

ENTRE A LEI E A ESCOLA: POLÍTICAS EDUCACIONAIS, DIREITO À EDUCAÇÃO E DESAFIOS DA INCLUSÃO

BETWEEN LAW AND SCHOOL: EDUCATIONAL POLICIES, THE RIGHT TO EDUCATION AND THE CHALLENGES OF INCLUSION

Eliete Souza Oliveira

Mestranda em Educação com Especialização em Tecnologias na Educação Digital pela University American Global Tech University

Elizeu Vaz da Silva

Mestrando em Ciências da Educação com Especialização em Tecnologias na Educação pela University American Global Tech University

Cris Mariel Jovita de Castro

Mestranda em Ciências da Educação com Especialização em Tecnologias na Educação pela University American Global Tech University

Suetânia Rios Pagnussatt

Mestranda em Ciências da Educação com Especialização em Formação de Professores pela Universidad Europea Del Atlántico

Tamires Cristina Fiuza Velho

Mestranda em Ciências da Educação com Especialização em Tecnologias na Educação pela University American Global Tech University

Daiane de Lourdes Alves Velho

Doutoranda em Educação pela Saint Alcuin of York Anglican College

DOI: <https://doi.org/10.46550/ilustracao.v7i8.775>

Aceito em: 18.08.2026

Resumo: As políticas educacionais brasileiras foram constituídas em meio a disputas sociais, mudanças legislativas e reivindicações pelo reconhecimento da educação como direito. Embora o ordenamento jurídico tenha avançado na definição de garantias relacionadas ao acesso, à permanência, à equidade e à inclusão, a existência de normas não assegura, isoladamente, sua concretização no cotidiano das instituições de ensino. Este artigo analisa as relações entre legislação, formulação de políticas e práticas escolares, com atenção particular à educação inclusiva e ao Atendimento Educacional Especializado. Trata-se de pesquisa bibliográfica, de abordagem qualitativa e caráter analítico-interpretativo, fundamentada nos estudos de Neves (2026), Penna (2004) e Lockmann (2026), bem como nos marcos legais discutidos nessas produções. A análise demonstra que as políticas adquirem significado efetivo quando encontram condições institucionais para sua realização, envolvendo financiamento, formação profissional, recursos pedagógicos, acessibilidade, acompanhamento e articulação entre professores. No campo da educação especial, as Salas de Recursos Multifuncionais representam importante estratégia de apoio, porém não podem ser compreendidas como solução isolada para os desafios da escolarização inclusiva. Conclui-se que a distância entre

previsão normativa e experiência escolar permanece como questão central das políticas públicas de educação, sendo necessário transformar direitos reconhecidos juridicamente em condições concretas de participação e aprendizagem.

Palavras-chave: Políticas educacionais. Direito à educação. Educação inclusiva. Legislação educacional. Atendimento Educacional Especializado.

Abstract: Brazilian educational policies have been shaped amid social disputes, legislative changes, and demands for the recognition of education as a right. Although the legal framework has advanced in defining guarantees related to access, permanence, equity, and inclusion, the existence of regulations alone does not ensure their implementation in the daily life of educational institutions. This article analyzes the relationship between legislation, policy formulation, and school practices, with particular attention to inclusive education and Specialized Educational Assistance. This is a bibliographic study with a qualitative and analytical-interpretative approach, based on Neves (2026), Penna (2004), and Lockmann (2026), as well as on the legal frameworks discussed in these works. The analysis indicates that policies become effective when institutional conditions are ensured, including funding, professional development, pedagogical resources, accessibility, monitoring, and collaboration among teachers. In the field of special education, Multifunctional Resource Rooms constitute an important support strategy, but they cannot be understood as an isolated solution to the challenges of inclusive schooling. The study concludes that the distance between normative provisions and school experience remains a central issue in public educational policies, making it necessary to transform legally recognized rights into concrete conditions for participation and learning.

Keywords: Educational policies. Right to education. Inclusive education. Educational legislation. Specialized Educational Assistance.

1 Introdução

A história da educação brasileira demonstra que a ampliação do direito à escolarização não ocorreu de maneira homogênea. O acesso à escola, a definição das responsabilidades do Estado e o reconhecimento das necessidades de grupos historicamente excluídos resultaram de processos políticos marcados por disputas, reivindicações, avanços normativos e permanências estruturais. Nesse cenário, estudar política educacional exige ultrapassar a leitura isolada de leis e compreender as relações estabelecidas entre Estado, sociedade, sistemas de ensino e instituições escolares.

Neves (2026) destaca que o campo da política educacional passou a considerar, de modo crescente, as relações entre educação, sociedade, economia e organização do Estado. Nessa perspectiva, o estudo das políticas educacionais contribui para que professores e demais profissionais interpretem criticamente as decisões que incidem sobre os processos formativos e sobre o cotidiano das escolas.

A Constituição Federal de 1988 e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 9.394/1996, ocupam lugar relevante nesse percurso por consolidarem princípios relacionados ao direito à educação e à responsabilidade pública sobre sua oferta. Todavia, a existência de

dispositivos jurídicos, embora indispensável, não significa que as garantias previstas se realizem automaticamente na experiência escolar.

Penna (2004), ao discutir políticas públicas em educação musical, chama atenção para uma questão que ultrapassa seu objeto específico: existe diferença entre os termos legais e normativos e aquilo que efetivamente se concretiza na prática escolar. A política educacional não se limita ao texto da lei, pois ganha forma na maneira como os sistemas de ensino, as escolas e os profissionais incorporam e interpretam as determinações oficiais.

Essa discussão torna-se particularmente relevante na educação especial. Nas últimas décadas, o Brasil ampliou o conjunto de normas direcionadas à escolarização de estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação. A LDB, o Decreto nº 7.611/2011 e a Lei Brasileira de Inclusão, entre outros dispositivos, reforçaram o direito à educação em perspectiva inclusiva e o acesso ao Atendimento Educacional Especializado.

Lockmann (2026) observa que as Salas de Recursos Multifuncionais representam uma estratégia importante para a oferta do AEE, sobretudo por disponibilizarem recursos pedagógicos, tecnologias assistivas e atendimento complementar ou suplementar. O autor, entretanto, também evidencia que sua efetividade depende da formação dos profissionais, da disponibilidade de recursos e da articulação entre o atendimento especializado e o currículo da classe comum.

Esses elementos indicam que a inclusão não pode ser confundida com a simples presença física do estudante na escola. A matrícula constitui uma condição inicial, mas a efetivação do direito exige participação, acesso ao conhecimento, permanência e desenvolvimento acadêmico e social.

Diante dessas questões, este estudo busca responder ao seguinte problema: em que medida os avanços da legislação educacional brasileira têm se convertido em condições efetivas de acesso, participação, permanência e aprendizagem, particularmente no campo da educação inclusiva? O objetivo consiste em analisar as relações entre legislação, políticas públicas e práticas escolares, tomando a educação especial e o Atendimento Educacional Especializado como campos privilegiados para compreender as tensões entre direito formal e direito vivido.

A relevância do tema está na necessidade de compreender a implementação das políticas sem reduzir seus resultados à existência da norma ou à atuação isolada da escola. Entre a formulação legal e sua concretização há responsabilidades compartilhadas que abrangem financiamento, gestão, formação profissional, infraestrutura, acessibilidade, organização curricular e acompanhamento.

2 Percorso metodológico

Este artigo caracteriza-se como pesquisa bibliográfica, de abordagem qualitativa e natureza analítico-interpretativa. O corpus foi composto por três produções selecionadas pela relação direta com políticas educacionais, direito à educação e implementação de práticas inclusivas.

A primeira produção analisada foi a resenha de Neves (2026), que apresenta discussões sobre história da política educacional, direito à educação, modalidades de ensino e avaliação.

A segunda produção foi o artigo de Penna (2004), dedicado à relação entre termos legais e prática escolar no campo da educação musical. Sua contribuição subsidiou a compreensão da implementação como dimensão constitutiva da política educacional.

A terceira produção foi o artigo de Lockmann (2026), centrado no atendimento aos estudantes da educação especial e nas Salas de Recursos Multifuncionais, permitindo aprofundar aspectos legais, institucionais e pedagógicos da inclusão.

A leitura foi orientada por quatro eixos: direito à educação; relação entre legislação e prática; educação especial e AEE; e condições de implementação. Em seguida, as contribuições foram agrupadas por convergência temática.

Foram mantidos na argumentação apenas autores e documentos efetivamente mobilizados na análise, assegurando correspondência entre as citações do texto e a lista de referências.

A análise permaneceu delimitada às produções que compõem o corpus e aos dispositivos legais nelas mobilizados, de modo a manter coerência entre a fundamentação apresentada e as referências utilizadas.

A análise procurou preservar o sentido dos autores, evitando transformar exemplos específicos em generalizações não sustentadas pelo corpus.

3 Políticas educacionais e direito à educação

As políticas educacionais expressam projetos de sociedade e formas de compreender a função do Estado diante do direito à educação. Neves (2026) mostra que a história educacional brasileira foi marcada por um processo gradual de ampliação do acesso, superando períodos em que a escolarização estava vinculada principalmente a grupos socialmente privilegiados.

A consolidação da educação como direito social alterou a relação entre cidadão e poder público. A partir da Constituição Federal de 1988, o Estado passou a ser chamado a garantir condições mais amplas de acesso e permanência. A LDB de 1996, por sua vez, reorganizou princípios, etapas e modalidades, dando continuidade a esse processo de regulamentação.

Entretanto, a trajetória das políticas não deve ser compreendida como sucessão automática de avanços. Neves (2026) ressalta que a legislação educacional resulta de lutas, disputas e mudanças históricas. Isso significa que cada dispositivo legal precisa ser interpretado dentro de determinado contexto social e político.

O reconhecimento jurídico representa uma conquista indispensável, pois cria obrigações públicas e oferece base para a reivindicação de direitos. Contudo, o próprio conteúdo analisado por Neves (2026) evidencia que o direito à educação exige também condições concretas de acesso, permanência, infraestrutura e democratização do conhecimento.

Essa compreensão amplia a noção de política educacional. A política não termina quando a norma é publicada. É necessário organizar recursos, definir responsabilidades, formar profissionais, acompanhar resultados e verificar se os objetivos alcançam os sujeitos para os quais foram formulados.

Quando essas dimensões se desconectam, mesmo uma legislação abrangente pode conviver com condições insuficientes de implementação. A relação entre norma e experiência escolar torna-se, portanto, elemento central para a análise da efetividade das políticas públicas.

No campo educacional, essa distância se manifesta de diversas formas: escolas sem estrutura adequada, falta de profissionais especializados, ausência de materiais, baixa articulação entre serviços ou práticas que pouco dialogam com as necessidades dos estudantes. A existência do direito formal não impede que barreiras persistam.

Por isso, a análise das políticas precisa considerar simultaneamente o conteúdo legal e as condições de implementação. Uma abordagem que observa apenas o primeiro elemento corre o risco de superestimar os efeitos da legislação; outra que considera somente a prática pode ignorar os instrumentos jurídicos que asseguram direitos e orientam responsabilidades.

4 Da norma à sala de aula: a política educacional em movimento

Penna (2004) oferece uma contribuição importante ao analisar a política educacional como fenômeno que possui pelo menos duas dimensões: a normativa e a prática. A autora demonstra, a partir da educação musical, que a presença de determinada orientação nos documentos oficiais não significa sua realização automática na escola.

A pesquisa apresentada por Penna (2004) evidencia que a música possuía espaço potencial no componente curricular de Arte, mas sua presença concreta dependia de fatores como formação dos professores, organização do currículo e condições de trabalho. Dessa forma, a prática escolar aparece como lugar em que a política adquire uma dinâmica própria.

Esse argumento permite compreender por que a implementação deve ser analisada como parte constitutiva da política. Sistemas de ensino e instituições não funcionam como simples receptores das normas. Eles interpretam orientações, distribuem recursos, estabelecem prioridades e produzem formas específicas de atuação.

Embora Penna (2004) trabalhe com educação musical, a lógica discutida pode ser aplicada a outros campos. O simples reconhecimento de um direito não garante que ele se materialize da mesma maneira em diferentes escolas ou redes.

No caso da inclusão, por exemplo, a matrícula de um estudante em classe comum pode coexistir com práticas pouco acessíveis. Isso ocorre quando materiais não são adaptados, quando o professor não recebe apoio, quando o AEE funciona isoladamente ou quando o currículo não oferece alternativas de participação.

A distância entre norma e prática não deve ser interpretada como argumento contra a legislação. Ao contrário, indica a necessidade de fortalecer mecanismos que aproximem as determinações legais das condições reais de execução.

Nesse processo, financiamento e formação profissional ocupam lugar decisivo. Uma política que cria novas responsabilidades sem oferecer condições para que sejam assumidas tende a produzir implementação desigual.

A gestão escolar também participa dessa mediação. É no interior da instituição que horários, espaços, recursos, formas de colaboração e estratégias pedagógicas são organizados. A política passa, portanto, por decisões que acontecem muito próximas da sala de aula.

A perspectiva de Penna (2004) ajuda a compreender que políticas educacionais precisam ser avaliadas também por aquilo que produzem na experiência dos estudantes. O direito torna-se concreto quando modifica práticas, amplia oportunidades e reduz barreiras.

5 Educação especial e construção do direito à inclusão

A educação especial em perspectiva inclusiva ocupa espaço importante no processo de ampliação do direito à educação. Lockmann (2026) apresenta a trajetória recente desse campo e destaca o fortalecimento de dispositivos legais voltados à escolarização em classes comuns e à oferta de serviços de apoio.

A LDB estabelece a educação especial como modalidade oferecida preferencialmente na rede regular de ensino e prevê atendimento educacional especializado quando necessário (BRASIL, 1996). Essa formulação contribuiu para questionar práticas históricas de segregação e para ampliar a responsabilidade das escolas comuns.

O Decreto nº 7.611/2011 reforçou princípios relacionados ao sistema educacional inclusivo, ao apoio individualizado e à oferta de AEE. A Lei Brasileira de Inclusão, de 2015, também reafirmou o direito das pessoas com deficiência à educação em condições de igualdade, reforçando a necessidade de acessibilidade e eliminação de barreiras.

Lockmann (2026) considera esses marcos importantes, mas mostra que a implementação permanece desigual. O autor identifica problemas relacionados à falta de recursos, à formação insuficiente de professores e à disparidade na qualidade dos serviços disponíveis.

Esse contraste evidencia que a presença do estudante na escola, embora indispensável, não assegura por si só participação efetiva. A perspectiva inclusiva requer reorganização das práticas, remoção de barreiras e condições que favoreçam aprendizagem e autonomia.

A inclusão exige uma mudança na compreensão das responsabilidades pedagógicas. O estudante da educação especial não pertence exclusivamente ao professor do AEE. Sua escolarização é responsabilidade da escola e envolve os profissionais que participam do processo educativo.

Ao mesmo tempo, não é adequado responsabilizar isoladamente o docente da classe comum por dificuldades produzidas por ausência de apoio institucional. A política inclusiva depende de condições sistêmicas e de uma rede de suporte.

Por isso, a formação continuada, a disponibilidade de recursos, a atuação colaborativa e a acessibilidade precisam ser tratadas como elementos estruturantes da política, e não como complementos opcionais.

6 Salas de recursos multifuncionais e atendimento educacional especializado

As Salas de Recursos Multifuncionais foram incorporadas às políticas de educação especial como espaços destinados à realização do Atendimento Educacional Especializado. Lockmann (2026) descreve esses ambientes como estruturas equipadas com recursos pedagógicos e de acessibilidade destinados a complementar ou suplementar a escolarização.

O AEE não substitui o ensino desenvolvido na classe comum. Seu papel é identificar barreiras, organizar recursos e favorecer condições de acesso e participação. Essa distinção é essencial para evitar que o atendimento especializado seja confundido com uma escolarização paralela.

Quando bem articulada ao cotidiano escolar, a Sala de Recursos Multifuncionais pode ampliar a autonomia dos estudantes e oferecer apoio específico. Tecnologias assistivas, materiais adaptados e estratégias diferenciadas podem facilitar a participação em atividades que, sem esse suporte, se tornariam inacessíveis.

Entretanto, Lockmann (2026) ressalta que a eficácia desse serviço depende da formação dos profissionais e da integração entre o AEE e o currículo regular. A simples instalação da sala, sem funcionamento articulado, não garante inclusão.

Uma das dificuldades apontadas é a insuficiência de recursos materiais e profissionais. Em alguns contextos, o atendimento existe formalmente, mas ocorre com limitações de carga horária, equipamentos ou pessoal.

Outro problema aparece quando o professor especializado e o docente da classe comum trabalham de forma independente. Nessa situação, o conhecimento produzido no AEE pouco interfere nas estratégias utilizadas durante as aulas regulares.

A colaboração entre esses profissionais pode reduzir essa fragmentação. Planejamento conjunto, troca de registros e discussão de estratégias permitem que os recursos utilizados no atendimento especializado dialoguem com as atividades da turma.

Assim, a SRM deve ser compreendida como parte de uma rede de apoio e não como destino separado do estudante. Seu sentido inclusivo está diretamente relacionado à capacidade de produzir efeitos no cotidiano da classe comum.

7 Formação docente, recursos e trabalho colaborativo

A formação profissional aparece como um dos principais desafios da implementação das políticas inclusivas. Lockmann (2026) destaca que a efetividade das Salas de Recursos Multifuncionais depende da qualificação continuada dos professores e da capacidade de utilizar recursos pedagógicos e tecnológicos de forma adequada.

A diversidade presente nas escolas exige conhecimentos que não podem ser construídos apenas durante a formação inicial. Situações relacionadas à comunicação alternativa, acessibilidade, adaptação de materiais e tecnologias assistivas requerem estudo permanente e apoio institucional.

Isso não significa que cada professor precise dominar sozinho todas as áreas da educação especial. Uma política inclusiva precisa organizar redes de apoio que permitam compartilhar conhecimentos e responsabilidades.

O professor da classe comum possui conhecimento sobre o currículo e acompanha diretamente a turma. O profissional do AEE pode contribuir com conhecimentos específicos sobre recursos, barreiras e estratégias de acessibilidade. A colaboração entre ambos potencializa o trabalho.

Quando esse diálogo não ocorre, a inclusão tende a se fragmentar. O estudante participa de atendimentos diferenciados sem que o restante de sua experiência escolar seja reorganizado.

A formação continuada realizada a partir dos problemas vividos pela equipe pode produzir maior impacto. Discussões sobre estudantes reais, análise de estratégias e revisão de práticas aproximam teoria e cotidiano.

Também é importante reconhecer que recursos tecnológicos, isoladamente, não resolvem problemas pedagógicos. Um equipamento de tecnologia assistiva só produz benefícios quando incorporado a uma estratégia de ensino e utilizado de forma regular.

Portanto, formação, recursos e trabalho colaborativo precisam ser pensados como dimensões integradas da política de inclusão.

8 Equidade, acesso e permanência

O direito à educação não se esgota na matrícula. Neves (2026) destaca que o processo de democratização exige condições para acesso e permanência, associadas à qualidade da oferta e à possibilidade de formação crítica.

Essa abordagem aproxima o debate sobre direito à noção de equidade. Tratar todos de maneira idêntica pode manter desigualdades quando as barreiras enfrentadas são diferentes.

Na educação especial, recursos de acessibilidade e apoios individualizados existem justamente porque determinados estudantes necessitam de condições específicas para participar em igualdade de oportunidades.

A equidade, nesse sentido, não contradiz a igualdade; constitui uma forma de torná-la efetiva. Oferecer apoio diferenciado pode ser necessário para garantir participação equivalente.

Essa compreensão também evita interpretar adaptações como privilégios. Elas são respostas pedagógicas às barreiras existentes no ambiente escolar.

A permanência precisa ser analisada qualitativamente. Um estudante pode frequentar a escola durante todo o ano e, ainda assim, participar pouco das experiências formativas.

Por isso, indicadores de matrícula devem ser acompanhados por informações sobre aprendizagem, participação, acesso ao AEE e condições institucionais.

A política inclusiva precisa, portanto, deslocar o foco da presença física para a experiência educacional efetivamente proporcionada.

9 Avaliação e acompanhamento das políticas

A avaliação das políticas educacionais constitui uma etapa necessária para compreender se os direitos previstos estão alcançando seus objetivos. Neves (2026) destaca, ao apresentar discussões sobre avaliação da educação básica, a importância de instrumentos capazes de produzir informações sobre processos e contextos.

No campo da inclusão, avaliar exige mais do que verificar quantos estudantes estão matriculados em classes comuns. É necessário analisar acesso ao AEE, recursos disponíveis, formação profissional e participação nas atividades escolares.

A existência formal de uma Sala de Recursos Multifuncionais também não informa, por si só, sua qualidade. É preciso observar frequência do atendimento, articulação com a sala regular e adequação dos recursos.

A avaliação pode revelar desigualdades entre redes, escolas e regiões. Essas evidências são importantes para orientar financiamento e políticas de formação.

Também é necessário cuidado para que a avaliação não se transforme apenas em mecanismo de classificação. Seu propósito deve incluir diagnóstico e reorientação das ações.

Quando utilizada dessa maneira, a avaliação aproxima-se de uma função formativa. Os resultados ajudam a compreender problemas e a construir intervenções.

Quando os resultados do acompanhamento subsidiam ajustes e novas decisões, a avaliação passa a contribuir para o aperfeiçoamento e a continuidade das ações públicas.

Assim, avaliação e acompanhamento devem integrar o ciclo da política, e não aparecer apenas ao final.

10 Análise e discussão dos resultados

A leitura articulada do corpus evidencia uma convergência central: o reconhecimento normativo do direito à educação é indispensável, mas sua efetividade depende das condições concretas de implementação e de seus efeitos sobre a experiência escolar.

Neves (2026) demonstra que a legislação educacional brasileira foi construída ao longo de disputas históricas e contribuiu para ampliar direitos. Ao mesmo tempo, a autora evidencia que permanência e democratização do conhecimento ainda dependem de ações concretas do Estado e dos sistemas de ensino.

Penna (2004) aprofunda essa discussão ao mostrar que a prática escolar possui dinâmica própria. Os termos legais podem abrir possibilidades, mas sua realização depende de profissionais, organização institucional e condições de trabalho.

Lockmann (2026) apresenta uma situação semelhante no campo da educação especial. O arcabouço normativo fortaleceu a inclusão, porém a efetividade das Salas de Recursos Multifuncionais ainda depende de recursos, formação e articulação pedagógica.

Essas contribuições permitem afirmar que legislação, financiamento, gestão e prática pedagógica precisam ser pensados de forma integrada. Quando uma dessas dimensões falha, o direito pode permanecer apenas parcialmente realizado.

Um segundo resultado refere-se à insuficiência da matrícula como indicador de inclusão. A presença em classe comum é importante, mas não representa, isoladamente, participação ou aprendizagem.

A discussão sobre SRMs reforça essa interpretação. O AEE possui potencial para apoiar os estudantes, desde que não funcione como estrutura paralela e desconectada da classe comum.

A colaboração entre professores aparece, assim, como elemento estratégico. O conhecimento especializado precisa circular e influenciar o planejamento pedagógico.

Outro resultado importante diz respeito à formação docente. As políticas criam novas exigências para o trabalho escolar, mas nem sempre asseguram oportunidades suficientes de desenvolvimento profissional.

Essa lacuna pode produzir situações em que a responsabilidade pela inclusão é atribuída aos professores sem que sejam oferecidos apoio, tempo e recursos adequados.

Os materiais também permitem compreender que a avaliação das políticas precisa observar qualidade e não apenas cobertura. Quantidade de matrículas ou número de salas implantadas são informações relevantes, mas não suficientes.

É necessário investigar se o estudante consegue acessar o currículo, participar das atividades e desenvolver autonomia.

Por fim, os textos convergem na necessidade de olhar para a implementação como processo. A política não é um ato único, mas uma sequência de decisões, recursos, práticas e avaliações.

Essa perspectiva amplia a responsabilidade pública e reduz a tendência de atribuir os resultados exclusivamente à escola ou ao professor.

11 Entre o direito declarado e o direito vivido

A partir das discussões desenvolvidas, é possível distinguir duas dimensões complementares: o direito declarado, expresso em leis, decretos e diretrizes, e sua concretização na experiência educacional do estudante.

Essas dimensões não se opõem: o reconhecimento jurídico sustenta a reivindicação do direito, enquanto sua concretização exige condições institucionais para que a norma produza efeitos no cotidiano escolar.

Um estudante com deficiência possui direito declarado quando a legislação garante sua matrícula e o AEE. Esse direito começa a ser vivido quando ele encontra acessibilidade, participa das atividades e tem oportunidades reais de aprendizagem.

A inclusão, portanto, não pode ser avaliada apenas pela presença física. É necessário observar a qualidade da participação.

Esse entendimento ajuda a colocar a aprendizagem no centro da política inclusiva. O acesso é indispensável, mas constitui apenas o início do processo.

A escola precisa organizar estratégias que permitam ao estudante compreender, expressar conhecimentos e desenvolver autonomia.

Esse movimento depende de políticas capazes de garantir recursos e formação, mas também de decisões pedagógicas construídas no cotidiano.

Transformar direito declarado em direito vivido é, assim, um dos principais desafios contemporâneos da educação brasileira.

12 Considerações finais

Este artigo analisou as relações entre políticas educacionais, legislação e práticas escolares, buscando compreender os desafios existentes entre o reconhecimento jurídico do direito à educação e sua concretização no cotidiano.

Os materiais examinados demonstram que a educação brasileira alcançou avanços importantes na formulação de direitos. Entretanto, a existência de normas não elimina automaticamente as desigualdades ou as dificuldades de implementação.

A contribuição de Penna (2004) evidencia que a política também se realiza na prática e que pode haver distância entre texto legal e sala de aula. Essa perspectiva ajuda a compreender diferentes áreas da educação.

No campo da educação especial, Lockmann (2026) mostra que as Salas de Recursos Multifuncionais constituem importante estratégia para o AEE, mas sua efetividade depende de formação profissional, recursos adequados e articulação com o ensino regular.

Neves (2026), por sua vez, reforça a importância de interpretar as políticas educacionais em sua trajetória histórica e em relação às lutas pela democratização do ensino.

Conclui-se que a efetividade das políticas depende da construção de uma ponte permanente entre legislação e cotidiano escolar. Essa ponte envolve financiamento, organização dos sistemas, formação de professores, gestão, avaliação e acessibilidade.

No caso da inclusão, o avanço mais significativo ocorre quando a presença do estudante na escola comum deixa de ser entendida como resultado final e passa a ser tomada como ponto inicial de um percurso orientado à participação e à aprendizagem.

A escola inclusiva não é aquela que apenas atende às exigências formais. É aquela capaz de transformar direitos juridicamente reconhecidos em experiências educacionais concretas, significativas e socialmente justas.

Referências

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. Brasília, DF, 1996.

BRASIL. Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. Brasília, DF, 2011.

BRASIL. Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Brasília, DF, 2015.

LOCKMANN, André Luiz. A política educacional de atendimento aos estudantes da educação especial no ensino regular, tendo as salas de recursos multifuncionais como ferramenta na perspectiva da inclusão. *Mal-Estar e Sociedade*, v. 16, n. 1, p. 42-58, jan./jun. 2026.

NEVES, Daniella Gualberto. Políticas educacionais: legislação e desafios contemporâneos. *Devir Educação*, Lavras, v. 10, n. 1, e-1040, 2026.

PENNA, Maura. A dupla dimensão da política educacional e a música na escola: II – da legislação à prática escolar. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, v. 11, p. 7-16, set. 2004.