

DIREITOS EDUCACIONAIS DE ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA NA EDUCAÇÃO BÁSICA (2015–2025): ENSAIO TEÓRICO COM REVISÃO NARRATIVA E ANÁLISE DOCUMENTAL

Jorge Luiz Pereira Correia¹

RESUMO: Este ensaio teórico examina a efetivação dos direitos educacionais de estudantes com deficiência na educação básica pública brasileira (2015–2025), por meio de revisão narrativa e análise documental de marcos legais e jurisprudenciais. Embora o arcabouço normativo seja consistente (CDPD/ONU, LBI, LDB), a implementação segue desigual, condicionada por barreiras estruturais e culturais nas redes de ensino. Com fundamento na justiça de Fraser (redistribuição, reconhecimento e representação), interpreta-se a dissociação entre o que prescrevem as normas e o que se observa no cotidiano escolar, evidenciando déficits em formação docente, flexibilização curricular, coordenação federativa e monitoramento. Conclui-se que a inclusão não fracassa por falta de lei, mas por decisões de gestão e desenho de governança. Recomenda-se pactuar metas verificáveis ($T+12/T+24$), associadas a financiamento estável, DUA no currículo e participação qualificada de estudantes e famílias.

Palavras-chave: Educação inclusiva. Direitos educacionais. LBI. CDPD/ONU. Justiça social. Governança educacional.

5099

ABSTRACT: This theoretical essay examines the enforcement of educational rights for students with disabilities in Brazilian public basic education (2015–2025) through a narrative review and documentary analysis of legal frameworks and jurisprudence. Although the normative framework is consistent (UNCRPD, LBI, LDB), implementation remains uneven, constrained by structural and cultural barriers within school systems. Grounded in Fraser's theory of justice (redistribution, recognition, and representation), the study interprets the gap between what is prescribed by law and what occurs in everyday school practices, revealing deficits in teacher training, curriculum flexibility, federative coordination, and monitoring. The paper argues that inclusion fails not due to a lack of legislation but due to managerial and governance decisions. It recommends establishing verifiable goals ($T+12/T+24$) linked to stable funding, Universal Design for Learning (UDL) integration in curricula, and active participation of students and families. Jorge Luiz Pereira Correia — Doutor em Ciências da Educação (UFAL, reval.), Professor e Orientador, WUE, Brasil.

Keywords: Inclusive education. Educational rights. LBI. UNCRPD. Social justice. Educational governance.

¹Doutor em Ciências da Educação pela World University Ecumenical, com diploma reconhecido pela Universidade Federal de Alagoas. Professor e orientador na pós-graduação. Orcid: <https://orcid.org/0009-0007-6977-2497>.

RESUMEN: Este ensayo teórico analiza la efectivización de los derechos educativos de estudiantes con discapacidad en la educación básica pública brasileña (2015–2025) a partir de una revisión narrativa y del análisis documental de marcos legales y jurisprudencia. Aunque existe un sólido andamiaje normativo (CDPD/ONU, LBI, LDB), persisten brechas de implementación asociadas a barreras estructurales y culturales en los sistemas escolares. Con base en la justicia de Fraser —redistribución, reconocimiento y representación—, se interpreta la desconexión entre normas y prácticas, con énfasis en la formación docente, flexibilidad curricular, coordinación federativa y mecanismos de seguimiento. Se concluye que la inclusión, si bien garantizada normativamente, sigue siendo un desafío de gobernanza y cultura institucional, que demanda coordinación intersectorial, financiamiento sostenible y participación efectiva de estudiantes y familias en la toma de decisiones.

Palabras clave: Educación inclusiva. Derechos educativos. CDPD. LBI. Justicia social. Gobernanza educativa.

I INTRODUÇÃO

A educação, direito fundamental previsto no artigo 205 da Constituição Federal de 1988, constitui pilar essencial para a promoção da equidade social. Para estudantes com deficiência, contudo, a garantia desse direito ainda se confronta com obstáculos persistentes. Houve avanços normativos relevantes, como a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (CDPD/ONU), incorporada ao ordenamento jurídico brasileiro pelo Decreto nº 6.949/2009, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/1996) e a Lei Brasileira de Inclusão (Lei nº 13.146/2015). Apesar disso, a inclusão escolar permanece limitada e desigual em sua efetivação.

5100

O presente estudo investiga em que medida os direitos educacionais de estudantes com deficiência vêm sendo implementados na rede pública de educação básica no Brasil, entre 2015 e 2025, considerando os avanços legais alcançados e as lacunas institucionais que persistem. O objetivo geral é analisar os progressos e os desafios relacionados à efetivação do direito à educação inclusiva. Os objetivos específicos são mapear os principais marcos legais e normativos, examinar políticas públicas correlatas e discutir limites e possibilidades da inclusão com base na literatura científica e na jurisprudência recente.

A relevância da pesquisa reside na contribuição teórico-analítica que oferece ao debate acadêmico e à formulação de políticas educacionais mais eficazes e equitativas. Do ponto de vista da originalidade, propõe-se um quadro interpretativo que articula três dimensões pouco exploradas de modo integrado na literatura nacional recente: a leitura tridimensional da justiça de Fraser, composta por redistribuição, reconhecimento e representação, aplicada ao campo educacional; a análise da governança multinível no contexto do federalismo brasileiro, com foco

nos gargalos de implementação; e a tradução curricular dos marcos normativos à luz do Desenho Universal para a Aprendizagem.

Esse enquadramento ajuda a compreender por que um arcabouço jurídico robusto frequentemente se dilui nos processos decisórios, nos mecanismos de financiamento, na formação docente e nos instrumentos de avaliação, o que resulta em uma inclusão mais formal do que substantiva.

A pesquisa orienta-se pelas seguintes questões:

(Q₁) Quais são os desalinhamentos entre normativas, políticas públicas e práticas escolares que mantêm barreiras ao acesso, à participação e à aprendizagem?

(Q₂) Que arranjos de governança e que instrumentos de política pública contribuem para reduzir essas lacunas, assegurando a centralidade do direito à educação inclusiva?

Sustentamos que a distância entre norma e prática decorre menos do desenho jurídico e mais dos arranjos de governança e do desenho curricular. Por essa razão, articulamos a tríade de Fraser, composta por redistribuição, reconhecimento e representação, à BNCC e ao DUA para propor métricas e rotinas de responsabilização.

5101

2 Referencial Teórico

O debate contemporâneo sobre os direitos educacionais das pessoas com deficiência reflete uma transição paradigmática: do modelo médico, centrado no déficit individual (OMOTE, 1985; MENDES, 2006), para abordagens socioculturais que enfatizam as barreiras impostas pelo contexto (SKLIAR, 1999; MITTLER, 2003). Nesse sentido, Mantoan (2003; 2015) propõe uma pedagogia inclusiva fundamentada na valorização da diversidade e na flexibilização curricular, deslocando o foco da “inserção do aluno” para a transformação estrutural da escola.

Sob a perspectiva jurídica, o direito à educação inclusiva deriva diretamente do princípio da dignidade humana (DALLARI, 2008) e adquire força constitucional com a incorporação da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (CDPD/ONU) ao ordenamento jurídico brasileiro (Decreto Legislativo nº 186/2008; Decreto nº 6.949/2009). A Constituição Federal (arts. 205 e 208, inciso III), a LDB e a LBI (art. 28) consolidam obrigações estatais quanto à garantia de acessibilidade, formação adequada de profissionais da educação e oferta de recursos de apoio.

Complementarmente, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) reafirma a inclusão como princípio transversal do currículo, consolidando-a como diretriz pedagógica. A literatura recente (BARBOSA, 2020; OLIVEIRA, 2021) converge ao apontar que os principais entraves não decorrem da ausência de normativas, mas sim das dificuldades em sua implementação efetiva.

À luz da teoria da justiça de Fraser (2002), analisar a inclusão escolar requer considerar três dimensões interdependentes: redistribuição de recursos, reconhecimento das diferenças e representação nos processos decisórios. Esse enquadramento possibilita superar leituras meramente formais do direito e problematizar quem participa, de que modo participa e sob quais condições.

2.1. Do modelo médico à justiça social: do déficit ao contexto

A migração do modelo médico para o modelo social desloca a compreensão da deficiência do corpo individual para o ambiente social: não é a pessoa que “não se adequa”, mas o contexto que não remove barreiras. A produção acadêmica contemporânea incorpora perspectivas biopsicossociais e aproximações com a teoria das capacidades (Sen; Nussbaum), segundo as quais a dignidade humana depende de oportunidades reais de agir e fazer escolhas. No campo 5102 educacional, essa mudança redefine as obrigações do Estado: adaptações razoáveis, apoios individualizados e acessibilidade não constituem mais apenas boas práticas, mas obrigações jurídicas e exigências pedagógicas inegociáveis.

2.2. A justiça de Fraser aplicada à educação: redistribuição, reconhecimento e representação

A tríade conceitual de Fraser permite uma leitura operacional da justiça na educação inclusiva. A redistribuição envolve recursos materiais e imateriais — como professores qualificados, formação continuada, tecnologias assistivas e tempo pedagógico ampliado. O reconhecimento se relaciona à valorização das diferenças, à construção de culturas escolares inclusivas e à superação do capacitismo. Já a representação refere-se à participação ativa de estudantes e famílias em instâncias decisórias, como o projeto político-pedagógico, a avaliação institucional e os conselhos escolares. Para efeitos operacionais, adotamos: (i) redistribuição → fator de ponderação por complexidade e tempo formativo protegido; (ii) reconhecimento → DUA e avaliação acessível; (iii) representação → participação deliberativa de estudantes/famílias no PPP e na avaliação institucional.

2.3. Currículo, avaliação e Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA)

O Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA) oferece princípios para o planejamento de metas, métodos, materiais e avaliações que considerem, desde a origem, a diversidade humana. O DUA propõe que o acesso (via múltiplas formas de representação), o engajamento (por diferentes modos de ação e expressão) e a avaliação (com critérios acessíveis e flexíveis) sejam estruturantes do currículo — e não medidas remediativas. Essa abordagem desloca o debate das “exceções” para a construção de padrões pedagógicos inclusivos, promovendo ambientes escolares que acolham a variabilidade como regra, e não como exceção.

2.4. Federalismo educacional e governança multinível

No arranjo federativo brasileiro, a União é responsável pela formulação das diretrizes gerais e pela distribuição de recursos; os Estados assumem a coordenação curricular e a avaliação; os Municípios respondem pela implementação das políticas no cotidiano escolar. Contudo, falhas de articulação horizontal e vertical — como a fragmentação de metas, a instabilidade dos ciclos de financiamento e a ausência de indicadores integrados — contribuem para o descompasso entre o arcabouço legal e a prática educacional. Superar essas lacunas exige a constituição de consórcios federativos, pactos intersetoriais (entre educação, saúde e assistência social) e mecanismos permanentes de cooperação entre os entes federados, de modo a assegurar a efetividade da inclusão como direito educacional.

5103

3 Histórico da Educação Inclusiva no Brasil

A trajetória da educação inclusiva no Brasil está intrinsecamente ligada à consolidação dos direitos sociais no país e à progressiva transição de modelos assistencialistas para abordagens baseadas na equidade, nos direitos humanos e na justiça social. Até a década de 1980, prevalecia um modelo educacional segregador, no qual as pessoas com deficiência eram majoritariamente atendidas por instituições filantrópicas ou escolas especiais, à margem do sistema regular de ensino e sem articulação com políticas públicas de educação (JANNUZZI, 2004).

A promulgação da Constituição Federal de 1988 representou um marco jurídico e político decisivo ao consagrar os princípios da igualdade e da dignidade da pessoa humana como fundamentos da ordem constitucional brasileira. Nos artigos 205 e 208, especialmente no inciso III deste último, estabeleceu-se o direito à educação para todos, com atendimento educacional

especializado preferencialmente na rede regular de ensino. Essa normatização inaugurou um novo paradigma: a inclusão como direito público subjetivo, rompendo com práticas excludentes institucionalizadas até então.

Esse princípio constitucional norteou a formulação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/1996), que passou a prever o Atendimento Educacional Especializado (AEE) como parte integrante do projeto pedagógico das instituições escolares, não como substituto, mas como apoio à inclusão na escola comum.

A partir dos anos 2000, políticas públicas específicas buscaram consolidar esse direito na prática. O Programa *Educação Inclusiva: Direito à Diversidade* (2003) promoveu formação de professores e gestores municipais; a criação das Salas de Recursos Multifuncionais (2007) possibilitou maior capilarização do AEE; e a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008) sistematizou diretrizes para um modelo educacional baseado na valorização da diversidade. Essas ações ampliaram a presença de estudantes com deficiência nas escolas comuns. Segundo dados do INEP, o número de matrículas de alunos público-alvo da educação especial na rede regular passou de 114 mil em 1998 para mais de 930 mil em 2020, evidenciando mudanças significativas.

O ano de 2015 marcou novo avanço com a promulgação da Lei Brasileira de Inclusão (Lei nº 13.146/2015), também conhecida como Estatuto da Pessoa com Deficiência. Em seu artigo 28, a LBI afirma que é dever do Estado assegurar o direito à educação inclusiva em todos os níveis e modalidades, vedando expressamente qualquer forma de discriminação. A norma consolidou juridicamente princípios já presentes em diretrizes anteriores e estabeleceu a obrigatoriedade de acessibilidade, formação docente adequada, oferta de apoios especializados e desenvolvimento de práticas pedagógicas que respeitem as diferenças.

Contudo, em 2020, o cenário sofreu um revés com a publicação do Decreto nº 10.502, que instituiu uma nova Política Nacional de Educação Especial (PNEE). O texto foi duramente criticado por entidades da sociedade civil, pesquisadores e organizações internacionais por favorecer o retorno a modelos segregadores, ao admitir a institucionalização de estudantes com deficiência em ambientes separados sob o argumento de "melhor atendimento às especificidades". A medida foi contestada judicialmente, e o Supremo Tribunal Federal, por meio de liminar na Ação Direta de Inconstitucionalidade (ADI 6.590/DF), suspendeu seus efeitos por contrariar a Constituição, a LBI e a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, ratificada pelo Brasil com status de emenda constitucional.

Esse episódio evidencia que, embora o Brasil possua um arcabouço jurídico inclusivo consistente, a efetivação de seus preceitos depende de decisões políticas coerentes, mecanismos estáveis de financiamento, articulação entre os entes federativos e mobilização social contínua. Como observa Pletsch (2020), a inclusão escolar constitui um campo de disputas ideológicas e institucionais, em que a legislação, por si só, não garante a transformação da realidade educacional.

A consolidação de uma escola inclusiva, portanto, permanece como um projeto inacabado. Sua materialização requer não apenas normativas robustas, mas também arranjos federativos cooperativos, pactos intersetoriais entre educação, saúde e assistência social, e a construção de uma cultura escolar baseada na valorização da diferença como fundamento da democracia educacional.

4. METODOLOGIA

Esta pesquisa adota uma abordagem qualitativa, de natureza teórica e caráter exploratório, conforme as tipologias metodológicas propostas por Gil (2019), Marconi e Lakatos (2017) e Severino (2007). Trata-se de um ensaio teórico fundamentado em revisão narrativa da literatura científica e análise documental de normativas legais e decisões judiciais, com o objetivo de interpretar criticamente os fundamentos, avanços e desafios vinculados à efetivação dos direitos educacionais de estudantes com deficiência na educação básica brasileira entre 2015 e 2025. 5105

Esse delineamento metodológico é adequado a estudos voltados à elucidação de categorias analíticas, à problematização de pressupostos normativos e pedagógicos, e à construção de interpretações fundamentadas, com foco na validade argumentativa e na coerência interna do percurso analítico — sem pretensão de generalização estatística (Severino, 2007; Minayo, 2000).

A revisão narrativa abrangeu documentos normativos centrais — como a Constituição Federal, leis infraconstitucionais, decretos e a Base Nacional Comum Curricular —, além de decisões judiciais correlatas e literatura especializada publicada entre 2015 e 2025. Também foram considerados autores clássicos com reconhecida contribuição à temática da educação inclusiva. A seleção do corpus seguiu critérios de relevância temática (educação inclusiva, deficiência, governança e implementação de políticas) e saturação teórica, priorizando obras capazes de iluminar criticamente os eixos de análise.

Conforme Gil (2019), o caráter exploratório da investigação favoreceu a compreensão aprofundada do problema e a formulação de hipóteses interpretativas. De modo convergente, a abordagem qualitativa permitiu captar os sentidos e mediações socialmente construídos, respeitando a complexidade dos fenômenos educacionais (Bogdan & Biklen, 1994).

O tratamento analítico foi realizado em dois movimentos complementares. O primeiro consistiu na análise documental com codificação temática, guiada pelo referencial tridimensional de Fraser — redistribuição, reconhecimento e representação — em articulação com categorias consolidadas no campo da educação inclusiva, como acesso, permanência, participação e aprendizagem. O segundo movimento envolveu uma interpretação hermenêutica de matriz gadameriana, que confrontou o conteúdo legal, os desenhos de políticas públicas e as práticas escolares relatadas na literatura, evidenciando contradições e lacunas na implementação.

Essa estratégia analítica buscou minimizar vieses de leitura ao integrar diferentes planos de análise — jurídico, institucional e pedagógico — e garantir rastreabilidade argumentativa. A validade foi assegurada por meio da triangulação de fontes (normativas, jurisprudenciais e bibliográficas), auditoria lógica do encadeamento interpretativo e registro sistemático das decisões analíticas, assegurando transparência metodológica.

5106

Reconhecem-se, entretanto, limitações inerentes ao desenho adotado. A ausência de dados empíricos primários e a heterogeneidade federativa limitam a possibilidade de inferências generalizáveis. Tais restrições reforçam a necessidade de investigações futuras com abordagens multiníveis e base empírica comparativa, capazes de testar, em diferentes contextos federativos, as hipóteses e proposições derivadas deste estudo.

Com o objetivo de reforçar a coerência interna da análise, foram utilizados memos interpretativos e realizada verificação cruzada de categorias emergentes em múltiplas fontes, procedimento que contribuiu para mitigar vieses de confirmação e consolidar a robustez argumentativa, sem extrapolar os limites de um estudo teórico e qualitativo.

5. RESULTADOS E DISCUSSÃO

A análise dos dados jurídicos e acadêmicos evidencia uma tensão persistente entre o avanço normativo do ordenamento jurídico brasileiro e as limitações em sua implementação no cotidiano das redes públicas de ensino. Embora o país disponha de um arcabouço legal robusto,

com dispositivos nacionais e internacionais que asseguram o direito à educação inclusiva, a efetivação desses preceitos encontra entraves de ordem estrutural, institucional e cultural.

O Quadro 1 sintetiza os principais marcos normativos e os obstáculos à sua aplicabilidade, conforme indicado por estudos empíricos e pareceres técnicos. Os dados reforçam a constatação de que a inclusão escolar no Brasil permanece em estágio desigual de desenvolvimento, com variações significativas entre regiões, redes de ensino e contextos locais.

A jurisprudência recente, especialmente a Ação Direta de Inconstitucionalidade (ADI) nº 6.590/DF, reafirma o papel do Supremo Tribunal Federal na proteção dos direitos educacionais das pessoas com deficiência. Ao suspender os efeitos do Decreto nº 10.502/2020, o STF reconheceu a incompatibilidade dessa norma com a Constituição Federal e com tratados internacionais de igual hierarquia, como a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (CDPD/ONU). Essa decisão expressa o compromisso do Judiciário com a preservação da inclusão como princípio inegociável da educação brasileira.

Apesar de seu caráter garantista e de evitar retrocessos, a decisão não substitui políticas públicas integradas de médio e longo prazo. Para que seus efeitos se traduzam em transformações reais no cotidiano escolar, é necessário assegurar financiamento previsível, articulação entre os entes federativos e mecanismos de monitoramento transparentes. Em síntese, a decisão judicial abre caminho, mas é a política educacional, sustentada por planejamento e compromisso coletivo, que deve concretizar o direito à inclusão. 5107

No entanto, como observa Oliveira (2021), a atuação do Judiciário, embora relevante, possui alcance limitado. A judicialização, ainda que corrija violações específicas, não substitui políticas públicas abrangentes, integradas e de longo prazo. Em excesso, pode inclusive gerar insegurança jurídica e intensificar disputas ideológicas em torno do modelo de inclusão.

A literatura especializada também aponta a persistência de práticas pedagógicas que contradizem os princípios da inclusão. A resistência à flexibilização curricular, a escassez de recursos de acessibilidade e a formação docente deficiente ainda figuram como barreiras estruturantes. Mantoan (2015) e Pletsch (2020) alertam que, mesmo quando há intenção inclusiva, a reprodução de estratégias descontextualizadas tende a invisibilizar as singularidades dos estudantes com deficiência, resultando em exclusões simbólicas e operacionais.

À luz da teoria da justiça social, os dados revelam déficits nas três dimensões propostas por Fraser (2002). A redistribuição de recursos — financeiros, humanos e tecnológicos — permanece insuficiente para assegurar equidade nas condições de aprendizagem. O

reconhecimento da diferença é, em grande medida, superficial e dissociado das práticas institucionais. A representação de estudantes com deficiência nos processos decisórios é restrita, quando não inexistente, limitando sua agência na construção de políticas escolares.

A implementação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), ao afirmar a inclusão como princípio orientador do currículo, representou um avanço normativo. Contudo, estudos recentes (Silva, 2022; Amaral, 2023) indicam que suas implicações para a educação especial ainda são pouco compreendidas nas redes de ensino, principalmente diante da escassez de formação específica e do frágil acompanhamento pedagógico oferecido aos docentes da área.

O contexto político do período analisado (2015–2025), caracterizado por instabilidade institucional, descontinuidade de políticas e restrições orçamentárias, impactou diretamente programas estratégicos, como as Salas de Recursos Multifuncionais e os cursos de formação continuada para professores da educação especial. A alternância de diretrizes no Ministério da Educação contribuiu para a fragmentação das ações e comprometeu a consolidação de uma política inclusiva coerente e sustentável.

Esses achados apontam que a efetivação do direito à educação inclusiva depende não apenas de um arcabouço normativo avançado, mas de ações coordenadas entre os entes federativos, com ênfase na governança intersetorial, financiamento estruturado e na valorização da diversidade como princípio transversal das políticas educacionais. 5108

Compreender a inclusão como processo político exige reconhecer que ela não se limita à produção normativa ou à adoção pontual de boas práticas. Trata-se de um campo de disputa que requer enfrentamento das desigualdades históricas e transformações estruturais — tanto materiais quanto simbólicas — no interior das instituições escolares.

Para sistematizar os achados desta pesquisa, apresenta-se a seguir o Quadro 1, que organiza os dispositivos legais analisados, seus respectivos objetivos e os principais desafios identificados na literatura e na jurisprudência quanto à sua implementação.

Quadro 1 – Marcos legais da inclusão escolar e desafios de efetivação (Brasil, 2015–2025)

Instrumento Legal	Objetivos declarados	Principais desafios/obstáculos
Constituição Federal (1988)	Estabelecer a educação como direito de todos e dever do Estado; garantir atendimento especializado na rede regular (art. 208, III).	Descompasso entre o texto constitucional e a realidade escolar, marcada por exclusões sutis e barreiras atitudinais.
Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) – Lei nº 9.394/1996	Organizar o sistema de ensino nacional com diretrizes de inclusão, equidade e atendimento	Resistência de sistemas de ensino em adaptar currículos e práticas; lacunas na formação inicial de professores.

	especializado como parte do projeto pedagógico.	
Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (LBI) – Lei nº 13.146/2015	Assegurar à pessoa com deficiência acesso à educação inclusiva em todos os níveis e modalidades, vedando discriminação (art. 28).	Baixa efetividade das obrigações legais; dificuldade de monitoramento e responsabilização dos entes federados.
Decreto nº 6.949/2009	Internalizar a CDPD no ordenamento jurídico brasileiro com equivalência constitucional.	Desconhecimento da norma em nível local; aplicação fragmentada; baixa difusão em redes de ensino.
Decreto nº 10.502/2020 (suspenso)	Instituir nova política de educação especial, defendendo o direito à escolha entre escolas regulares e instituições especializadas.	Retrocesso legal apontado por especialistas; tentativa de institucionalizar segregação escolar; judicialização intensa.
Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (CDPD/ONU)	Definir, no art. 24, o direito a um sistema educacional inclusivo, com ajustes razoáveis e apoio individualizado.	Falta de harmonização com normas nacionais; implementação parcial; desafios para assegurar recursos e apoio.
Base Nacional Comum Curricular (BNCC)	Integrar a inclusão como princípio transversal, orientando práticas pedagógicas e competências gerais do currículo.	Aplicação desigual entre redes; ausência de acompanhamento das condições reais de acessibilidade e inclusão.

Fonte: Elaboração do autor com base em CF/88, LDB, LBI, CDPD/ONU, BNCC, ADI 6.590/DF e literatura especializada.

A análise dos documentos e da literatura aponta que, apesar da robustez legal, há uma dissonância entre norma e prática. Diversas decisões judiciais nos últimos anos têm reforçado o direito das famílias a matricularem seus filhos com deficiência na rede regular, com garantia de AEE e profissional de apoio, conforme prevê a LBI (art. 3º, IV) e decisões como a ADI 6.590/DF (STF), que suspendeu o Decreto nº 10.502/2020 por considerar que ele afronta a Constituição e os tratados internacionais.

5109

Além disso, é possível observar que muitas políticas públicas federais não foram plenamente incorporadas por estados e municípios, sobretudo em regiões com baixa capacidade institucional. A falta de formação docente continuada, a ausência de recursos pedagógicos adaptados e a precariedade das condições físicas das escolas aparecem de forma recorrente nos diagnósticos do TCU, da Defensoria Pública e do CNE.

Quadro 2 — Indicadores para monitorar a inclusão educacional (rede e escola)

Dimensão	Indicador	Como medir	Meta de referência
Acesso	Matrículas de estudantes com deficiência na rede regular (%)	Censo escolar (regular/especial)	Manter/elevar com crescimento anual
Permanência	Taxas de frequência e fluxo (aprovação/evasão)	Registros administrativos	Reducir evasão e reprovação diferencial

Participação	Presença de estudantes/famílias nos colegiados	Atas e portarias	Participação regular e qualificada
Aprendizagem	Desempenho com ajustes razoáveis	Avaliações internas/externas	Reducir lacunas sem baixar expectativas
Acessibilidade	Adequações arquitetônicas e tecnológicas	Checklist técnico	Cobertura \geq 90% dos itens críticos
Apoios	AEE e profissionais de apoio por elegível (%)	Registros da rede	Cobertura \geq 95% dos elegíveis
Formação	Horas/ano com prática reflexiva	Planos de formação	\geq 40h/ano com evidências em sala
Financiamento	Fator de complexidade no gasto-aluno	Execução orçamentária	Fator \geq 1,2 para alta complexidade

Fonte: Elaboração do autor com base em CF/88, LDB, LBI, CDPD/ONU, BNCC, ADI 6.590/DF e literatura especializada.

Do ponto de vista teórico, os achados da pesquisa corroboram as formulações de Fraser (2002), ao evidenciar déficits nas dimensões de reconhecimento e representação. Estudantes com deficiência ainda são frequentemente percebidos como obstáculos pedagógicos, e não como sujeitos de direito, o que limita sua participação efetiva nos processos escolares e reforça práticas excluidoras, mesmo em contextos institucionalmente inclusivos.

Nesse cenário, embora a judicialização atue como mecanismo de proteção de direitos em situações específicas, ela é insuficiente para promover transformações estruturais. Como adverte Oliveira (2021), a efetivação da inclusão escolar não se dá por meio de decisões judiciais isoladas, mas por meio de compromissos políticos consistentes, financiamento sustentável e reorganização curricular articulada à diversidade.

Constata-se, portanto, que o Estado brasileiro, em seus distintos níveis federativos, ainda enfrenta desafios significativos para cumprir plenamente suas obrigações constitucionais e legais no que se refere ao direito à educação inclusiva. Superar tais lacunas requer mais do que normativas: exige ação pública coordenada, mobilização social contínua e ressignificação do papel da escola como espaço de justiça, equidade e reconhecimento das diferenças.

6 CONCLUSÃO

O Brasil consolidou um arcabouço jurídico robusto para a educação inclusiva (CF/88, LDB, LBI, CDPD/ONU). Todavia, a distância entre a norma e a prática permanece, alimentada por déficits de redistribuição, que envolvem recursos, formação e tempo pedagógico; de reconhecimento, que exigem superar culturas capacitistas e valorizar a diversidade; e de

representação, que requerem a participação qualificada de estudantes e famílias nas instâncias decisórias. À luz de Fraser, enfrentar o problema demanda intervenções simultâneas nas três dimensões: (i) redistribuição, com financiamento estável e fator de complexidade, tecnologias assistivas, AEE e formação continuada com tempo protegido; (ii) reconhecimento, com reconfiguração curricular por meio do DUA, avaliação acessível e culturas escolares inclusivas; (iii) representação, com incidência de estudantes e famílias nos colegiados, no PPP e nos processos avaliativos.

A suspensão do Decreto nº 10.502/2020 pelo STF (ADI 6.590/DF) reafirma o sentido constitucional e convencional da inclusão, embora decisões judiciais isoladas não substituam políticas integradas de longo prazo. Torna-se indispensável articular governança multinível, contratos plurianuais para recursos e serviços especializados, formação em serviço com mentoria e sistemas de monitoramento público com metas anuais pactuadas. Em síntese, a inclusão é exigência ética, legal e democrática, e sua efetivação depende de coordenação intersetorial, de compromisso político continuado e da transformação das práticas pedagógicas no cotidiano escolar.

6.1 Recomendações de política e gestão

5111

No que se refere à governança, recomenda-se instituir uma matriz clara de responsabilidades entre União, Estados, Municípios e escolas, com definição de metas anuais pactuadas e criação de painéis públicos de indicadores educacionais inclusivos, assegurando transparência e corresponsabilidade entre os entes federativos.

Em relação ao financiamento, é fundamental adotar fatores de ponderação por complexidade no cálculo do gasto por estudante, de modo a refletir as demandas específicas da educação inclusiva. Além disso, impõe-se a implementação de contratos plurianuais destinados à aquisição e manutenção de tecnologias assistivas, recursos de acessibilidade e serviços de Atendimento Educacional Especializado, garantindo previsibilidade orçamentária e continuidade das políticas.

No campo da formação docente, recomenda-se assegurar tempo protegido na jornada de trabalho para participação em ações de formação continuada e implementar programas de mentoria em serviço, com foco na resolução colaborativa de desafios cotidianos. Devem ser priorizados conteúdos relativos ao Desenho Universal para a Aprendizagem, à avaliação acessível e às metodologias pedagógicas inclusivas.

Quanto aos apoios e recursos especializados, é necessário garantir a presença de profissionais de apoio pedagógico e de AEE em consonância com a demanda real das escolas, com base em fluxos de encaminhamento objetivos, céleres e transparentes, evitando processos burocráticos e desigualdades no acesso aos serviços.

No eixo da participação social, recomenda-se incluir formalmente estudantes com deficiência e suas famílias em instâncias colegiadas escolares, como conselhos, comissões pedagógicas e fóruns locais, assegurando comunicação acessível, condições adequadas de participação e escuta qualificada nas decisões que afetam suas trajetórias educacionais.

Por fim, no que tange à avaliação e à responsabilização institucional, propõe-se incorporar metas inclusivas aos Projetos Político-Pedagógicos e aos instrumentos de planejamento e gestão escolar, de modo que políticas de apoio e incentivos sejam vinculadas à redução efetiva de desigualdades educacionais, sem comprometer critérios de exigência e qualidade acadêmica.

Em síntese, a inclusão converte-se em experiência escolar quando vinculada a metas anuais, orçamentos protegidos e avaliação pública de resultados. Recomenda-se publicar, ao fim de cada ano letivo, um Boletim de Inclusão da rede, com séries históricas dos indicadores do Quadro 2 e plano de correções para o ciclo seguinte.

5112

REFERÊNCIAS

- AMARAL, M. L. Políticas educacionais inclusivas e desafios de implementação da BNCC. *Revista Educação em Debate*, v. 45, n. 2, p. 122-141, 2023.
- BARBOSA, L. R. Inclusão escolar e políticas públicas: desafios e possibilidades. São Paulo: Cortez, 2020.
- BOGDAN, R.; BIKLEN, S. *Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora, 1994.
- BRASIL. Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Brasília, DF: MEC, 2017. Disponível em: <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>>. Acesso em: 23 out. 2025.
- BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Brasília, DF: Presidência da República, 1988.
- 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.
- BRASIL. Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015. Estatuto da Pessoa com Deficiência (Lei Brasileira de Inclusão). Diário Oficial da União, Brasília, DF, 7 jul. 2015.

BRASIL. Decreto nº 6.949, de 25 de agosto de 2009. Promulga a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 26 ago. 2009.

BRASIL. Decreto nº 10.502, de 30 de setembro de 2020. Institui a Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 1º out. 2020.

FRASER, N. Justiça social: redistribuição, reconhecimento e participação. In: SILVA, T. T. (Org.). Pensamento social contemporâneo. São Paulo: Cortez, 2002.

GADAMER, H.-G. Verdade e método. Petrópolis: Vozes, 2000.

GIL, A. C. Métodos e técnicas de pesquisa social. 7. ed. São Paulo: Atlas, 2019.

LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. A. Fundamentos de metodologia científica. 8. ed. São Paulo: Atlas, 2017.

MANTOAN, M. T. E. Educação inclusiva: em construção. São Paulo: Summus, 2003.

MANTOAN, M. T. E.; PRIETO, R. G.; ARANTES, V. A. (Orgs.). Inclusão escolar: pontos e contrapontos. São Paulo: Summus, 2006.

MINAYO, M. C. S. O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde. São Paulo: Hucitec, 2000.

MITTLER, P. Educação inclusiva: contextos sociais. Porto Alegre: Artmed, 2003.

5113

OLIVEIRA, R. P. Direito à educação e judicialização da inclusão escolar. Revista Brasileira de Educação, v. 26, e260054, 2021.

PLETSCH, M. D. Políticas de educação especial no Brasil: avanços e retrocessos. Cadernos de Pesquisa, v. 50, n. 176, p. 402–425, 2020.

SEVERINO, A. J. Metodologia do trabalho científico. 23. ed. São Paulo: Cortez, 2007.

SILVA, J. M. BNCC e inclusão: desafios de implementação nos estados brasileiros. Cadernos de Educação, v. 31, n. 67, p. 89-108, 2022.

SKLIAR, C. A diferença nos estudos da deficiência: uma análise das políticas educacionais brasileiras. Educação & Realidade, v. 24, n. 2, p. 285–299, 1999.

SUPREMO TRIBUNAL FEDERAL (STF). Ação Direta de Inconstitucionalidade (ADI) nº 6.590/DF. Rel. Min. Dias Toffoli. Brasília, DF, 2020.