Ao caracterizar essa produção, percebe-se que os artigos mais recentes, em geral, não tratam a inclusão como “tema isolado”, mas como parte de um sistema que envolve gestão, financiamento, formação, currículo e avaliação. Essa visão sistêmica aparece quando os autores insistem que a política só vira prática se houver articulação institucional que a escola, sozinha, não sustenta inclusão sem rede e sem suporte (ORLANDO, 2025; AGUIAR; ROCHA, 2023).

Um ponto bem recorrente nos estudos é a denúncia da “inclusão de papel”, quando a legislação é robusta, mas a realidade escolar continua marcada por barreiras. A literatura se dedica a mostrar que, sem acessibilidade ampla, o direito fica incompleto: o estudante até frequenta, mas não acessa plenamente o currículo. Por isso, a produção nacional insiste em deslocar o foco do diagnóstico para as barreiras, porque é nelas que a intervenção educacional ganha sentido (BRASIL, 1988; DINIZ, 2012).

Outro achado bem típico dessa produção é a crítica à responsabilização individual do professor. Em muitos textos, aparece a ideia de que a inclusão não pode depender do “heroísmo” docente, porque isso gera desgaste, descontinuidade e desigualdade entre turmas e escolas. Nessa linha, fortalecer planejamento, apoio e corresponsabilidade institucional aparece como condição

para transformar política em prática com consistência (PLETSCH, 2009; NETA, 2023).

Ao mesmo tempo, a literatura tem mostrado que serviços como AEE e profissional de apoio só impactam de verdade quando estão conectados ao currículo e ao planejamento. Quando isso falha, o apoio vira “gestão de presença” e não mediação de aprendizagem. Esse é um ponto sensível porque evidencia que a política pública, para ser efetiva, precisa chegar à escola com fluxos claros e com condições reais de implementação (ERBEN, 2023; NASCIMENTO; ROCHA, 2022).

Um aspecto que também se destaca é a presença de estudos debatendo a inclusão como campo de disputa. Em vez de tratar a política como consenso, os autores mostram que existem projetos diferentes em jogo e que certas mudanças normativas podem fragilizar o princípio inclusivo. Isso é importante porque ajuda a explicar por que as redes, muitas vezes, vivem períodos de orientação confusa, descontinuidade formativa e insegurança institucional (ROCHA, 2021; ROSA, 2022).

Na caracterização da produção nacional, vale destacar que os estudos mais consistentes tendem a combinar análise normativa com leitura de práticas escolares e de serviços. Essa combinação é o que dá “corpo” ao debate, porque faz o texto sair do plano legal e encarar o cotidiano, onde aparecem as contradições: falta de tempo para planejamento, ausência de recursos, confusão de funções e avaliação pouco flexível (PLETSCH, 2024; AZEVEDO, 2025).

Também se percebe, com mais frequência, a preocupação em registrar que inclusão não é padronização. Quando a literatura incorpora contextos como educação indígena e direitos específicos, ela amplia o entendimento de equidade e mostra que políticas públicas precisam ser sensíveis a territórios, culturas e desigualdades históricas, sob pena de produzirem novas formas de exclusão (BATISTA, 2020; PETELIN, 2024).

Um ponto que atravessa praticamente todos os estudos é que a inclusão se mede, no fim, pelo direito de aprender. Por isso, textos que discutem “disputas” e “contradições” insistem que a escola inclusiva não pode aceitar o empobrecimento curricular como destino, porque isso transforma o direito em permanência vazia. A produção nacional tem sido importante para nomear esse

risco e recolocar a aprendizagem como centro do debate (PICCOLO, 2022; MANTOAN, 2003).

De modo geral, a caracterização dessa produção bibliográfica aponta um avanço claro: o tema amadureceu e passou a trabalhar com categorias mais concretas, como implementação, monitoramento, serviços de apoio, redes intersetoriais e efeitos pedagógicos. O ganho disso é que a literatura deixa de ser apenas “defensiva” e se torna mais propositiva, oferecendo pistas do que precisa ser fortalecido para que a inclusão seja prática cotidiana e não só enunciado (AGUIAR; ROCHA, 2023; ERBEN, 2023).

Por fim, ao reunir esses estudos, fica evidente que a produção nacional funciona como um espelho da própria política pública: ela cresce quando a inclusão avança, mas também reage quando há instabilidade e disputa. E é justamente por isso que caracterizar essa bibliografia é tão importante para o trabalho: porque permite identificar consensos, tensões, lacunas e caminhos de fortalecimento institucional, sustentando análises mais realistas e, ao mesmo tempo, comprometidas com o direito à educação inclusiva na Educação Básica (BRASIL, 1988; ORLANDO, 2025).

CAPÍTULO 2: METODOLOGIA

A metodologia desta pesquisa foi organizada para dar conta de um objetivo muito claro: compreender, com rigor e sensibilidade, como as políticas públicas voltadas à educação inclusiva se estruturam no Brasil e como seus

efeitos, limites e contradições aparecem quando se observa a Educação Básica a partir daquilo que está registrado na legislação, em documentos oficiais e na produção científica nacional. Por não se tratar de uma investigação de campo, o caminho metodológico assumido prioriza a leitura analítica e interpretativa de fontes bibliográficas e documentais, buscando coerência com a proposta de identificar políticas, discutir desafios, analisar impactos na aprendizagem, reconhecer lacunas entre norma e realidade e, por fim, sustentar uma proposta de melhoria.

2.1 Enfoque metodológico

O enfoque metodológico desta pesquisa se ancora na abordagem qualitativa, por compreender que o objeto em análise políticas públicas e educação inclusiva não se esgota em números, mas exige interpretação, contextualização histórica e leitura crítica de sentidos. Ao olhar para a inclusão como direito, prática social e construção institucional, a pesquisa qualitativa permite compreender como determinados marcos legais e diretrizes se consolidam, como se disputam e como se tornam referência para a organização da escola, mesmo quando, na realidade, sua implementação encontra barreiras estruturais e institucionais (BRASIL, 1988; ROCHA, 2021).

A escolha por uma abordagem qualitativa também se justifica porque o foco principal não está em medir resultados escolares, mas em analisar criticamente as condições que produzem permanência com aprendizagem, ou permanência sem aprendizagem, quando se trata do público-alvo da educação especial. Esse recorte exige um olhar atento para o que os documentos dizem e para o que as pesquisas registram como obstáculos recorrentes: insuficiência de recursos, fragilidade de formação, incoerências na organização do AEE e tensões entre escola comum e atendimento especializado (BRASIL, 2015; PLETSCHE, 2024).

Na perspectiva qualitativa, o texto legal não é entendido como “verdade final”, mas como parte de um processo social e político em disputa. Isso é importante porque, no campo da educação especial, as mudanças normativas costumam refletir disputas de concepção sobre o que é inclusão e sobre quais

modelos de atendimento devem ser priorizados. Ao assumir essa lente, o estudo trata a legislação e as políticas não apenas como base normativa, mas como material analítico que revela prioridades, contradições e efeitos possíveis sobre a escola (ROSA, 2022; SOARES, 2023).

Esse enfoque metodológico considera, ainda, que a inclusão precisa ser compreendida para além da deficiência em si, deslocando o olhar para as barreiras produzidas pelo ambiente escolar. A leitura que guia o estudo entende que a deficiência se relaciona com barreiras físicas, comunicacionais, pedagógicas e atitudinais, e que essas barreiras podem ser reforçadas ou removidas conforme as decisões institucionais e pedagógicas adotadas. Essa compreensão sustenta o modo como os documentos e a literatura são interpretados, evitando explicações que culpabilizem o estudante e aprofundando a análise sobre a responsabilidade do sistema educacional (DINIZ, 2012; BRASIL, 2015).

enfoque qualitativo também foi escolhido porque permite dialogar com o caráter histórico da construção das políticas inclusivas no Brasil. Ao tratar a educação inclusiva como resultado de disputas por direitos, o estudo reconhece que mudanças legais e diretrizes de implementação não surgem “do nada”, mas respondem a pressões sociais, debates acadêmicos e compromissos internacionais. Assim, a análise qualitativa ajuda a reconstruir o encadeamento desses marcos e compreender como eles impactam a Educação Básica, especialmente quando se observa a ampliação de matrículas e os desafios de garantir qualidade na permanência (BRASIL, 2011; UNESCO, 2020).

Considera-se, nesse caminho, que o crescimento de matrículas na rede regular é um indicador relevante, mas insuficiente para demonstrar inclusão real. A abordagem qualitativa permite tensionar essa leitura e perguntar o que está por trás do número: que tipo de apoio foi garantido, como a escola organizou o currículo, que barreiras permaneceram e quais condições favorecem aprendizagem. Essa postura dialoga com estudos que apontam que o avanço no acesso não garante, por si só, a qualidade da permanência e a efetividade das práticas inclusivas (BRASIL, 2024; BRASIL, 2025).

No campo metodológico, também se assume que compreender políticas públicas exige olhar para diferentes camadas de texto: leis, decretos, resoluções,

diretrizes e documentos orientadores, além da produção científica que interpreta criticamente esses marcos. Por isso, o enfoque qualitativo se organiza como leitura interpretativa e sistemática de fontes, buscando reconhecer padrões, recorrências e contradições nos discursos oficiais e acadêmicos, especialmente no que se refere à organização do AEE, à formação docente e às condições concretas de implementação (BRASIL, 2008; BRASIL, 2009).

Outro ponto importante do enfoque metodológico é a compreensão de que a escola não funciona apenas por normas, mas por culturas institucionais. A pesquisa qualitativa permite analisar como determinadas concepções como a ideia de incapacidade, ou expectativas pedagógicas reduzidas atravessam a implementação das políticas e podem produzir exclusão mesmo quando há discurso inclusivo. Assim, o estudo considera que práticas e crenças institucionais têm força real sobre o currículo e a avaliação, e que o enfrentamento de barreiras atitudinais é parte central para compreender a distância entre legislação e realidade (SOARES, 2023; BRASIL, 2015).

enfoque qualitativo adotado também se alinha à necessidade de compreender a inclusão como processo pedagógico, e não como ato administrativo. Nesse sentido, currículo, avaliação, adaptações e organização do ensino são tratados como dimensões que revelam se a política se materializa ou não no cotidiano escolar. A leitura qualitativa permite observar, na literatura, como a rigidez avaliativa, o empobrecimento curricular e a falta de mediação podem se tornar barreiras, mesmo em escolas que formalmente se declaram inclusivas (BEYER, 2010; BRASIL, 2017).

Além disso, a abordagem qualitativa possibilita compreender a inclusão como um sistema articulado, que envolve gestão escolar, financiamento, formação, monitoramento e serviços de apoio. Essa visão é relevante porque evita análises fragmentadas e sustenta a ideia de que a escola, isoladamente, não resolve desafios estruturais sem políticas articuladas e suporte contínuo. A literatura recente tem reforçado essa leitura sistêmica ao mostrar que a efetividade das normas depende de articulação institucional e de condições reais de implementação (AGUIAR; ROCHA, 2023; ORLANDO, 2025).

Como não houve pesquisa de campo, o enfoque metodológico enfatiza a análise de conteúdos e sentidos presentes nas fontes, com atenção à coerência

interna dos documentos e ao contexto histórico em que foram produzidos. Isso significa que os textos não são lidos apenas pelo que afirmam explicitamente, mas também pelo que priorizam, silenciam ou deslocam. Essa escolha é especialmente necessária em um tema atravessado por disputas e revisões normativas, em que diferentes documentos podem apontar direções distintas para a organização do atendimento e para a relação entre escola comum e educação especial (ROCHA, 2021; SOUZA, 2025).

enfoque metodológico também reconhece que a produção acadêmica brasileira tem se ocupado de denunciar a chamada “inclusão de papel”, ou seja, situações em que a legislação é robusta, mas o cotidiano escolar segue marcado por barreiras. Essa noção é incorporada como lente interpretativa, pois ajuda a compreender que lacunas entre norma e realidade não são exceções pontuais, mas efeitos de uma implementação que, muitas vezes, ocorre sem recursos, sem formação suficiente e sem planejamento colaborativo (BRASIL, 1988; DINIZ, 2012).

Outro elemento que fortalece a escolha qualitativa é a possibilidade de sustentar a análise sobre impactos das práticas inclusivas na aprendizagem sem reduzir a aprendizagem a desempenho padronizado. Ao privilegiar leituras que discutem participação, acessibilidade e justiça curricular, o estudo compreende aprendizagem como processo situado, atravessado por mediações pedagógicas e condições institucionais. Dessa forma, os impactos são discutidos a partir do que a literatura aponta como fatores que favorecem ou bloqueiam o acesso ao conhecimento, especialmente quando se trata de currículo, avaliação e apoios (UNESCO, 2020; UCHOA; CHACON, 2022).

Ainda no enfoque metodológico, assume-se que o texto acadêmico precisa manter coerência direta com os objetivos do trabalho. Assim, a análise qualitativa não se dispersa em debates genéricos: ela se orienta por perguntas relacionadas à identificação das políticas inclusivas, ao exame de desafios estruturais e pedagógicos, à discussão de impactos na aprendizagem, à identificação de lacunas entre legislação e realidade e à sustentação de uma proposta de melhoria. Esse alinhamento é o que organiza a leitura, a categorização e a interpretação das fontes ao longo do capítulo metodológico.

Por fim, o enfoque metodológico adotado busca equilibrar rigor e compromisso ético, tratando a inclusão como pauta de direitos humanos e como responsabilidade pública. Ao interpretar leis, diretrizes e pesquisas, o estudo pretende contribuir para uma compreensão mais realista e, ao mesmo tempo, comprometida com a transformação: identificar limites sem naturalizá-los e reconhecer avanços sem ignorar as barreiras que ainda produzem exclusão. Essa postura se apoia na compreensão de que inclusão “de verdade” exige articulação entre legislação, gestão, formação, currículo e monitoramento, para que o direito de aprender não permaneça apenas como promessa normativa (BRASIL, 2015; UNESCO, 2020).

2.2 Tipo de estudo

O presente estudo caracteriza-se como pesquisa bibliográfica e documental, organizada a partir da análise sistemática de produções acadêmicas e de documentos oficiais que tratam das políticas públicas e da educação inclusiva na Educação Básica. Essa definição decorre diretamente dos objetivos da pesquisa, que não envolvem coleta de dados em campo, entrevistas ou observações, mas sim a investigação crítica de marcos legais, diretrizes normativas e literatura científica nacional. Nesse sentido, o tipo de estudo adotado busca compreender como as políticas são formuladas, interpretadas e analisadas pela produção acadêmica, articulando norma e reflexão teórica para sustentar a discussão proposta (BRASIL, 1988; BRASIL, 2015).

A pesquisa bibliográfica foi escolhida por permitir o aprofundamento teórico e a análise crítica de estudos já publicados sobre inclusão, políticas públicas, organização do Atendimento Educacional Especializado e impactos na aprendizagem. Por meio dela, tornou-se possível identificar tendências, consensos, disputas e lacunas presentes na produção nacional, evitando uma leitura fragmentada ou superficial do tema. A bibliografia analisada incluiu livros, artigos científicos, dissertações, teses e relatórios acadêmicos que dialogam diretamente com os eixos centrais do trabalho, priorizando produções recentes, sem desconsiderar autores clássicos que estruturam o debate conceitual (MANTOAN, 2003; PLETSCH, 2024).

Ao mesmo tempo, a dimensão documental do estudo revelou-se fundamental, uma vez que a educação inclusiva no Brasil está fortemente ancorada em marcos legais e normativos que orientam a organização da Educação Básica. Assim, foram analisados documentos como a Constituição Federal, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, decretos regulamentadores, a Lei Brasileira de Inclusão e a Base Nacional Comum Curricular. Esses textos não foram tratados apenas como referência formal, mas como objetos de análise, considerando seus princípios, diretrizes e implicações para a prática escolar (BRASIL, 1996; BRASIL, 2008; BRASIL, 2017).

O estudo documental, nesse contexto, possibilita compreender como o Estado brasileiro constrói juridicamente o direito à educação inclusiva e como organiza responsabilidades institucionais, serviços de apoio e orientações pedagógicas. A análise desses documentos permite identificar coerências internas, avanços normativos e também possíveis ambiguidades ou tensões que impactam a implementação das políticas. Essa abordagem é especialmente relevante quando se considera que mudanças normativas podem alterar significativamente a forma como a inclusão é entendida e aplicada nas redes de ensino (ROCHA, 2021; ROSA, 2022).

A escolha por uma pesquisa bibliográfica e documental também se justifica pela natureza do objeto investigado, que exige leitura histórica e contextualizada. As políticas públicas não surgem de maneira isolada; elas resultam de processos sociais, disputas conceituais e compromissos internacionais assumidos pelo país. Dessa forma, analisar a legislação e a produção acadêmica em conjunto permite compreender não apenas o que está prescrito, mas os sentidos que orientam essas prescrições e os debates que as atravessam (UNESCO, 2020; DINIZ, 2012).

No âmbito da pesquisa bibliográfica, a seleção das fontes considerou critérios de relevância temática, pertinência ao recorte da Educação Básica e relação direta com os objetivos do estudo. Foram priorizados trabalhos que discutem implementação de políticas inclusivas, organização do AEE, formação docente, currículo e avaliação na perspectiva da inclusão, bem como estudos

que analisam lacunas entre legislação e realidade escolar. Essa delimitação contribuiu para manter o foco analítico e evitar dispersões teóricas.

A dimensão documental, por sua vez, permitiu analisar o modo como o Estado brasileiro define o papel da escola regular, a função do AEE e as responsabilidades dos sistemas de ensino. Ao examinar decretos e resoluções específicas, tornou-se possível compreender como a política busca articular inclusão e organização pedagógica, e como essa articulação depende de gestão, formação e recursos para se concretizar (BRASIL, 2009; BRASIL, 2011).

É importante destacar que, por não envolver sujeitos participantes, a pesquisa não assumiu caráter empírico de campo, mas concentrou-se na interpretação crítica de fontes públicas e acadêmicas. Isso não reduz a profundidade do estudo; ao contrário, amplia a possibilidade de examinar um conjunto significativo de produções e documentos, permitindo análise comparativa entre diferentes autores e marcos normativos. Assim, o tipo de estudo escolhido favorece uma leitura mais abrangente e sistematizada do cenário nacional.

A pesquisa bibliográfica também possibilitou identificar como a literatura recente tem problematizado a chamada “inclusão de papel”, isto é, situações em que o direito está assegurado na legislação, mas encontra obstáculos na prática escolar. Essa problematização é fundamental para compreender que o avanço normativo não elimina automaticamente barreiras estruturais e institucionais, exigindo análise cuidadosa das condições de implementação (AGUIAR; ROCHA, 2023; PLETSCHE, 2009).

Ao tratar o estudo como bibliográfico e documental, reconhece-se que a produção científica desempenha papel central na consolidação das políticas inclusivas, pois interpreta, tensiona e propõe aprimoramentos às normas vigentes. A articulação entre literatura e legislação permite compreender como os pesquisadores analisam efeitos das políticas sobre currículo, avaliação e organização do ensino, oferecendo subsídios para reflexão crítica e para formulação de propostas de melhoria (ORLANDO, 2025; PICCOLO, 2022).

A análise documental também possibilitou observar a evolução das políticas ao longo do tempo, identificando continuidades e mudanças nas diretrizes da educação especial. Essa leitura histórica é essencial para

compreender por que determinadas orientações ganham força em certos períodos e como isso influencia a organização da Educação Básica. Ao contextualizar os documentos, o estudo evita interpretações isoladas e amplia a compreensão do cenário político-educacional.

O caráter qualitativo da pesquisa bibliográfica e documental permite explorar sentidos e categorias emergentes a partir das leituras realizadas. Durante o processo analítico, foram identificados temas recorrentes como articulação entre AEE e sala comum, formação docente, monitoramento de políticas, lacunas de implementação e impactos na aprendizagem. Esses eixos foram organizados como categorias analíticas que orientaram a construção dos capítulos anteriores.

O tipo de estudo adotado também favorece a integração entre teoria e prática, ainda que não haja investigação empírica direta. Ao analisar documentos normativos e pesquisas que examinam o cotidiano escolar, o trabalho aproxima legislação e realidade por meio da interpretação crítica de dados já sistematizados por outros autores. Essa estratégia fortalece a consistência acadêmica do estudo e garante diálogo com a produção nacional consolidada.

Outro aspecto relevante é que a pesquisa bibliográfica e documental permite maior amplitude temática, uma vez que não está restrita a uma única escola ou rede. Isso possibilita discutir tendências nacionais, desafios recorrentes e padrões observados em diferentes contextos, ampliando a relevância das conclusões e das propostas apresentadas.

Portanto, o tipo de estudo escolhido bibliográfico e documental, de abordagem qualitativa mostra-se coerente com os objetivos da pesquisa e com a natureza do problema investigado. Ao articular legislação, produção acadêmica e análise crítica, o trabalho busca oferecer uma compreensão fundamentada sobre as políticas públicas de educação inclusiva na Educação Básica, reconhecendo avanços, identificando lacunas e apontando caminhos possíveis para o fortalecimento da inclusão como direito e prática pedagógica consistente (BRASIL, 2015; UNESCO, 2020).

2.3 Critérios de seleção do corpus e delimitação do recorte



A definição do corpus desta pesquisa foi orientada pela necessidade de garantir coerência direta com os objetivos do estudo, que se concentram na análise das políticas públicas de educação inclusiva na Educação Básica e em seus desdobramentos para o currículo, a organização do Atendimento Educacional Especializado e a aprendizagem dos estudantes. Por se tratar de uma pesquisa bibliográfica e documental, o corpus não foi composto por sujeitos ou dados empíricos de campo, mas por textos normativos e produções acadêmicas nacionais que abordam, de forma direta, a implementação, os desafios e os impactos das políticas inclusivas no contexto brasileiro (BRASIL, 1988; BRASIL, 2015).

Os critérios de seleção foram estabelecidos com o objetivo de assegurar rigor metodológico e evitar dispersões temáticas. Em primeiro lugar, foram incluídos documentos legais e normativos que estruturam a educação inclusiva no país, como a Constituição Federal, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, decretos regulamentadores, resoluções do Conselho Nacional de Educação e a Base Nacional Comum Curricular. Esses documentos foram considerados fundamentais por definirem princípios, responsabilidades institucionais e diretrizes pedagógicas que impactam diretamente a organização da Educação Básica (BRASIL, 1996; BRASIL, 2008; BRASIL, 2017).

No âmbito bibliográfico, a seleção contemplou artigos científicos publicados em periódicos nacionais, livros, capítulos de livros, dissertações e teses que discutem políticas públicas, educação especial, inclusão escolar, formação docente, organização do AEE, currículo e avaliação inclusiva. Foram priorizados trabalhos publicados nos últimos anos, especialmente a partir da segunda década do século XXI, considerando que o período concentra debates mais recentes sobre disputas normativas, monitoramento das políticas e desafios de implementação. Entretanto, autores clássicos da área foram mantidos quando necessários para sustentar conceitos estruturantes, como inclusão, barreiras e acessibilidade (MANTOAN, 2003; DINIZ, 2012).

Para garantir consistência temática, foram adotados descritores específicos na busca das produções acadêmicas, tais como: “políticas públicas”, “educação inclusiva”, “educação especial”, “Atendimento Educacional

Especializado”, “Educação Básica”, “currículo inclusivo” e “avaliação na inclusão”. A utilização desses descritores possibilitou localizar estudos diretamente relacionados ao problema investigado, evitando a inclusão de trabalhos que tratassem da temática de forma tangencial ou desvinculada do recorte central.

Outro critério relevante foi a priorização de produções nacionais, considerando que o foco da pesquisa está nas políticas públicas brasileiras e em seus desdobramentos no sistema educacional do país. Embora a literatura internacional contribua significativamente para o debate sobre inclusão, o corpus privilegiou textos que dialogam com a realidade normativa, institucional e pedagógica brasileira, inclusive com análises críticas sobre a implementação das diretrizes no contexto das redes públicas de ensino (ROCHA, 2021; ROSA, 2022).

A delimitação temporal adotada buscou contemplar produções recentes que discutem os desdobramentos das políticas inclusivas, especialmente após a consolidação da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva e das normativas posteriores que impactaram o campo. Contudo, o recorte não foi rígido a ponto de excluir referências fundamentais anteriores a esse período, desde que apresentassem relevância conceitual e contribuição direta para a análise.

No processo de seleção, também foram estabelecidos critérios de exclusão. Foram desconsiderados textos que não apresentavam relação direta com a Educação Básica, estudos voltados exclusivamente para contextos estrangeiros sem diálogo com a realidade brasileira e produções que tratavam da deficiência apenas sob perspectiva clínica, sem articulação com a política educacional ou com a organização da escola. Essa decisão buscou preservar o foco analítico do estudo e evitar deslocamentos temáticos.

A organização do corpus ocorreu de forma sistemática, com leitura preliminar dos resumos e, posteriormente, leitura integral dos textos selecionados. Durante essa etapa, foram identificados e registrados os principais eixos de discussão, como implementação de políticas, organização do AEE, formação docente, lacunas entre norma e prática e impactos na aprendizagem.

Esses eixos orientaram a categorização e a análise desenvolvidas ao longo do trabalho.

Além disso, a análise dos documentos normativos foi realizada considerando seu contexto de produção, seus objetivos declarados e suas implicações para a organização da escola. Não se tratou apenas de citar dispositivos legais, mas de examinar como eles estruturam responsabilidades, definem princípios de equidade e orientam práticas pedagógicas. Essa leitura contextualizada foi essencial para compreender as distâncias entre o texto legal e a realidade escolar.

A seguir, apresenta-se a sistematização dos principais critérios adotados para a constituição do corpus da pesquisa:

Tabela 3: Critérios de seleção do corpus da pesquisa

Dimensão analisada	Critérios de inclusão	Critérios de exclusão	Justificativa metodológica
Documentos legais	Constituição, LDB, PNEE, decretos, resoluções, LBI, BNCC	Normativas sem relação direta com Educação Básica	Fundamentação normativa das políticas inclusivas
Produção científica	Artigos, livros, teses e dissertações sobre políticas inclusivas e AEE	Estudos clínicos ou desvinculados da política educacional	Foco na implementação e organização escolar
Recorte geográfico	Produções brasileiras	Estudos exclusivamente internacionais sem diálogo com o Brasil	Coerência com o objeto nacional da pesquisa

Recorte temporal	Prioridade para publicações recentes, sem excluir clássicos relevantes	Textos sem relevância atual ou conceitual	Atualidade do debate e consistência teórica
Temática central	Inclusão, currículo, avaliação, AEE, formação, lacunas normativas	Trabalhos tangenciais ao tema	Manutenção do foco analítico

Fonte: Elaboração própria (2026).

A delimitação do recorte também considerou a necessidade de manter alinhamento com os objetivos específicos da pesquisa. Cada texto incluído no corpus foi selecionado por contribuir para pelo menos um dos eixos investigados: identificação das políticas públicas inclusivas, análise de desafios estruturais e institucionais, discussão sobre currículo e avaliação na perspectiva inclusiva, exame das lacunas entre legislação e prática e reflexão sobre impactos na aprendizagem.

Esse cuidado metodológico reforça que o corpus não foi constituído de forma aleatória, mas a partir de critérios explícitos e coerentes com a proposta investigativa. A clareza na delimitação fortalece a credibilidade do estudo, pois evidencia que as interpretações apresentadas nos capítulos anteriores resultam de análise sistemática de fontes relevantes e não de escolhas ocasionais.

Por fim, a definição dos critérios de seleção e do recorte temático permitiu estruturar uma base sólida para a etapa seguinte da pesquisa, que envolve os procedimentos de análise. Ao organizar o corpus de maneira criteriosa, o estudo assegura maior consistência interpretativa e mantém coerência entre metodologia, objetivos e conclusões, reforçando o compromisso com o rigor acadêmico e com a análise crítica das políticas públicas de educação inclusiva na Educação Básica.

2.4 Procedimentos de análise dos dados

Os procedimentos de análise dos dados desta pesquisa foram estruturados de modo a garantir coerência com o enfoque qualitativo e com o caráter bibliográfico e documental do estudo. Considerando que o corpus foi constituído por textos normativos e produções científicas nacionais, a análise não se limitou à descrição do conteúdo, mas buscou interpretar sentidos, identificar recorrências temáticas e compreender como as políticas públicas de educação inclusiva são formuladas, problematizadas e avaliadas no âmbito da Educação Básica. Assim, o tratamento dos dados assumiu caráter analítico-interpretativo, sustentado por leitura sistemática e categorização temática.

Inicialmente, realizou-se uma leitura exploratória de todos os documentos e textos selecionados, com o objetivo de reconhecer a estrutura, os conceitos centrais e as principais contribuições de cada fonte. Essa etapa permitiu uma visão global do material e auxiliou na identificação de convergências e divergências entre os autores e entre os marcos legais analisados. A leitura preliminar também contribuiu para delimitar quais textos dialogavam de maneira mais direta com os objetivos da pesquisa.

Na sequência, foi realizada a leitura analítica, voltada para a identificação de núcleos de sentido recorrentes nos documentos e na produção bibliográfica. Nessa etapa, buscou-se destacar trechos que tratassem de temas como implementação das políticas inclusivas, organização do Atendimento Educacional Especializado, formação docente, currículo, avaliação, lacunas entre legislação e prática e impactos na aprendizagem. A seleção desses eixos não ocorreu de forma aleatória, mas foi orientada pelos objetivos específicos do estudo e pelo problema central investigado.

A organização do material ocorreu por meio da definição de categorias de análise, construídas a partir da articulação entre o referencial teórico e os temas recorrentes identificados nas leituras. As categorias funcionaram como instrumento metodológico para sistematizar os dados, evitando dispersão interpretativa e assegurando unidade ao texto. Entre as categorias estabelecidas, destacam-se:

- (a) marcos normativos e fundamentos legais da inclusão;
- (b) organização institucional do AEE;

- (c) currículo, avaliação e adaptações pedagógicas;
- (d) desafios estruturais e institucionais; e
- (e) impactos das práticas inclusivas na aprendizagem.

A análise dos documentos normativos foi conduzida considerando três dimensões: o princípio orientador do texto legal, as responsabilidades atribuídas aos sistemas de ensino e as implicações pedagógicas decorrentes dessas diretrizes. Essa estratégia permitiu examinar não apenas o que a norma estabelece, mas como ela estrutura o papel da escola, da gestão e dos serviços de apoio, especialmente no que se refere à garantia do direito à educação inclusiva.

No que se refere à produção científica, a análise buscou identificar como os autores interpretam as políticas públicas e quais evidências apresentam sobre sua implementação. Foram observadas posições convergentes, críticas recorrentes e proposições de aprimoramento, especialmente no que diz respeito às lacunas entre legislação e realidade escolar. A comparação entre diferentes estudos possibilitou reconhecer padrões analíticos e ampliar a compreensão sobre desafios persistentes na consolidação da inclusão.

A técnica utilizada aproxima-se da análise de conteúdo temática, entendida como processo de organização e interpretação de informações a partir de categorias previamente definidas e refinadas ao longo da leitura. Essa escolha metodológica mostrou-se adequada para tratar dados textuais extensos, permitindo sistematizar informações sem perder a complexidade do fenômeno investigado. A análise de conteúdo, nesse contexto, foi utilizada como ferramenta de ordenação e interpretação crítica.

Outro procedimento adotado foi a comparação entre marcos legais e interpretações acadêmicas. Essa estratégia permitiu verificar se a literatura confirma, tensiona ou amplia as diretrizes previstas nos documentos oficiais. Ao confrontar norma e análise científica, tornou-se possível compreender onde se localizam as principais fragilidades na implementação das políticas inclusivas e quais aspectos são apontados como prioritários para fortalecimento institucional.

A análise também considerou o contexto histórico de produção dos documentos, especialmente em momentos de alteração normativa ou disputas políticas no campo da educação especial. Essa contextualização foi essencial

para evitar leituras descoladas da realidade sociopolítica e para compreender como determinadas mudanças impactam a organização da Educação Básica.

Durante o processo analítico, os dados foram organizados em esquemas sintéticos e quadros comparativos, permitindo visualizar relações entre categorias e subtemas. Essa sistematização contribuiu para a construção dos capítulos anteriores, garantindo coerência interna e encadeamento lógico entre fundamentação teórica e discussão analítica.

Além disso, buscou-se manter constante articulação entre as categorias identificadas e os objetivos da pesquisa. Cada dado interpretado foi relacionado ao problema central do estudo, evitando interpretações genéricas ou desvinculadas da proposta investigativa. Essa postura metodológica reforça o rigor do trabalho e assegura alinhamento entre análise e finalidade científica.

Cabe destacar que, por se tratar de uma pesquisa sem coleta de dados empíricos, o procedimento de análise concentrou-se integralmente na interpretação crítica das fontes selecionadas. Ainda assim, o tratamento metodológico adotado assegura profundidade, uma vez que a análise qualitativa de documentos e produções científicas permite examinar múltiplas perspectivas sobre o mesmo fenômeno.

O cuidado com a coerência argumentativa também orientou os procedimentos de análise. As interpretações foram construídas a partir da articulação entre diferentes autores e documentos, evitando generalizações indevidas e buscando sustentação teórica consistente para cada afirmação apresentada.

Por fim, os procedimentos de análise dos dados foram conduzidos com base no princípio da objetividade acadêmica e do compromisso com a fidelidade às fontes. As interpretações não foram realizadas de forma isolada, mas sustentadas por diálogo constante com a literatura e com os marcos normativos analisados. Dessa maneira, a metodologia adotada garante que as conclusões do estudo resultem de análise sistemática, organizada e criticamente fundamentada sobre as políticas públicas de educação inclusiva na Educação Básica.

2.5 Considerações éticas

As considerações éticas desta pesquisa foram estruturadas a partir da natureza do estudo, que se caracteriza como bibliográfico e documental, sem envolvimento direto de participantes ou coleta de dados em campo. Ainda assim, o compromisso ético não se restringe às pesquisas empíricas com seres humanos; ele também se manifesta na forma como os dados são selecionados, interpretados e apresentados. Nesse sentido, o trabalho foi conduzido com responsabilidade acadêmica, respeito à autoria e rigor na utilização das fontes, assegurando transparência metodológica e fidelidade às produções analisadas.

Por tratar-se de uma investigação fundamentada exclusivamente em documentos públicos e em produções científicas disponíveis em bases de dados reconhecidas, não houve necessidade de submissão ao Comitê de Ética em Pesquisa, conforme orientações nacionais que delimitam essa exigência aos estudos que envolvem diretamente seres humanos. Ainda assim, o cuidado com a integridade científica foi mantido em todas as etapas do processo investigativo, garantindo que o uso das fontes respeitasse os princípios da honestidade intelectual e da responsabilidade acadêmica.

A ética na pesquisa bibliográfica implica, sobretudo, o reconhecimento adequado das ideias, conceitos e contribuições dos autores citados. Todas as referências utilizadas foram devidamente mencionadas ao longo do texto, conforme as normas acadêmicas adotadas, evitando qualquer forma de apropriação indevida de conteúdo. Esse procedimento assegura não apenas o respeito à autoria, mas também a possibilidade de verificação das informações por parte de outros pesquisadores.

Outro aspecto ético relevante refere-se à fidelidade interpretativa. Durante a análise dos documentos normativos e das produções científicas, buscou-se preservar o sentido original das fontes, evitando distorções ou recortes descontextualizados que pudessem comprometer a integridade das interpretações. A análise crítica não foi conduzida com o intuito de desqualificar autores ou instituições, mas de compreender limites, avanços e desafios das políticas públicas de educação inclusiva na Educação Básica.

Também foi observado o princípio da responsabilidade social da pesquisa. Ao tratar de políticas públicas voltadas à inclusão, o estudo assume postura comprometida com a promoção de direitos e com a valorização da

dignidade humana. Isso significa que as análises foram realizadas com sensibilidade diante das implicações sociais do tema, reconhecendo que a educação inclusiva não é apenas uma diretriz normativa, mas um compromisso ético com a equidade e com o direito à aprendizagem.

A escolha criteriosa do corpus também integra o conjunto de cuidados éticos adotados. Foram selecionadas fontes confiáveis, publicadas em periódicos científicos reconhecidos, editoras consolidadas ou canais oficiais do poder público. Esse procedimento visa assegurar qualidade e credibilidade às informações analisadas, evitando o uso de materiais sem respaldo acadêmico ou institucional.

Além disso, a organização metodológica foi explicitada de maneira detalhada, permitindo que o percurso investigativo seja compreendido e, se necessário, replicado por outros pesquisadores. A transparência na descrição dos critérios de seleção e dos procedimentos de análise constitui elemento essencial da ética científica, pois garante clareza quanto às escolhas realizadas ao longo da pesquisa.

O estudo também respeita o princípio da imparcialidade crítica. Ainda que o trabalho esteja comprometido com a defesa da educação inclusiva como direito, as análises buscaram considerar diferentes posições presentes na literatura, inclusive aquelas que apontam tensões, disputas e fragilidades na implementação das políticas. Essa postura evita reducionismos e fortalece o caráter científico da investigação.

Outro cuidado ético diz respeito à atualização das informações. Foram priorizadas fontes recentes e marcos normativos vigentes, garantindo que a discussão esteja alinhada ao contexto atual das políticas educacionais. Ao mesmo tempo, referências clássicas foram utilizadas quando necessárias para sustentar conceitos estruturantes, sempre com a devida contextualização.

A ética acadêmica também se expressa na coerência entre objetivos, metodologia e conclusões. Não foram apresentadas inferências que extrapolassem os limites do corpus analisado, e as considerações finais do trabalho foram construídas com base nos dados efetivamente examinados. Esse cuidado evita generalizações indevidas e preserva a integridade científica do estudo.

Por fim, as considerações éticas desta pesquisa reafirmam o compromisso com a produção de conhecimento responsável, fundamentado e socialmente relevante. Mesmo sem envolver sujeitos de pesquisa, o estudo reconhece que discutir políticas públicas de inclusão implica lidar com direitos, desigualdades e responsabilidades institucionais.

CAPÍTULO 3: RESULTADOS E DISCUSSÃO

O Capítulo 3 apresenta os resultados e a discussão construídos a partir da análise bibliográfica e documental realizada nesta pesquisa, compreendendo “resultados” como os achados interpretativos que emergem do confronto entre o que os marcos normativos asseguram e o que a produção científica nacional evidencia sobre a implementação da educação inclusiva na Educação Básica. A organização do capítulo segue as categorias definidas na metodologia, permitindo discutir, de forma articulada e coerente, os fundamentos legais da inclusão, a organização institucional do AEE, o papel do currículo, da avaliação e das adaptações pedagógicas, os desafios estruturais e institucionais que dificultam a efetivação das políticas e, por fim, os impactos das práticas inclusivas na aprendizagem. Dessa maneira, este capítulo busca não apenas reunir informações, mas interpretá-las criticamente, evidenciando convergências, lacunas e prioridades que sustentam o encaminhamento propositivo desenvolvido no capítulo seguinte.

3.1 Marcos normativos e fundamentos legais da inclusão

Ao analisar os marcos normativos que sustentam a educação inclusiva no Brasil, observa-se como primeiro achado que a inclusão não se apoia em um único documento “salvador”, mas em uma linha histórica de construções legais, atravessada por avanços, ajustes e disputas. Essa trajetória aparece na literatura como um processo não linear, porque as normas evoluem ao mesmo tempo em que a escola e as redes tentam (nem sempre com sucesso) transformar rotina, cultura e práticas pedagógicas. Assim, os fundamentos legais funcionam como base de direitos, mas a produção acadêmica chama atenção para o fato de que a força do texto jurídico, por si só, não elimina barreiras nem

garante aprendizagem, exigindo articulação institucional para que a inclusão deixe de ser promessa e se torne experiência concreta.

O marco constitucional de 1988 aparece como o ponto de partida mais consistente para compreender a inclusão como dever público, pois afirma a educação como direito e sustenta a obrigação estatal de enfrentar desigualdades. Quando essa base é lida em conjunto com as normas posteriores, a inclusão deixa de ser entendida como pauta “setorial” e passa a ser compreendida como compromisso estruturante do sistema educacional. A leitura construída no próprio texto evidencia essa conexão ao destacar que, ao reconhecer a educação como direito, o texto constitucional inaugura um compromisso jurídico que atravessa legislações posteriores e fundamenta a organização da educação especial na perspectiva inclusiva.

Na sequência dessa trajetória, a legislação do final dos anos 1980 e dos anos 1990 aparece como um período em que o termo “integração” ainda era predominante, mas já se observava um deslocamento importante: a deficiência começa a sair do campo exclusivamente assistencial e passa a ser tratada no campo dos direitos. A análise registra que a Lei nº 7.853/1989 e o Decreto nº 3.298/1999 representaram um passo relevante na construção de políticas públicas estruturadas, reconhecendo a necessidade de ações governamentais voltadas ao acesso e permanência na escola, mesmo que ainda sob uma lógica integracionista. Esse dado é importante porque ajuda a entender por que certas práticas escolares demoraram a se transformar: o país avançava juridicamente, mas a cultura escolar ainda carregava marcas de um modelo que exigia adaptação do estudante ao padrão já estabelecido.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), promulgada em 1996, é apresentada como uma virada normativa importante por consolidar a educação especial como modalidade transversal e reafirmar o atendimento preferencialmente na rede regular. No entanto, o que se destaca na discussão é justamente a tensão entre previsão legal e efetivação: a literatura reconhece o fortalecimento da perspectiva inclusiva ao inserir a educação especial no sistema comum, mas também evidencia que a presença do texto legal não eliminou desafios práticos de implementação. Pletsch (2009) é mobilizada nessa leitura para reforçar que a consolidação normativa não resolve, automaticamente,

questões como formação docente, organização escolar, recursos e cultura institucional, que são condições para o direito virar prática cotidiana.

Nos anos 2000, a análise aponta um amadurecimento das políticas inclusivas ao incorporar dimensões linguísticas e culturais, especialmente no que se refere aos estudantes surdos. A Lei nº 10.436/2002 e o Decreto nº 5.626/2005 aparecem como marcos de reconhecimento da Libras como meio legal de comunicação e expressão, ampliando a compreensão de inclusão para além da adaptação curricular. O resultado interpretativo, aqui, é bastante significativo: quando a norma reconhece direitos linguísticos, ela pressiona a escola a rever a forma como ensina, comunica e garante acesso ao conhecimento, mostrando que inclusão não é “um ajuste de final de percurso”, mas condição de acesso desde o início.

Um divisor de águas apontado pela literatura é a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008), destacada por reposicionar a educação especial e organizar o Atendimento Educacional Especializado como serviço complementar, reafirmando a matrícula na escola comum e deslocando o foco do “déficit individual” para a remoção de barreiras. Esse deslocamento tem peso direto no modo como a escola deveria se organizar: ao invés de justificar exclusões pela condição do estudante, a política passa a exigir ambientes acessíveis e práticas pedagógicas responsivas. A própria discussão registrada no texto enfatiza essa mudança de chave e reforça que o AEE não substitui o ensino regular, mas o complementa, evitando que o atendimento seja utilizado como “atalho” para retirar a responsabilidade pedagógica da sala comum.

Ainda nesse bloco normativo, o Decreto nº 6.571/2008 e a Resolução CNE/CEB nº 4/2009 aparecem como documentos que “operacionalizam” o AEE, detalhando orientações de oferta, organização e responsabilidades das redes. O principal achado, aqui, é que a inclusão começa a exigir mais do que princípio: exige organização concreta, com definição de responsabilidades, recursos e condições de funcionamento. A presença desses dispositivos reforça o entendimento de que a política não se sustenta apenas no nível declaratório, mas precisa de normativas que orientem estrutura, fluxo e articulação pedagógica.



Com o Decreto nº 7.611/2011, observa-se o fortalecimento da centralidade do AEE e da matrícula na rede regular, ampliando a noção de corresponsabilidade entre sistemas de ensino, escolas e profissionais. Esse ponto se destaca como resultado porque desloca a inclusão de uma lógica individual para uma lógica institucional: a escola deixa de ser vista como espaço em que “alguém ajuda” e passa a ser cobrada como sistema articulado, em que gestão, planejamento e serviços de apoio precisam caminhar juntos. Esse tipo de diretriz se conecta diretamente com aquilo que a literatura insiste: sem corresponsabilidade, a inclusão vira esforço isolado e, por isso mesmo, frágil e descontínuo.

A Lei Brasileira de Inclusão (Lei nº 13.146/2015) aparece como marco de consolidação ao afirmar o direito à educação inclusiva em todos os níveis e modalidades e reforçar, com maior força jurídica, a eliminação de barreiras e a promoção da acessibilidade. O resultado interpretativo mais relevante é que a LBI amplia o campo de responsabilidades do Estado e das instituições educacionais, reforçando que acessibilidade não é “favor”, mas obrigação. Ao mesmo tempo, a discussão conceitual trazida por Diniz (2012) ajuda a sustentar uma leitura essencial para compreender esse marco: deficiência não pode ser confundida com incapacidade; ela se relaciona com barreiras físicas, comunicacionais, atitudinais e pedagógicas, e isso muda a pergunta que a escola deve fazer do “o que o aluno não consegue?” para “o que impede o aluno de acessar e aprender?”.

Na dimensão curricular, a BNCC (2017) é interpretada como documento que dialoga com a inclusão ao afirmar direitos de aprendizagem para todos os estudantes, reforçando práticas pedagógicas que considerem diversidade e flexibilizações alinhadas ao princípio da equidade. O achado aqui é claro: mesmo não sendo um documento exclusivo da educação especial, a BNCC reforça que inclusão não se resume a serviços e apoios, mas se confirma no currículo e no modo como a escola organiza ensino e avaliação. Em outras palavras, o fundamento legal passa a “encostar” ainda mais no chão da sala de aula, porque a equidade vira exigência pedagógica, não apenas administrativa.

Por fim, a literatura recente evidencia que, apesar da base normativa consolidada, o campo permanece tensionado por disputas e oscilações políticas.



A discussão em torno do Decreto nº 10.502/2020 e sua revogação pelo Decreto nº 11.370/2023 aparece como expressão de embates sobre modelos de atendimento e risco de retrocessos na perspectiva inclusiva. Autores como Rocha (2021) e Soares (2023) são mobilizados para reforçar que a educação especial continua sendo espaço de disputa ideológica e conceitual, o que impacta diretamente redes e escolas, sobretudo quando se busca continuidade formativa e estabilidade de diretrizes para sustentar práticas inclusivas.

Tabela 4: Síntese dos marcos normativos e leituras recorrentes na produção bibliográfica

Marco normativo	Ênfase do documento	Contribuição para a inclusão	Tensões/lacunas apontadas pela literatura
Constituição Federal (1988)	Direito à educação e dever do Estado	Base jurídica que sustenta a inclusão como obrigação pública	A norma é ampla; depende de políticas e condições concretas para efetivação
Lei nº 7.853/1989 e Decreto nº 3.298/1999	Integração social e diretrizes de direitos	Transição do assistencialismo para o campo dos direitos	Permanência de lógica integracionista e lenta mudança cultural escolar
LDB (Lei nº 9.394/1996)	Educação especial como modalidade transversal; atendimento preferencial na rede regular	Fortalece a inclusão ao inserir educação especial no sistema comum	A previsão legal não elimina desafios práticos; depende de formação, recursos e gestão

Lei nº 10.436/2002 e Decreto nº 5.626/2005	Reconhecimento da Libras e direitos linguísticos	Amplia inclusão pela dimensão comunicacional e cultural	Implementação exige formação e reorganização pedagógica para garantir acesso real
PNEEPEI (2008)	Escola comum como central; AEE complementar; foco na remoção de barreiras	Reposiciona a educação especial na perspectiva inclusiva	Risco de “AEE-ilha” quando não há articulação com a sala comum
Decreto nº 6.571/2008 e Resolução CNE/CEB nº 4/2009	Regulamentação e diretrizes operacionais do AEE	Define organização do atendimento, recursos e responsabilidades	Dependência de condições reais de oferta e gestão para evitar atendimento paralelo
Decreto nº 7.611/2011	Reafirma matrícula e AEE; corresponsabilidade	Reforça articulação sistêmica e compromisso inclusivo	Ainda depende de cooperação institucional e rotinas de planejamento
LBI (Lei nº 13.146/2015)	Direito à educação inclusiva; acessibilidade e eliminação de barreiras	Consolida direitos e amplia responsabilidades do Estado e da escola	Barreira atitudinal e pedagógica permanece; exige mudança cultural e institucional
BNCC (2017)	Direitos de aprendizagem; equidade	“Puxa” a inclusão para o centro do currículo e do ensino	Risco de permanecer apenas no discurso se currículo/avaliação

			continuarem rígidos
Decreto nº 10.502/2020 e revogação (Decreto nº 11.370/2023)	Disputa sobre modelos de atendimento	Evidencia instabilidade e embates na política nacional	Produz insegurança e risco de descontinuidade nas redes

Fonte: Elaboração própria (2026), a partir dos documentos normativos e da literatura analisada.

3.2 Organização institucional do AEE

A análise da organização institucional do Atendimento Educacional Especializado (AEE) evidencia, como resultado central, que a efetividade desse serviço depende muito menos de “existir AEE” e muito mais de como ele é integrado ao cotidiano pedagógico da escola. As diretrizes nacionais deixam claro que o AEE é complementar e suplementar à escolarização, não substitutivo, com a função de apoiar o acesso ao currículo e a remoção de barreiras (BRASIL, 2008; BRASIL, 2009; BRASIL, 2011). Porém, a literatura mostra que, em muitas realidades, o AEE ainda corre o risco de funcionar como um espaço paralelo, com pouca articulação com a sala comum, gerando um movimento em que o estudante “vai e volta” sem que a experiência da sala regular seja transformada de modo consistente.

Esse achado dialoga diretamente com a compreensão de que inclusão não é um “setor” dentro da escola, mas um projeto institucional. Quando a escola entende a inclusão como responsabilidade exclusiva do AEE, cria-se uma distorção perigosa: a sala comum se desresponsabiliza, o apoio se separa do currículo real e o atendimento vira uma espécie de “gestão de presença”, em vez de mediação pedagógica para aprendizagem. Essa crítica aparece com força na própria sistematização do texto, ao registrar que, embora a política de 2008 e as diretrizes do AEE enfatizem articulação e transversalidade, muitas escolas ainda

operam na lógica de “empurrar” a inclusão para o atendimento especializado, o que fragiliza a aprendizagem e enfraquece o direito de aprender no cotidiano.

Do ponto de vista normativo, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva reforça que o eixo da inclusão não é separar, mas criar condições para a escolarização na rede regular, articulando sala comum, AEE e serviços de apoio. Essa diretriz “cobra” da escola uma organização que ultrapassa o imprevisto: exige planejamento, definição de papéis, acompanhamento e construção de uma cultura de corresponsabilidade. A leitura do material analisado indica que essa política, ao reposicionar o AEE, também reposiciona a gestão escolar, pois a gestão passa a ser responsável por criar rotinas e condições para que a articulação aconteça na prática, e não apenas no discurso.

Ao observar os documentos regulatórios, nota-se que a Resolução CNE/CEB nº 4/2009 e o Decreto nº 7.611/2011 funcionam como peças-chave para entender o que se espera da organização do AEE na Educação Básica: definição de diretrizes operacionais, responsabilidades das redes e parâmetros para a oferta do atendimento. O resultado interpretativo aqui é bastante direto: o AEE não é “favor” nem “atividade extra”, mas parte da engrenagem institucional da inclusão, o que implica organização formal, estrutura mínima, recursos e clareza de funcionamento. Quando essa organização não se sustenta, o atendimento tende a ser absorvido por urgências e demandas fragmentadas, perdendo potência pedagógica.

A literatura recente contribui para aprofundar esse ponto ao discutir que políticas públicas que “dão suporte” ao AEE precisam ser analisadas pela sua capacidade de sustentar continuidade e coerência entre norma e prática. Erben (2023), ao discutir o suporte ao AEE e à inclusão escolar, ajuda a entender que o atendimento, para produzir impacto real, precisa estar protegido de uma oferta meramente formal: é necessário que existam condições materiais, orientações claras e, sobretudo, articulação com a sala comum, porque é na sala comum que o currículo acontece e é lá que a inclusão precisa se concretizar.

Um dos resultados mais recorrentes, e que aparece como “nó institucional”, é a dificuldade de articulação entre professor da sala comum, professor do AEE e gestão escolar. Quando faltam horários viáveis,

planejamento compartilhado e rotinas mínimas de acompanhamento, a corresponsabilidade se fragiliza e a inclusão passa a depender de esforços individuais. Nesse ponto, o trabalho colaborativo surge como condição de sustentação, e não como detalhe organizacional: ele evita improvisos, fortalece decisões pedagógicas e garante continuidade do acompanhamento, especialmente quando a escola enfrenta rotatividade de profissionais e excesso de demandas.

Essa discussão se fortalece quando se recupera a ideia de que a escola inclusiva precisa de rede e de serviços de apoio bem organizados, pois isso reduz desgaste docente e dá consistência para as decisões pedagógicas. Fröhlich (2018) contribui para essa leitura ao discutir a constituição de redes e serviços de apoio, reforçando que, quando há suporte institucional e articulação entre os atores, a inclusão deixa de ser improvisado e ganha continuidade, o que impacta diretamente a qualidade do acompanhamento e o modo como a escola enfrenta barreiras. Em outras palavras, o AEE se fortalece quando a escola trabalha com “rede” e não com ações isoladas e desconectadas.

Outro achado importante diz respeito à clareza de papéis e ao risco de o AEE ser utilizado como substituição do ensino comum. Quando a escola não define responsabilidades, é comum que o AEE seja convocado para “resolver” aquilo que deveria ser construído no planejamento pedagógico da turma. Esse movimento gera consequências: o atendimento se sobrecarrega, a sala comum perde compromisso com adaptações e acessibilidade, e o estudante fica preso a uma lógica de deslocamento que não garante participação efetiva no currículo. Nesse cenário, a literatura insiste que o AEE precisa ser visto como apoio pedagógico especializado articulado ao currículo, e não como espaço de escolarização paralela.

A organização institucional do AEE também se relaciona com a formação e atuação do professor de Educação Especial, especialmente no que se refere às mediações e aos desafios do cenário inclusivo. Estudos recentes sobre atuação docente na educação especial, como os de Dantas (2022) e Esper (2022), reforçam que o trabalho do professor especializado envolve mediação pedagógica, articulação com a equipe escolar e capacidade de construir estratégias de acessibilidade, o que exige formação consistente e condições de

trabalho. Esse ponto é decisivo porque mostra que a organização do AEE não é apenas “agenda” e “sala”, mas também reconhecimento profissional, clareza institucional e suporte para atuação qualificada.

Na prática, outro resultado relevante é que a organização do AEE depende de rotinas simples e sustentáveis: registro pedagógico, devolutivas, revisão periódica do planejamento e definição de metas possíveis. O texto analisado evidencia que, quando não existem rotinas de acompanhamento, a inclusão se enfraquece porque passa a funcionar no modo “apagar incêndio”, e isso não garante continuidade. Já quando há acompanhamento, mesmo com limitações, a escola identifica barreiras, ajusta estratégias e aproxima o cotidiano do que a legislação prevê, tornando a intervenção pedagógica mais intencional.

Por fim, os resultados desta categoria mostram que a organização institucional do AEE funciona como um termômetro da inclusão: quando o AEE está integrado ao projeto pedagógico, articulado ao currículo e sustentado por gestão e trabalho colaborativo, ele amplia acesso e fortalece aprendizagem; quando opera isolado, vira atendimento fragmentado, com impacto limitado e risco de reforçar a separação que a política inclusiva pretende superar. Assim, a discussão aponta que fortalecer o AEE significa fortalecer a escola como instituição inclusiva, com corresponsabilidade, planejamento e rede de apoio funcionando de forma coordenada.

Tabela 5: Organização institucional do AEE: elementos estruturantes, riscos e encaminhamentos

Eixo da organização do AEE	O que as diretrizes estabelecem	Risco mais comum na prática escolar	Encaminhamentos apontados pela literatura
Finalidade do AEE	Complementar/suplementar, com foco em acesso ao currículo e remoção de barreiras	AEE como “substituto” do ensino comum	Reafirmar corresponsabilidade da sala comum e articular atendimento ao currículo
Articulação com sala comum	Integração entre AEE, professor da turma e gestão	Atendimento paralelo (“vai e volta”) sem	Planejamento colaborativo e rotinas de troca de

		transformação da sala regular	registros e metas compartilhadas
Gestão e fluxos	Definição de rotinas e responsabilidades institucionais	Inclusão tratada como responsabilidade de “de um setor” (AEE)	Fluxos claros, horários viáveis, acompanhamento pedagógico e cultura institucional de inclusão
Recursos e suporte	Necessidade de condições de oferta e suporte às ações do AEE	Oferta formal sem condições reais	Políticas de suporte e continuidade institucional para evitar imprevisto
Rede de apoio	Inclusão sustentada por rede/serviços articulados	Ações isoladas e descontínuas	Fortalecer redes e serviços de apoio para garantir continuidade
Atuação docente especializada	Mediações e articulação como parte do trabalho	Sobrecarga e falta de reconhecimento institucional	Formação e condições de trabalho para atuação qualificada

Fonte: Elaboração própria (2026), com base nos documentos e referências analisadas.

3.3 Currículo, avaliação e adaptações pedagógicas

A leitura dos textos normativos e da produção bibliográfica permite afirmar, como resultado central desta categoria, que currículo, avaliação e adaptações pedagógicas são dimensões que “decidem” a inclusão no cotidiano escolar, porque é nelas que o direito se transforma ou não em acesso real ao conhecimento. O que aparece de forma recorrente na literatura é que a inclusão não se sustenta apenas na matrícula nem na presença do estudante em sala: ela se sustenta quando o currículo é vivido como direito, quando a avaliação acompanha processos e quando as adaptações ampliam acessibilidade sem empobrecer o que se ensina.

No debate curricular, Mantoan (2003) é mobilizada com frequência para sustentar que a escola inclusiva não pode operar com a lógica de “currículos paralelos” ou de expectativas reduzidas, porque isso mantém a exclusão por

dentro da própria sala regular. A autora reforça a ideia de que a inclusão exige reorganização do ensino para acolher a diferença como condição humana e, por isso, o currículo precisa ser pensado como caminho comum, com diferentes formas de acesso. A discussão com Mantoan ajuda a evidenciar um ponto delicado que aparece na literatura: quando o estudante recebe sempre tarefas simplificadas e repetitivas, a escola pode até parecer inclusiva, mas, na prática, ela nega o direito ao conhecimento e reduz as possibilidades de aprendizagem.

Essa crítica se articula com Piccolo (2022), que coloca a aprendizagem como centro do debate inclusivo ao problematizar a permanência sem qualidade. Ao discutir o “direito de aprender”, o autor evidencia que inclusão não pode significar apenas estar na escola; deve significar participar do currículo, produzir sentido e avançar academicamente. O diálogo com Piccolo fortalece a interpretação de que a discussão curricular não é um detalhe técnico: ela é o coração da inclusão, porque é ali que se define se a escola trabalha para garantir trajetórias formativas ou se apenas administra presença.

Do ponto de vista das políticas educacionais mais amplas, a BNCC (2017) costuma ser lida como um documento que reforça direitos de aprendizagem e desenvolvimento, e a produção acadêmica tem usado essa referência para argumentar que a inclusão precisa acontecer no currículo comum, e não fora dele. O que aparece como resultado, nesse ponto, é que a BNCC “puxa” a responsabilidade para o interior do planejamento pedagógico: se todos têm direito às aprendizagens essenciais, então a escola precisa construir condições para que esse direito seja acessível também para estudantes público-alvo da educação especial, por meio de mediações, recursos e flexibilizações coerentes. Esse achado dialoga com o que a UNESCO (2020) defende sobre equidade: sistemas educacionais inclusivos precisam garantir acesso e participação com qualidade, e não apenas abertura de vagas.

A avaliação, nessa engrenagem, aparece como um dos pontos mais sensíveis e frequentemente associados às formas de exclusão silenciosa. Beyer (2010) é um autor-chave aqui, porque discute como a avaliação, quando padronizada e inflexível, pode operar como barreira, produzindo trajetórias injustas e reforçando fracasso escolar. A contribuição de Beyer ajuda a sustentar a compreensão de que avaliar de forma inclusiva não significa reduzir rigor, mas

alinhar instrumentos aos objetivos, às mediações ofertadas e às possibilidades reais de expressão da aprendizagem. Assim, a avaliação deixa de ser apenas “nota” e passa a ser acompanhamento, devolutiva e tomada de decisão pedagógica.

Ainda no campo avaliativo, a discussão dialoga com a noção de barreiras defendida por Diniz (2012), ao reforçar que o problema muitas vezes não é “o estudante que não aprende”, mas a escola que mantém barreiras na forma de ensinar e avaliar. Essa leitura desloca o foco do diagnóstico para a organização pedagógica: se a avaliação exige sempre o mesmo tipo de resposta (mesmo formato, mesmo tempo, mesma linguagem), ela não mede apenas aprendizagem; ela mede também privilégio de acesso. O resultado interpretativo, portanto, é que a avaliação inclusiva precisa reconhecer múltiplas formas de demonstrar conhecimento e oferecer condições justas de participação.

As adaptações pedagógicas, por sua vez, aparecem na literatura como um ponto em que a escola frequentemente se confunde, justamente porque “adaptar” pode ser entendido de maneira equivocada como “diminuir”. Mantoan (2003) contribui diretamente para essa crítica ao afirmar que a inclusão não se sustenta quando adaptações viram empobrecimento curricular. A produção analisada reforça que adaptação, na perspectiva inclusiva, é sobretudo acessibilidade: reorganizar o caminho, o recurso, o tempo, a linguagem e a mediação para garantir acesso ao mesmo núcleo formativo, e não retirar o estudante do centro do currículo.

Nessa direção, o Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA) surge como uma referência contemporânea que tem sido utilizada para evitar adaptações tardias e improvisadas. Zerbato e Mendes (2021) contribuem para a leitura de que o DUA orienta um planejamento pensado “desde o início” para a diversidade, oferecendo múltiplas formas de engajamento, representação e expressão. Esse diálogo é reforçado por António (2024), ao discutir o DUA como estratégia pedagógica que amplia acessibilidade para toda a turma, reduzindo a ideia de que inclusão é algo feito apenas para alguns estudantes. O resultado que emerge desse debate é que, quando o planejamento já nasce acessível, a escola reduz barreiras sem depender de remendos emergenciais.



O que também aparece como achado recorrente é que currículo, avaliação e adaptações só se transformam com condições institucionais. Pletsch (2009) contribui fortemente para sustentar que a formação docente precisa ser contextualizada e vinculada ao cotidiano escolar; caso contrário, a inclusão fica no plano discursivo e o professor permanece inseguro para reorganizar currículo e avaliação. A contribuição da autora reforça que mudanças pedagógicas consistentes exigem estudo, acompanhamento, tempo de planejamento e apoio institucional elementos que, quando ausentes, empurram a escola para improvisos e para soluções fragmentadas.

Nesse ponto, o debate também se articula com a defesa do trabalho colaborativo na escola inclusiva, como discutem Glat e Pletsch (2012), ao enfatizarem que práticas inclusivas se sustentam melhor quando deixam de ser esforço individual e passam a ser compromisso do coletivo. Embora essa discussão se aproxime muito da categoria do AEE, ela impacta diretamente currículo e avaliação: quando há colaboração, o professor não precisa “inventar sozinho” adaptações e instrumentos avaliativos; quando não há, a inclusão tende a ser desigual e depender da “boa vontade” e do repertório individual de cada docente.

A literatura também evidencia que práticas inclusivas têm efeito coletivo: ao diversificar estratégias, oferecer recursos multimodais e ampliar formas de avaliação, a escola melhora o acesso ao currículo para muitos estudantes, não apenas para aqueles oficialmente identificados como público-alvo da educação especial. Esse resultado conversa diretamente com a UNESCO (2020), quando reforça que inclusão e qualidade caminham juntas: ao remover barreiras, o sistema educacional não “abre exceções”, mas qualifica o ensino como um todo, tornando-o mais justo e acessível.

Como síntese interpretativa desta categoria, pode-se afirmar que a inclusão se confirma quando o currículo é tratado como direito, quando a avaliação é instrumento de acompanhamento e quando as adaptações são entendidas como acessibilidade e não como simplificação. Quando essas dimensões permanecem rígidas e padronizadas, a escola pode manter o estudante “dentro” sem garantir o essencial: participação, aprendizagem e progressão com dignidade. É nesse sentido que a literatura insiste que currículo,

avaliação e adaptações não são complementos do debate inclusivo: são o próprio lugar onde a inclusão acontece.

Tabela 6: Síntese da discussão com autores: currículo, avaliação e adaptações na perspectiva inclusiva

Dimensão	Autor(es) em destaque	Contribuição principal	Implicação prática mais direta
Currículo e direito de aprender	Mantoan (2003); Piccolo (2022)	Crítica ao currículo paralelo e ao empobrecimento; inclusão como direito de aprender com qualidade	Planejar objetivos essenciais comuns, com múltiplos caminhos de acesso e participação
Avaliação inclusiva	Beyer (2010); Diniz (2012)	Avaliação pode ser barreira; necessidade de coerência entre ensino, mediação e instrumento avaliativo	Diversificar instrumentos e reconhecer formas diferentes de demonstrar aprendizagem
Adaptações pedagógicas	Mantoan (2003)	Adaptação não é simplificar; é ampliar acessibilidade sem reduzir expectativas	Ajustar recurso, linguagem, tempo e mediação mantendo o núcleo do currículo
Planejamento acessível (DUA)	Zerbato & Mendes (2021); António (2024)	Planejar desde o início para a diversidade reduz barreiras e evita remendos tardios	Estruturar aulas com múltiplas formas de engajamento, representação e expressão
Condições institucionais	Pletsch (2009); Glat & Pletsch (2012)	Inclusão exige formação contextualizada e trabalho colaborativo; não pode depender de esforço isolado	Criar rotina de planejamento colaborativo, acompanhamento e formação continuada na escola

Perspectiva sistêmica e equidade	UNESCO (2020)	Inclusão e qualidade caminham juntas; equidade exige remover barreiras estruturais e pedagógicas	Acessibilidade pedagógica como melhoria do ensino para toda a turma
----------------------------------	---------------	--	---

Fonte: Elaboração própria (2026), com base nas referências discutidas no capítulo.

3.4 Desafios estruturais e institucionais

A análise desta categoria evidencia, como resultado central, que a implementação das políticas inclusivas na Educação Básica não se fragiliza apenas por “falta de vontade” da escola, mas por um conjunto de desafios estruturais e institucionais que se combinam e, muitas vezes, se reforçam mutuamente. A literatura mostra que a inclusão tende a se enfraquecer quando a escola opera com infraestrutura precária, quando faltam recursos e tecnologia assistiva, quando há pouco tempo para planejamento, quando a formação docente não acompanha as demandas reais e quando a cultura institucional mantém expectativas reduzidas. Em outras palavras, as barreiras que impedem a inclusão não são apenas pedagógicas; elas são também organizacionais, culturais e políticas, e isso explica por que a distância entre legislação e cotidiano escolar permanece como tema recorrente.

Um primeiro bloco de desafios é estrutural e aparece com grande força na produção analisada: a desigualdade de condições materiais entre redes e escolas. A Lei Brasileira de Inclusão reforça a obrigação de eliminar barreiras e promover acessibilidade em sentido amplo, mas a literatura evidencia que essa obrigação se materializa de forma desigual no país, sobretudo quando se considera a diversidade de territórios, a distribuição de recursos e a capacidade de cada rede de garantir tecnologia assistiva, materiais acessíveis e adaptações arquitetônicas (BRASIL, 2015). Nesse cenário, o direito existe, mas se realiza em ritmos diferentes, o que revela que a inclusão também é atravessada por

desigualdades sociais e federativas, e não apenas por decisões pedagógicas locais.

A leitura de Diniz (2012) aprofunda a compreensão dessa realidade porque desloca a explicação do “problema do estudante” para o “problema das barreiras”. Quando se entende que a deficiência se relaciona com barreiras físicas, comunicacionais, pedagógicas e atitudinais, fica evidente que muitas dificuldades atribuídas aos estudantes são, na verdade, produzidas pelo modo como a escola se organiza. Esse deslocamento é essencial para interpretar os desafios estruturais: não se trata de explicar por que o estudante “não acompanha”, mas de compreender por que o sistema mantém barreiras e por que ele falha em removê-las com a velocidade e a consistência que a legislação exige.

No âmbito institucional, um dos achados mais recorrentes é a fragilidade da organização escolar para sustentar a inclusão como rotina. Mesmo quando existem orientações normativas e serviços como o AEE, a literatura aponta que faltam mecanismos concretos de articulação: horários viáveis para planejamento, rotina de acompanhamento, registros pedagógicos, clareza de papéis e decisões coletivas. Quando essas rotinas não são organizadas, a inclusão tende a depender de esforços individuais, o que gera desigualdade entre turmas e provoca desgaste contínuo. Esse resultado se conecta diretamente ao argumento de que a escola inclusiva exige corresponsabilidade institucional e não heroísmo docente.

Pletsch (2009) contribui de forma decisiva para essa discussão ao indicar que a formação docente, quando é genérica ou desconectada do cotidiano escolar, não consegue sustentar mudanças pedagógicas consistentes. A autora reforça que a inclusão requer formação continuada contextualizada, que ajude o professor a revisar planejamento, avaliação e estratégias de mediação, e não apenas a acumular conceitos. Assim, a fragilidade formativa não se resume a “não saber”, mas a não ter suporte para transformar a prática em meio às demandas reais da escola. Esse ponto aparece como desafio institucional porque depende de políticas de formação, tempo de trabalho coletivo e apoio da gestão.

A gestão escolar, por sua vez, aparece na literatura como elemento que pode fortalecer ou fragilizar a implementação inclusiva. Quando a gestão organiza fluxos, promove planejamento colaborativo, garante registro e acompanhamento e integra o AEE ao projeto pedagógico, a inclusão ganha consistência. Quando isso não acontece, a escola opera no improviso, e o discurso inclusivo não se traduz em rotina. Glat e Pletsch (2012) ajudam a sustentar essa leitura ao defenderem que o trabalho colaborativo e a corresponsabilidade são fundamentais para reduzir isolamento profissional e aumentar a qualidade das decisões pedagógicas, especialmente quando se trata de estratégias acessíveis e avaliação justa.

Um desafio institucional delicado, mas extremamente determinante, diz respeito às barreiras atitudinais e ao capacitismo, que aparecem como práticas e crenças que limitam expectativas e oportunidades. Soares (2023) contribui para nomear esse fenômeno ao discutir o capacitismo como estrutura que reduz possibilidades e naturaliza exclusões, muitas vezes de forma sutil. O resultado que emerge dessa discussão é que a escola pode ter leis, serviços e documentos, mas ainda assim produzir exclusão quando mantém expectativas baixas, oferece currículo empobrecido ou considera certos estudantes “incapazes” de aprender determinados conteúdos. Isso afeta diretamente a aprendizagem porque limita desafios, reduz mediações e empurra o estudante para uma permanência sem qualidade.

Nesse ponto, a contribuição de Mantoan (2003) aparece como contraponto teórico forte, pois insiste que a inclusão não se sustenta quando a escola cria caminhos paralelos e empobrece o currículo. A autora reforça que a diferença não pode ser justificativa para reduzir o direito ao conhecimento, e isso dialoga diretamente com os desafios institucionais: quando a escola opera sob pressões burocráticas, falta de formação e cultura capacitista, o empobrecimento curricular tende a ser uma saída “rápida”, mas injusta, que mantém a exclusão de forma silenciosa.

Outro desafio estrutural que aparece com força é a ausência de monitoramento consistente e a fragilidade dos dados educacionais como base para planejamento de políticas. Aguiar e Rocha (2023) contribuem para essa discussão ao evidenciar a importância do Censo Escolar e da qualidade da

informação para orientar decisões, investimento, controle e planejamento da educação especial. O resultado interpretativo é bastante direto: quando o sistema não enxerga bem quem está matriculado, em quais condições e com quais apoios, a política pública perde capacidade de intervenção, e a desigualdade se reproduz. Assim, a precariedade de dados e registros não é apenas problema técnico; ela é obstáculo institucional à inclusão.

A UNESCO (2020) ajuda a ampliar essa análise ao reforçar que inclusão e equidade exigem sistemas educacionais preparados para atender a todos, o que envolve investimento, governança e planejamento contínuo. Essa perspectiva internacional contribui para interpretar os desafios brasileiros como parte de um problema sistêmico: não basta ter legislações avançadas, é necessário garantir condições estruturais para implementação formação, recursos, acessibilidade, colaboração e monitoramento. Essa discussão reforça que equidade não é “tratar igual”, mas garantir condições diferentes para que todos tenham oportunidades reais de aprender.

Os textos também apontam que a instabilidade e as disputas no campo das políticas inclusivas agravam os desafios institucionais, porque geram descontinuidade de diretrizes, insegurança nas redes e interrupção de processos formativos. Rocha (2021) e Rosa (2022) são referências relevantes ao discutirem disputas e mudanças no campo da educação especial, mostrando que oscilações políticas podem fragilizar o cotidiano escolar, sobretudo quando a escola precisa de estabilidade para consolidar práticas inclusivas. O resultado é que a inclusão, em muitos contextos, é vivida como processo constantemente recomeçado, o que compromete continuidade e amadurecimento institucional.

Além disso, a literatura aponta que a sobrecarga administrativa e as urgências da rotina escolar podem reduzir o tempo disponível para planejamento e acompanhamento pedagógico. Quando a escola vive no “modo urgência”, as estratégias inclusivas tendem a se tornar pontuais, e a inclusão passa a depender de improvisos. Isso gera um efeito cumulativo: o professor se desgasta, as decisões ficam frágeis e os apoios perdem coerência. Assim, a burocratização e a falta de tempo, embora pareçam questões secundárias, se tornam desafios institucionais diretos para a implementação das políticas.

Por fim, a síntese interpretativa desta categoria indica que os desafios estruturais e institucionais são o elo que explica a distância entre a robustez normativa e a fragilidade da implementação. A legislação e as diretrizes indicam caminhos, mas a realidade escolar depende de condições materiais, formação, gestão, cultura institucional e monitoramento. Quando esses elementos não se articulam, o resultado tende a ser a inclusão formal sem qualidade, com permanência frágil e aprendizagem limitada. Por outro lado, quando a escola consegue construir corresponsabilidade, planejar coletivamente, sustentar acessibilidade e enfrentar barreiras atitudinais, a inclusão ganha consistência e aproxima o cotidiano do que a política pública já afirma como direito.

Tabela 7: Discussão com autores: desafios estruturais e institucionais na implementação das políticas inclusivas

Desafio (eixo)	Autor(es) em destaque	Contribuição para a discussão	Efeito direto na implementação
Acessibilidade e condições materiais desiguais	BRASIL (2015)	Eliminação de barreiras e acessibilidade como obrigação	Inclusão se realiza de forma desigual entre redes e escolas
Barreiras como produto do ambiente e da organização escolar	Diniz (2012)	Deficiência relacionada a barreiras físicas, comunicacionais e atitudinais	Dificuldades são produzidas pela escola quando barreiras permanecem
Formação docente e conexão com a prática	Pletsch (2009)	Formação precisa ser contextualizada e voltada ao cotidiano	Improviso, insegurança e baixa efetividade

			das estratégias inclusivas
Cultura institucional e trabalho colaborativo	Glat; Pletsch (2012)	Corresponsabilidade e colaboração sustentam inclusão	Inclusão deixa de depender de esforço individual e ganha continuidade
Barreiras atitudinais e capacitismo	Soares (2023); Mantoan (2003)	Capacitismo reduz expectativas; currículo empobrecido mantém exclusão	Permanência sem aprendizagem e restrição do direito ao conhecimento
Monitoramento e dados educacionais	Aguiar; Rocha (2023)	Censo e qualidade da informação orientam políticas e investimento	Sem dados, o sistema planeja no escuro e reproduz desigualdades
Equidade como responsabilidade sistêmica	UNESCO (2020)	Inclusão e qualidade exigem sistemas preparados e investimento	Políticas sem suporte estrutural viram promessa normativa
Instabilidade e disputa das políticas	Rocha (2021); Rosa (2022)	Mudanças normativas fragilizam continuidade nas redes	Descontinuidade formativa e insegurança institucional

Fonte: Elaboração própria (2026), com base nas referências analisadas.

3.5 Impactos das práticas inclusivas na aprendizagem

A análise desta categoria evidencia, como resultado central, que os impactos das práticas inclusivas na aprendizagem não se reduzem a “melhoras pontuais” para um grupo específico de estudantes, mas se expressam como uma reorganização mais ampla do ensino, capaz de ampliar participação, pertencimento e acesso ao currículo. A literatura mostra que a aprendizagem se fortalece quando a escola cria condições concretas para que os estudantes

estejam presentes de forma ativa, com mediações, recursos e avaliações coerentes. Assim, a inclusão aparece menos como “evento” e mais como um modo de organizar o cotidiano pedagógico: quando a escola planeja para a diversidade, a aprendizagem deixa de depender do padrão único de ensino e passa a se sustentar em trajetórias possíveis, com apoio e intencionalidade.

Um primeiro impacto identificado diz respeito ao aumento da participação dos estudantes nas atividades, o que está diretamente ligado à aprendizagem. Quando a escola flexibiliza estratégias, diversifica linguagens e cria diferentes formas de acesso ao conteúdo, estudantes que antes ficavam silenciosos, afastados ou vistos como “desinteressados” passam a se engajar mais. A produção analisada sugere que participar não é apenas “falar” em sala, mas interagir, tentar, errar, retomar e construir sentido, e isso só acontece quando o ensino se torna acessível. Nesse ponto, a perspectiva de Freire (1987) ajuda a sustentar a discussão ao compreender a educação como prática dialógica e humanizadora, em que aprender se relaciona com ser reconhecido, escutado e considerado no processo pedagógico.

Essa participação ampliada também se conecta ao fortalecimento do pertencimento e da segurança emocional, aspectos que influenciam diretamente o modo como o estudante aprende. Quando a escola trabalha com inclusão real, o estudante tende a vivenciar menos experiências de estigmatização e exclusão silenciosa, o que favorece persistência e confiança para aprender. Mantoan (2003) contribui para essa leitura ao defender que inclusão não é apenas acesso, mas construção de um ambiente em que a diferença não seja motivo de redução de direitos ou de isolamento pedagógico. Nesse sentido, práticas inclusivas produzem impacto na aprendizagem porque mudam a experiência escolar: o estudante deixa de estar “tolerado” e passa a estar pertencente.

Outro impacto importante é a melhoria do acesso ao currículo, especialmente quando adaptações pedagógicas são compreendidas como acessibilidade e não como simplificação. Quando a escola reorganiza recursos, tempo, linguagem e mediação, o estudante consegue acessar objetivos essenciais e demonstrar aprendizagem de modos diversos, sem ser excluído do núcleo do que está sendo ensinado. Esse achado dialoga com Piccolo (2022), que reforça o direito de aprender como centro da educação inclusiva e

problematiza o risco de permanência sem qualidade. A discussão com esse autor sustenta a ideia de que a inclusão só pode ser considerada efetiva quando a aprendizagem acontece, e não quando o estudante apenas permanece matriculado.

A avaliação aparece como dimensão decisiva para compreender esses impactos. Beyer (2010) contribui para o entendimento de que a avaliação pode funcionar tanto como barreira quanto como ferramenta de acompanhamento e progressão. Quando a escola diversifica instrumentos, oferece devolutivas formativas e reconhece diferentes formas de expressão, o estudante tem mais chances de avançar, porque a avaliação passa a ser parte do processo e não mecanismo de exclusão. O impacto disso na aprendizagem é bastante direto: reduz reprovação injusta, amplia continuidade e fortalece a percepção de progresso, o que influencia motivação e engajamento.

Nessa mesma direção, a discussão com Diniz (2012) ajuda a interpretar que muitas “dificuldades de aprendizagem” são produzidas por barreiras que a escola mantém. Quando se remove barreira seja pela mudança de linguagem, pelo uso de recursos acessíveis ou pela flexibilização do modo de responder, o estudante não “ganha privilégio”; ele ganha condição justa para aprender. Esse deslocamento é fundamental para compreender os impactos inclusivos: a aprendizagem não melhora porque a escola “facilitou”, mas porque ela reorganizou o ensino para torná-lo acessível e significativo.

Outro achado recorrente da literatura é que práticas inclusivas podem gerar benefícios para toda a turma, e não apenas para estudantes público-alvo da educação especial. Quando a escola utiliza estratégias acessíveis, como instruções mais claras, recursos multimodais, atividades por etapas e múltiplas formas de participação, estudantes com diferentes dificuldades muitas vezes não identificadas formalmente também se beneficiam. A UNESCO (2020) reforça essa perspectiva ao defender que inclusão e qualidade caminham juntas e que sistemas educacionais orientados pela equidade tendem a melhorar o acesso de todos ao currículo. Assim, o impacto inclusivo é também um impacto de qualidade pedagógica.

A articulação do AEE com a sala comum aparece como outro fator que influencia diretamente a aprendizagem. Quando o AEE atua como apoio

complementar e suplementar articulado ao planejamento da turma, o estudante acessa melhor o currículo, porque os apoios deixam de ser paralelos e passam a dialogar com o que está sendo ensinado. Esse resultado se conecta às diretrizes nacionais e ao debate presente no próprio trabalho: o AEE tem potência quando remove barreiras no currículo real e quando contribui para a participação na sala comum, e não quando funciona como espaço isolado de atendimento.

No plano institucional, a literatura também aponta que práticas inclusivas impactam a aprendizagem quando a escola consolida cultura de planejamento colaborativo e acompanhamento contínuo. Pletsch (2009) contribui para essa discussão ao reforçar que formação e prática precisam estar conectadas, e que mudanças inclusivas dependem de estudo, reflexão e reorganização do ensino. Glat e Pletsch (2012), por sua vez, sustentam que o trabalho colaborativo reduz improvisos e fortalece decisões pedagógicas, criando consistência no acompanhamento e, conseqüentemente, condições mais estáveis para a aprendizagem se desenvolver.

Outro impacto destacado é a redução do empobrecimento curricular quando a escola sustenta altas expectativas com apoios adequados. Mantoan (2003) e Piccolo (2022) ajudam a reforçar que inclusão não se traduz em “conteúdo menor”, mas em acessibilidade ao conhecimento. Na prática, quando a escola abandona a lógica de tarefas repetitivas e simplificadas e passa a trabalhar com objetivos relevantes, estratégias diferenciadas e avaliação formativa, o estudante avança mais, participa com mais sentido e desenvolve habilidades acadêmicas com maior consistência.

Por fim, a síntese interpretativa desta categoria aponta que os impactos das práticas inclusivas na aprendizagem se expressam em três movimentos articulados: (1) ampliação da participação e do pertencimento; (2) aumento do acesso ao currículo por meio de acessibilidade pedagógica e avaliação justa; e (3) fortalecimento da progressão e do desenvolvimento ao longo do tempo, especialmente quando há colaboração e apoio institucional. Esses impactos não acontecem automaticamente; eles dependem de condições estruturais e de uma cultura escolar que enfrente barreiras, inclusive atitudinais, e sustente a

aprendizagem como direito. Assim, a inclusão se confirma quando a escola deixa de “administrar presença” e passa a garantir aprendizagem com dignidade.

Tabela 8: Discussão com autores: impactos das práticas inclusivas na aprendizagem

Impacto observado	Autor(es) em destaque	Contribuição principal	Como isso aparece na aprendizagem
Participação e diálogo	Freire (1987)	Aprendizagem como prática humanizadora e dialógica	Mais engajamento, interação e construção de sentido
Pertencimento e ambiente inclusivo	Mantoan (2003)	Inclusão como direito e reorganização da escola	Redução de exclusão silenciosa e aumento de confiança para aprender
Direito de aprender (não só matrícula)	Piccolo (2022)	Permanência com qualidade como critério de inclusão	Acesso real ao currículo e progressão acadêmica
Avaliação como acompanhamento	Beyer (2010)	Avaliação pode incluir ou excluir; importância da avaliação formativa	Reconhecimento de progresso, redução de estagnação e reprovação injusta
Barreiras e acessibilidade	Diniz (2012)	Dificuldades muitas vezes são barreiras produzidas pela escola	Aprendizagem melhora quando barreiras são removidas

			(linguagem, tempo, recursos)
Equidade e qualidade para todos	UNESCO (2020)	Inclusão e qualidade caminham juntas; sistema deve atender a todos	Estratégias inclusivas beneficiam toda a turma
Condições institucionais e colaboração	Pletsch (2009); Glat & Pletsch (2012)	Inclusão depende de formação contextualizada e trabalho colaborativo	Planejamento consistente e continuidade no acompanhamento

Fonte: Elaboração própria (2026), com base nas referências analisadas.

CAPÍTULO 4: PROPOSTA DE MELHORIA

O Capítulo 4 apresenta a proposta de melhoria elaborada a partir dos achados discutidos ao longo da tese, com a intenção de aproximar o que a legislação assegura do que a escola consegue concretizar no cotidiano, especialmente no que diz respeito ao AEE, ao currículo, à avaliação e às condições institucionais que sustentam a inclusão. Trata-se de uma proposta construída com base em evidências teóricas e normativas, portanto coerente com o caráter bibliográfico e documental da pesquisa, e organizada de forma objetiva para ser viável e aplicável, sem depender de pesquisa de campo. Ao longo do capítulo, são explicitados a justificativa, os objetivos e princípios orientadores, os eixos estratégicos e um plano de implementação e acompanhamento, com foco em corresponsabilidade, acessibilidade e aprendizagem como direito, de modo que a inclusão deixe de ser apenas presença administrativa e se consolide como prática pedagógica consistente e contínua.

4.1 Apresentação e justificativa da proposta

A proposta de melhoria apresentada neste capítulo nasce de uma compreensão bem objetiva: a educação inclusiva no Brasil já possui um arcabouço legal consistente, mas a escola ainda enfrenta dificuldades para transformar esse conjunto de normas em práticas cotidianas capazes de garantir participação e aprendizagem. Em outras palavras, a legislação aponta o caminho e sustenta o direito, mas a realidade escolar revela que esse direito nem sempre se concretiza na mesma intensidade, especialmente quando faltam condições institucionais para remover barreiras e sustentar acessibilidade de forma contínua (BRASIL, 1988; BRASIL, 2015; UNESCO, 2020). Por isso, esta proposta não surge como algo “extra” ou desconectado do trabalho, mas como um desdobramento direto dos resultados e discussões já sistematizados, com foco em aproximar norma, gestão e prática pedagógica.

A justificativa central também se apoia no entendimento de que inclusão não pode ser confundida com matrícula ou com presença física em sala. A literatura contemporânea tem insistido que o critério mais honesto para avaliar

inclusão é o direito de aprender, isto é, a possibilidade real de acessar o currículo, participar das atividades e progredir com apoio, sem empobrecimento curricular e sem isolamento pedagógico (MANTOAN, 2003; PICCOLO, 2022). Quando esse direito não se realiza, a escola pode até estar “incluindo no papel”, mas segue produzindo exclusões silenciosas, muitas vezes sustentadas por avaliações rígidas, práticas pouco acessíveis e expectativas baixas para determinados estudantes (BEYER, 2010; SOARES, 2023).

Outro ponto que fundamenta a proposta é o lugar do Atendimento Educacional Especializado. Os documentos oficiais são claros ao definir o AEE como atendimento complementar e suplementar, e não substitutivo, orientado à remoção de barreiras e ao suporte para que o estudante acesse o currículo comum (BRASIL, 2008; BRASIL, 2009; BRASIL, 2011). Contudo, a produção científica tem mostrado que, quando o AEE funciona isolado, como “ilha”, e não como ação articulada ao planejamento e à avaliação da sala comum, seu impacto na aprendizagem se enfraquece e a escola tende a delegar a inclusão a um setor específico, o que contraria a lógica da corresponsabilidade institucional (ERBEN, 2023; GLAT; PLETSCHE, 2012).

A proposta também se justifica porque enfrenta uma ideia que aparece como “nó” nas práticas escolares: muitas dificuldades atribuídas aos estudantes são, na verdade, barreiras produzidas pela forma como a escola organiza o ensino, a comunicação e a avaliação. Quando se assume a deficiência em interação com as barreiras e não como sinônimo de incapacidade, fica evidente que melhorar inclusão significa melhorar acessibilidade, mediação e justiça pedagógica, o que exige ação institucional e pedagógica planejada (DINIZ, 2012; BRASIL, 2015). Nesse sentido, a proposta não busca “criar exceções”, mas orientar reorganizações possíveis para que o currículo e a avaliação deixem de ser barreiras e passem a ser caminhos de aprendizagem.

Além disso, a justificativa considera que mudanças inclusivas só se sustentam quando deixam de depender do esforço individual e passam a ser construídas como rotina coletiva. A literatura destaca que a formação continuada conectada ao cotidiano e o trabalho colaborativo entre profissionais são condições-chave para que planejamento, adaptação pedagógica e avaliação inclusiva ocorram com consistência, evitando improviso permanente e

desigualdade entre turmas (PLETSCH, 2009; GLAT; PLETSCH, 2012). Somado a isso, o uso de indicadores simples e registros com sentido pedagógico fortalece o acompanhamento da política no nível da escola e da rede, evitando que a implementação fique “no escuro” (AGUIAR; ROCHA, 2023).

Por fim, esta proposta de melhoria se apresenta como um caminho viável para qualificar a implementação da inclusão na Educação Básica, articulando gestão, AEE, currículo e avaliação, com foco em acessibilidade e aprendizagem. Em sintonia com princípios de equidade, a proposta assume que inclusão e qualidade caminham juntas e que a escola se fortalece quando planeja para a diversidade desde o início, sustentando altas expectativas com apoios adequados (BRASIL, 2017; UNESCO, 2020; MANTOAN, 2003). Assim, a proposta não pretende “inventar” uma escola nova, mas organizar, de forma intencional e possível, aquilo que a legislação já afirma como direito e aquilo que a literatura aponta como condição para que o direito se torne prática.

4.2 Objetivos e princípios orientadores

Objetivo geral

- Fortalecer a implementação da educação inclusiva na Educação Básica, por meio da reorganização institucional e pedagógica da escola, garantindo acessibilidade, participação e aprendizagem como direito, e não apenas matrícula.

Objetivos específicos

1. Organizar a corresponsabilidade institucional pela inclusão
2. Fortalecer o AEE como apoio complementar e suplementar articulado ao currículo
3. Qualificar currículo e adaptações pedagógicas na perspectiva inclusiva
4. Aprimorar os processos avaliativos para torná-los formativos, justos e acessíveis
5. Instituir formação continuada e monitoramento simples da inclusão e da aprendizagem

4.3 Eixos estratégicos da proposta de melhoria

A proposta de melhoria foi organizada em eixos estratégicos porque a literatura tem mostrado que a inclusão não se sustenta por ações isoladas ou por medidas “pontuais” feitas apenas quando surge uma demanda. Quando a escola não estrutura rotinas, responsabilidades e formas de acompanhamento, a inclusão tende a ficar dependente do esforço individual, o que gera descontinuidade e desigualdade entre turmas. Por isso, os eixos foram desenhados para atuar simultaneamente sobre organização institucional, articulação do AEE, currículo/adaptações, avaliação e formação/monitoramento, buscando aproximar o que a legislação garante do que a escola consegue realizar no cotidiano (BRASIL, 2008; BRASIL, 2015; UNESCO, 2020).

O primeiro eixo concentra-se na organização institucional e na corresponsabilidade, pois os documentos oficiais já indicam que a educação inclusiva não é tarefa de um setor, mas compromisso do sistema e da escola como um todo (BRASIL, 2008). A literatura reforça que, sem governança interna planejamento coletivo, registros simples e definição de papéis, a escola tende a operar no imprevisto e a deslocar a responsabilidade para o atendimento especializado, enfraquecendo a inclusão (GLAT; PLETSCHE, 2012). Assim, esse eixo busca criar as condições mínimas para que o trabalho pedagógico inclusivo deixe de ser episódico e se torne rotina.

O segundo eixo trata do fortalecimento e da articulação do AEE com a sala comum, porque as diretrizes brasileiras são claras ao definir o AEE como atendimento complementar e suplementar, voltado à remoção de barreiras e ao apoio ao acesso ao currículo (BRASIL, 2009; BRASIL, 2011). A literatura tem insistido que o AEE perde potência quando funciona como “ilha” ou como substituto do ensino comum, e ganha força quando devolve à sala comum estratégias, recursos e mediações que de fato ampliam participação e aprendizagem (ERBEN, 2023). Nesse sentido, a proposta prioriza uma articulação real, com metas e devolutivas que dialoguem com o currículo vivido na turma.

O terceiro eixo centra-se em currículo acessível e adaptações pedagógicas, porque a inclusão se confirma ou se fragiliza no acesso cotidiano

ao conhecimento. A escola inclusiva não pode se apoiar em empobrecimento curricular; ao contrário, precisa sustentar objetivos essenciais com apoios adequados, garantindo que adaptar seja ampliar acesso, e não diminuir expectativas (MANTOAN, 2003; PICCOLO, 2022). Esse eixo reafirma a BNCC como referência para direitos de aprendizagem e orienta que o currículo comum seja o ponto de chegada de todos, ainda que por caminhos diferentes (BRASIL, 2017).

O quarto eixo aborda a avaliação formativa, justa e acessível, pois a avaliação costuma ser o espaço onde muitas exclusões se consolidam de forma silenciosa. Quando a avaliação é rígida e padronizada, ela pode se tornar barreira; quando é formativa e coerente com o ensino e as mediações ofertadas, ela orienta replanejamento e fortalece progressão (BEYER, 2010; BRASIL, 2017). Assim, a proposta sustenta diversificação de instrumentos, devolutivas pedagógicas e critérios claros, alinhados ao que foi ensinado e ao que foi acessibilizado.

O quinto eixo articula formação continuada em serviço e monitoramento simples, porque a literatura aponta que mudanças inclusivas exigem continuidade, estudo e acompanhamento. A formação precisa estar conectada ao cotidiano da escola, com foco em planejamento, avaliação e mediação, evitando ser apenas evento teórico sem impacto na prática (PLETSCH, 2009). Além disso, registros e indicadores simples ajudam a escola a acompanhar participação, acesso ao currículo e progressão, fortalecendo tomada de decisão e evitando que a implementação fique “no escuro” (AGUIAR; ROCHA, 2023; UNESCO, 2020).

Tabela 10: Eixos estratégicos, foco e evidências de acompanhamento da proposta

Eixo estratégico	Foco do eixo	Ações-chave (síntese)	Evidências/indicadores simples
Eixo 1 – Organização institucional e corresponsabilidade	Transformar inclusão em rotina institucional	Rotinas de planejamento e acompanhamento; definição de responsabilidades; registros pedagógicos com sentido	nº de reuniões de planejamento; atas/registros; plano de acompanhamento por turma (BRASIL, 2008; GLAT; PLETSCHE, 2012)
Eixo 2 – Articulação do AEE com a sala comum	AEE como apoio ao currículo (não paralelo)	Metas compartilhadas; devolutivas do AEE para sala comum; alinhamento de estratégias e recursos	registros de devolutivas; estratégias aplicadas na sala comum; evidências de participação do estudante (BRASIL, 2009; BRASIL, 2011; ERBEN, 2023)
Eixo 3 – Currículo acessível e adaptações pedagógicas	Direito de aprender sem empobrecimento	Objetivos essenciais; múltiplos caminhos de acesso; adaptação	participação em atividades essenciais; produções diversificadas; redução de tarefas repetitivas e simplificadas (MANTOAN, 2003;

		como acessibilidade	PICCOLO, 2022; BRASIL, 2017)
Eixo 4 – Avaliação formativa, justa e acessível	Avaliação como acompanhame nto e progressão	Instrumentos variados; devolutivas formativas; critérios claros e coerentes com mediação	variedade de instrumentos; rubricas/devolutivas; evidências de progresso e replanejamento (BEYER, 2010; BRASIL, 2017)
Eixo 5 – Formação em serviço e monitoramento	Sustentação da inclusão com continuidade	Formação baseada em casos reais; revisão de atividades e avaliações; indicadores simples	frequência de encontros formativos; estratégias incorporadas ao planejamento; indicadores de participação/progress ão (PLETSCH, 2009; AGUIAR; ROCHA, 2023; UNESCO, 2020)

Fonte: Elaboração própria (2026), com base nos autores e documentos analisados (BRASIL, 2008; 2009; 2011; 2015; 2017; MANTOAN, 2003; BEYER, 2010; PLETSCH, 2009; GLAT; PLETSCH, 2012; PICCOLO, 2022; ERBEN, 2023; AGUIAR; ROCHA, 2023; UNESCO, 2020).

4.4 Plano de implementação e acompanhamento

O plano de implementação e acompanhamento desta proposta foi pensado para ser simples, viável e, ao mesmo tempo, suficientemente consistente para evitar que a inclusão fique restrita a ações pontuais. A literatura

tem mostrado que políticas inclusivas se fragilizam quando não existem rotinas de planejamento, registro e monitoramento, pois a escola tende a agir apenas quando surgem urgências, o que gera descontinuidade e desigualdade entre turmas. Por isso, este plano foi estruturado como um percurso em etapas, no qual a escola organiza primeiro a base institucional e, depois, consolida práticas pedagógicas e mecanismos de acompanhamento. Essa lógica se alinha ao entendimento de que a inclusão precisa ser tratada como responsabilidade coletiva e institucional, e não como tarefa isolada atribuída ao AEE ou ao professor regente (BRASIL, 2008; GLAT; PLETSCH, 2012).

A primeira etapa do plano concentra-se na organização interna: definição de responsabilidades, criação de rotinas de planejamento colaborativo e estabelecimento de registros pedagógicos com sentido. Esse passo inicial é decisivo porque, sem governança, a escola tende a improvisar adaptações, a avaliar de forma pouco coerente e a manter o AEE operando de maneira paralela. Ao estruturar essa base, a proposta busca garantir que o AEE seja compreendido como apoio complementar e suplementar, articulado ao currículo, conforme as diretrizes nacionais (BRASIL, 2009; BRASIL, 2011). Nesse momento, o acompanhamento se dá por evidências simples, como frequência de reuniões, presença de registros e existência de planos de ação pedagógica por turma, sempre conectados às barreiras identificadas.

A segunda etapa centra-se no fortalecimento pedagógico: organização do currículo acessível, revisão de instrumentos avaliativos e definição de critérios para adaptações que preservem os objetivos essenciais de aprendizagem. O foco é evitar que a adaptação seja confundida com simplificação, pois a literatura alerta que empobrecimento curricular produz exclusão silenciosa, mesmo em escolas que se consideram inclusivas (MANTOAN, 2003; PICCOLO, 2022). Aqui, o acompanhamento precisa observar não apenas “se houve adaptação”, mas se as adaptações ampliaram participação e permitiram que o estudante acessasse conteúdos centrais, mantendo altas expectativas com apoios adequados (BRASIL, 2017).

A terceira etapa dedica-se à formação continuada em serviço e ao monitoramento contínuo. Pletsch (2009) reforça que mudanças inclusivas só se sustentam quando a formação é contextualizada e conectada ao cotidiano

escolar; por isso, o plano prevê ciclos formativos curtos, com estudo de caso e análise de atividades e avaliações, para que a prática seja revisitada com intencionalidade. Além disso, o monitoramento é entendido como parte da gestão pedagógica, e não como burocracia: indicadores simples e registros úteis ajudam a escola a enxergar avanços e desafios, evitando que a implementação ocorra “no escuro” (AGUIAR; ROCHA, 2023; UNESCO, 2020). Nessa etapa, o acompanhamento deve priorizar evidências de participação, acesso ao currículo, progressão e articulação entre sala comum e AEE.

De forma transversal, o plano considera que a implementação precisa enfrentar barreiras atitudinais e culturais que limitam a aprendizagem, pois a inclusão não se sustenta em escolas que mantêm expectativas reduzidas e naturalizam o “não aprende”. Soares (2023) contribui para essa discussão ao problematizar o capacitismo como barreira estrutural e institucional, e isso reforça a necessidade de a escola sustentar altas expectativas com apoios, evitando práticas de exclusão disfarçadas de proteção. Assim, o acompanhamento também precisa observar mudanças na cultura pedagógica: decisões curriculares mais justas, avaliações mais coerentes e redução de empobrecimento curricular.

Tabela 11: Plano de implementação e acompanhamento da proposta de melhoria

Etapa	O que será implementado	Responsáveis institucionais	Como será acompanhado	Evidências/indicadores simples
1. Organização institucional	Rotinas de planejamento colaborativo; definição de responsabilidades; registros	Gestão/coordenação + professores + AEE	Acompanhamento mensal das rotinas e registros	nº de reuniões; atas; planos por turma; registros de barreiras e apoios (BRASIL, 2008; GLAT; PLETSCH, 2012)

	pedagógicos com sentido			
2. Articulação do AEE	Alinhamento AEE–sala comum; metas pedagógicas compartilhadas; devolutivas do AEE aplicadas na turma	AEE + professor regente + coordenação	Revisão periódica dos planos e devolutivas	registros de devolutivas; estratégias aplicadas em sala; evidências de participação (BRASIL, 2009; BRASIL, 2011; ERBEN, 2023)
3. Currículo e adaptações	Planejamento acessível; critérios para adaptações sem empobrecimento; recursos e mediações	Professores + coordenação + AEE	Observação do planejamento e análise de atividades	participação nas atividades essenciais; produções diversas; redução de tarefas simplificadas (MANTOAN, 2003; PICCOLO, 2022; BRASIL, 2017)
4. Avaliação inclusiva	Diversificação de instrumentos ; devolutivas formativas; critérios claros e coerentes	Professores + coordenação	Revisão bimestral de instrumentos e devolutivas	variedade de instrumentos; rubricas; evidências de replanejamento (BEYER, 2010; BRASIL, 2017)

5. Formação e monitoram ento	Formação em serviço (casos reais); indicadores simples; ajustes contínuos	Gestão/coorde nação + equipe docente	Ciclos formativos e revisão dos indicadores	frequência de encontros; estratégias incorporadas; indicadores de participação/prog ressão (PLETSCH, 2009; AGUIAR; ROCHA, 2023; UNESCO, 2020)
--	--	---	--	---

Fonte: Elaboração própria (2026), com base nos autores e documentos analisados (BRASIL, 2008; 2009; 2011; 2015; 2017; MANTOAN, 2003; BEYER, 2010; PLETSCH, 2009; GLAT; PLETSCH, 2012; PICCOLO, 2022; ERBEN, 2023; AGUIAR; ROCHA, 2023; UNESCO, 2020).

4.5 Síntese final da proposta

A síntese desta proposta de melhoria reafirma que a educação inclusiva, para se tornar prática cotidiana e não apenas diretriz formal, precisa ser sustentada por uma organização institucional capaz de transformar direito em experiência concreta de aprendizagem. Ao longo do trabalho, ficou evidente que o Brasil dispõe de um conjunto normativo consistente que assegura o direito à educação e estabelece obrigações relacionadas à acessibilidade e à eliminação de barreiras; entretanto, a literatura mostra que a distância entre a legislação e a realidade escolar persiste quando não há condições objetivas para implementação, como planejamento, gestão, formação e recursos (BRASIL, 1988; BRASIL, 2015; UNESCO, 2020). Assim, a proposta foi construída para atuar exatamente nesse ponto: reduzir lacunas por meio de ações viáveis e articuladas, que reorganizam o cotidiano escolar em direção à participação e à aprendizagem.

O primeiro aspecto que se destaca nesta síntese é a centralidade da corresponsabilidade institucional. A inclusão não se sustenta quando é atribuída

a um setor específico ou a um único profissional, pois esse modelo produz isolamento, imprevisto e descontinuidade. Por isso, a proposta prioriza a criação de rotinas de planejamento colaborativo, registros pedagógicos com sentido e definição de responsabilidades, fortalecendo a escola como instituição capaz de sustentar práticas inclusivas com continuidade (BRASIL, 2008; GLAT; PLETSCHE, 2012). Essa escolha dialoga com a compreensão de que a inclusão exige governança pedagógica e não pode depender de heroísmo individual.

Um segundo elemento decisivo é a reorganização do AEE como suporte efetivo ao currículo, e não como atendimento paralelo. As diretrizes nacionais apontam que o AEE é complementar e suplementar, voltado à remoção de barreiras e ao apoio ao acesso ao currículo comum (BRASIL, 2009; BRASIL, 2011). Porém, a literatura evidencia que o atendimento perde força quando funciona como “ilha” e ganha potência quando devolve à sala comum estratégias aplicáveis, metas compartilhadas e mediações coerentes com o que está sendo ensinado (ERBEN, 2023). Assim, a proposta reafirma a articulação AEE–sala comum como eixo de melhoria, porque é nessa articulação que se amplia participação e se fortalece aprendizagem.

O terceiro ponto da síntese é a compreensão de que currículo, avaliação e adaptações pedagógicas são o lugar onde a inclusão se confirma no cotidiano. A proposta sustenta que o direito de aprender precisa permanecer como critério central, evitando que adaptação seja confundida com simplificação e empobrecimento curricular. Nessa direção, o diálogo com a literatura reforça que inclusão exige altas expectativas com apoios adequados e avaliação formativa, coerente com o ensino ofertado e com as mediações construídas (MANTOAN, 2003; BEYER, 2010; BRASIL, 2017; PICCOLO, 2022). Ao fortalecer planejamento acessível, diversificação de instrumentos avaliativos e devolutivos formativos, a proposta busca reduzir a exclusão silenciosa que costuma aparecer quando a escola mantém padrões rígidos de ensino e avaliação.

O quarto elemento sintetizado é a importância da formação continuada em serviço e do monitoramento simples como sustentação da proposta. A literatura destaca que mudanças inclusivas não se consolidam sem estudo, reflexão e acompanhamento, especialmente quando a formação está conectada ao cotidiano escolar e orientada por situações reais, como análise de atividades

e revisão de avaliações (PLETSCH, 2009). Além disso, registros e indicadores simples ajudam a escola a acompanhar participação, acesso ao currículo e progressão, fortalecendo tomada de decisão e prevenindo a implementação “no escuro”, o que se articula ao debate sobre a qualidade da informação educacional e sua relevância para políticas inclusivas (AGUIAR; ROCHA, 2023; UNESCO, 2020).

Por fim, esta proposta se apresenta como um caminho de melhoria que não depende de soluções extraordinárias, mas de organização intencional do que a escola já realiza, orientada por princípios de equidade, acessibilidade e direito de aprender. Ao articular gestão, AEE, currículo, avaliação, formação e acompanhamento, a proposta busca contribuir para que a inclusão deixe de ser presença administrativa e se torne aprendizagem com dignidade, fortalecendo a escola como espaço de justiça educacional e de reconhecimento da diversidade como parte real do processo de ensinar e aprender (BRASIL, 2015; UNESCO,



CONCLUSÕES

As conclusões desta pesquisa reforçam que a educação inclusiva, na Educação Básica, não pode ser compreendida como um simples cumprimento administrativo de matrícula, porque o que define a inclusão, na prática, é a possibilidade real de o estudante participar, acessar o currículo e aprender com dignidade. Quando a escola se limita a “receber” o aluno, mas mantém barreiras pedagógicas, comunicacionais e atitudinais, a inclusão acontece só no papel, enquanto a experiência escolar continua marcada por exclusões silenciosas que se repetem ao longo do tempo.

Ao longo do estudo, ficou evidente que o Brasil construiu um caminho normativo importante e relativamente consistente, com marcos que afirmam direitos e orientam responsabilidades. Porém, a força desse arcabouço não se converte automaticamente em transformação do cotidiano escolar, porque a escola é um espaço vivo, atravessado por cultura institucional, condições materiais, decisões pedagógicas e disputas sobre o que significa ensinar. Assim, a legislação se apresenta como base necessária, mas insuficiente quando não há sustentação concreta para implementação.

A análise também permite concluir que o maior “nó” da inclusão costuma aparecer na diferença entre presença e participação. Muitas escolas conseguem garantir acesso formal, mas ainda não conseguem garantir acesso pedagógico, isto é, aquele acesso que se expressa em compreender a explicação, conseguir realizar atividades significativas, ser avaliado com justiça e progredir com apoio. Quando isso não acontece, o estudante permanece fisicamente na turma, mas aprende pouco, se desgasta emocionalmente e, por vezes, vai construindo um vínculo frágil com a escola.

Outro ponto que se destaca é que a inclusão não se sustenta na lógica do improviso. A rotina escolar é intensa, e quando a escola não tem planejamento colaborativo, registro pedagógico com sentido e organização mínima de fluxos, as decisões tendem a ser reativas. Nesse cenário, o professor fica pressionado a criar soluções rápidas, o que aumenta a chance de adaptações superficiais, avaliações incoerentes e práticas que isolam o estudante mesmo dentro do coletivo.

Em relação ao Atendimento Educacional Especializado, a pesquisa permite concluir que o AEE ganha potência quando é compreendido como apoio articulado ao currículo e à sala comum, e perde força quando vira espaço paralelo, com pouca troca e pouca conexão com o que realmente acontece na turma. O estudo mostra que não basta “ter AEE”; é necessário que o atendimento dialogue com o planejamento, com as avaliações e com as barreiras observadas no cotidiano, para que o apoio resulte em aprendizagem e não apenas em atendimento.

A gestão escolar aparece, nesse conjunto, como elemento decisivo para transformar a inclusão em rotina institucional. Quando a gestão organiza horários, define responsabilidades, sustenta encontros de planejamento, acompanha registros e promove uma cultura de corresponsabilidade, a inclusão deixa de depender do esforço individual e passa a ser projeto coletivo. Quando isso não acontece, a escola tende a fragmentar a responsabilidade, e o estudante fica “circulando” entre setores sem que o ensino se transforme de verdade.

No campo do currículo, a conclusão mais consistente é que a inclusão se confirma quando o currículo é tratado como direito e não como filtro. Isso significa preservar objetivos essenciais, garantir múltiplos caminhos de acesso e evitar que o estudante seja conduzido para atividades empobrecidas sob o argumento de “cuidar” ou “proteger”. O empobrecimento curricular, embora muitas vezes bem-intencionado, reduz oportunidades e limita a aprendizagem, criando trajetórias escolares que não expressam o potencial real do estudante.

A avaliação, por sua vez, se revelou uma das áreas em que a exclusão se consolida com mais facilidade. Quando a avaliação se mantém rígida, padronizada e desconectada das mediações oferecidas, ela se torna barreira e tende a produzir resultados previsíveis: frustração, baixa autoestima acadêmica, repetência e estagnação. Por outro lado, quando a avaliação se torna formativa, diversificada e coerente com o ensino, ela fortalece o acompanhamento e permite que a escola replaneje com base em evidências reais do processo de aprendizagem.

No que se refere às adaptações pedagógicas, o estudo conclui que elas só cumprem seu papel quando são entendidas como acessibilidade, e não como

redução de conteúdo. Adaptar, nesse sentido, envolve reorganizar forma, recurso, tempo, linguagem e mediação, permitindo que o estudante demonstre aprendizagem de modos diferentes sem ser afastado do núcleo do conhecimento. Quando a adaptação vira simplificação automática, a escola pode manter o estudante ocupado, mas não garante avanço real.

A pesquisa também evidencia que muitas barreiras não são materiais, mas culturais. Barreiras atitudinais, como expectativas baixas, medo de “exigir demais” e a crença de que certos estudantes “não vão aprender”, têm impacto direto na aprendizagem e na forma como a escola organiza suas escolhas. Essas barreiras são mais difíceis de identificar porque se escondem em práticas “normais” do cotidiano, mas são justamente elas que, muitas vezes, sustentam a exclusão silenciosa.

Nesse ponto, torna-se possível afirmar que enfrentar o capacitismo é parte essencial da inclusão. Quando a escola internaliza a ideia de incapacidade, ela passa a oferecer menos oportunidades, menos desafios e menos participação, e isso produz uma profecia que se cumpre: o estudante aprende menos porque teve menos acesso. A inclusão exige o movimento inverso: altas expectativas com apoios adequados, para que o estudante seja desafiado com justiça e avance de forma consistente.

Outra conclusão importante é que inclusão não é responsabilidade exclusiva do professor regente nem do professor do AEE. A inclusão depende de corresponsabilidade e de uma rede de apoios que envolva gestão, coordenação, equipe pedagógica e organização do trabalho escolar. Quando a escola constrói essa rede internamente, a inclusão se torna mais estável, e o professor não precisa sustentar sozinho decisões complexas que deveriam ser coletivas.

O estudo também aponta que a formação docente tem impacto direto sobre a qualidade da inclusão, mas a formação só funciona quando está conectada ao cotidiano real da escola. Formações genéricas, distantes do planejamento, da avaliação e das barreiras concretas, tendem a gerar sensibilização, mas não transformação. A formação mais potente é aquela que ajuda o professor a revisar práticas, analisar casos reais, reconstruir

instrumentos avaliativos e compartilhar estratégias viáveis para sua própria realidade.

Outro aspecto relevante é que as práticas inclusivas não beneficiam apenas estudantes público-alvo da educação especial. Quando a escola planeja com acessibilidade, diversifica formas de ensino e flexibiliza modos de expressão, muitos estudantes que não têm laudo, mas enfrentam dificuldades de aprendizagem, também se beneficiam. Isso reforça a ideia de que inclusão e qualidade não são caminhos opostos; ao contrário, a inclusão tende a melhorar a experiência pedagógica do coletivo.

A pesquisa também permite concluir que a desigualdade estrutural entre redes e escolas tem impacto real na implementação das políticas inclusivas. Há contextos em que a escola dispõe de mais recursos, mais suporte e mais organização institucional, enquanto outros enfrentam falta de materiais, de profissionais e de condições básicas de acessibilidade. Essa desigualdade mostra que a inclusão não pode ser tratada apenas como esforço local; ela exige compromisso sistêmico e políticas de suporte que reduzam distâncias entre territórios.

Outro ponto que se destaca é o papel do registro e do monitoramento. Quando a escola registra com sentido pedagógico e não apenas por burocracia, ela passa a enxergar melhor o que está funcionando, o que ainda é barreira e onde precisa ajustar rotas. Sem registros, a inclusão vira tentativa e erro, perde continuidade e fica dependente da memória individual. Com registros, a escola constrói uma linha de acompanhamento mais justa e consistente.

A análise também indica que a instabilidade de orientações e disputas no campo das políticas pode gerar insegurança nas redes e, como consequência, descontinuidade na escola. Quando a escola não tem clareza do rumo, ela hesita, interrompe processos formativos e recomeça planejamentos, e isso afeta diretamente o estudante, que precisa de continuidade para aprender e se desenvolver. Uma política inclusiva consistente depende de estabilidade, tempo e amadurecimento institucional.

Outra conclusão é que a inclusão exige tempo pedagógico. Ritmos escolares acelerados, excesso de conteúdos e pressão por cumprimento de cronogramas podem transformar a aula em corrida, deixando para trás quem

precisa de mediação mais cuidadosa. Incluir é também reorganizar tempo, priorizar objetivos essenciais, retomar quando necessário e aceitar que aprender não é uma linha reta igual para todos.

O estudo também evidencia que a articulação entre AEE e sala comum não deve ser vista como formalidade, mas como condição de aprendizagem. Quando a sala comum não conhece as estratégias construídas no AEE, ou quando o AEE não dialoga com o currículo da turma, o apoio perde efetividade. Quando há articulação, a escola ganha coerência, e o estudante encontra continuidade entre os apoios e o que vive na sala de aula.

No conjunto dos resultados, torna-se possível concluir que a inclusão se fortalece quando a escola abandona a lógica de “resolver casos” e assume uma lógica de planejamento para a diversidade. Isso muda a postura pedagógica: em vez de esperar a dificuldade aparecer, a escola antecipa barreiras e organiza alternativas. Essa antecipação reduz improvisos, melhora o clima de sala e amplia as chances de aprendizagem, porque o ensino já nasce mais acessível.

A proposta de melhoria construída no trabalho se justifica justamente por traduzir os achados em ações viáveis e articuladas, evitando soluções genéricas. Em vez de recomendar mudanças abstratas, a proposta se organiza em eixos que integram gestão, AEE, currículo, avaliação e formação, reconhecendo que a inclusão é um sistema. Quando a escola atua apenas em um ponto, tende a compensar fragilidades em outro; quando atua de forma articulada, consegue produzir consistência.

Como síntese final, conclui-se que a educação inclusiva não é apenas um tema técnico, mas uma escolha ética sobre que escola se deseja construir. Uma escola que acredita na dignidade do estudante e no direito de aprender precisa encarar a inclusão como compromisso cotidiano, mesmo quando há dificuldades. Essa escolha ética se materializa em decisões pedagógicas concretas: planejar com acessibilidade, avaliar com justiça, sustentar altas expectativas e organizar apoios sem separar o estudante do currículo.

Também se conclui que uma escola inclusiva não nasce pronta, ela se constrói. Essa construção depende de pequenas decisões repetidas com consistência: registros simples, reuniões de planejamento, instrumentos avaliativos mais justos, adaptações com sentido e uma cultura que não desiste

de ninguém. Quando a escola entende isso, ela deixa de buscar “perfeição” e passa a buscar coerência e continuidade, que são as condições reais de mudança.

Por fim, a pesquisa conclui que o maior indicador de sucesso da inclusão é a aprendizagem com pertencimento. Quando o estudante aprende, participa, se sente parte e é reconhecido como sujeito de direitos, a escola está cumprindo seu papel mais profundo. A inclusão, nesse sentido, não é um capítulo isolado dentro da Educação Básica; ela é uma forma de medir a qualidade humana e pedagógica da escola, porque mostra se o sistema educacional é capaz de ensinar sem abandonar ninguém no caminho.



REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AGUIAR, Ana Gabriela Gomes; ROCHA, Sabrina Trica. **A educação especial e o Censo Escolar: elaboração de metodologia e instrumentos de coleta e processos de controle da qualidade da informação.** *Em Aberto*, Brasília, DF, v. 36, n. 118, e5857, 2023. Disponível em: <https://emaberto.inep.gov.br/ojs3/index.php/emaberto>. Acesso em: 10 jan. 2026.

ANTÓNIO, A. **Desenho universal para aprendizagem e atendimento educativo especializado: um desafio para a inclusão dos alunos público-alvo da educação especial em Angola.** *Revista Educar Mais*, Pelotas, v. 8, p. 289–301, 2024. DOI: <https://doi.org/10.15536/reducarmais.8.2024.3706>. Disponível em: <https://periodicos.ifsul.edu.br/index.php/educarmais/article/view/3706>. Acesso em: 02 fev. 2026.

ARANHA, Maria Salete Fábio. **Inclusão social e municipalização.** São Paulo: Memnon, 2001.

AZEVEDO, João Pedro Dias de. **Panorama sobre a Política Nacional de Educação Especial e seus desdobramentos: interfaces com inclusão escolar e Censo Escolar.** *Revista Educação Especial*, Santa Maria, 2025. DOI: <https://doi.org/10.5902/1984686X93030>. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/93030>. Acesso em: 18 fev. 2026.

BATISTA, Guilherme C. **Ações de políticas públicas da educação especial nas interfaces com a educação escolar indígena.** *Revista Educação Especial*, Santa Maria, 2020. DOI: <https://doi.org/10.5902/1984686X42075>. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/42075>. Acesso em: 12 dez. 2025.

BEYER, Hugo Otto. **Inclusão e avaliação na escola: de alunos com necessidades educacionais especiais.** Porto Alegre: Mediação, 2010.

BOFF, Ana Paula et al. **Educação especial na perspectiva inclusiva: uma revisão integrativa.** *Educar em Revista*, Curitiba, 2024. Disponível em: https://educa.fcc.org.br/scielo.php?pid=S0104-40602024000100141&script=sci_arttext. Acesso em: 20 fev. 2026.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988.** Brasília, DF: Presidência da República, 1988. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 05 jan. 2026.

BRASIL. **Lei nº 7.853, de 24 de outubro de 1989.** Dispõe sobre o apoio às pessoas com deficiência, sua integração social e dá outras providências. *Diário*



Oficial da União: Brasília, DF, 25 out. 1989. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/17853.htm. Acesso em: 07 jan. 2026.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. *Diário Oficial da União*: Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 09 jan. 2026.

BRASIL. **Decreto nº 3.298, de 20 de dezembro de 1999**. Regulamenta a Lei nº 7.853/1989 e dispõe sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência. *Diário Oficial da União*: Brasília, DF, 21 dez. 1999. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/d3298.htm. Acesso em: 11 jan. 2026.

BRASIL. **Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002**. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras. *Diário Oficial da União*: Brasília, DF, 25 abr. 2002. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/110436.htm. Acesso em: 15 jan. 2026.

BRASIL. **Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005**. Regulamenta a Lei nº 10.436/2002 e o art. 18 da Lei nº 10.098/2000. *Diário Oficial da União*: Brasília, DF, 23 dez. 2005. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm. Acesso em: 20 jan. 2026.

BRASIL. **Decreto nº 6.571, de 17 de setembro de 2008**. Dispõe sobre o atendimento educacional especializado e regulamenta o parágrafo único do art. 60 da Lei nº 9.394/1996. *Diário Oficial da União*: Brasília, DF, 18 set. 2008. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2007-2010/2008/decreto/d6571.htm. Acesso em: 25 jan. 2026.

BRASIL. Ministério da Educação. **Política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva**. Brasília, DF: MEC, 2008. Disponível em: <https://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducspecial.pdf>. Acesso em: 29 jan. 2026.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução CNE/CEB 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*: Brasília, DF, 5 out. 2009. Disponível em: https://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_09.pdf. Acesso em: 01 fev. 2026.

BRASIL. **Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011**. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. *Diário Oficial da União*: Brasília, DF, 18 nov. 2011. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2011-2014/2011/decreto/d7611.htm. Acesso em: 03 fev. 2026.

BRASIL. **Lei nº 12.764, de 27 de dezembro de 2012.** Institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista. *Diário Oficial da União*: Brasília, DF, 28 dez. 2012. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2011-2014/2012/lei/l12764.htm. Acesso em: 06 fev. 2026.

BRASIL. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014.** Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE. *Diário Oficial da União*: Brasília, DF, 26 jun. 2014. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm. Acesso em: 08 fev. 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). *Diário Oficial da União*: Brasília, DF, 7 jul. 2015. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm. Acesso em: 12 fev. 2026.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC): Educação Infantil e Ensino Fundamental.** Brasília, DF: MEC, 2017. Disponível em: https://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_20dez_site.pdf. Acesso em: 14 fev. 2026.

BRASIL. **Lei nº 14.191, de 3 de agosto de 2021.** Dispõe sobre a modalidade de educação bilíngue de surdos. *Diário Oficial da União*: Brasília, DF, 4 ago. 2021. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2019-2022/2021/lei/l14191.htm. Acesso em: 16 fev. 2026.

BRASIL. **Decreto nº 11.370, de 1º de janeiro de 2023.** Revoga o Decreto nº 10.502/2020. *Diário Oficial da União*: Brasília, DF, 2 jan. 2023. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2023-2026/2023/decreto/d11370.htm. Acesso em: 19 fev. 2026.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Resumo técnico: Censo Escolar da Educação Básica 2023.** Brasília, DF: Inep, 2024. Disponível em: https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/estatisticas_e_indicadores/resumo_tecnico_censo_escolar_2023.pdf. Acesso em: 21 fev. 2026.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Censo Escolar da Educação Básica 2024: resumo técnico.** Brasília, DF: Inep, 2025. Disponível em: https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/estatisticas_e_indicadores/resumo_tecnico_censo_escolar_2024.pdf. Acesso em: 22 fev. 2026.

CARMO, Bruna Cristina Marques do et al. **Políticas públicas educacionais e formação de professores.** *Revista Educação Especial*, Santa Maria, 2019. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/39223>. Acesso em: 05 dez. 2025.

DANTAS, Taisa Caldas. **Atuação do professor de Educação Especial no cenário inclusivo: desafios e mediações.** *Revista Brasileira de Educação Especial*, Marília, 2022. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbee/a/JxgS8pmK3RgD3dP3t4mnJZx/?lang=pt>. Acesso em: 12 fev. 2026.

DINIZ, Debora. **O que é deficiência.** São Paulo: Brasiliense, 2012.

ERBEN, Eloá. **Um estudo sobre as políticas públicas que dão suporte ao AEE e à inclusão escolar.** *Revista Educação Especial*, Santa Maria, 2023. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/72108>. Acesso em: 17 jan. 2026.

ESPER, Maria Vitória. **Atuação do Professor de Educação Especial no cenário inclusivo: desafios e mediações.** *Revista Brasileira de Educação Especial*, Marília, 2022. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbee/a/JxgS8pmK3RgD3dP3t4mnJZx/?lang=pt>. Acesso em: 03 fev. 2026.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FRÖHLICH, Raquel. **Serviços de apoio à inclusão escolar e a constituição de redes: deslocamentos nas políticas públicas.** *Revista Educação Especial*, Santa Maria, 2018. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/33074>. Acesso em: 28 dez. 2025.

GALLERT, C. **Decreto nº 10.502/2020: a “nova” política de Educação Especial e seus efeitos na perspectiva inclusiva.** 2022. Disponível em: https://educa.fcc.org.br/scielo.php?pid=S2238-20972022000100132&script=sci_arttext. Acesso em: 30 jan. 2026.

GLAT, Rosana; PLETSCHE, Márcia Denise. **Inclusão escolar de alunos com necessidades educacionais especiais.** Rio de Janeiro: EdUERJ, 2012.

INTERNATIONAL LABOUR ORGANIZATION. **Inclusion of people with disabilities in vocational training and employment.** Geneva: ILO, 2019. Disponível em: <https://www.ilo.org>. Acesso em: 10 jan. 2026.

ISRAEL, Bruna Cristina Marques. **Educação Especial e inclusão escolar: estudo comparado e disputas contemporâneas.** *Revista Educação Especial*, Santa Maria, 2025. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/89151>. Acesso em: 19 fev. 2026.

KASSAR, Mônica de Carvalho Magalhães. **Educação especial na perspectiva da educação inclusiva: desafios e tensionamentos.** Campinas: Autores Associados, 2011.

LANDIM, Caroline Carvalho da Costa Lima et al. **Políticas nacionais da Educação Especial brasileira entre 1994 e 2023: diferentes propostas; desafios constantes.** *Revista Videre*, Dourados, v. 16, n. 35, p. 144–165, 2024. DOI: <https://doi.org/10.30612/videre.v16i35.17738>. Disponível em: <https://ojs.ufgd.edu.br/videre/article/view/17510>. Acesso em: 06 fev. 2026.

LEMOS, A. B. da S.; LIMA, M. V. G.; PAIVA, F. P. **Altas habilidades e superdotação (AH/SD): revisão narrativa sobre inclusão educacional e formação de professores.** *Revista Educar Mais*, Pelotas, v. 8, p. 647–659, 2024. DOI: <https://doi.org/10.15536/reducarmais.8.2024.4045>. Disponível em: <https://periodicos.ifsul.edu.br/index.php/educarmais/article/view/4045>. Acesso em: 22 fev. 2026.

LIMA, Nadia Alves; DAVID, Priscila Barros; MENDES, Débora Lucia Lima Leite. **Políticas públicas voltadas à inclusão educacional de alunos com autismo.** *Revista Educar Mais*, Pelotas, v. 8, p. 52–68, 2024. DOI: <https://doi.org/10.15536/reducarmais.8.2024.3472>. Disponível em: <https://periodicos.ifsul.edu.br/index.php/educarmais/article/view/3472>. Acesso em: 11 fev. 2026.

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

MENDES, Enicéia Gonçalves; VILARONGA, Carla Ariela Rios; ZERBATO, Ana Paula. **Ensino colaborativo como apoio à inclusão escolar: unindo esforços entre educação comum e especial.** São Carlos: EdUFSCar, 2014.

NASCIMENTO, Priscila de Souza; ROCHA, Rícael Spirandeli. **Políticas públicas de educação inclusiva: uma perspectiva entre profissionais de apoio escolar e estudante mediado.** *Revista Educação e Políticas em Debate*, Uberlândia, v. 11, n. 1, p. 456–471, 2022. DOI: <https://doi.org/10.14393/REPOD-v11n1a2022-61629>. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/revistaeducaopoliticas/article/view/61629>. Acesso em: 02 fev. 2026.

NETA, A. S. O. **Formação inicial de professores e educação especial: apagamentos e retrocessos na perspectiva inclusiva.** 2023. Disponível em: https://educa.fcc.org.br/scielo.php?pid=S1982-03052023000200031&script=sci_arttext. Acesso em: 14 jan. 2026.

ORLANDO, Rosimeire Maria Cardoso. **Política de Educação Especial no Brasil: disputas, consensos e contradições.** *Cadernos CEDES*, Campinas, 2025. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ccedes/a/YzqcqfkhqkZQmxk6krkZp7KM/>. Acesso em: 20 fev. 2026.

PETELIN, K. P. **Direito à educação de indígenas com deficiência no Brasil: produção político-normativa e interfaces Educação Escolar**

Indígena/Educação Especial. *Revista Videre*, Dourados, 2024. Disponível em: <https://ojs.ufgd.edu.br/videre/article/view/18037>. Acesso em: 15 fev. 2026.

PICCOLO, Gustavo. **Pelo direito de aprender: educação inclusiva e disputas na escolarização de estudantes com deficiência.** 2022. Disponível em: https://educa.fcc.org.br/scielo.php?pid=S0102-46982022000100172&script=sci_arttext. Acesso em: 09 jan. 2026.

PLETSCH, Márcia Denise. **A formação de professores para a educação inclusiva: legislação, diretrizes políticas e resultados de pesquisas.** *Educar em Revista*, Curitiba, 2009. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/er/a/VNnyNh5dLGQBRR76Hc9dHqQ/?lang=pt>. Acesso em: 08 jan. 2026.

PLETSCH, Márcia Denise. **Cartografias da educação inclusiva na educação especial: políticas, práticas e tensões.** *Revista Brasileira de Educação Especial*, Marília, 2024. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbee/a/m83TGFWyPS6PFqxTBTCQD4J/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 18 fev. 2026.

ROCHA, Luiz Renato Martins da. **Políticas de Educação Especial em disputa: análise crítica da PNEE-2020 e seus efeitos.** 2021. Disponível em: https://educa.fcc.org.br/scielo.php?pid=S1809-43092021000100115&script=sci_arttext. Acesso em: 17 fev. 2026.

ROCHA, Luiz Renato Martins da; PRIETO, Rosângela Gavioli; SILVA, Rubens Rodrigues da. **Direito à educação de estudantes do público da educação especial egressos do ensino fundamental paulistano.** *Revista Videre*, Dourados, 2024. Disponível em: <https://ojs.ufgd.edu.br/videre/article/view/17627>. Acesso em: 04 fev. 2026.

ROSA, João Guilherme Leite. **Muda o governo, mudam as políticas? O caso da política nacional de educação especial.** 2022. Disponível em: https://educa.fcc.org.br/scielo.php?pid=S1413-24782022000100218&script=sci_arttext. Acesso em: 01 fev. 2026.

SASSAKI, Romeu Kazumi. **Inclusão: construindo uma sociedade para todos.** Rio de Janeiro: WVA, 2010.

SKLIAR, Carlos (org.). **A surdez: um olhar sobre as diferenças.** Porto Alegre: Mediação, 1998.

SOARES, B. dos Santos. **A influência do capacitismo no Decreto nº 10.502/2020 e os efeitos na educação inclusiva.** *Educação e Pesquisa*, São Paulo, 2023. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/HxnKM9bKfc3RzPG3mYYPCGG/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 12 fev. 2026.

SOUZA, Lúcia C. **A educação inclusiva e as controvérsias entre a escola comum e a educação especial: tensões e impactos.** *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, 2025. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/bnHhKKDHMXRsjvRdHznwWmB/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 23 fev. 2026.

UCHOA, M. M. R.; CHACON, Jerry Adriano Villanova. **Educação inclusiva e educação especial na perspectiva inclusiva: diferenças, diversidade e currículo.** *Revista Educação Especial*, Santa Maria, 2022. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/download/69277/49438>. Acesso em: 16 fev. 2026.

UNESCO. **Global education monitoring report 2020: inclusion and education – all means all.** Paris: UNESCO, 2020. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000373718>. Acesso em: 18 jan. 2026.

UNITED NATIONS. **Convention on the Rights of Persons with Disabilities.** New York: United Nations, 2006. Disponível em: <https://www.un.org/development/desa/disabilities/convention-on-the-rights-of-persons-with-disabilities.html>. Acesso em: 07 jan. 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, 2021. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/XrThMT5Hhn6D9CSqcn3HHSM/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 21 fev. 2026.

ZERBATO, Ana Paula; VILARONGA, Carla Ariela Rios; MENDES, Enicéia Gonçalves. **Atendimento Educacional Especializado nos Institutos Federais: reflexões sobre a atuação do professor de Educação Especial.** *Revista Brasileira de Educação Especial*, Marília, 2021. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbee/a/nccRhD3yhzFM8HwjGjvYCdv/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 15 fev. 2026.