



Educação Especial e Inclusiva: Perspectivas, Relatos e Evidências para Práticas Pedagógicas Acessíveis

Special and Inclusive Education: Perspectives, Experiences and Evidence for Accessible Pedagogical Practices

Nilza Araújo Rodrigues

Licenciada em Pedagogia e em Matemática. Pós-graduada em Gestão e Orientação Educacional, Didática do Ensino da Matemática, Matemática na Educação Infantil e nos Anos Iniciais e Educação de Jovens e Adultos em Ensino de Matemática.

Aline de Faria Santos

Licenciada em Pedagogia. Pós-graduada em Gestão e Orientação Escolar, Educação Infantil, Anos Iniciais e Educação Inclusiva, Alfabetização Matemática, Alfabetização e Letramento e Psicopedagogia Educacional.

Maria de Fátima da Silva

Licenciada em Pedagogia. Pós-graduada em Gestão e Orientação Educacional, Educação Especial, Neuropsicopedagogia e TGD, TEA e Altas Habilidades.

Daniele de Jesus Silva

Licenciada em Pedagogia. Pós-graduada em Alfabetização e Letramento e Psicopedagogia Institucional, Educação Integral e Educação Infantil, Anos Iniciais e Gestão Escolar.

Iêda Batista de Sousa

Licenciada em Letras, com habilitação em Português, Inglês e respectivas literaturas e em Pedagogia. Pós-graduada em gramática e em alfabetização, letramento e educação infantil.

Mirian Carneiro de Abreu

Licenciada em Pedagogia. Pós-graduada lato sensu em Administração, Coordenação, Orientação, Supervisão e Inspeção e em Educação Especial.

Resumo: Este estudo discute a educação especial e inclusiva a partir de perspectivas conceituais, relatos documentados e evidências provenientes de pesquisas e de fontes oficiais de acesso aberto. O objetivo é compreender quais condições transformam a matrícula de estudantes com deficiência, transtorno do espectro autista e altas habilidades ou superdotação em participação, aprendizagem, pertencimento e continuidade escolar. Foi realizada pesquisa bibliográfica e documental, de abordagem qualitativa, com 15 referências publicadas entre 2021 e 2026, das quais 12 são brasileiras. O material reúne artigos científicos, normas federais, relatórios estatísticos e documentos técnicos selecionados por pertinência temática, atualidade, autoria identificada e acesso gratuito. A análise mostra que a ampliação das matrículas em classes comuns representa um avanço, mas não assegura, isoladamente, uma escolarização de qualidade. A efetivação do direito depende de planejamento pedagógico acessível, atendimento educacional especializado complementar, formação docente vinculada aos problemas reais da escola, participação das famílias e dos estudantes, gestão comprometida e oferta de recursos comunicacionais, físicos, curriculares e tecnológicos. Os relatos presentes nas obras consultadas indicam que práticas de cuidado podem fortalecer autonomia quando são coletivas e orientadas por direitos, enquanto ações isoladas tendem a transferir a responsabilidade pelo ensino ao profissional especializado. As evidências analisadas sustentam uma escola que reconhece a variabilidade dos aprendizes,

acompanha resultados e remove barreiras sem reduzir o currículo ou separar o estudante da vida da turma.

Palavras-chave: educação especial; educação inclusiva; acessibilidade; formação docente; atendimento educacional especializado.

Abstract: This article discusses special and inclusive education through conceptual perspectives, documented experiences and evidence produced by research and open-access official sources. It aims to understand the conditions that transform the enrolment of students with disabilities, autism spectrum disorder, and high abilities or giftedness into participation, learning, belonging, and school continuity. A qualitative bibliographic and documentary study was carried out using 15 references published from 2021 to 2026, 12 of which are Brazilian. The corpus includes scientific articles, federal regulations, statistical reports, and technical documents selected for thematic relevance, recency, identified authorship, and free access. The analysis shows that the expansion of enrolment in mainstream classes is an important advance, yet it does not guarantee quality schooling by itself. The right to education depends on accessible pedagogical planning, complementary specialized educational support, teacher education connected to real school challenges, participation of families and students, committed leadership, and the provision of communicational, physical, curricular and technological resources. The experiences reported in the selected works indicate that care practices can foster autonomy when they are collective and rights-based, whereas isolated actions tend to transfer teaching responsibility to specialized staff. The evidence supports a school model that recognizes learner variability, monitors educational outcomes, and removes barriers without narrowing the curriculum or separating students from classroom life.

Keywords: special education; inclusive education; accessibility; teacher education; specialized educational support.

INTRODUÇÃO

A educação inclusiva exige mais do que a abertura formal das escolas. Ela envolve a organização de ambientes em que cada estudante possa aprender, comunicar-se, tomar decisões, construir vínculos e receber os apoios necessários sem ser afastado da experiência coletiva da turma. Essa compreensão desloca a discussão da presença física para a qualidade da participação e para a responsabilidade pedagógica compartilhada, preservando o direito ao currículo comum com recursos adequados às singularidades (Freitas, 2023).

A dimensão mundial do tema pode ser percebida no relatório que estima quase 240 milhões de crianças com deficiência, equivalentes a aproximadamente uma em cada dez crianças. O documento relaciona deficiência a maiores riscos de exclusão em educação, saúde e proteção, mostrando que as barreiras não decorrem apenas de características individuais, mas de respostas sociais insuficientes e de serviços que não alcançam todos de forma equitativa (Unicef, 2021).

No Brasil, a Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua estimou 18,6 milhões de pessoas com deficiência de dois anos ou mais em 2022, correspondentes a 8,9% dessa população. As diferenças de escolarização, trabalho e renda registradas pela pesquisa revelam que o acesso à escola integra um

problema social mais amplo e precisa ser acompanhado por políticas capazes de enfrentar desigualdades acumuladas ao longo da vida (IBGE, 2023).

Os dados educacionais de 2025 registram que 96% dos estudantes de quatro a dezessete anos pertencentes ao público da educação especial estavam em classes comuns, proporção superior aos 93,5% observados em 2021. No mesmo período, a participação no atendimento educacional especializado entre os matriculados em classes comuns passou de 39,7% para 45,8%, resultado que combina expansão da escolarização compartilhada com uma oferta de apoio ainda distante de alcançar todos que dele necessitam (Inep, 2026b).

O problema que orienta este estudo nasce da distância entre matrícula e aprendizagem. A presença do estudante em uma classe comum pode coexistir com atividades paralelas, expectativas reduzidas, comunicação inacessível e dependência de um único profissional. O objetivo geral é discutir quais condições políticas, formativas, curriculares e relacionais favorecem uma educação especial articulada à escola inclusiva, considerando perspectivas teóricas, relatos publicados e evidências verificáveis (Bezerra, 2021).

A análise foi organizada em torno de cinco eixos: fundamentos conceituais, políticas públicas, formação e colaboração profissional, acessibilidade curricular e leitura crítica das evidências. Tal organização permite relacionar direitos, práticas e resultados sem tratar o estudante como portador isolado de um problema. O cuidado, a assistência social, a saúde e a educação aparecem como responsabilidades interligadas, sempre com preservação da autonomia e da participação da pessoa com deficiência (Angelucci, 2024).

EDUCAÇÃO ESPECIAL E EDUCAÇÃO INCLUSIVA: FUNDAMENTOS E DISTINÇÕES

Freitas (2023) diferencia acesso, acessibilidade e inclusão ao mostrar que entrar na escola não equivale a dispor de condições para circular, comunicar-se, compreender o ensino e participar das decisões pedagógicas. A distinção impede que a matrícula seja tomada como medida suficiente de êxito. Uma escola pode ampliar vagas e manter barreiras curriculares, atitudinais ou comunicacionais que limitam a aprendizagem e o pertencimento.

A educação especial é uma modalidade que integra a proposta pedagógica da escola e oferece recursos e serviços ao público formado por estudantes com deficiência, transtorno do espectro autista e altas habilidades ou superdotação. A educação inclusiva, por sua vez, orienta a transformação do sistema para acolher a diversidade humana em todas as etapas. A relação entre ambas deve ser de apoio ao ensino comum, e não de substituição da escolarização compartilhada (Inep, 2025).

A abordagem dos estudos da deficiência questiona interpretações que localizam o fracasso escolar apenas no corpo ou no diagnóstico. A dificuldade emerge da interação entre características pessoais e barreiras presentes nos

espaços, nas atitudes, nos tempos, nos materiais e nas formas de avaliar. Quando a escola reconhece essa interação, o apoio deixa de buscar a normalização do estudante e passa a reorganizar as condições de participação oferecidas a todos (Baglieri, 2024).

O atendimento educacional especializado tem função complementar ou suplementar. Ele identifica necessidades, produz recursos, ensina o uso de tecnologias assistivas e apoia o acesso ao currículo, sem repetir a aula comum nem assumir sozinho a responsabilidade pela aprendizagem. O planejamento do atendimento precisa dialogar com o que ocorre na turma, com os objetivos de ensino e com as formas pelas quais o estudante comunica seus conhecimentos (Inep, 2025).

Uma política inclusiva precisa admitir que os estudantes requerem combinações distintas de apoio. Sala de recursos, coensino, intérprete de Libras, guia-intérprete, materiais em Braille, comunicação alternativa, enriquecimento curricular e acompanhamento pedagógico podem ser necessários em diferentes momentos. A diversidade de serviços não deve criar percursos escolares inferiores, mas garantir meios para que o currículo seja vivido com exigência, apoio e flexibilidade responsável (Bezerra, 2021).

O cuidado ganha valor educativo quando é entendido como relação de interdependência e compromisso coletivo. Alimentação, mobilidade, regulação sensorial, comunicação e segurança não podem ser tratadas como tarefas menores ou desvinculadas do ensino. A pessoa que apoia essas ações precisa favorecer escolhas e participação, evitando práticas que infantilizem, silenciem ou convertam o estudante em objeto de proteção permanente (Baglieri, 2024).

As categorias usadas pelo Censo Escolar orientam a produção de dados, mas não substituem o conhecimento pedagógico construído sobre cada estudante. O documento técnico esclarece que o laudo médico não é requisito para matrícula, para acesso ao atendimento especializado ou para planejamento educacional. A escola deve registrar necessidades e apoios com base em estudo pedagógico, participação familiar e acompanhamento das respostas do estudante às propostas de ensino (Inep, 2025).

POLÍTICAS PÚBLICAS, ACESSO, PERMANÊNCIA E PARTICIPAÇÃO

A revogação do Decreto nº 10.502, de 2020, restabeleceu uma direção política comprometida com a escolarização inclusiva e encerrou uma norma criticada por favorecer percursos separados. O ato de 2023 não resolveu, sozinho, as dificuldades das redes, mas retirou um marco que produzia insegurança sobre o lugar da classe comum e reafirmou a necessidade de políticas coerentes com o direito à convivência escolar (Brasil, 2023a).

O Plano Novo Viver sem Limite reúne ações federais voltadas aos direitos das pessoas com deficiência e reconhece que educação, saúde, assistência,

trabalho, acessibilidade e participação social não funcionam de maneira isolada. Para a escola, essa articulação é relevante porque faltas frequentes, ausência de transporte acessível, demora na oferta de recursos e dificuldades de acesso a serviços públicos interferem diretamente na continuidade dos estudos (Brasil, 2023b).

As estatísticas de 2025 confirmam que a classe comum se consolidou como principal espaço de matrícula do público da educação especial. O dado precisa ser interpretado junto a informações sobre etapa de ensino, rede, território, tipo de apoio e acesso ao atendimento especializado. Sem esse cruzamento, uma média nacional pode ocultar escolas que ainda não oferecem profissionais, materiais ou condições físicas compatíveis com as necessidades declaradas (Inep, 2026a).

A desigualdade educacional entre pessoas com e sem deficiência permanece associada à renda, ao gênero, à raça, à idade e ao local de moradia. A pesquisa domiciliar indica menores níveis de escolarização e participação no trabalho entre pessoas com deficiência, o que demonstra a continuidade dos efeitos da exclusão escolar. Uma política de permanência precisa reconhecer essas combinações e priorizar estudantes expostos a múltiplas formas de desvantagem (IBGE, 2023).

O Programa BPC na Escola oferece um relato importante de ação intersetorial ao buscar identificar barreiras que afastam beneficiários da escola. Sua contribuição está em aproximar educação e assistência social, produzir busca ativa e reconhecer que a frequência depende de condições familiares, urbanas e institucionais. A experiência também alerta para o risco de transformar o cuidado em controle quando a pessoa não participa das decisões que afetam sua vida (Angelucci, 2024).

A exigência indiscriminada de laudo cria espera, custo e constrangimento, sobretudo para famílias com acesso restrito à saúde especializada. O planejamento escolar pode começar a partir da observação pedagógica, do diálogo com o estudante e da identificação de barreiras concretas. Documentos clínicos podem colaborar quando disponíveis, mas não devem definir sozinhos expectativas, currículo, avaliação ou direito ao atendimento educacional especializado (Inep, 2025).

A qualidade da inclusão requer indicadores que ultrapassem o número de matrículas. Frequência, progressão, participação nas atividades, aprendizagem, vínculos, acesso aos recursos, escuta do estudante e continuidade entre etapas fornecem uma leitura mais fiel. Quando a escola é acompanhada apenas por presença e aprovação, corre o risco de manter uma inclusão administrativa em que o estudante permanece matriculado, mas participa pouco das experiências centrais de aprendizagem (Freitas, 2023).

FORMAÇÃO DOCENTE, GESTÃO E TRABALHO COLABORATIVO

A formação inicial em Pedagogia apresenta desigualdades na presença da educação especial em seus projetos de curso. O estudo realizado em universidades

públicas da Região Norte encontrou menções e componentes curriculares com abrangência variável, o que pode deixar futuros docentes sem repertório para planejar aulas acessíveis, dialogar com profissionais especializados e compreender a relação entre deficiência, barreiras e direito à aprendizagem (Oliveira, 2024).

O professor de educação especial não pode ser convertido em cuidador exclusivo nem em responsável único pelo estudante. Quando sua função se afasta do ensino, a escola comum preserva práticas pouco acessíveis e encaminha a diferença para um profissional periférico. A atuação especializada ganha força quando participa do planejamento, contribui com recursos e estratégias e acompanha, junto ao regente, a aprendizagem no espaço coletivo (Vaz, 2021).

O trabalho colaborativo depende de tempo institucional. Reuniões improvisadas no corredor e orientações esporádicas não sustentam planejamento conjunto. As redes precisam prever horários para estudo de casos, construção de objetivos, produção de materiais, análise de avaliações e diálogo com as famílias. A colaboração também exige clareza de funções, pois apoiar não significa substituir o professor regente ou separar permanentemente o estudante das atividades da turma (Bezerra, 2021).

A gestão escolar exerce papel decisivo na distribuição de recursos, na organização dos horários e na construção de uma cultura de responsabilidade comum. Cabe à direção assegurar que o projeto pedagógico registre o atendimento especializado, que as informações do Censo sejam confiáveis e que as barreiras identificadas gerem providências. Uma liderança inclusiva não depende apenas de boa vontade, mas de rotinas de acompanhamento e decisões sustentadas por registros (Inep, 2025).

A participação das famílias amplia o conhecimento sobre comunicação, autonomia, saúde, interesses e experiências anteriores do estudante. Essa contribuição não deve ser confundida com transferência de obrigações da escola. A relação torna-se produtiva quando há escuta, linguagem compreensível, registro dos acordos e reconhecimento de que a família também enfrenta barreiras nos serviços públicos. O estudante precisa participar sempre que puder expressar preferências e avaliar os apoios recebidos (Angelucci, 2024).

A ética do cuidado ajuda a rever práticas profissionais baseadas em controle. Apoiar alguém para deslocar-se, alimentar-se ou comunicar-se pode ocorrer de modo respeitoso, com explicação, consentimento e incentivo à iniciativa. A mesma ação pode produzir dependência quando é feita sem escuta e sem oportunidade de escolha. Formação docente e formação de profissionais de apoio precisam unir conhecimentos técnicos, direitos humanos e reflexão sobre relações de poder (Baglieri, 2024).

A formação continuada produz melhores efeitos quando parte de situações reais, inclui observação das respostas dos estudantes e retorna ao planejamento. Cursos breves e desvinculados da prática podem ampliar o vocabulário sem alterar a aula. Estudos de caso, análise de materiais, acompanhamento entre pares e produção coletiva de intervenções aproximam teoria e ação, ao mesmo tempo que

evitam receitas universais para diagnósticos que se manifestam de formas muito diferentes (Oliveira, 2024).

CURRÍCULO, DESENHO UNIVERSAL PARA APRENDIZAGEM E ACESSIBILIDADE

Costa-Renders (2025) apresenta o Desenho Universal para Aprendizagem como apoio ao planejamento que reconhece, desde o início, a variabilidade dos aprendizes. Em vez de produzir uma aula única e adaptar depois para quem não conseguiu acessá-la, o professor prevê caminhos diversos de envolvimento, apresentação do conteúdo e expressão da aprendizagem. Essa lógica reduz barreiras e preserva objetivos comuns, sem eliminar apoios individualizados quando eles são necessários.

A diversificação pode incluir textos em formatos acessíveis, explicações orais, imagens descritas, objetos manipuláveis, Libras, exemplos concretos, organizadores visuais e opções de resposta escrita, oral, gráfica ou prática. A escolha não deve gerar atividades desconectadas entre si. Todos precisam trabalhar conceitos relevantes e demonstrar aprendizagem por meios compatíveis com os objetivos, com critérios transparentes e possibilidades reais de participação (Costa-Renders, 2025).

A avaliação acessível separa o conhecimento que se pretende verificar da barreira presente no instrumento. Fonte ampliada, leitor de tela, tempo adicional, prova em Braille, intérprete, comunicação alternativa e resposta oral podem permitir que o estudante demonstre o que aprendeu. Tais recursos não diminuem a exigência quando o objetivo permanece claro. A redução indiscriminada do conteúdo, ao contrário, pode limitar oportunidades futuras e produzir uma trajetória escolar empobrecida (Inep, 2025).

Tecnologias digitais podem apoiar comunicação, leitura, escrita, organização e participação, desde que sejam selecionadas conforme as necessidades do usuário e integradas ao ensino. Equipamentos sem manutenção, programas incompatíveis e plataformas inacessíveis criam novas barreiras. Recomendações internacionais defendem infraestrutura acessível, formação dos profissionais, suporte técnico e envolvimento das pessoas com deficiência na escolha e avaliação das soluções utilizadas (Unesco IITE, 2024).

A acessibilidade digital também depende de custo, conectividade e continuidade de uso. Um recurso adotado somente em atividades isoladas raramente amplia a autonomia. A escola deve verificar se o estudante consegue utilizar a ferramenta em diferentes disciplinas, se os arquivos são compatíveis, se há alternativa quando a internet falha e se o recurso acompanha mudanças de etapa. A decisão precisa considerar benefício pedagógico, privacidade, usabilidade e possibilidade de manutenção (Unesco IITE, 2024).

O Plano Educacional Individualizado pode registrar objetivos, apoios, responsabilidades, formas de avaliação e critérios de acompanhamento. Seu valor

está em articular a sala comum, o atendimento especializado e a participação da família e do estudante. Quando usado como currículo paralelo, ele pode justificar expectativas menores e afastamento das atividades coletivas. O documento precisa manter ligação com o currículo da turma e ser revisto a partir de evidências de aprendizagem (Inep, 2025).

Na alfabetização, na leitura e no ensino de matemática, a acessibilidade pode ser construída com materiais táteis, jogos com regras claras, representações visuais, linguagem direta, apoio à compreensão de enunciados e variadas formas de registrar raciocínios. A mudança beneficia estudantes com e sem deficiência porque torna explícitas relações que muitas aulas deixam implícitas. O planejamento deve conservar a complexidade intelectual e variar os caminhos de aproximação com o conhecimento (Costa-Renders, 2025).

METODOLOGIA

A pesquisa adotou abordagem qualitativa, de natureza bibliográfica e documental. O corpus foi delimitado a 15 referências publicadas entre 2021 e 2026, todas com autoria ou responsabilidade institucional identificada e acesso gratuito. A escolha combinou artigos científicos, normas, relatórios estatísticos e documentos técnicos para relacionar discussão pedagógica, regulação e dados educacionais. A presença de uma revisão integrativa sobre Desenho Universal para Aprendizagem contribuiu para o eixo curricular (Costa-Renders, 2025).

A busca priorizou SciELO, periódicos de universidades, páginas oficiais da Presidência da República, IBGE, Inep, Unesco e Unicef. Foram excluídos textos sem identificação editorial, materiais comerciais, publicações anteriores a 2021 e conteúdos que apenas repetiam orientações sem apresentar fonte verificável. Entre as obras selecionadas, 12 são brasileiras, proporção equivalente a 80% do corpus, conforme a prioridade definida para a pesquisa (Freitas, 2023).

A leitura ocorreu em três movimentos. Primeiro, foram registrados objetivo, tipo de documento, público tratado e contribuição principal. Depois, os conteúdos foram agrupados em políticas, acesso, atendimento especializado, formação, cuidado, currículo, tecnologia e indicadores. Na etapa final, as convergências e tensões foram comparadas, preservando a diferença entre dados estatísticos, argumentos teóricos, normas e relatos presentes nos artigos (Bezerra, 2021).

Os relatos discutidos não resultam de entrevistas conduzidas pelas autoras deste estudo. Eles correspondem a experiências e situações descritas nas obras selecionadas, como a articulação do BPC na escola, a organização do trabalho especializado e as práticas de cuidado. Essa delimitação evita atribuir ao estudo uma pesquisa de campo inexistente e permite interpretar os relatos junto às evidências documentais e estatísticas disponíveis (Angelucci, 2024).

A análise não procurou estabelecer uma receita única de inclusão. Foram considerados como critérios de interpretação o direito à classe comum, a remoção de barreiras, a preservação do currículo, a oferta de apoios, a participação do

estudante, a colaboração profissional e o acompanhamento da aprendizagem. Tais critérios orientaram a leitura das fontes e a elaboração das categorias apresentadas na seção seguinte (Inep, 2025).

ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

O primeiro resultado é a confirmação de um avanço quantitativo acompanhado por uma lacuna de apoio. A proporção de estudantes de quatro a dezessete anos em classes comuns chegou a 96% em 2025, enquanto menos da metade dos incluídos recebia atendimento educacional especializado. A diferença mostra que matrícula e suporte avançam em ritmos distintos e que a expansão da classe comum precisa ser acompanhada por investimento em recursos, profissionais e planejamento integrado (Inep, 2026b).

O aumento das matrículas não autoriza uma leitura automática de inclusão plena. A participação pode ser limitada por atividades simplificadas, ausência de comunicação acessível, avaliação incompatível ou permanência do estudante ao lado de um acompanhante sem interação com a turma. O resultado central da análise é que a inclusão deve ser observada nas experiências de aprendizagem e nas relações escolares, não somente na localização administrativa da matrícula (Freitas, 2023).

As desigualdades registradas fora da escola ajudam a compreender por que algumas trajetórias são mais frágeis. Famílias com menor renda encontram mais dificuldades para obter transporte, tecnologias, atendimento de saúde e tempo para acompanhar demandas institucionais. A escola não consegue resolver sozinha essas condições, mas pode evitar agravá-las ao simplificar procedimentos, articular serviços, realizar busca ativa e não exigir documentos que retardem o acesso a direitos (IBGE, 2023).

Em escala internacional, crianças com deficiência continuam mais expostas à exclusão e à privação. O relatório consultado reforça que dados desagregados são necessários para tornar visíveis diferenças de frequência, aprendizagem, saúde e proteção. A lição para as redes brasileiras é acompanhar não apenas o total de matrículas, mas os grupos que faltam mais, abandonam, ficam retidos ou passam de etapa sem acesso efetivo aos conhecimentos previstos (Unicef, 2021).

O relato do BPC na Escola evidencia que a ausência escolar pode ser produzida por barreiras situadas fora da sala de aula. Transporte inadequado, falta de apoio familiar, dificuldade de acesso a serviços e informações desencontradas entre órgãos afetam a frequência. A experiência sustenta a necessidade de redes intersetoriais, mas também recomenda cuidado para que cadastros e visitas não reduzam a pessoa a beneficiária passiva de uma política (Angelucci, 2024).

Os relatos ligados ao cuidado mostram uma tensão entre proteção e autonomia. A ajuda é indispensável para muitos estudantes, porém sua forma de realização pode ampliar ou restringir a participação. Práticas que explicam ações, oferecem escolhas, respeitam ritmos e promovem comunicação reconhecem a pessoa como

sujeito. Ações apressadas, invasivas ou centradas apenas na conveniência adulta tendem a silenciar preferências e a afastar o cuidado de sua finalidade educativa (Baglieri, 2024).

A análise da formação em Pedagogia indica que a preparação para a educação especial ainda ocupa lugares desiguais nos currículos. A consequência aparece quando professores chegam à escola sem segurança para planejar, avaliar e colaborar. A resposta não consiste em exigir domínio individual de todas as técnicas, mas em garantir fundamentos sólidos, conhecimento dos serviços, capacidade de identificar barreiras e disposição para aprender com profissionais, famílias e estudantes (Oliveira, 2024).

A discussão sobre o professor especializado revela que a inclusão enfraquece quando esse profissional é retirado do núcleo pedagógico. A função restrita a acompanhar um estudante, produzir atividades separadas ou resolver crises preserva a aula comum sem mudanças. Os relatos analisados favorecem uma atuação vinculada ao ensino, com participação no planejamento, intervenção sobre barreiras e compartilhamento de responsabilidade pelos resultados de aprendizagem (Vaz, 2021).

As evidências curriculares convergem para o planejamento antecipado de acessibilidade. Variar meios de apresentar conteúdos e de permitir respostas reduz adaptações tardias e amplia a participação da turma. A prática não elimina a individualização, pois alguns estudantes continuarão a precisar de Braille, Libras, comunicação alternativa ou tecnologia assistiva. O ganho está em construir uma base comum mais flexível, sobre a qual os apoios específicos se tornam coerentes e menos segregadores (Costa-Renders, 2025).

O uso de tecnologia produz resultados quando se conecta a objetivos pedagógicos e pode ser sustentado ao longo do tempo. A análise das recomendações internacionais mostra que acessibilidade, formação, suporte e participação do usuário são partes da mesma decisão. Comprar equipamentos sem testar compatibilidade e usabilidade tende a gerar abandono. Uma escolha bem conduzida considera a rotina escolar, as competências do estudante e a continuidade do recurso em diferentes ambientes (Unesco IITE, 2024).

A diversidade de apoios defendida pela produção brasileira evita dois extremos: deixar o estudante sem suporte em nome de uma inclusão apenas formal ou encaminhá-lo a espaços separados sempre que a escola encontra dificuldade. A alternativa é combinar serviços especializados, reorganização da aula, formação e colaboração, avaliando continuamente se cada apoio amplia aprendizagem e autonomia. A medida de qualidade é o efeito produzido na participação, e não a mera existência do serviço (Bezerra, 2021).

As normas federais recentes reafirmam a orientação inclusiva e a articulação de direitos, mas sua efetividade depende da implementação local. Municípios e estados precisam converter diretrizes em profissionais, transporte, materiais, formação, acessibilidade arquitetônica e acompanhamento. O ato normativo cria deveres e prioridades; a experiência cotidiana do estudante revela se tais compromissos chegaram à escola de modo estável e compreensível (Brasil, 2023b).

A leitura conjunta das fontes permite propor seis critérios para avaliar práticas inclusivas: acesso sem barreiras indevidas, participação nas experiências centrais da turma, aprendizagem acompanhada, apoio proporcional às necessidades, voz do estudante e continuidade entre etapas. Esses critérios evitam que uma ação seja chamada inclusiva apenas por ocorrer na classe comum. A pergunta decisiva é se a organização escolar ampliou possibilidades reais de aprender e pertencer (Freitas, 2023).

Limites das Evidências e Implicações para a Prática

A interpretação das estatísticas requer cautela. O Censo informa matrícula, etapa, rede, classe, atendimento e recursos declarados, mas não mede sozinho a qualidade de cada interação pedagógica. As informações são essenciais para planejamento e comparação, embora precisem ser associadas a registros de frequência, avaliação e participação produzidos pela escola. O uso responsável evita desvalorizar avanços quantitativos e também impede que os números recebam sentidos que não podem sustentar (Inep, 2026a).

Os relatos documentados tornam visíveis mecanismos que uma tabela não alcança, como a relação entre transporte, cuidado, comunicação institucional e frequência. Eles não representam todas as escolas nem autorizam generalizações automáticas. Seu valor está em revelar perguntas e caminhos de intervenção que podem ser confrontados com a realidade local, com a voz dos estudantes e com dados produzidos pela própria rede (Angelucci, 2024).

Recomendações internacionais oferecem critérios úteis para acessibilidade digital, mas precisam ser adequadas às condições de conectividade, orçamento, língua, formação e suporte técnico de cada território. Uma solução reconhecida em outro país pode falhar quando o equipamento não recebe manutenção ou quando o estudante não participa da escolha. A transferência responsável de uma orientação exige teste, acompanhamento e possibilidade de revisão (Unesco IITE, 2024).

No cotidiano escolar, as evidências podem ser convertidas em um ciclo simples de decisão: identificar uma barreira, definir o objetivo de aprendizagem, escolher o apoio, registrar a resposta do estudante e ajustar a intervenção. O registro não precisa ser burocrático nem clínico. Ele deve permitir que professores, atendimento especializado, gestão e família compreendam o que foi feito, quais mudanças ocorreram e quais necessidades permanecem (Inep, 2025).

Esta revisão foi limitada a 15 fontes de acesso aberto e não substitui pesquisas de campo em redes, etapas e territórios específicos. O recorte permitiu reunir produção brasileira atual, documentos oficiais e referências internacionais, mas outras experiências podem ampliar ou questionar as categorias usadas. A principal implicação é tratar políticas e apoios como construções sujeitas a avaliação contínua, sem transformar uma única organização de serviço em resposta obrigatória para todos (Bezerra, 2021).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O percurso realizado permite afirmar que a educação inclusiva se concretiza quando o direito à classe comum vem acompanhado de condições de participação e aprendizagem. A ampliação das matrículas constitui uma conquista que precisa ser protegida, mas sua qualidade depende de acessibilidade curricular, recursos, formação, gestão e acompanhamento. A escola inclusiva não é aquela que apenas recebe o estudante, e sim aquela que modifica suas práticas para que ele integre a vida pedagógica com voz, apoio e expectativas de desenvolvimento.

A educação especial fortalece esse projeto quando atua de forma complementar, ligada ao currículo e ao trabalho do professor regente. O atendimento especializado, os profissionais de apoio, a tecnologia assistiva e os planos individualizados devem aproximar o estudante das experiências coletivas, não criar uma escolarização paralela. Responsabilidades claramente distribuídas e tempo para colaboração impedem que a inclusão fique concentrada em uma única pessoa.

Os relatos documentados mostram que cuidado, escuta e intersetorialidade interferem diretamente na permanência escolar. Apoiar mobilidade, comunicação, alimentação, regulação e acesso a serviços faz parte das condições de aprendizagem, desde que as ações respeitem escolhas e promovam autonomia. Famílias e estudantes precisam participar da definição dos apoios, enquanto a escola mantém sua responsabilidade pelo ensino e registra os resultados alcançados.

As evidências reunidas orientam uma agenda prática: planejar para a variabilidade, acompanhar frequência e aprendizagem, identificar barreiras concretas, ofertar recursos acessíveis, rever decisões que afastam o estudante da turma e avaliar a continuidade dos apoios entre etapas. Tal agenda não oferece solução instantânea. Ela estabelece um modo responsável de construir mudanças, com decisões baseadas em direitos, dados, diálogo profissional e observação atenta da experiência de cada estudante.

REFERÊNCIAS

ANGELUCCI, Bianca. **Programa BPC na Escola e políticas de cuidado de pessoas com deficiência**. Educação & Realidade, Porto Alegre, v. 49, e141806, 2024. DOI: 10.1590/2175-6236141806vs01. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edreal/a/yH7pWVZ9z8cgTN4Qz8DhNFj/?lang=pt>. Acesso em: 14 jul. 2026.

BAGLIERI, Susan. **Ensino, cuidado e educação inclusiva: uma perspectiva dos estudos da deficiência**. Educação & Realidade, Porto Alegre, v. 49, e141807, 2024. DOI: 10.1590/2175-6236141807vs01. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edreal/a/WG4FnjWNvpf5S35K5LFZm9J/?lang=pt>. Acesso em: 14 jul. 2026.

BEZERRA, Giovani Ferreira. **Política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva: por uma (auto)crítica propositiva**. Roteiro,

Joaçaba, v. 46, e24342, 2021. DOI: 10.18593/r.v46i.24342. Disponível em: <https://periodicos.unoesc.edu.br/roteiro/article/view/24342>. Acesso em: 14 jul. 2026.

BRASIL. **Decreto nº 11.370, de 1º de janeiro de 2023**. Revoga o Decreto nº 10.502, de 30 de setembro de 2020, que institui a Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida. Brasília, DF: Presidência da República, 2023a. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2023-2026/2023/decreto/d11370.htm. Acesso em: 14 jul. 2026.

BRASIL. **Decreto nº 11.793, de 23 de novembro de 2023**. Institui o Plano Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência: Novo Viver sem Limite. Brasília, DF: Presidência da República, 2023b. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2023-2026/2023/decreto/d11793.htm. Acesso em: 14 jul. 2026.

COSTA-RENDERS, Elizabete Cristina. Desenho Universal para Aprendizagem como suporte à prática de ensino que envolve a educação especial na perspectiva inclusiva: uma revisão integrativa. **Revista Brasileira de Educação Especial, Corumbá**, v. 31, e0018, p. 1-18, 2025. DOI: 10.1590/1980-54702025v31e0018. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbee/a/gdpXXBCLC8jSGp3mFvZsGfR/>. Acesso em: 14 jul. 2026.

FREITAS, Marcos Cezar de. **Educação inclusiva: diferenças entre acesso, acessibilidade e inclusão**. Cadernos de Pesquisa, São Paulo, v. 53, e10084, 2023. DOI: 10.1590/1980531410084. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/VqdK7vhZtZMDtp6j5gLbfvwl/>. Acesso em: 14 jul. 2026.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). **Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua: pessoas com deficiência 2022**. Rio de Janeiro: IBGE, 2023. Disponível em: https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/media/com_mediaibge/arquivos/0a9afaed04d79830f73a16136dba23b9.pdf. Acesso em: 14 jul. 2026.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP). **Glossário da educação especial e dos transtornos que impactam o desenvolvimento da aprendizagem: Censo Escolar 2025**. Brasília, DF: Inep, 2025. Disponível em: https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/estatisticas_e_indicadores/glossario_da_educacao_especial_censo_escolar_2025.pdf. Acesso em: 14 jul. 2026.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP). **Censo Escolar da Educação Básica 2025: notas estatísticas**. Brasília, DF: Inep, 2026a. 29 p. ISBN 978-65-5801-134-7. Disponível em: https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/estatisticas_e_indicadores/notas_estatisticas_censo_escolar_da_educacao_basica_2025.pdf. Acesso em: 14 jul. 2026.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP). **Censo Escolar da Educação Básica 2025: resumo técnico**. Brasília, DF: Inep, 2026b. 89 p. ISBN 978-65-5801-132-3. Disponível em: <https://>

download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/estatisticas_e_indicadores/resumo_tecnico_censo_da_educacao_basica_2025.pdf. Acesso em: 14 jul. 2026.

OLIVEIRA, Ivanilde Apoluceno de. A formação em educação especial na Região Norte: um olhar para os cursos de Pedagogia. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Corumbá, v. 30, e0105, p. 1-18, 2024. DOI: 10.1590/1980-54702024v30e0105. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbee/a/Pqr5TYTsYSyTSdgxckgQnpv/?lang=pt>. Acesso em: 14 jul. 2026.

UNESCO INSTITUTE FOR INFORMATION TECHNOLOGIES IN EDUCATION (UNESCO IITE). **Digital technologies for inclusive education: recommendations for promoting an ICT-based learning environment for resource centres and schools**. Moscow: UNESCO IITE, 2024. ISBN 978-5-906399-26-7. Disponível em: https://iite.unesco.org/wp-content/uploads/2025/01/IITE_Publication-2_Recommendations.pdf. Acesso em: 14 jul. 2026.

UNITED NATIONS CHILDREN'S FUND (UNICEF). **Seen, counted, included: using data to shed light on the well-being of children with disabilities**. New York: UNICEF, 2021. Disponível em: https://data.unicef.org/wp-content/uploads/2022/12/Disabilities-Report_11_30.pdf. Acesso em: 14 jul. 2026.

VAZ, Kamille. **Professor sem ensino: projeto de escola e professor para educação especial (1996-2016)**. Educação & Realidade, Porto Alegre, v. 46, n. 3, e116977, 2021. DOI: 10.1590/2175-6236116977. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edreal/a/rfyVSQ3STPtxtcpnzGt8jWv/?lang=pt>. Acesso em: 14 jul. 2026.

AGRADECIMENTOS

As autoras agradecem às instituições públicas, aos periódicos científicos e aos organismos internacionais que mantêm documentos de acesso aberto, condição que favoreceu a verificação das fontes e a elaboração desta pesquisa. Registram também reconhecimento às comunidades escolares, às famílias e às pessoas com deficiência cujas experiências alimentam a defesa cotidiana de uma educação comprometida com participação, aprendizagem e dignidade.