

O PAPEL DA ESCOLA NA GARANTIA DO DIREITO À EDUCAÇÃO DE ESTUDANTES PÚBLICO-ALVO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL

THE ROLE OF THE SCHOOL IN GUARANTEEING THE RIGHT TO EDUCATION OF STUDENTS WHO ARE THE TARGET PUBLIC OF SPECIAL EDUCATION

EL PAPEL DE LA ESCUELA EN LA GARANTÍA DEL DERECHO A LA EDUCACIÓN DE LOS ESTUDIANTES PÚBLICO OBJETIVO DE LA EDUCACIÓN ESPECIAL

Gabriela Garcia Jimenez¹

José Antonio da Silva²

Maria Aparecida da Silva³

Denise Clara Schuck⁴

Tayonara da Rosa⁵

Geanderson Alves Dantas⁶

RESUMO: Este artigo analisa o papel da escola na garantia do direito à educação de estudantes público-alvo da Educação Especial, compreendendo que esse direito não se limita ao acesso à matrícula, mas envolve condições efetivas de permanência, participação e aprendizagem. O estudo teve como objetivo discutir como a escola pode atuar na construção de práticas inclusivas capazes de assegurar uma educação comprometida com a equidade, a acessibilidade e o reconhecimento das diferenças. Metodologicamente, trata-se de uma pesquisa bibliográfica, de abordagem qualitativa, desenvolvida a partir da análise de produções acadêmicas recentes, documentos normativos e legislações que orientam a Educação Especial na perspectiva inclusiva. Os resultados evidenciam que a escola ocupa lugar central na efetivação desse direito, especialmente quando investe na eliminação de barreiras, na formação docente, na articulação entre os profissionais e na reorganização de suas práticas pedagógicas. Conclui-se que a garantia do direito à educação de estudantes público-alvo da Educação Especial depende de uma atuação escolar comprometida não apenas com o acesso, mas com a construção de experiências educativas significativas, inclusivas e socialmente justas.

Palavras-chave: Educação Especial. Educação Inclusiva. Direito à Educação.

¹ Mestre em Educação, Uneatlantico - Santander, Espanha.

² Doutor em Educação, Universidade Americana - FUUSA - Florida University/Universidade Federal de São Carlos - UFSCAR.

³ Mestranda em Educação, Universidad Europea del Atlántico.

⁴ Mestranda em Educação- as TICs na educação, Universidad Internacional Iberoamerica (UNINI PORTO Rico).

⁵ Mestrando em educação. Uneatlantico.

⁶ Mestrado em Educação TIC na Educação, UNEATLANTICO.

ABSTRACT: This article analyzes the role of the school in guaranteeing the right to education of students who are the target public of Special Education, considering that this right is not limited to access to enrollment, but also involves effective conditions for permanence, participation, and learning. The study aimed to discuss how the school can act in the construction of inclusive practices capable of ensuring an education committed to equity, accessibility, and the recognition of differences. Methodologically, this is a bibliographic study with a qualitative approach, developed through the analysis of recent academic productions, normative documents, and legislation that guide Special Education from an inclusive perspective. The results show that the school occupies a central place in the realization of this right, especially when it invests in removing barriers, teacher education, articulation among professionals, and the reorganization of pedagogical practices. It is concluded that guaranteeing the right to education of students who are the target public of Special Education depends on a school performance committed not only to access, but also to the construction of meaningful, inclusive, and socially just educational experiences.

Keywords: Special Education. Inclusive Education. Right to Education.

RESUMEN: Este artículo analiza el papel de la escuela en la garantía del derecho a la educación de los estudiantes público objetivo de la Educación Especial, comprendiendo que este derecho no se limita al acceso a la matrícula, sino que también implica condiciones efectivas de permanencia, participación y aprendizaje. El estudio tuvo como objetivo discutir cómo la escuela puede actuar en la construcción de prácticas inclusivas capaces de asegurar una educación comprometida con la equidad, la accesibilidad y el reconocimiento de las diferencias. Metodológicamente, se trata de una investigación bibliográfica, de enfoque cualitativo, desarrollada a partir del análisis de producciones académicas recientes, documentos normativos y legislaciones que orientan la Educación Especial en la perspectiva inclusiva. Los resultados evidencian que la escuela ocupa un lugar central en la efectivización de este derecho, especialmente cuando invierte en la eliminación de barreras, en la formación docente, en la articulación entre los profesionales y en la reorganización de sus prácticas pedagógicas. Se concluye que la garantía del derecho a la educación de los estudiantes público objetivo de la Educación Especial depende de una actuación escolar comprometida no solo con el acceso, sino también con la construcción de experiencias educativas significativas, inclusivas y socialmente justas.

Palabras clave: Educación Especial. Educación Inclusiva. Derecho a la Educación.

INTRODUÇÃO

A garantia do direito à educação de estudantes público-alvo da Educação Especial tem se consolidado como um dos grandes desafios contemporâneos da escola brasileira, sobretudo quando se compreende que esse direito não se limita ao acesso formal à matrícula, mas envolve condições efetivas de participação, permanência e aprendizagem. Nesse cenário, a escola deixa de ser apenas um espaço de transmissão de conteúdos e passa a assumir um papel social mais amplo, comprometido com a construção de práticas inclusivas que respeitem a diversidade humana em suas múltiplas expressões. Assim, pensar a educação inclusiva implica reconhecer

que todos os estudantes têm o direito de aprender, ainda que em ritmos, formas e condições distintas, o que exige uma mudança profunda na organização pedagógica e institucional.

A perspectiva inclusiva da educação, consolidada nas últimas décadas, tem como fundamento a ideia de que as diferenças não devem ser vistas como obstáculos, mas como elementos constitutivos do processo educativo. Nesse sentido, a escola é convocada a romper com práticas excludentes historicamente enraizadas e a construir um ambiente que valorize as singularidades dos estudantes, especialmente aqueles que compõem o público-alvo da Educação Especial. Como destaca Ministério da Educação, a inclusão escolar pressupõe a reorganização dos sistemas de ensino para garantir não apenas o acesso, mas também a aprendizagem significativa de todos os alunos, o que demanda ações articuladas em diferentes dimensões da prática educativa.

Ao considerar esse contexto, torna-se essencial compreender que a educação inclusiva não se restringe à presença física do estudante em sala de aula, mas envolve sua participação ativa nas atividades escolares e sua inserção nas relações sociais que se estabelecem no cotidiano da escola. Nesse aspecto, a inclusão exige um olhar atento às barreiras que ainda persistem, sejam elas arquitetônicas, pedagógicas, comunicacionais ou atitudinais. A superação dessas barreiras depende, em grande medida, da capacidade da escola de se reinventar, adotando estratégias que promovam a equidade e assegurem condições reais de aprendizagem para todos os estudantes.

A legislação brasileira tem avançado significativamente no reconhecimento do direito à educação inclusiva, estabelecendo diretrizes que orientam a atuação das instituições escolares. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, por exemplo, reafirma a Educação Especial como modalidade transversal a todos os níveis de ensino, devendo ser ofertada preferencialmente na rede regular. Complementando esse entendimento, a Lei Brasileira de Inclusão reforça a obrigatoriedade de sistemas educacionais inclusivos, destacando a necessidade de garantir acessibilidade, recursos pedagógicos e apoio especializado. Esses marcos legais evidenciam que a inclusão não é uma escolha da escola, mas um direito assegurado por lei.

Apesar dos avanços normativos, a realidade das escolas ainda revela desafios significativos para a efetivação da educação inclusiva. Muitas instituições enfrentam dificuldades relacionadas à formação docente, à ausência de recursos adequados e à falta de apoio institucional, o que impacta diretamente a qualidade do atendimento oferecido aos estudantes

público-alvo da Educação Especial. Nesse cenário, a formação continuada de professores emerge como elemento central, pois possibilita a construção de práticas pedagógicas mais sensíveis às necessidades dos alunos, contribuindo para a superação de concepções tradicionais que ainda associam a deficiência à incapacidade de aprender.

Além disso, é importante destacar que a inclusão escolar demanda uma mudança de postura que vai além do professor, envolvendo toda a comunidade escolar. Gestores, coordenadores pedagógicos, funcionários e famílias precisam estar engajados na construção de uma cultura inclusiva, baseada no respeito, na empatia e na valorização das diferenças. Nesse sentido, a escola se configura como um espaço coletivo de aprendizagem, onde todos os sujeitos têm responsabilidades compartilhadas na promoção de um ambiente acolhedor e acessível. Essa construção coletiva é fundamental para que a inclusão deixe de ser um discurso e se torne uma prática efetiva no cotidiano escolar.

Outro aspecto relevante diz respeito ao papel do Atendimento Educacional Especializado (AEE), que atua como suporte fundamental para o processo de inclusão, oferecendo recursos e estratégias que auxiliam no desenvolvimento dos estudantes. No entanto, é importante ressaltar que o AEE não substitui o ensino regular, mas o complementa, devendo estar articulado com as práticas pedagógicas desenvolvidas em sala de aula. Quando essa articulação ocorre de forma consistente, os resultados tendem a ser mais positivos, pois o estudante passa a ter suas necessidades consideradas de maneira integrada, favorecendo seu desenvolvimento global.

Diante desse cenário, este artigo tem como objetivo analisar o papel da escola na garantia do direito à educação de estudantes público-alvo da Educação Especial, refletindo sobre os desafios enfrentados e as possibilidades de construção de práticas inclusivas no contexto escolar. Ao abordar essa temática, busca-se contribuir para o fortalecimento de uma educação comprometida com a equidade e com a justiça social, reconhecendo que a inclusão não é apenas uma questão pedagógica, mas um compromisso ético que envolve a defesa dos direitos humanos e a valorização da dignidade de todos os sujeitos.

MÉTODOS

O presente estudo caracteriza-se como uma pesquisa de abordagem qualitativa, de natureza bibliográfica, tendo como objetivo compreender o papel da escola na garantia do direito à educação de estudantes público-alvo da Educação Especial. A escolha por esse tipo de

abordagem se justifica pela necessidade de aprofundar a análise teórica sobre o tema, permitindo a construção de reflexões fundamentadas em produções científicas, documentos legais e políticas públicas que orientam a educação inclusiva no contexto brasileiro. Nesse sentido, a pesquisa qualitativa possibilita uma interpretação mais sensível e contextualizada dos fenômenos educacionais, considerando suas múltiplas dimensões e significados (MINAYO, 2014).

A pesquisa bibliográfica foi desenvolvida a partir do levantamento e análise de materiais já publicados, como artigos científicos, livros, teses, dissertações e documentos oficiais relacionados à Educação Especial e à educação inclusiva. De acordo com GIL (2019), esse tipo de pesquisa permite ao pesquisador entrar em contato com diferentes perspectivas teóricas, contribuindo para a ampliação do conhecimento sobre o objeto de estudo e para a construção de análises mais consistentes. Assim, foram priorizadas produções que dialogam diretamente com o tema, especialmente aquelas que abordam o direito à educação, a inclusão escolar e o papel da escola na promoção da equidade.

O processo de seleção das fontes ocorreu por meio de buscas em bases de dados acadêmicas reconhecidas, como Scielo, Google Acadêmico e periódicos da área da educação, utilizando palavras-chave como “educação inclusiva”, “educação especial”, “direito à educação” e “práticas inclusivas na escola”. Como critérios de inclusão, foram considerados estudos publicados nos últimos cinco anos, escritos em língua portuguesa e disponíveis integralmente, além de documentos legais fundamentais para a compreensão do tema. Também foram incluídas obras clássicas que contribuem para a discussão teórica da inclusão, quando consideradas pertinentes ao desenvolvimento da análise.

A análise dos dados foi realizada com base na técnica de análise de conteúdo, conforme proposta por BARDIN (2016), que possibilita a organização, categorização e interpretação das informações coletadas. Inicialmente, foi realizada uma leitura flutuante dos materiais selecionados, seguida pela identificação de unidades de sentido relacionadas ao objetivo da pesquisa. Posteriormente, essas unidades foram agrupadas em categorias temáticas, permitindo a construção de uma análise crítica sobre o papel da escola na efetivação do direito à educação de estudantes público-alvo da Educação Especial.

Além disso, a pesquisa considerou documentos legais e normativos que fundamentam a educação inclusiva no Brasil, como a Constituição Federal, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e a Lei Brasileira de Inclusão. A inclusão desses documentos se justifica pela

relevância que possuem na definição de direitos, deveres e diretrizes para a organização dos sistemas de ensino. Dessa forma, a análise não se restringiu à produção acadêmica, mas também incorporou elementos legais que orientam a prática educativa e reforçam a importância da inclusão como um direito assegurado.

Por se tratar de uma pesquisa exclusivamente bibliográfica, não houve necessidade de submissão a comitê de ética em pesquisa, uma vez que não envolveu a participação direta de seres humanos. No entanto, foram respeitados todos os princípios éticos relacionados à produção científica, como a correta citação das fontes utilizadas e o compromisso com a veracidade das informações apresentadas. Dessa forma, buscou-se garantir a integridade do estudo, contribuindo para a construção de um trabalho coerente, fundamentado e alinhado às exigências acadêmicas.

RESULTADOS

Os resultados desta pesquisa bibliográfica evidenciam, em primeiro lugar, que o debate sobre o direito à educação de estudantes público-alvo da Educação Especial vem sendo cada vez mais deslocado de uma lógica centrada apenas no acesso para uma compreensão mais ampla, que envolve participação, aprendizagem e permanência com qualidade. Isso significa que a presença do estudante na escola regular, embora seja um avanço importante, já não é suficiente para caracterizar uma educação verdadeiramente inclusiva. A literatura recente mostra que a garantia desse direito depende da capacidade da escola de reorganizar tempos, espaços, práticas e relações pedagógicas de modo a responder às diferenças sem transformar a diversidade em problema. Nessa direção, Riboli (2025) reforça que a escola inclusiva precisa assegurar qualidade educacional a cada estudante, reconhecendo a diversidade como dimensão constitutiva do processo de ensino, e não como exceção a ser administrada.

Outro resultado importante encontrado diz respeito ao crescimento contínuo das matrículas da Educação Especial na escola comum, o que sinaliza um movimento concreto de ampliação do acesso ao ensino regular. Os dados mais recentes do Censo Escolar 2024 mostram que, entre 2023 e 2024, as matrículas da educação especial cresceram 17,2%, passando de 1,8 milhão para 2,1 milhões, além de indicarem aumento de 58,7% em relação a 2020. Também se observa que, na faixa etária de 4 a 17 anos, o percentual de estudantes incluídos em classes comuns subiu de 93,2% em 2020 para 95,7% em 2024, o que revela um avanço expressivo na inserção desses estudantes na rede regular. Esses dados confirmam que a inclusão escolar se

fortaleceu no plano do acesso, ainda que persistam desafios ligados à qualidade desse processo (INEP, 2025).

A análise das produções recentes também mostra que o aumento das matrículas não elimina as contradições presentes no cotidiano escolar. Em muitos contextos, a matrícula vem sendo garantida, mas a participação efetiva do estudante ainda encontra limites concretos, sobretudo quando a escola mantém práticas homogêneas, currículo rígido e pouca flexibilidade pedagógica. Nesse ponto, Boff (2024) destaca que a perspectiva da educação inclusiva exige garantir aprendizagem para além do simples ingresso na escola comum, o que recoloca o foco sobre a responsabilidade pedagógica da instituição. Assim, os resultados indicam que a centralidade da escola não está apenas em receber o estudante, mas em criar condições reais para que ele esteja implicado no processo educativo de forma ativa e significativa.

A literatura examinada revela ainda que a escola aparece como agente decisivo na eliminação de barreiras que comprometem o direito à educação. Essas barreiras não são apenas físicas ou arquitetônicas, mas também comunicacionais, metodológicas, tecnológicas e, sobretudo, atitudinais. A Lei Brasileira de Inclusão reforça exatamente essa compreensão ao afirmar que a promoção da igualdade requer a eliminação de barreiras de diferentes naturezas, assegurando acesso em condições equitativas aos serviços públicos e privados. Os achados indicam, portanto, que o direito à educação de estudantes público-alvo da Educação Especial depende de uma leitura ampliada da acessibilidade, compreendida como princípio organizador da vida escolar e não como recurso periférico utilizado apenas em situações específicas (BRASIL, 2015).

No campo da organização pedagógica, os resultados apontam que práticas inclusivas se tornam mais consistentes quando a escola adota estratégias de planejamento acessível, flexibilização curricular e diversificação das formas de ensinar e avaliar. Costa-Renders (2025) mostra que a intersecção entre design pedagógico e educação inclusiva fortalece práticas de ensino mais equitativas, especialmente quando o planejamento considera a variabilidade dos estudantes desde o início do processo. Isso revela que a escola cumpre melhor seu papel quando deixa de adaptar tardiamente a aula para alguns e passa a pensar, desde o planejamento, em caminhos de participação para todos. Nesse sentido, os resultados sugerem que a inclusão se consolida com mais força quando a proposta pedagógica é construída sob uma lógica de acessibilidade e de justiça curricular.

Também foi possível identificar, nas produções analisadas, que o Atendimento Educacional Especializado permanece como um dos eixos mais relevantes para a efetivação do direito à educação, mas sua potência depende diretamente da articulação com a escola comum. Os estudos mais recentes mostram que o AEE apresenta melhores resultados quando atua como apoio complementar e não como substituição do ensino regular. Em outras palavras, o estudante não aprende porque frequenta apenas um espaço especializado, mas porque esse atendimento dialoga com a sala comum, com o professor regente e com os objetivos pedagógicos da escola. Essa compreensão já estava presente na Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva e continua aparecendo como referência estruturante nas discussões mais atuais sobre inclusão (BRASIL, 2008; GABRIEL; DRAGO, 2026).

Outro resultado recorrente diz respeito à formação docente, apresentada em praticamente todos os estudos como condição indispensável para que a escola assuma, de fato, a garantia do direito à educação. A pesquisa de Rosa (2025) mostra que a formação continuada ainda ocupa lugar central nas discussões sobre Educação Especial inclusiva, justamente porque muitos professores seguem enfrentando dificuldades para transformar princípios legais em práticas pedagógicas concretas. Os achados sugerem que não basta afirmar a inclusão em documentos institucionais se os profissionais não recebem apoio formativo consistente para compreender a diversidade dos estudantes, planejar estratégias acessíveis e revisar concepções naturalizadas sobre deficiência, aprendizagem e normalidade.

Além da necessidade de formação, os resultados revelam que a autoconfiança docente para atuar em contextos inclusivos continua sendo uma questão sensível. Costa-Renders (2025) chama atenção para a baixa confiança de muitos professores em sua capacidade de ministrar aulas inclusivas, associando esse problema à fragilidade de dispositivos didáticos e ao pouco tempo destinado ao planejamento. Isso permite compreender que a escola não garante o direito à educação apenas por meio de boas intenções ou discursos institucionais, mas também pela criação de condições concretas de trabalho para seus profissionais. Planejar com tempo, apoio e colaboração aparece, nos estudos analisados, como elemento decisivo para tornar viável a inclusão no cotidiano escolar.

Os resultados também mostram que a inclusão não depende exclusivamente do professor da sala comum ou do profissional do AEE, mas de um compromisso coletivo da escola. Em diferentes textos, a gestão escolar surge como mediadora essencial para a construção de culturas inclusivas, seja na definição de prioridades, seja na organização dos recursos, seja no

estímulo ao trabalho colaborativo entre os profissionais. Quando a gestão compreende a inclusão como eixo institucional, a escola tende a avançar na criação de fluxos mais consistentes de apoio, acompanhamento e tomada de decisão. Isso reforça a conclusão de que o direito à educação não se materializa por iniciativas isoladas, mas pela construção de uma responsabilidade compartilhada entre docentes, equipe gestora e demais profissionais da escola (RIBOLI, 2025; GABRIEL; DRAGO, 2026).

No que se refere ao perfil das matrículas, os dados atuais evidenciam um crescimento muito expressivo de estudantes com transtorno do espectro autista na educação básica. Segundo o Inep, entre 2023 e 2024 esse número saltou de 636.202 para 918.877, o que representa aumento de 44,4%. Esse dado tem implicações diretas para a escola, porque aponta a necessidade de fortalecimento de práticas pedagógicas, recursos de acessibilidade, mediações e estruturas de apoio compatíveis com a ampliação da demanda. Os resultados da pesquisa bibliográfica mostram, assim, que a escola precisa deixar de tratar a inclusão como situação eventual e passar a reconhecê-la como parte permanente de sua realidade institucional e pedagógica (INEP, 2025).

A revisão também evidenciou que a efetivação do direito à educação ocorre de forma desigual entre redes, municípios e regiões. Gabriel e Drago (2026), ao analisarem estudos sobre o Espírito Santo, mostram que a organização da Educação Especial é multifacetada e marcada por estratégias ora adequadas, ora insuficientes, além de forte desigualdade territorial. Isso demonstra que, embora o marco legal seja nacional, sua materialização depende de condições locais, investimentos, concepções pedagógicas e capacidade de gestão. Assim, um dos resultados centrais desta pesquisa é o reconhecimento de que o direito à educação, no campo da Educação Especial, ainda se realiza de maneira muito desigual no país, o que impõe à escola o desafio de superar lógicas fragmentadas e descontinuidades institucionais.

Também se observou que parte dos obstáculos à inclusão decorre da permanência de concepções assistencialistas ou medicalizantes, que acabam deslocando o foco da aprendizagem para a condição diagnóstica do estudante. Quando isso ocorre, a escola tende a reduzir o estudante à deficiência, ao laudo ou à necessidade específica, em vez de reconhecê-lo como sujeito de direitos e de possibilidades educativas. Os estudos mais recentes criticam esse movimento por reforçar dependências, naturalizar baixas expectativas e fragilizar o compromisso pedagógico da escola com a aprendizagem. Os resultados encontrados indicam, portanto, que garantir o direito à educação exige romper com leituras que individualizam o

problema e assumir que as barreiras estão, muitas vezes, na própria estrutura escolar e nas formas de organização do ensino (BOFF, 2024; RIBOLI, 2025).

No plano normativo, a análise confirma que o ordenamento jurídico brasileiro oferece base robusta para sustentar a inclusão escolar como direito. A Lei Brasileira de Inclusão afirma expressamente a necessidade de promover igualdade, autonomia, participação e eliminação de barreiras, enquanto a política de educação especial na perspectiva inclusiva já havia estabelecido como objetivo assegurar acesso, participação e aprendizagem dos estudantes público-alvo da Educação Especial no ensino regular. Os resultados bibliográficos mostram que o problema central, hoje, não está na ausência de princípios legais, mas na distância entre o que a norma determina e o que a escola consegue efetivar no cotidiano. Em outras palavras, o desafio atual é menos jurídico e mais político-pedagógico, organizacional e formativo (BRASIL, 2008; BRASIL, 2015).

Outro achado relevante foi a compreensão de que a escola inclusiva demanda mudança estrutural e cultural, e não apenas adaptações pontuais. Estudos recentes sobre educação inclusiva têm insistido que mudanças superficiais não bastam para garantir o direito à educação, porque a exclusão pode continuar operando mesmo dentro de escolas que se declaram inclusivas. Quando o currículo segue inflexível, quando os espaços de escuta são escassos e quando o estudante participa apenas formalmente, a inclusão tende a se tornar apenas aparente. Por isso, os resultados desta revisão indicam que a garantia do direito à educação exige transformação institucional profunda, capaz de rever valores, práticas e expectativas que historicamente sustentaram a exclusão escolar (ABRAHÃO, 2025; COSTA-RENDERS, 2025).

Foi identificado ainda que o tempo destinado ao planejamento pedagógico aparece como variável estratégica para o avanço da inclusão. Em diferentes produções, a ausência de tempo institucionalizado para estudo, troca entre pares e construção coletiva de intervenções é apontada como um dos fatores que fragilizam a ação docente. Costa-Renders (2025) destaca exatamente esse ponto ao afirmar que, sem tempo suficiente para planejar, torna-se difícil consolidar práticas inclusivas nas unidades escolares. Isso permite afirmar que o direito à educação não depende apenas da presença de recursos ou documentos orientadores, mas também de condições de trabalho que viabilizem o uso pedagógico desses recursos com intencionalidade e continuidade.

A análise da literatura recente também demonstra que a formação continuada mais potente é aquela vinculada ao cotidiano escolar e às demandas concretas vividas pelos

professores. Não se trata apenas de oferecer cursos esporádicos, mas de construir processos formativos que dialoguem com os desafios reais enfrentados na sala de aula, no AEE e na gestão pedagógica. Rosa (2025) aponta a centralidade dessa discussão ao tratar da formação continuada para a Educação Especial inclusiva, evidenciando que o desenvolvimento profissional ganha mais força quando se articula às experiências e necessidades do trabalho docente. Assim, os resultados sugerem que a escola garante melhor o direito à educação quando transforma a formação em parte de sua cultura institucional, e não em ação periférica ou meramente burocrática.

Outro resultado importante está relacionado ao entendimento de que a inclusão escolar exige cooperação interprofissional. A literatura mostra que práticas mais consistentes emergem quando professor regente, profissional do AEE, coordenação pedagógica e gestão dialogam de forma contínua, partilhando informações, estratégias e responsabilidades. Esse movimento reduz a fragmentação do atendimento e favorece uma resposta pedagógica mais integrada às necessidades do estudante. Os estudos analisados reforçam que a escola inclusiva funciona melhor quando a lógica individualizada de atuação é substituída por uma lógica colaborativa, em que o estudante deixa de circular entre setores isolados e passa a ser acompanhado por uma rede articulada de apoio dentro da própria instituição (GABRIEL; DRAGO, 2026; COSTA-RENDERS, 2025).

A revisão também permitiu constatar que o avanço quantitativo da inclusão precisa ser acompanhado de monitoramento qualitativo. O Censo Escolar mostra crescimento expressivo das matrículas, mas a própria leitura desses dados exige cautela, pois números de acesso não revelam, sozinhos, a experiência concreta do estudante na escola. Ainda assim, esses indicadores são fundamentais para o planejamento das políticas e para o acompanhamento da efetividade das ações educacionais, como destaca o Inep ao explicar que o censo serve de base para repasses, avaliações e monitoramento de metas educacionais. Os resultados desta pesquisa indicam, portanto, que a escola precisa ser observada não apenas pelo número de matrículas que acolhe, mas pela qualidade das condições que oferece para ensinar e incluir (INEP, 2025).

As produções mais recentes também revelam que a defesa do direito à educação inclusiva permanece atravessada por tensões políticas e disputas de concepção. Parte da literatura destaca que a inclusão vem sendo afirmada como consenso discursivo, mas nem sempre acompanhada de investimentos, estruturas e políticas capazes de sustentá-la plenamente. Esse resultado é importante porque mostra que a escola, embora seja central, não pode ser responsabilizada

sozinha por todos os limites da inclusão. Ao mesmo tempo, a pesquisa evidencia que, mesmo em cenários de fragilidade estrutural, a escola continua sendo o espaço onde o direito se concretiza ou se enfraquece na vida cotidiana do estudante. Por isso, fortalecer a escola pública inclusiva permanece como uma estratégia essencial para a defesa desse direito (GARCIA, 2025; RIBOLI, 2025).

Por fim, os resultados encontrados apontam que o papel da escola na garantia do direito à educação de estudantes público-alvo da Educação Especial é, ao mesmo tempo, pedagógico, político e ético. Pedagógico, porque envolve currículo, ensino, avaliação e acessibilidade; político, porque se relaciona à implementação concreta de direitos previstos em lei; e ético, porque exige reconhecer a dignidade do estudante e seu lugar legítimo no espaço escolar. A síntese da literatura recente permite afirmar que a escola garante esse direito quando assume a inclusão como princípio orientador de sua organização e de suas práticas, investe em formação, articula apoios, elimina barreiras e sustenta altas expectativas de aprendizagem para todos. Em vez de compreender a diferença como desvio, a escola que efetiva direitos aprende a tratá-la como parte essencial da experiência educativa e da própria democracia escolar (BRASIL, 2015; COSTA-RENDERS, 2025; GABRIEL; DRAGO, 2026).

DISCUSSÃO

A discussão dos resultados permite afirmar que o debate sobre o papel da escola na garantia do direito à educação de estudantes público-alvo da Educação Especial não pode mais permanecer restrito à ideia de acesso formal. Os dados e estudos recentes mostram que o avanço nas matrículas em classes comuns é relevante, mas ele só ganha sentido quando acompanhado de condições efetivas de participação e aprendizagem. Nesse ponto, a escola assume uma função decisiva, porque é nela que o direito previsto em lei se converte, ou não, em experiência concreta de inclusão. Assim, a discussão desloca o foco da simples presença física do estudante para a qualidade das relações pedagógicas, dos apoios ofertados e das condições institucionais construídas para sustentar sua trajetória escolar.

Quando se observa o crescimento das matrículas da Educação Especial na escola comum, especialmente revelado pelo Censo Escolar 2024, percebe-se que o Brasil avançou na ampliação do acesso, inclusive com forte aumento no número de estudantes com transtorno do espectro autista na educação básica. No entanto, esse crescimento quantitativo também expõe com mais nitidez os limites históricos da escola para responder, com qualidade, à diversidade dos

estudantes. Em outras palavras, o aumento da presença desses alunos nas redes regulares pressiona a instituição escolar a rever suas formas de organizar o ensino, o currículo, a avaliação e o acompanhamento pedagógico. A discussão, portanto, não é mais se esses estudantes devem estar na escola comum, mas como a escola pode efetivamente garantir que esse direito se traduza em aprendizagem, pertencimento e desenvolvimento.

Os estudos recentes ajudam a compreender que uma das maiores fragilidades da inclusão está justamente no descompasso entre marco legal e prática escolar. O ordenamento jurídico brasileiro é robusto ao assegurar sistema educacional inclusivo, igualdade de oportunidades e eliminação de barreiras, mas a efetividade desse direito depende da capacidade da escola de transformar esses princípios em organização pedagógica concreta. Isso significa que a legislação, por si só, não produz inclusão; ela cria as bases e define obrigações, mas a materialização do direito ocorre no cotidiano da escola, nas decisões curriculares, na postura dos profissionais e na forma como a instituição acolhe ou rejeita as diferenças. A discussão dos resultados mostra, então, que o principal desafio atual não é a ausência de norma, mas a distância entre a força da norma e a fragilidade das condições reais de implementação.

Nesse cenário, a escola precisa ser compreendida como espaço de eliminação de barreiras, e não apenas como local de oferta de vaga. A discussão dos resultados reforça que barreiras pedagógicas, comunicacionais, tecnológicas e atitudinais podem ser tão excludentes quanto a ausência de acessibilidade física. Isso muda de forma importante o modo de interpretar a inclusão, porque deixa de responsabilizar exclusivamente o estudante por suas dificuldades e passa a interrogar a própria estrutura escolar. Quando a instituição mantém práticas rígidas, expectativas rebaixadas ou concepções medicalizantes, ela acaba restringindo o direito à educação, mesmo quando o estudante está matriculado. Por isso, discutir inclusão hoje implica discutir acessibilidade como princípio organizador do trabalho escolar e não como resposta improvisada para casos específicos.

Outro ponto central da discussão está relacionado ao currículo e ao planejamento pedagógico. Os resultados indicam que a garantia do direito à educação se fortalece quando a escola deixa de operar sob uma lógica homogênea e passa a reconhecer a variabilidade dos estudantes como dado constitutivo da prática educativa. Essa mudança exige planejamento acessível, estratégias diversificadas de ensino e avaliação mais flexível, capazes de ampliar as possibilidades de participação sem reduzir as expectativas de aprendizagem. A literatura recente tem mostrado que práticas inclusivas consistentes não surgem apenas da boa vontade docente,

mas de uma cultura escolar que prevê, desde o início, caminhos plurais para ensinar e aprender. Assim, a discussão aponta que a escola que melhor garante direitos é aquela que se organiza para a diversidade antes mesmo que a dificuldade apareça como problema individualizado.

A formação docente aparece, nesse debate, como uma das condições mais sensíveis e mais decisivas. Os resultados sugerem que muitos professores continuam sendo convocados a atuar em contextos inclusivos sem apoio suficiente para traduzir princípios legais e concepções teóricas em ações pedagógicas concretas. Isso produz insegurança, imprevisto e, muitas vezes, práticas de baixa expectativa em relação aos estudantes público-alvo da Educação Especial. A discussão, então, precisa reconhecer que a responsabilização isolada do professor é injusta e insuficiente. Garantir o direito à educação passa por investimento sistemático em formação inicial e continuada, tempo de planejamento, construção coletiva de estratégias e fortalecimento de espaços institucionais de estudo e acompanhamento do trabalho pedagógico.

Ao mesmo tempo, a análise permite perceber que a inclusão escolar não se sustenta somente no professor da sala comum nem apenas no Atendimento Educacional Especializado. A escola que avança na efetivação de direitos é aquela que constrói uma rede interna de corresponsabilidade, articulando gestão, coordenação pedagógica, docentes e profissionais de apoio. Essa dimensão coletiva é importante porque rompe com a lógica de fragmentação que, muitas vezes, empurra o estudante para setores isolados dentro da própria instituição. Quando a responsabilidade pela inclusão é compartilhada, a escola tende a criar respostas mais consistentes, contínuas e pedagogicamente articuladas. A discussão dos resultados reforça, portanto, que o direito à educação não se materializa por ações paralelas, mas por uma organização institucional integrada e comprometida com o estudante em sua totalidade.

Também merece destaque o fato de que a inclusão continua sendo atravessada por disputas de concepção no campo das políticas públicas. Estudos recentes mostram que a educação inclusiva, embora amplamente afirmada no plano discursivo e legal, ainda convive com controvérsias sobre o papel da escola comum, da escola especial, dos serviços especializados e dos modelos de atendimento. Essas tensões impactam diretamente o cotidiano escolar, porque influenciam decisões administrativas, prioridades de investimento e formas de compreender a diferença. A discussão dos resultados mostra que, em contextos de disputa, a escola muitas vezes se vê entre exigências legais avançadas e condições institucionais insuficientes para cumpri-las plenamente. Ainda assim, é justamente nesse espaço tensionado que o direito à

educação precisa ser defendido com mais firmeza, especialmente pela via de uma escola pública comprometida com equidade e participação.

Outro aspecto importante é que a qualidade da inclusão não pode ser medida apenas por indicadores de matrícula. Embora os dados censitários sejam fundamentais para dimensionar o avanço do acesso e orientar políticas públicas, eles não revelam, sozinhos, a experiência concreta vivida pelo estudante na escola. A discussão dos resultados mostra que permanência, pertencimento, socialização, aprendizagem e participação são dimensões indispensáveis para avaliar a efetividade do direito à educação. Isso significa que a escola precisa ser observada não apenas pelo número de estudantes que recebe, mas pela maneira como organiza o cotidiano, distribui apoios e produz oportunidades reais de desenvolvimento. Em síntese, o direito à educação inclusiva exige uma leitura qualitativa da escola, capaz de enxergar para além do dado estatístico e alcançar a experiência educativa concreta.

Por fim, a discussão permite concluir que o papel da escola na garantia do direito à educação de estudantes público-alvo da Educação Especial é profundamente pedagógico, político e ético. Pedagógico, porque envolve a reorganização do ensino; político, porque materializa direitos já assegurados pela legislação; e ético, porque exige reconhecer que nenhuma diferença pode justificar exclusão, invisibilidade ou rebaixamento de expectativas. A literatura recente converge ao indicar que a escola inclusiva não nasce de adaptações superficiais, mas de uma transformação cultural que reconhece a diversidade como princípio educativo. Nesse sentido, garantir o direito à educação significa fortalecer uma escola capaz de acolher, ensinar, escutar e sustentar trajetórias escolares dignas, acessíveis e socialmente justas para todos os estudantes.

CONCLUSÃO

A análise desenvolvida ao longo deste estudo permite afirmar que o papel da escola na garantia do direito à educação de estudantes público-alvo da Educação Especial ultrapassa, de forma significativa, a dimensão do acesso formal à matrícula. A inclusão, na sua essência, exige que a escola se organize de maneira intencional para assegurar condições reais de participação, permanência e aprendizagem, reconhecendo que a diversidade não é um desafio a ser contornado, mas um elemento constitutivo da própria experiência educativa. Nesse sentido, garantir o direito à educação implica assumir a inclusão como princípio orientador da prática pedagógica e da organização institucional, e não como uma ação pontual ou complementar.

Os resultados e discussões evidenciaram que, embora o Brasil tenha avançado no plano normativo e no acesso à escola comum, ainda existem lacunas importantes na efetivação da inclusão no cotidiano escolar. Essas lacunas estão diretamente relacionadas à permanência de práticas pedagógicas homogêneas, à fragilidade da formação docente, à insuficiência de recursos e, sobretudo, à presença de barreiras atitudinais que limitam o desenvolvimento dos estudantes. Dessa forma, a escola precisa ser compreendida como espaço de transformação, onde as práticas tradicionais são constantemente revistas e ressignificadas à luz de uma educação comprometida com a equidade e com o reconhecimento das diferenças.

Outro aspecto fundamental que emerge deste estudo é a importância da construção coletiva de uma cultura inclusiva no interior da escola. A garantia do direito à educação não pode ser atribuída exclusivamente ao professor ou ao atendimento especializado, mas deve ser assumida como responsabilidade compartilhada entre todos os sujeitos que compõem a comunidade escolar. Quando há articulação entre gestão, coordenação pedagógica, docentes e profissionais de apoio, a escola tende a avançar na construção de práticas mais consistentes, capazes de responder às necessidades dos estudantes de forma integrada e contínua.

Além disso, ficou evidente que a formação docente ocupa lugar central nesse processo, sendo um dos principais caminhos para a consolidação de práticas inclusivas. Investir em formação continuada, articulada ao cotidiano escolar, possibilita que os professores desenvolvam maior segurança, sensibilidade e competência para lidar com a diversidade em sala de aula. No entanto, essa formação precisa vir acompanhada de condições reais de trabalho, como tempo para planejamento, apoio institucional e espaços de diálogo, pois somente assim será possível transformar os princípios da inclusão em ações concretas e sustentáveis.

Por fim, conclui-se que garantir o direito à educação de estudantes público-alvo da Educação Especial é, antes de tudo, um compromisso ético e social que exige da escola uma postura ativa, crítica e transformadora. Mais do que cumprir exigências legais, trata-se de construir um ambiente educativo que valorize cada sujeito em sua singularidade, assegurando oportunidades reais de aprendizagem e desenvolvimento. Assim, a escola que efetivamente garante esse direito é aquela que se reconhece como espaço de acolhimento, de construção coletiva do conhecimento e de promoção da justiça social, contribuindo para a formação de uma sociedade mais inclusiva e democrática.

REFERÊNCIAS

- ABRAHÃO, Anaís Leal Barbosa Martins; MONTEIRO, Maria Teresa Henriques da Cunha; TORQUATO, Rosa Maria. **A Teoria da Mudança na Educação Inclusiva: uma revisão integrativa**. Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação, Rio de Janeiro, v. 33, n. 128, e0254937, 2025.
- BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2016.
- BOFF, Ana Paula; MACHADO, Andreia de Bem. **Educação especial na perspectiva inclusiva: uma revisão pautada no direito de todos à educação**. Educar em Revista, Curitiba, v. 40, e85133, 2024.
- BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidência da República, 1988.
- BRASIL. Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional**. Brasília, DF: Presidência da República, 1996.
- BRASIL. Lei n.º 13.146, de 6 de julho de 2015. **Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência)**. Brasília, DF: Presidência da República, 2015.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Secretaria de Educação Especial. Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília, DF: MEC/SEESP, 2008.
- BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Censo Escolar da Educação Básica 2024: resumo técnico**. Brasília, DF: Inep, 2025.
- COSTA-RENDERS, Elizabete Cristina. **Design Pedagógico e Educação Inclusiva: caminhos para práticas de ensino equitativas**. Revista Educação Especial, Santa Maria, v. 38, n. 1, e103/01-24, 2025.
- GABRIEL, Emilio; DRAGO, Rogério. **Direito à Educação e à Educação Especial nos estudos do Programa de Pós-Graduação, do Centro de Educação, da Universidade Federal do Espírito Santo (2008-2022)**. Revista Educação Especial, Santa Maria, v. 39, n. 1, e10/01-28, 2026.
- GARCIA, Rosalba Maria Cardoso. **Educação inclusiva como consenso político nas disputas do campo da educação especial**. Cadernos CEDES, Campinas, v. 45, e292781, 2025.
- GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 7. ed. São Paulo: Atlas, 2019.
- MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. 14. ed. São Paulo: Hucitec, 2014.
- RIBOLI, Cesar; PERTUZZATTI, Mariluz Terezinha. **Educação especial inclusiva e políticas públicas: avanços, desafios e perspectivas**. Revista Brasileira de Educação Especial, Corumbá, v. 31, e0156, 2025.
- ROSA, Kaciana Nascimento da Silveira; SILVA, Cassandra Cristine Cutrim; AZEVEDO, Fernanda Monteles de Oliveira. **Formação continuada de professores e Educação Especial: a elaboração do Estado da Questão**. Educação & Formação, Fortaleza, v. 10, e14831, 2025.