

ENTRE A LEGISLAÇÃO E A REALIDADE: DESAFIOS DA CORRESPONSABILIDADE ENTRE ESTADO, FAMÍLIA E ESCOLA PARA A EFETIVAÇÃO DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA

BETWEEN LEGISLATION AND REALITY: CHALLENGES OF CO-RESPONSIBILITY AMONG THE STATE, FAMILIES, AND SCHOOLS IN IMPLEMENTING INCLUSIVE EDUCATION

Cleria Arantes Santiago¹

DOI: <https://doi.org/10.46550/ilustracao.v7i10.860>

Aceito em: 16.09.2026

Resumo: A educação inclusiva constitui um direito fundamental assegurado pela legislação brasileira, cuja efetivação exige ações articuladas entre o Estado, a família e a escola. Entretanto, apesar dos avanços normativos, persistem desafios que dificultam a concretização desse direito no cotidiano das instituições de ensino. Diante desse contexto, o presente artigo tem como objetivo analisar como a atuação conjunta do Estado, da família e da escola interfere na efetivação da educação inclusiva, identificando os principais obstáculos que dificultam a concretização dos direitos assegurados pela legislação brasileira. A pesquisa adota abordagem qualitativa, de natureza bibliográfica e documental, fundamentada na análise da legislação educacional e de produções científicas relacionadas às políticas públicas, às práticas pedagógicas inclusivas e à corresponsabilidade dos agentes envolvidos. A discussão evidencia que a garantia de matrícula não assegura, isoladamente, a inclusão, sendo necessárias condições de acessibilidade, formação docente, recursos pedagógicos adequados e participação familiar. Conclui-se que a efetivação da educação inclusiva depende do cumprimento das responsabilidades específicas de cada agente, com destaque para o dever estatal de assegurar políticas públicas e condições estruturais que possibilitem o acesso, a permanência, a participação e a aprendizagem de todos os estudantes.

Palavras-chave: Educação inclusiva. Corresponsabilidade. Políticas públicas educacionais. Família e escola. Direito à educação.

Abstract: Inclusive education is a fundamental right guaranteed by Brazilian legislation, the realization of which requires coordinated action among the State, families, and schools. However, despite normative progress, challenges persist that hinder the realization of this right in the daily life of educational institutions. Given this context, this article aims to analyze how the joint efforts of the State, families, and schools influence the implementation of inclusive education, identifying the primary obstacles that impede the fulfillment of the rights guaranteed under

1 Graduada em Licenciatura Plena em Pedagogia pela Universidade Estadual de Goiás - Câmpus de Quirinópolis, Goiás. Pós-graduada em Educação Inclusiva e Alfabetização pela Faculdade Iguaçu. Pós-graduada em Gestão Escolar: Administração, Supervisão e Orientação pela Universidade Cândido Mendes.

Brazilian law. The research adopts a qualitative approach, based on a review of literature and documentation, including an analysis of educational legislation and scholarly work concerning public policy, inclusive pedagogical practices, and the co-responsibility of the stakeholders involved. The discussion highlights that the mere guarantee of enrollment does not, in itself, ensure inclusion; rather, it requires accessibility, teacher training, appropriate pedagogical resources, and family participation. It is concluded that the realization of inclusive education depends on each stakeholder fulfilling their specific responsibilities—most notably the State's duty to ensure public policies and structural conditions that facilitate access, retention, participation, and learning for all students.

Keywords: Inclusive education. Co-responsibility. Educational public policy. Family and school. Right to education.

Introdução

A educação inclusiva constitui um direito fundamental e representa um compromisso com a construção de uma sociedade mais justa, democrática e comprometida com o respeito às diferenças. No Brasil, esse direito encontra respaldo na Constituição Federal de 1988, na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/1996) e na Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Lei nº 13.146/2015), que estabelecem garantias relacionadas ao acesso, à permanência, à participação e à aprendizagem dos estudantes com deficiência. Entretanto, embora o ordenamento jurídico brasileiro apresente avanços significativos na proteção desses direitos, sua efetivação ainda enfrenta obstáculos no cotidiano das instituições de ensino.

A inclusão escolar não se limita à matrícula ou à presença física do estudante na escola regular, pois pressupõe a existência de condições que favoreçam sua participação, aprendizagem e desenvolvimento. Nessa perspectiva, Mantoan (2003) defende que a inclusão exige uma transformação do sistema educacional, de modo que a escola se reorganize para acolher as diferenças, em vez de exigir que os estudantes se adaptem às estruturas previamente estabelecidas. Contudo, dificuldades relacionadas à acessibilidade, à formação docente, à disponibilidade de recursos pedagógicos e à organização institucional demonstram que a garantia legal do direito à educação nem sempre corresponde às condições encontradas na realidade escolar.

A superação desses desafios envolve a atuação articulada de diferentes agentes responsáveis pelo processo educacional. Ao Estado compete formular e implementar políticas públicas, assegurar recursos e promover condições adequadas de escolarização. À escola cabe organizar práticas pedagógicas inclusivas, identificar barreiras à aprendizagem e construir um ambiente que valorize a diversidade. A família, por sua vez, participa do acompanhamento da trajetória educacional do estudante e do diálogo com a instituição escolar. Essas responsabilidades, embora distintas, são complementares e exigem cooperação para que a inclusão não permaneça restrita ao reconhecimento formal de direitos.

Diante desse contexto, estabelece-se o seguinte problema de pesquisa: como a corresponsabilidade entre Estado, família e escola influencia a efetivação da educação inclusiva e quais fatores contribuem para o distanciamento entre as garantias legais e a realidade vivenciada pelas instituições de ensino? Parte-se do pressuposto de que a existência de dispositivos legais, embora indispensável, não é suficiente para assegurar uma educação efetivamente inclusiva, sendo necessária a articulação entre políticas públicas, organização escolar e participação familiar, respeitando-se as atribuições específicas de cada agente.

O objetivo geral deste estudo consiste em analisar como a atuação conjunta do Estado, da família e da escola interfere na efetivação da educação inclusiva, identificando os principais desafios que dificultam a concretização dos direitos assegurados pela legislação brasileira. A pesquisa justifica-se pela necessidade de compreender as dificuldades que persistem entre o reconhecimento jurídico desses direitos e sua materialização no ambiente escolar. Sua relevância acadêmica e social está na possibilidade de contribuir para a reflexão sobre as responsabilidades institucionais e familiares, evitando que os obstáculos à inclusão sejam atribuídos exclusivamente ao estudante, à família ou ao professor.

Para alcançar o objetivo proposto, desenvolveu-se uma pesquisa de abordagem qualitativa, de natureza básica, com objetivos descritivos e explicativos, fundamentada em procedimentos bibliográficos e documentais e orientada pelo método dedutivo. O levantamento bibliográfico contemplou produções científicas identificadas na SciELO e no Google Acadêmico, priorizando publicações de 2021 a 2026, sem excluir obras anteriores relevantes à compreensão do tema. A análise considerou a legislação brasileira e estudos sobre os desafios da inclusão escolar, buscando compreender as relações entre as garantias normativas, as condições de sua implementação e a corresponsabilidade entre Estado, família e escola.

Fundamentação teórica

A evolução histórica da educação inclusiva

A compreensão da educação inclusiva contemporânea requer a análise das transformações históricas que modificaram a forma como a sociedade e os sistemas educacionais passaram a compreender e atender as pessoas com deficiência. Esse percurso foi marcado por diferentes concepções e práticas sociais e educacionais, tradicionalmente identificadas pelos processos de exclusão, segregação, integração e, posteriormente, inclusão (Sassaki, 2006; Glat; Fernandes, 2005).

Durante um longo período histórico, as pessoas com deficiência estiveram submetidas a processos de exclusão social e educacional, permanecendo à margem dos espaços de convivência e das oportunidades de escolarização. Nesse contexto, predominavam concepções centradas nas limitações individuais, e parcela significativa dessa população não tinha acesso à educação formal (Sassaki, 2006).

Posteriormente, desenvolveu-se o modelo de segregação, caracterizado pelo atendimento das pessoas com deficiência em instituições e espaços especializados, separados do sistema regular de ensino. Embora essa perspectiva representasse certo avanço em relação à exclusão absoluta, mantinha-se a separação entre os estudantes considerados dentro dos padrões de normalidade e aqueles que demandavam atendimento especializado (Sasaki, 2006; Glat; Fernandes, 2005).

Com as transformações sociais e o fortalecimento dos movimentos em defesa dos direitos das pessoas com deficiência, especialmente ao longo do século XX, o modelo segregacionista passou a ser progressivamente questionado, favorecendo o desenvolvimento do paradigma da integração. Nessa perspectiva, estudantes com deficiência passaram a frequentar ambientes educacionais comuns, porém sua permanência estava, em grande medida, condicionada à capacidade de adaptação às estruturas, currículos e práticas já existentes na instituição escolar (Sasaki, 2006; Glat; Fernandes, 2005).

Mantoan (2003) explica que, embora integração e inclusão sejam termos frequentemente empregados como sinônimos, representam concepções distintas de educação. A integração pressupõe a inserção do estudante no sistema escolar existente, podendo oferecer diferentes modalidades de atendimento de acordo com suas necessidades e condições de adaptação. Dessa maneira, permanece sobre o estudante grande parte da responsabilidade por adequar-se à estrutura escolar.

Segundo Sasaki (2006), o paradigma da integração representou importante etapa no processo de ampliação da participação social das pessoas com deficiência. No campo educacional, entretanto, a integração não foi suficiente para superar completamente as estruturas excludentes, uma vez que a permanência de classes especiais e de diferentes modalidades de atendimento demonstrava que o ingresso do estudante na escola regular não significava, necessariamente, sua participação plena no processo educativo (Glat; Fernandes, 2005).

A superação dessas limitações contribuiu para o fortalecimento do paradigma da inclusão. Diferentemente da integração, que pressupõe a adaptação do estudante às estruturas existentes, a inclusão demanda a transformação do próprio sistema educacional, de maneira que a escola se reorganize para atender às diferenças e às necessidades de todos os estudantes (Mantoan, 2003).

Para Mantoan (2003), a inclusão exige uma profunda mudança de paradigma educacional. A autora argumenta que a escola tradicional foi historicamente organizada com base em modelos fragmentados, classificatórios e excludentes, responsáveis por dividir os estudantes em categorias e estabelecer diferentes formas de atendimento. A educação inclusiva rompe com essa lógica ao defender a valorização da diversidade e a reorganização da instituição escolar para garantir a participação e a aprendizagem de todos.

Nessa perspectiva, uma escola inclusiva reconhece as diferenças humanas como parte constitutiva do processo educativo. Para Mantoan (2003), os sistemas de ensino precisam ser redefinidos em direção a uma educação voltada para a cidadania, livre de preconceitos e comprometida com a aprendizagem de todos. A inclusão, portanto, não pode ser compreendida

simplesmente como a presença física do estudante com deficiência na escola regular, mas como sua efetiva participação no processo de ensino e aprendizagem.

No cenário internacional, diferentes movimentos e documentos contribuíram para o fortalecimento dessa concepção. Entre os principais marcos encontra-se a Declaração de Salamanca, aprovada em 1994, durante a Conferência Mundial sobre Necessidades Educacionais Especiais, realizada em Salamanca, na Espanha. O documento representou importante referência internacional para a consolidação dos princípios da educação inclusiva ao reafirmar o direito fundamental de todas as crianças à educação e defender que os sistemas educacionais considerem a diversidade de características, interesses, capacidades e necessidades de aprendizagem dos estudantes (UNESCO, 1994).

A Declaração de Salamanca defende que crianças e jovens com necessidades educacionais especiais tenham acesso às escolas regulares e que estas sejam capazes de responder às suas necessidades mediante práticas pedagógicas centradas no estudante. Dessa forma, o documento fortaleceu internacionalmente o entendimento de que a inclusão não deveria significar apenas permitir o acesso do estudante à escola comum, mas transformar os sistemas educacionais para acolher a diversidade.

A Declaração de Salamanca contribuiu, assim, para consolidar o princípio de que a inclusão escolar demanda mudanças nas estruturas, nas políticas e nas práticas educacionais. O documento tornou-se referência para a formulação de políticas públicas de educação inclusiva em diversos países, inclusive no Brasil, influenciando a construção e o aprimoramento de legislações e diretrizes destinadas à garantia do direito à educação (UNESCO, 1994).

Nas décadas seguintes, o paradigma inclusivo continuou sendo fortalecido internacionalmente. Nesse processo, merece destaque a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, aprovada pela Organização das Nações Unidas em 2006, que reconheceu expressamente o direito das pessoas com deficiência à educação e estabeleceu o compromisso dos Estados com a garantia de um sistema educacional inclusivo em todos os níveis. A Convenção representou importante avanço ao inserir a inclusão educacional no campo dos direitos humanos e ao reforçar a responsabilidade estatal pela eliminação das barreiras que impedem a participação das pessoas com deficiência (ONU, 2006).

Outro importante marco contemporâneo encontra-se na Agenda 2030 para o Desenvolvimento Sustentável, especialmente no Objetivo de Desenvolvimento Sustentável 4 (ODS 4), que estabelece o compromisso de assegurar educação inclusiva, equitativa e de qualidade, bem como promover oportunidades de aprendizagem ao longo da vida para todas as pessoas (ONU, 2015).

Nesse contexto, a UNESCO publicou, em 2017, o documento *A Guide for Ensuring Inclusion and Equity in Education*, destinado a apoiar governos e sistemas educacionais na implementação de políticas e práticas voltadas à inclusão e à equidade. Fundamentado nos compromissos estabelecidos pelo ODS 4, o documento parte da compreensão de que todos os

estudantes possuem igual importância e que inclusão e equidade constituem elementos essenciais para a garantia de uma educação de qualidade (UNESCO, 2017).

A publicação esclarece que a inclusão ultrapassa a garantia de acesso à instituição escolar, constituindo um processo permanente de identificação e eliminação das barreiras que dificultam a presença, a participação e a aprendizagem dos estudantes. A equidade, por sua vez, pressupõe assegurar condições e oportunidades educacionais adequadas às diferentes necessidades, reconhecendo que a diversidade constitui elemento inerente aos sistemas educacionais e pode contribuir para o enriquecimento do processo de ensino e aprendizagem (UNESCO, 2017).

Esse percurso histórico demonstra, portanto, uma significativa transformação na compreensão da deficiência e da própria função da escola. Se, inicialmente, predominavam práticas de exclusão e segregação, posteriormente avançou-se para a integração e, finalmente, para a construção do paradigma inclusivo. A mudança fundamental consiste no deslocamento da responsabilidade: deixa-se de exigir exclusivamente que o estudante se adapte a uma estrutura educacional previamente estabelecida e passa-se a reconhecer a necessidade de transformação dos sistemas de ensino para garantir acesso, participação, permanência e aprendizagem a todos (Sasaki, 2006; Mantoan, 2003; Glat; Fernandes, 2005).

Entretanto, a consolidação do paradigma inclusivo no plano normativo e conceitual não significa que sua efetivação esteja plenamente assegurada. A existência de documentos internacionais, legislações e políticas educacionais representa avanço indispensável, mas a concretização da inclusão depende da existência de condições materiais, pedagógicas, institucionais e sociais capazes de transformar os princípios estabelecidos formalmente em práticas educacionais efetivamente inclusivas.

No Brasil, esse movimento internacional repercutiu diretamente na construção e no aprimoramento das políticas e normas destinadas à educação das pessoas com deficiência. A Constituição Federal de 1988, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e a Lei Brasileira de Inclusão constituem importantes marcos desse processo. A compreensão dessas garantias jurídicas torna-se, portanto, necessária para analisar de que maneira o direito à educação inclusiva foi incorporado ao ordenamento jurídico brasileiro, aspecto que será abordado no tópico seguinte.

O direito à educação inclusiva na legislação brasileira

O direito à educação inclusiva no Brasil encontra fundamento inicial na Constituição Federal de 1988, que estabeleceu a dignidade da pessoa humana como um dos fundamentos da República Federativa do Brasil (art. 1º, III) e reconheceu a educação como direito social (art. 6º). Em seu art. 205, a Constituição determina que a educação é direito de todos e dever do Estado e da família, devendo ser promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, com vistas ao

pleno desenvolvimento da pessoa, ao preparo para o exercício da cidadania e à qualificação para o trabalho (BRASIL, 1988).

Entre os princípios constitucionais que orientam o ensino brasileiro, destacam-se a igualdade de condições para o acesso e a permanência na escola, a liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber, a garantia de padrão de qualidade e, mais recentemente, a garantia do direito à educação e à aprendizagem ao longo da vida, incorporada ao texto constitucional pela Emenda Constitucional nº 108/2020 (BRASIL, 1988; BRASIL, 2020).

No que diz respeito especificamente às pessoas com deficiência, o art. 208, III, da Constituição Federal estabelece como dever do Estado a garantia do atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino. Tal previsão representa importante marco jurídico para a construção de um sistema educacional inclusivo, na medida em que reconhece o direito da pessoa com deficiência de acessar o ensino regular e, simultaneamente, receber os apoios especializados necessários ao processo educacional (BRASIL, 1988).

Após a promulgação da Constituição Federal, a Lei nº 7.853/1989 representou outro importante avanço na proteção dos direitos das pessoas com deficiência. A norma estabeleceu medidas de apoio e integração social e determinou a inclusão da Educação Especial no sistema educacional, abrangendo diferentes etapas e modalidades de ensino. Embora elaborada ainda sob forte influência do paradigma da integração, a legislação contribuiu para ampliar a responsabilidade estatal na garantia do acesso das pessoas com deficiência à educação (BRASIL, 1989).

Em 1990, a publicação do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), instituído pela Lei nº 8.069/1990, fortaleceu a compreensão da educação como direito fundamental de todas as crianças e adolescentes. O art. 53 assegura o direito à educação, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, ao preparo para o exercício da cidadania e à qualificação para o trabalho, garantindo, entre outros aspectos, igualdade de condições para o acesso e a permanência na escola. O art. 54, III, por sua vez, estabelece como dever do Estado assegurar atendimento educacional especializado às pessoas com deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino (BRASIL, 1990).

O Estatuto também consagra o princípio da não discriminação. O parágrafo único do art. 3º, incluído pela Lei nº 13.257/2016, determina que os direitos nele previstos se aplicam a todas as crianças e adolescentes, sem discriminação decorrente, entre outras condições, da deficiência ou da condição pessoal de desenvolvimento e aprendizagem. Desse modo, o ECA reforça a compreensão de que as diferenças individuais não podem constituir fundamento para restrições ao exercício do direito à educação (BRASIL, 1990; BRASIL, 2016).

Outro marco fundamental foi a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei nº 9.394/1996, responsável por organizar a educação nacional e estabelecer normas específicas para a Educação Especial. O art. 4º, III, assegura atendimento educacional

especializado gratuito aos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, de maneira transversal aos níveis, etapas e modalidades de ensino e, preferencialmente, na rede regular (BRASIL, 1996).

A LDB dedica seus arts. 58 a 60 especificamente à Educação Especial. O art. 58 a define como modalidade de educação escolar oferecida preferencialmente na rede regular de ensino aos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação. A legislação prevê, ainda, a disponibilização de serviços de apoio especializado quando necessários e estabelece que a oferta da Educação Especial tem início na Educação Infantil e se estende ao longo da vida (BRASIL, 1996).

O art. 59 da LDB amplia essas garantias ao determinar que os sistemas de ensino assegurem currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e formas de organização adequados às necessidades dos estudantes, bem como professores com especialização para o atendimento educacional especializado e docentes do ensino regular capacitados para atuar com esse público. Tais disposições demonstram que a garantia do acesso à escola regular deve ser acompanhada da disponibilização de condições pedagógicas e institucionais capazes de favorecer a aprendizagem e a participação dos estudantes (BRASIL, 1996).

No campo das políticas educacionais, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, apresentada pelo Ministério da Educação em 2008, constitui importante referência para o fortalecimento do paradigma inclusivo no Brasil. A Política estabeleceu como objetivo assegurar o acesso, a participação e a aprendizagem dos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação nas escolas regulares, orientando os sistemas de ensino para a eliminação das barreiras que dificultam sua escolarização (BRASIL, 2008).

Nessa perspectiva, a Educação Especial passou a ser compreendida como modalidade transversal aos diferentes níveis, etapas e modalidades de ensino, e o Atendimento Educacional Especializado (AEE) assumiu caráter complementar ou suplementar ao processo de escolarização. Essa concepção reforçou o entendimento de que o AEE não deve substituir a escolarização na classe comum, mas disponibilizar recursos, estratégias e serviços de acessibilidade necessários à participação e à aprendizagem dos estudantes público da Educação Especial (BRASIL, 2008).

A consolidação jurídica do sistema educacional inclusivo recebeu significativo reforço com a Lei nº 13.146/2015, denominada Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (LBI). O art. 27 estabelece a educação como direito da pessoa com deficiência e assegura sistema educacional inclusivo em todos os níveis, bem como aprendizagem ao longo da vida, com a finalidade de alcançar o máximo desenvolvimento possível de seus talentos e habilidades físicas, sensoriais, intelectuais e sociais, segundo suas características, interesses e necessidades de aprendizagem (BRASIL, 2015).

O art. 28 da LBI atribui ao Poder Público responsabilidades concretas para assegurar, criar, desenvolver, implementar, incentivar, acompanhar e avaliar o sistema educacional inclusivo.

Entre as medidas previstas encontram-se a institucionalização do Atendimento Educacional Especializado no projeto pedagógico, a oferta de adaptações razoáveis, a adoção de medidas individualizadas e coletivas, a disponibilização de recursos e serviços de acessibilidade e tecnologia assistiva, a formação e disponibilização de professores para o AEE, de tradutores e intérpretes de Libras e de profissionais de apoio escolar, quando necessários (BRASIL, 2015).

A Lei Brasileira de Inclusão possui especial relevância para a efetivação da educação inclusiva porque ultrapassa a garantia formal de matrícula e direciona a responsabilidade dos sistemas educacionais para as condições de acesso, permanência, participação e aprendizagem. Dessa maneira, a inclusão não se limita à inserção física do estudante com deficiência na escola regular, mas pressupõe a eliminação das barreiras que dificultam sua participação em igualdade de condições com os demais estudantes (BRASIL, 2015).

No âmbito curricular, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), homologada a partir de 2017, estabelece aprendizagens essenciais para a Educação Básica e assume compromisso com a igualdade, a diversidade e a equidade. O documento reconhece que as necessidades dos estudantes são diferentes e que as decisões curriculares e didático-pedagógicas devem considerar suas características, possibilidades, interesses e identidades (BRASIL, 2017).

De forma particular, a BNCC reafirma o compromisso com os estudantes com deficiência ao reconhecer a necessidade de práticas pedagógicas inclusivas e de diferenciação curricular, em consonância com a Lei Brasileira de Inclusão. Nessa perspectiva, a igualdade educacional não pressupõe oferecer respostas idênticas a todos, mas garantir condições para que todos tenham oportunidades de ingresso, permanência e aprendizagem, considerando suas diferentes necessidades (BRASIL, 2017).

A trajetória normativa da educação inclusiva brasileira recebeu nova atualização com a instituição da Política Nacional de Educação Especial Inclusiva (PNEEI) pelo Decreto nº 12.686, de 20 de outubro de 2025, posteriormente alterado pelo Decreto nº 12.773/2025. A nova Política tem como finalidade garantir o direito à educação em um sistema educacional inclusivo aos estudantes com deficiência, transtorno do espectro autista e altas habilidades ou superdotação, sem discriminação e com base na igualdade de oportunidades (BRASIL, 2025).

Entre seus princípios e diretrizes, a Política reafirma a educação como direito universal, público e subjetivo, a igualdade de oportunidades e condições de acesso, permanência, participação e aprendizagem, a promoção da equidade, a valorização da diversidade humana, o combate ao capacitismo e à discriminação, a acessibilidade e a articulação intersetorial. Também reafirma a transversalidade da Educação Especial e a oferta do Atendimento Educacional Especializado como instrumento de apoio ao processo de escolarização (BRASIL, 2025).

Em 2026, a Portaria MEC nº 421 regulamentou aspectos da Política Nacional de Educação Especial Inclusiva e estruturou a Rede Nacional de Educação Especial Inclusiva, reforçando a necessidade de articulação entre os sistemas de ensino e da disponibilização dos apoios necessários ao acesso, à permanência, à participação e à aprendizagem. A atualização

normativa evidencia que a construção de um sistema inclusivo permanece como processo em desenvolvimento no campo das políticas educacionais brasileiras (BRASIL, 2026).

A análise desse conjunto normativo demonstra que o Brasil dispõe de um amplo arcabouço jurídico destinado à proteção do direito à educação inclusiva. Desde a Constituição Federal de 1988 até as políticas educacionais mais recentes, observa-se progressiva ampliação das garantias relacionadas ao acesso, à permanência, à participação, à aprendizagem, à acessibilidade e ao atendimento educacional especializado.

Entretanto, a existência de expressivas garantias constitucionais, legais e administrativas não conduz, por si só, à plena concretização da inclusão no cotidiano escolar. A transformação dos direitos formalmente reconhecidos em condições reais de aprendizagem exige políticas públicas efetivas, financiamento adequado, estrutura física e pedagógica, profissionais qualificados, participação familiar e articulação entre os diferentes agentes responsáveis pelo processo educacional. É justamente nessa passagem entre a previsão normativa e sua concretização que se evidencia a necessidade de discutir a corresponsabilidade entre Estado, família e escola.

A corresponsabilidade entre Estado, família e escola

A efetivação da educação inclusiva pressupõe uma atuação articulada entre diferentes sujeitos e instituições, não podendo ser atribuída exclusivamente a um único agente. Embora o Estado detenha responsabilidade fundamental na formulação e implementação de políticas públicas capazes de assegurar as condições materiais, humanas e pedagógicas necessárias à inclusão, a concretização desse direito também envolve a organização institucional da escola, a atuação dos profissionais da educação e a participação da família. Nesse sentido, a corresponsabilidade deve ser compreendida como uma atuação conjunta e articulada, sem que isso implique equiparação ou transferência das responsabilidades específicas atribuídas a cada um desses agentes.

A inclusão escolar, portanto, constitui um processo coletivo que ultrapassa a garantia formal da matrícula e exige condições que favoreçam o acesso, a permanência, a participação, a aprendizagem e o desenvolvimento do estudante. A análise dessa corresponsabilidade permite compreender que as dificuldades enfrentadas na efetivação da educação inclusiva decorrem de múltiplos fatores e demandam respostas igualmente articuladas entre Estado, escola, profissionais da educação, família e sociedade.

O papel do Estado

Riboli e Pertuzzatti (2025) atribuem às políticas públicas papel fundamental na transformação dos direitos assegurados normativamente em ações concretas. Nessa perspectiva, uma política educacional inclusiva deve produzir mudanças efetivas nas condições de escolarização, contemplando, entre outros aspectos, adaptações curriculares, tecnologias assistivas, apoio individualizado, formação profissional, Atendimento Educacional Especializado e ambientes

escolares acessíveis e inclusivos. Dessa forma, a responsabilidade estatal não se esgota na garantia da matrícula do estudante com deficiência na rede regular de ensino.

A efetivação da inclusão pressupõe políticas públicas capazes de assegurar não somente o acesso, mas também a permanência, a participação e a aprendizagem dos estudantes. Riboli e Pertuzzatti (2025) reconhecem que o ordenamento jurídico brasileiro apresenta significativa proteção ao direito à educação inclusiva e que importantes avanços foram alcançados nas últimas décadas. Entretanto, os autores identificam a permanência de uma distância entre o reconhecimento formal desse direito e sua concretização no cotidiano escolar.

Essa distância evidencia que a existência de normas e políticas públicas, embora indispensável, não é suficiente para garantir a inclusão. Sua efetivação depende da disponibilização de infraestrutura adequada, recursos pedagógicos e tecnológicos, profissionais qualificados, formação continuada e serviços de apoio capazes de responder às necessidades educacionais dos estudantes. Nesse contexto, a pesquisa de Riboli e Pertuzzatti (2025) demonstra que a ocorrência de demandas judicializadas constitui um indicativo das fragilidades ainda existentes na implementação das políticas públicas inclusivas.

Borges, Luckmann e Dresch (2024) também ressaltam que a inclusão deve assegurar às crianças não apenas o ingresso, mas condições efetivas de permanência na escola. Embora o professor exerça função relevante nesse processo, a responsabilidade pela inclusão não pode ser atribuída exclusivamente a ele. Trata-se de uma construção que envolve a escola, as políticas públicas, os profissionais da educação, as famílias e a própria sociedade.

Desse modo, cabe ao Estado não apenas instituir o direito à educação inclusiva, mas criar condições objetivas para sua implementação. Isso significa reconhecer que a formulação normativa precisa ser acompanhada de investimentos, planejamento, acompanhamento e avaliação das políticas implementadas, evitando que o direito à inclusão permaneça restrito ao plano formal.

O papel da escola

A escola possui responsabilidade institucional na efetivação da educação inclusiva. Não basta receber e matricular o estudante com deficiência; é necessário reorganizar sua estrutura, sua gestão e suas práticas pedagógicas, promover o planejamento coletivo, articular o ensino comum com a Educação Especial, favorecer a formação dos profissionais, assegurar recursos e acessibilidade e construir uma cultura institucional em que os diferentes segmentos se reconheçam corresponsáveis pela aprendizagem dos estudantes (Medeiros et al., 2024).

Nessa perspectiva, Medeiros et al. (2024) ressaltam que uma escola inclusiva deve planejar coletivamente suas ações e considerar as diferentes trajetórias e necessidades educacionais de seus estudantes. Isso pressupõe identificar e enfrentar barreiras curriculares, estruturais e atitudinais, além de criar condições para que o trabalho pedagógico se desenvolva de forma articulada. A

responsabilidade pela inclusão, portanto, não pode ser transferida exclusivamente ao professor da classe comum, ao professor da Educação Especial ou ao profissional de apoio.

Reinehr e Ripa (2022) destacam que a gestão escolar desempenha papel fundamental na construção de uma educação inclusiva, especialmente por meio da articulação entre as dimensões administrativa e pedagógica. As autoras defendem que a gestão democrática favorece a participação da comunidade escolar, o diálogo com as famílias e a elaboração de práticas institucionais que reconheçam as diferenças e necessidades dos estudantes. Entretanto, ressaltam que a responsabilidade pela inclusão não pode ser atribuída exclusivamente à escola, uma vez que sua efetivação depende também de políticas públicas, recursos adequados e da participação dos demais agentes envolvidos no processo educacional. Nessa perspectiva, a atuação da gestão escolar constitui um importante instrumento de articulação entre as garantias legais e as práticas necessárias à construção de um ambiente educacional inclusivo.

Borges, Luckmann e Dresch (2024) também destacam que uma escola inclusiva precisa estar preparada para as diferenças e compreender que o processo de inclusão não se encerra com o ingresso da criança no ambiente escolar. O desafio consiste em criar condições para sua permanência, participação, aprendizagem e desenvolvimento. Assim, políticas que garantem o acesso à escola regular constituem importante ponto de partida, mas não asseguram, isoladamente, a inclusão, pois esta demanda transformação da própria instituição escolar, formação profissional, recursos adequados e articulação entre os diferentes sujeitos envolvidos.

Dessa maneira, a escola ocupa posição estratégica na concretização da educação inclusiva, uma vez que é no cotidiano institucional que os direitos previstos nas políticas educacionais se transformam, ou deixam de se transformar, em práticas efetivamente inclusivas.

O papel da família

A família também desempenha papel relevante no processo de inclusão escolar. Riboli e Pertuzzatti (2025) reconhecem a importância da participação familiar, mas afastam a compreensão de que a responsabilidade pela inclusão possa ser atribuída exclusivamente à família. Para os autores, a efetivação desse processo depende do comprometimento conjunto de gestores, educadores, familiares, estudantes e sociedade, uma vez que a superação de práticas de exclusão, discriminação e indiferença exige mobilização coletiva.

Borges, Luckmann e Dresch (2024) igualmente reconhecem a importância da participação familiar e destacam que a existência de um diálogo aberto e horizontal entre familiares e profissionais da educação pode contribuir para a construção conjunta de práticas inclusivas. Essa aproximação permite compartilhar informações sobre as necessidades, potencialidades e particularidades da criança, favorecendo a organização de estratégias mais adequadas ao seu desenvolvimento.

Entretanto, os autores alertam para a tendência de se responsabilizar excessivamente a família pelo processo de inclusão. A participação familiar não pode ser confundida com a

transferência das obrigações pertencentes ao Estado ou à própria instituição escolar. A família não deve assumir isoladamente a responsabilidade pelo desenvolvimento e pelo futuro educacional da criança, especialmente diante de dificuldades cuja solução depende de recursos, políticas públicas, formação profissional e mudanças institucionais (Borges; Luckmann; Dresch, 2024).

Assim, a relação entre família e escola deve ser pautada pela colaboração e pelo diálogo, e não pela atribuição unilateral de responsabilidades. A participação da família constitui elemento importante para a inclusão, mas deve ocorrer em articulação com a escola, os profissionais da educação e as políticas públicas, respeitando-se as atribuições específicas de cada agente envolvido.

O professor como agente da inclusão

O professor ocupa posição central na concretização da educação inclusiva, pois é no cotidiano da sala de aula que grande parte das relações de ensino e aprendizagem se estabelece. Riboli e Pertuzzatti (2025), entretanto, ressaltam que, embora seja um agente fundamental, o docente necessita de condições adequadas para exercer essa função. Entre os desafios identificados pelos autores encontra-se justamente a necessidade de formação inicial e continuada, além da disponibilização de recursos, apoio institucional e suporte profissional.

Dessa maneira, o professor não deve ser apresentado como o único responsável pelo sucesso ou pelo fracasso da inclusão. Sua atuação encontra-se diretamente relacionada às condições oferecidas pelo sistema de ensino e pela própria escola. Formação profissional, recursos pedagógicos, planejamento coletivo, apoio especializado e políticas públicas adequadas são elementos que interferem diretamente em sua capacidade de desenvolver práticas inclusivas (Riboli; Pertuzzatti, 2025).

Carvalho, Miranda e Schmidt (2024), no estudo *Práticas Educacionais Inclusivas na Educação Infantil: Estudo Observacional*, analisaram práticas cotidianas de professoras da Educação Infantil e verificaram que elas conheciam e utilizavam estratégias consideradas inclusivas. Contudo, essas práticas foram empregadas com maior frequência em relação à turma como um todo do que especificamente com as crianças que necessitavam de apoio educacional diferenciado. As autoras observaram, em média, 8,4 tipos de práticas direcionadas à turma e apenas 2,3 especificamente destinadas às crianças consideradas público-alvo da Educação Especial.

Os resultados indicam que o problema não se encontra necessariamente na ausência completa de estratégias pedagógicas, mas na dificuldade de identificar quando, como e com quais estudantes determinadas práticas devem ser utilizadas. Carvalho, Miranda e Schmidt (2024) ressaltam, assim, a importância da formação inicial e continuada para o desenvolvimento de competências que permitam ao professor reconhecer as necessidades específicas dos estudantes e planejar intervenções pedagógicas adequadas.

Borges, Luckmann e Dresch (2024) chegam a conclusão semelhante ao demonstrarem que a formação docente constitui questão central no processo inclusivo. As políticas públicas,

isoladamente, não são capazes de produzir ambientes escolares inclusivos se suas determinações não forem traduzidas em práticas pedagógicas construídas no cotidiano das instituições. Nesse processo, a formação e o apoio aos professores tornam-se indispensáveis.

Os mesmos autores destacam ainda a necessidade de articulação entre o professor regente e o professor responsável pelo Atendimento Educacional Especializado. O trabalho conjunto possibilita compartilhar conhecimentos, elaborar estratégias e favorecer a aprendizagem e o desenvolvimento do estudante, ao mesmo tempo que evita que a responsabilidade pela inclusão recaia exclusivamente sobre um único profissional (Borges; Luckmann; Dresch, 2024).

Portanto, reconhecer o professor como agente da inclusão não significa atribuir-lhe responsabilidade isolada pelo processo. Sua atuação constitui uma das dimensões de uma rede mais ampla de corresponsabilidade. Para que possa desenvolver práticas inclusivas, o docente necessita de formação, planejamento, recursos, apoio da gestão escolar, articulação com a Educação Especial, diálogo com a família e respaldo das políticas públicas.

Por fim, o Estado, a escola, a família e o professor participam do processo, mas possuem atribuições diferentes. Isso evita que a ideia de corresponsabilidade seja interpretada como possibilidade de o Estado transferir suas obrigações para a escola, de a escola transferi-las para o professor ou de ambos responsabilizarem a família pelas dificuldades da inclusão.

Entre a legislação e a realidade: os desafios da inclusão escolar

O Brasil apresentou avanços significativos na proteção jurídica da educação inclusiva, especialmente a partir da Constituição Federal de 1988 e da consolidação de políticas voltadas à garantia do acesso das pessoas com deficiência ao ensino regular. Entretanto, a existência de leis e políticas públicas não produz, automaticamente, transformações nas práticas escolares. Persiste uma distância entre o reconhecimento formal do direito à inclusão e sua concretização no cotidiano das instituições de ensino, no qual ainda podem permanecer práticas, culturas e concepções educacionais historicamente excludentes (Costa; Silva, 2025).

Costa e Silva (2025) destacam que, entre os principais obstáculos à efetivação da inclusão, encontram-se a inadequação da infraestrutura escolar, a escassez de recursos pedagógicos acessíveis, a oferta limitada de tecnologias assistivas e as fragilidades na formação inicial e continuada dos professores. As autoras observam, ainda, que, em determinados contextos, em vez de a instituição reorganizar suas práticas para atender à diversidade, espera-se que o próprio estudante se adapte ao modelo escolar já estabelecido.

Essa realidade pode resultar em uma inclusão predominantemente formal, na qual o estudante está matriculado e frequenta a escola regular, mas encontra barreiras relacionadas ao currículo, às metodologias de ensino, aos processos avaliativos e à própria cultura institucional. Desse modo, a presença física do estudante no espaço escolar não é suficiente para caracterizar uma inclusão efetiva, uma vez que esta pressupõe condições concretas de participação, aprendizagem, desenvolvimento e pertencimento (Costa; Silva, 2025).

Pletsch e Mendes (2024) evidenciam que, apesar dos avanços legislativos e do crescimento das matrículas de estudantes público da educação especial nas classes comuns, persistem dificuldades relacionadas à formação dos professores, à acessibilidade curricular, à disponibilização de materiais didáticos adaptados e à oferta de serviços de apoio educacional. As autoras destacam que, segundo dados do Censo Escolar de 2023, embora 95% das matrículas de estudantes de 4 a 17 anos desse público estivessem em classes comuns do ensino regular, somente 42% recebiam suporte educacional em salas de recursos do Atendimento Educacional Especializado (AEE). Esses resultados demonstram que a ampliação do acesso à escola não garante, isoladamente, condições adequadas de participação e aprendizagem, reforçando a necessidade de políticas públicas efetivas e de articulação entre os diferentes agentes envolvidos na inclusão escolar.

Esses dados demonstram que a ampliação das matrículas, embora represente importante avanço das políticas inclusivas, não significa, por si só, a garantia de participação e aprendizagem. Entre os desafios encontrados nas redes de ensino, Pletsch e Mendes (2024) destacam a precariedade das propostas de acessibilidade curricular, a insuficiência de materiais didáticos acessíveis, o elevado número de estudantes por turma, as fragilidades da formação inicial e continuada dos professores, as dificuldades na realização de avaliações diferenciadas e acessíveis, a inadequação dos suportes educacionais, a insuficiência do AEE e os problemas relacionados ao transporte acessível.

Nessa mesma direção, Riboli e Pertuzzatti (2025) reconhecem os avanços alcançados pela Educação Especial Inclusiva, mas apontam que a implementação das políticas públicas ainda enfrenta obstáculos de natureza estrutural, financeira, institucional e pedagógica. Entre as principais fragilidades identificadas pelos autores estão a insuficiência de recursos financeiros, a inadequação da infraestrutura, a necessidade de formação continuada de professores e monitores, a resistência institucional e organizacional e as dificuldades para garantir apoios e serviços adequados às necessidades específicas dos estudantes.

Para os autores, a inclusão não pode ser reduzida à aceitação da matrícula ou à simples socialização do estudante no ambiente escolar. Sua efetivação pressupõe condições capazes de assegurar acesso, participação e aprendizagem, exigindo das instituições de ensino a revisão permanente de suas formas de acolhimento, organização e atendimento aos estudantes público-alvo da Educação Especial (Riboli; Pertuzzatti, 2025).

A complexidade da implementação das políticas inclusivas também pode ser percebida pela ocorrência de demandas judicializadas. Na rede municipal investigada por Riboli e Pertuzzatti (2025), mesmo diante da existência de ações voltadas à inclusão e da atuação de equipe multidisciplinar, determinadas situações foram encaminhadas ao Poder Judiciário por iniciativa das escolas, da equipe multidisciplinar ou das próprias famílias. As demandas envolveram questões educacionais, de saúde e de proteção social, evidenciando que a efetivação dos direitos das crianças e dos adolescentes pode exigir atuação articulada entre diferentes políticas públicas e instituições. Nesse sentido, a judicialização não deve ser compreendida isoladamente

como resultado da ausência de políticas inclusivas, mas como indicativo da complexidade das demandas que atravessam sua implementação.

Além das barreiras estruturais e institucionais, os desafios da inclusão também se manifestam diretamente nas práticas pedagógicas. Carvalho, Miranda e Schmidt (2024), ao analisarem práticas educacionais inclusivas na Educação Infantil, identificaram dificuldades na utilização de determinadas estratégias especificamente com as crianças público-alvo da Educação Especial. Algumas práticas importantes, como oferecer orientações claras sobre as atividades, fornecer feedback instrutivo e revisar a aprendizagem, não foram utilizadas especificamente com essas crianças nas situações observadas. Para as autoras, esse resultado pode indicar dificuldades das professoras em compreender quando e de que maneira determinadas estratégias devem ser utilizadas para favorecer os objetivos pedagógicos dos estudantes.

Outro achado relevante da pesquisa foi a maior preocupação das professoras em auxiliar as crianças público-alvo da Educação Especial a iniciar e permanecer nas atividades do que em assegurar que concluíssem as tarefas com sucesso e ampliassem efetivamente sua aprendizagem (Carvalho; Miranda; Schmidt, 2024). Tal resultado evidencia uma questão fundamental para a compreensão da inclusão escolar: estar presente e participar de uma atividade não significa, necessariamente, aprender. A inclusão pedagógica exige, portanto, que as estratégias adotadas sejam planejadas de maneira a favorecer não apenas a presença e a participação, mas também a aprendizagem e o desenvolvimento dos estudantes.

Diante desses estudos, observa-se que o principal desafio contemporâneo da educação inclusiva não reside apenas no reconhecimento jurídico do direito das pessoas com deficiência à educação, mas, sobretudo, na transformação desse direito em condições concretas de escolarização. A efetivação da inclusão demanda infraestrutura acessível, recursos pedagógicos adequados, formação profissional, serviços de apoio, planejamento e práticas pedagógicas capazes de considerar as singularidades dos estudantes, além da articulação entre Estado, escola, família e demais setores da rede de proteção. Assim, superar a distância entre legislação e realidade pressupõe avançar de uma inclusão centrada predominantemente no acesso para uma concepção comprometida com permanência, participação, aprendizagem, desenvolvimento e pertencimento.

Metodologia

A presente pesquisa tem como objetivo analisar os desafios da corresponsabilidade entre Estado, família e escola para a efetivação da educação inclusiva, considerando as garantias previstas na legislação brasileira e as dificuldades apontadas pela literatura científica quanto à sua concretização no contexto educacional. Para alcançar esse propósito, adotou-se uma abordagem qualitativa, de natureza básica, com objetivos descritivos e explicativos, fundamentada em pesquisa bibliográfica e documental, utilizando-se o método dedutivo como orientação do raciocínio investigativo.

A abordagem qualitativa justifica-se pela necessidade de compreender as relações entre as disposições legais que asseguram o direito à educação inclusiva e os desafios enfrentados pelos diferentes sujeitos e instituições responsáveis por sua efetivação. Conforme Triviños (1987), a investigação qualitativa busca compreender os fenômenos considerando seus significados e as relações estabelecidas no contexto em que se manifestam. Nessa perspectiva, a pesquisa não pretende quantificar os obstáculos à inclusão escolar, mas analisar, a partir da literatura científica e dos documentos normativos, as responsabilidades atribuídas ao Estado, à família e à escola, bem como as dificuldades que podem comprometer a garantia do acesso, da permanência, da participação e da aprendizagem dos estudantes com deficiência.

Quanto aos objetivos, a pesquisa caracteriza-se como descritiva e explicativa. A dimensão descritiva consiste na identificação e apresentação dos fundamentos legais, das concepções teóricas e das responsabilidades atribuídas ao Estado, à família e à escola na promoção da educação inclusiva. A dimensão explicativa busca compreender as relações entre essas responsabilidades e os desafios apontados pela literatura para a concretização das garantias legais, especialmente aqueles relacionados à implementação de políticas públicas, à acessibilidade, à formação de profissionais da educação, à participação familiar e à organização de práticas pedagógicas inclusivas.

No que se refere aos procedimentos metodológicos, utilizou-se a pesquisa bibliográfica, desenvolvida a partir da consulta e análise de livros, artigos científicos e outras produções acadêmicas relacionadas à temática. Segundo Marconi e Lakatos (2004), a pesquisa bibliográfica possibilita o contato com produções já publicadas sobre determinado assunto, contribuindo para o aprofundamento teórico e para a compreensão do problema investigado. Esse procedimento permitiu reunir diferentes perspectivas sobre o direito à educação inclusiva, a corresponsabilidade entre Estado, família e escola e os obstáculos existentes para a efetivação da inclusão no ambiente escolar.

O levantamento bibliográfico foi realizado entre os meses de maio e outubro de 2026, por meio de consultas à *Scientific Electronic Library Online* (SciELO) e ao Google Acadêmico, com a finalidade de identificar produções científicas relacionadas ao objeto investigado. As buscas foram orientadas por expressões relacionadas à educação inclusiva, ao direito à educação, à corresponsabilidade educacional, às políticas públicas de inclusão, à participação da família na educação escolar, à atuação da escola inclusiva e aos desafios para a efetivação dos direitos educacionais. A identificação dessas produções buscou reunir estudos que abordassem tanto os fundamentos normativos da inclusão quanto as dificuldades enfrentadas em sua implementação.

Como critério temporal, priorizaram-se publicações científicas compreendidas entre os anos de 2021 e 2026. Entretanto, foram incluídas obras anteriores a esse período quando apresentavam contribuições teóricas relevantes ou abordavam com maior precisão aspectos específicos do objeto investigado, especialmente aqueles relacionados à trajetória histórica da educação inclusiva, ao direito fundamental à educação, às políticas educacionais e às responsabilidades compartilhadas entre Estado, família e escola. A seleção dos materiais

considerou sua pertinência ao problema e ao objetivo da pesquisa, priorizando estudos que contribuíssem para a compreensão das relações entre as garantias legais e as condições necessárias à efetivação da inclusão escolar.

Complementarmente, empregou-se a pesquisa documental, mediante a análise de documentos normativos que fundamentam o direito à educação inclusiva no Brasil, especialmente a Constituição Federal de 1988, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/1996), o Estatuto da Criança e do Adolescente (Lei nº 8.069/1990) e a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Lei nº 13.146/2015). Esses documentos foram considerados para identificar os direitos educacionais assegurados às pessoas com deficiência, os deveres atribuídos ao poder público e às instituições de ensino e a importância da participação familiar na garantia de uma educação inclusiva, equitativa e de qualidade.

A investigação orientou-se pelo método dedutivo, partindo de princípios gerais relacionados ao direito fundamental à educação, à igualdade de oportunidades, à dignidade da pessoa humana e à inclusão escolar para examinar suas implicações na distribuição de responsabilidades entre Estado, família e escola. Nesse percurso, buscou-se compreender como as determinações legais se relacionam com os desafios identificados na literatura científica, especialmente no que se refere à implementação de políticas públicas, à disponibilização de recursos, à formação docente, à acessibilidade e à participação familiar no processo educacional.

Após a seleção das produções científicas e dos documentos normativos, procedeu-se à leitura exploratória e analítica dos materiais, buscando identificar as principais contribuições teóricas e estabelecer relações entre as diferentes perspectivas apresentadas na literatura. A análise foi organizada por eixos temáticos, permitindo reconhecer convergências, complementaridades e possíveis divergências entre os autores, bem como examinar a relação entre as obrigações estabelecidas na legislação e os desafios apontados para sua concretização no cotidiano escolar.

A análise da literatura foi estruturada em três eixos temáticos. O primeiro examinou os fundamentos legais da educação inclusiva e as responsabilidades atribuídas ao Estado, à família e à escola na garantia desse direito. O segundo analisou os desafios identificados na literatura científica para a efetivação da inclusão escolar, considerando aspectos estruturais, pedagógicos, institucionais e familiares. O terceiro discutiu a importância da articulação entre Estado, família e escola, buscando compreender de que maneira a corresponsabilidade e a atuação integrada desses agentes podem contribuir para a superação das barreiras à inclusão e para a garantia do acesso, da permanência, da participação e da aprendizagem dos estudantes com deficiência.

Por se tratar de pesquisa bibliográfica e documental, não foi realizada coleta de dados de campo com estudantes, familiares, professores ou gestores escolares. A análise foi desenvolvida a partir da interpretação crítica das produções científicas e dos documentos normativos selecionados, buscando responder ao problema de pesquisa e compreender os desafios existentes entre o reconhecimento legal do direito à educação inclusiva e sua efetivação, respeitando os limites das evidências disponíveis na literatura.

Análise discursiva: entre o discurso legal e a realidade da inclusão escolar

A análise da legislação brasileira permite identificar a construção de um discurso jurídico no qual a inclusão é apresentada como direito, e não como concessão, benefício ou possibilidade condicionada à capacidade de adaptação do estudante. A partir da Constituição Federal de 1988 e, posteriormente, da legislação infraconstitucional e das políticas educacionais inclusivas, consolida-se a concepção de que cabe ao sistema educacional assegurar às pessoas com deficiência o acesso à educação em igualdade de oportunidades.

Nesse discurso normativo, destaca-se, inicialmente, a universalidade do direito à educação. A pessoa com deficiência é reconhecida como sujeito de direitos e deve ter assegurado um sistema educacional inclusivo em todos os níveis, com aprendizagem ao longo da vida. A Lei Brasileira de Inclusão – LBI (Brasil, 2015) estabelece que a educação deve proporcionar o máximo desenvolvimento possível dos talentos e das habilidades físicas, sensoriais, intelectuais e sociais, consideradas as características, os interesses e as necessidades de aprendizagem de cada estudante.

Entretanto, a promessa legislativa não se limita ao ingresso ou à matrícula. O discurso jurídico contemporâneo incorpora as dimensões do acesso, da permanência, da participação e da aprendizagem. A LBI atribui ao poder público a responsabilidade pelo aprimoramento dos sistemas educacionais e pela oferta de serviços e recursos de acessibilidade destinados à eliminação das barreiras que impedem a inclusão plena (Brasil, 2015). Essa concepção é reafirmada pela atual Política Nacional de Educação Especial Inclusiva (PNEEI), instituída pelo Decreto nº 12.686/2025, que estabelece a igualdade de oportunidades e de condições para acesso, permanência, participação e aprendizagem (Brasil, 2025).

Observa-se, portanto, uma ampliação do próprio sentido jurídico da inclusão: não basta assegurar que o estudante esteja na escola; é necessário criar condições para que permaneça, participe e aprenda. A Portaria MEC nº 421/2026 reforça essa perspectiva ao relacionar a qualidade educacional à existência dos apoios necessários ao acesso, à permanência, à participação e à aprendizagem (Brasil, 2026).

Outro elemento presente no discurso normativo é a eliminação das barreiras. A deficiência deixa de ser compreendida exclusivamente a partir das características individuais do estudante e passa a ser relacionada também às barreiras existentes no ambiente educacional. Nessa perspectiva, cabe ao sistema de ensino organizar recursos, serviços, estratégias e adaptações capazes de assegurar acesso ao currículo, participação nas atividades escolares e desenvolvimento da aprendizagem. A PNEEI inclui entre seus princípios a acessibilidade, a equidade, a valorização da diversidade humana e o enfrentamento do capacitismo e da discriminação (Brasil, 2025).

Esse discurso também reconhece que igualdade não significa, necessariamente, oferecer os mesmos recursos e estratégias a todos. A legislação prevê adaptações razoáveis, Atendimento Educacional Especializado (AEE), recursos pedagógicos e de acessibilidade e outros apoios

compatíveis com as necessidades dos estudantes. O Decreto nº 12.686/2025 estabelece que devem ser consideradas as barreiras presentes no contexto escolar, as potencialidades do estudante e suas demandas de apoio (Brasil, 2025).

Além disso, a legislação introduz a corresponsabilidade como elemento da efetivação do direito. A Lei Brasileira de Inclusão estabelece que assegurar educação de qualidade à pessoa com deficiência constitui dever do Estado, da família, da comunidade escolar e da sociedade (Brasil, 2015). A legislação atual também contempla a participação da família, da comunidade e dos próprios estudantes no aperfeiçoamento da Educação Especial Inclusiva, bem como a articulação intersetorial entre a educação e outras políticas públicas (Brasil, 2025).

Desse modo, o discurso legislativo constrói uma concepção abrangente de inclusão, assentada não apenas na matrícula na classe comum, mas no acesso, permanência, participação, aprendizagem, acessibilidade, equidade, reconhecimento das diferenças, eliminação de barreiras e oferta dos apoios necessários. É justamente nesse ponto que emerge a principal tensão analisada neste estudo: em que medida aquilo que é assegurado pelo discurso normativo se materializa no cotidiano das escolas?

A literatura científica contribui para compreender essa tensão ao demonstrar que inclusão também não pode ser reduzida à presença física do estudante na escola regular. Embora partam de perspectivas distintas, os autores analisados convergem quanto à necessidade de transformação das estruturas, das práticas e das relações educacionais.

Mantoan (2003) compreende a inclusão como mudança de paradigma educacional. Nessa perspectiva, não é o estudante que deve adaptar-se à escola; é a instituição escolar que precisa modificar sua organização para acolher as diferenças. A inclusão exige, portanto, ruptura com práticas classificatórias, seletivas e homogeneizadoras, reconhecendo a diferença como elemento constitutivo da diversidade humana.

Sassaki (2006) compreende a inclusão como um processo de transformação da sociedade, no qual os espaços, serviços e instituições devem ser reorganizados para atender à diversidade humana. Nessa perspectiva, não cabe exclusivamente à pessoa com deficiência adaptar-se às estruturas existentes, mas à sociedade identificar e eliminar as barreiras que dificultam sua participação em condições de igualdade. No contexto educacional, essa concepção reforça a necessidade de que os sistemas de ensino promovam mudanças estruturais, pedagógicas e atitudinais para assegurar uma educação efetivamente inclusiva.

Glat e Fernandes (2005) relacionam a inclusão à reorganização da escola regular e à redefinição do papel da Educação Especial. A inclusão não corresponde à simples transferência do estudante da escola especial para a classe comum. A Educação Especial passa a exercer função de apoio à escolarização, contribuindo para a construção das condições necessárias à participação do estudante no ensino regular.

Mittler (2003), de modo semelhante, compreende a inclusão a partir da remoção das barreiras à participação e à aprendizagem. O foco deixa de recair exclusivamente sobre as

dificuldades individuais do estudante e passa a alcançar as condições oferecidas pela escola, o currículo, as práticas pedagógicas e as atitudes presentes no ambiente educacional. A inclusão, nessa perspectiva, implica ampliar as possibilidades de participação e reduzir os processos de exclusão produzidos no interior da própria escola.

Carvalho (2004) compreende a educação inclusiva como um processo que exige a reestruturação das culturas, das políticas e das práticas escolares. Para a autora, a inclusão não se concretiza apenas pela existência de normas legais, sendo necessária a criação de condições que assegurem a participação e a aprendizagem dos estudantes. Nessa perspectiva, a escola deve reconhecer a diversidade de seus alunos e reorganizar suas práticas para atender às diferentes necessidades educacionais.

Prieto (2006), ao discutir o atendimento escolar dos estudantes com necessidades educacionais especiais sob a perspectiva das políticas públicas, contribui para a compreensão de que a garantia legal de acesso à escola comum representa um avanço importante, mas não é suficiente para assegurar a inclusão. A efetivação desse direito exige que os sistemas de ensino ofereçam condições pedagógicas, estruturais e institucionais que favoreçam a permanência, a participação e a aprendizagem dos estudantes, evidenciando a necessidade de aproximar as disposições legais da realidade educacional.

Essas concepções encontram continuidade nos estudos mais recentes. Costa e Silva (2025) situam a inclusão no campo dos direitos humanos e defendem que currículo, avaliação, tempos, espaços e cultura institucional precisam ser revistos para que a escola responda à diversidade dos estudantes. Pletsch e Mendes (2024), por sua vez, compreendem a inclusão a partir de três dimensões indissociáveis, ‘acesso, participação e aprendizagem’, destacando que o reconhecimento da diferença exige também recursos, estratégias e apoios capazes de assegurar equidade.

Na mesma direção, Riboli e Pertuzzatti (2025) rejeitam uma compreensão restrita da inclusão à matrícula, à integração ou à socialização. Para os autores, a Educação Especial Inclusiva deve assegurar acesso, participação e aprendizagem, o que pressupõe ambientes que reconheçam e valorizem a diversidade, mudanças curriculares, tecnologias assistivas, apoios individualizados e construção de uma cultura escolar inclusiva. Carvalho, Miranda e Schmidt (2024), por sua vez, aproximam essa discussão do cotidiano da sala de aula, evidenciando que práticas inclusivas devem considerar os diferentes ritmos e necessidades educacionais e oferecer estratégias capazes de favorecer não somente a participação, mas também a aprendizagem.

A comparação entre essas concepções evidencia uma regularidade no discurso científico: inclusão não é sinônimo de matrícula, presença física ou socialização. Apesar das diferentes ênfases teóricas, os autores deslocam o debate da presença do estudante para as condições que lhe permitem participar e aprender. A literatura científica, portanto, amplia o sentido da inclusão: estar na escola é condição necessária, mas não suficiente para estar efetivamente incluído.

É nesse ponto que o confronto entre o discurso normativo e a realidade investigada pelas pesquisas se torna mais evidente. Pletsch e Mendes (2024) demonstram que, apesar dos avanços legais e da ampliação do acesso à classe comum, as redes de ensino ainda enfrentam dificuldades relacionadas à acessibilidade curricular, à disponibilidade de materiais acessíveis, ao elevado número de estudantes por turma, à formação inicial e continuada dos profissionais, à avaliação acessível, à oferta de suportes adequados, ao AEE e ao transporte acessível.

Riboli e Pertuzzatti (2025) também identificam obstáculos relacionados à insuficiência de recursos financeiros, à infraestrutura inadequada, à necessidade de formação continuada de professores e monitores, às resistências institucionais e organizacionais e à oferta insuficiente de apoios e serviços destinados aos estudantes com necessidades específicas. Esses achados demonstram que o reconhecimento jurídico do direito não produz, por si só, as condições necessárias à sua efetivação.

No campo pedagógico, Carvalho, Miranda e Schmidt (2024) verificaram que, embora as professoras participantes conhecessem e utilizassem práticas importantes para a aprendizagem, essas estratégias eram empregadas com maior frequência com a turma como um todo do que especificamente com as crianças público-alvo da Educação Especial. Algumas práticas relevantes, como oferecer orientações claras, fornecer feedback instrutivo e revisar a aprendizagem, não foram direcionadas especificamente às crianças PAEE nas situações observadas. O estudo evidencia, assim, uma questão central para a compreensão da inclusão: o estudante pode estar fisicamente presente e participar das atividades escolares sem que suas necessidades específicas de aprendizagem sejam suficientemente contempladas pelas estratégias pedagógicas.

Essa realidade reforça a distinção entre acesso e inclusão efetiva. Se, no plano normativo, o estudante possui direito ao acesso, à permanência, à participação e à aprendizagem, no cotidiano escolar esses elementos nem sempre se apresentam com a mesma intensidade. A ampliação das matrículas constitui avanço indispensável, mas não pode ser utilizada isoladamente como indicador da efetividade da inclusão.

Costa e Silva (2025) contribuem para a interpretação dessa contradição ao demonstrarem que a inclusão exige mais do que adaptações físicas ou oferta de recursos especializados. Currículo, avaliação, tempos, espaços e cultura escolar precisam ser reorganizados para que a instituição responda às necessidades dos estudantes. Do mesmo modo, Medeiros et al. (2024) evidenciam que a efetivação da inclusão depende de planejamento coletivo, gestão democrática, articulação entre Educação Especial e ensino comum e organização institucional das condições de trabalho.

O confronto entre legislação e realidade permite, portanto, identificar uma mudança importante na própria natureza dos desafios da inclusão. A questão contemporânea não se limita à garantia de ingresso do estudante na escola comum, mas alcança a qualidade de sua experiência educacional. O desafio desloca-se do 'estar na escola' para o 'participar, aprender e pertencer à escola'.

Diante dessa constatação, a efetivação da educação inclusiva não pode ser atribuída isoladamente a um único sujeito ou instituição. Os obstáculos encontrados pela literatura apresentam dimensões estruturais, políticas, administrativas, pedagógicas, culturais e familiares, exigindo atuação articulada entre Estado, escola, profissionais da educação e família. A corresponsabilidade deve ser compreendida, nesse contexto, não como simples divisão de tarefas, mas como articulação de responsabilidades distintas e complementares.

Ao Estado compete assegurar as condições objetivas para a concretização do direito à educação inclusiva, mediante formulação e implementação de políticas públicas, financiamento, acessibilidade, formação profissional, recursos pedagógicos, serviços especializados e demais apoios necessários. As dificuldades estruturais e institucionais identificadas por Riboli e Pertuzzatti (2025) demonstram que o reconhecimento normativo da inclusão se torna insuficiente quando não acompanhado das condições materiais necessárias à sua implementação.

À escola cabe transformar essas garantias em práticas institucionais e pedagógicas. Isso envolve organizar o planejamento, promover a articulação entre os profissionais, construir coletivamente o projeto político-pedagógico e estabelecer condições para que a diversidade seja considerada na organização do ensino. Medeiros et al. (2024) evidenciam, nesse sentido, a importância da gestão escolar e do trabalho coletivo para que os diferentes segmentos da instituição se reconheçam como participantes do processo inclusivo, evitando que a responsabilidade pelo estudante seja delegada exclusivamente à Educação Especial.

No cotidiano da sala de aula, o professor ocupa posição fundamental, pois é na prática pedagógica que o direito à participação e à aprendizagem adquire concretude. Entretanto, atribuir exclusivamente ao docente o sucesso ou o fracasso da inclusão significaria desconsiderar as condições institucionais em que seu trabalho é realizado. Os resultados de Carvalho, Miranda e Schmidt (2024) demonstram que as dificuldades não se restringem ao conhecimento de práticas inclusivas, mas envolvem também a identificação de quando, como e com quais estudantes determinadas estratégias devem ser utilizadas, reforçando a importância da formação, do planejamento e do suporte institucional ao trabalho docente.

A família também integra esse processo por meio do diálogo com a escola, do compartilhamento de informações sobre as necessidades e potencialidades do estudante e da participação nas decisões relacionadas ao seu percurso educacional. Sua participação, contudo, não pode ser confundida com a transferência de responsabilidades pertencentes ao poder público e às instituições educacionais. Corresponsabilidade pressupõe colaboração, e não substituição de atribuições.

Nesse sentido, reconhecer a corresponsabilidade não significa afirmar que Estado, escola, professores e família possuam obrigações equivalentes. Suas responsabilidades possuem naturezas e alcances distintos. O Estado não pode transferir à escola as consequências de insuficiências estruturais e de financiamento; a escola não pode concentrar no professor a responsabilidade pela inclusão; o professor não pode ser responsabilizado isoladamente por dificuldades decorrentes

da ausência de formação, recursos ou apoio institucional; e a família não pode ser convocada a suprir aquilo que constitui dever do poder público e da instituição escolar. A inclusão depende, portanto, de uma rede de responsabilidades distintas, articuladas e interdependentes.

A análise realizada permite compreender, por fim, que a principal distância entre legislação e realidade não se encontra necessariamente na ausência de reconhecimento jurídico do direito à educação inclusiva, mas nas dificuldades de converter esse direito em condições concretas de escolarização. A legislação constrói a promessa de acesso, permanência, participação e aprendizagem; a literatura científica amplia essa compreensão ao demonstrar que inclusão pressupõe transformação das estruturas, eliminação de barreiras e reconhecimento da diversidade; e as pesquisas sobre a realidade escolar revelam que ainda persistem obstáculos estruturais, institucionais e pedagógicos para a materialização desses princípios.

Assim, a efetivação da educação inclusiva situa-se justamente no espaço entre o direito proclamado e o direito concretizado. Superar essa distância exige que cada agente assuma as atribuições que lhe são próprias e, simultaneamente, estabeleça relações de cooperação com os demais. A inclusão deixa, desse modo, de ser concebida como responsabilidade individual do estudante, da família ou do professor e passa a ser compreendida como compromisso coletivo, institucional e social, cuja concretização depende da articulação entre políticas públicas, organização escolar, práticas pedagógicas e participação familiar.

Considerações finais

A presente pesquisa teve como objetivo analisar como a atuação conjunta do Estado, da família e da escola interfere na efetivação da educação inclusiva, identificando os principais desafios que dificultam a concretização dos direitos assegurados pela legislação brasileira. A análise bibliográfica e documental permitiu compreender que, embora o país disponha de um conjunto significativo de garantias legais voltadas à inclusão escolar, sua efetivação ainda enfrenta obstáculos que comprometem as condições de acesso, permanência, participação e aprendizagem dos estudantes com deficiência.

Os estudos analisados evidenciaram que a ampliação do acesso à escola regular representa um avanço importante, mas não assegura, isoladamente, uma educação efetivamente inclusiva. Entre os principais desafios identificados destacam-se as barreiras arquitetônicas, pedagógicas e atitudinais, a insuficiência de recursos e serviços de apoio, as fragilidades na formação dos profissionais da educação e as dificuldades de organização das práticas escolares para atender às diferentes necessidades dos estudantes. Dessa forma, constatou-se que o distanciamento entre a legislação e a realidade escolar está relacionado, sobretudo, às dificuldades de transformar as garantias normativas em condições concretas de participação e aprendizagem.

Em resposta ao problema de pesquisa, compreendeu-se que a corresponsabilidade entre Estado, família e escola constitui um elemento fundamental para a efetivação da educação inclusiva, desde que sejam respeitadas as atribuições específicas de cada agente. Ao Estado

competete assegurar políticas públicas, financiamento, acessibilidade, formação profissional e recursos necessários à escolarização. À escola cabe organizar um ambiente acolhedor, acessível e pedagogicamente preparado para atender à diversidade, enquanto a família contribui por meio do acompanhamento da trajetória educacional e do diálogo com a instituição. Essa atuação conjunta, entretanto, não significa a transferência das obrigações do poder público para a escola, para os professores ou para os familiares, mas a construção de relações de cooperação que favoreçam a garantia dos direitos educacionais.

Nesse sentido, a pesquisa reforça que a inclusão escolar deve ultrapassar a perspectiva centrada exclusivamente na matrícula e na presença física do estudante, reconhecendo a aprendizagem, a participação e o pertencimento como dimensões essenciais desse processo. A efetivação do direito à educação inclusiva exige, portanto, não apenas o cumprimento formal da legislação, mas também planejamento, investimentos, acompanhamento das políticas educacionais e fortalecimento do diálogo entre os diferentes responsáveis pela formação dos estudantes.

Como limitação, destaca-se que a investigação foi desenvolvida por meio de pesquisa bibliográfica e documental, sem realização de coleta de dados diretamente nas instituições de ensino. Assim, as conclusões estão fundamentadas nas produções científicas e nos documentos normativos analisados, não permitindo generalizações sobre todas as realidades escolares brasileiras.

Para pesquisas futuras, sugere-se a realização de estudos de campo que investiguem como a corresponsabilidade entre Estado, família e escola se manifesta no cotidiano das instituições, considerando as percepções de gestores, professores e familiares. Considera-se que a superação da distância entre legislação e realidade depende da transformação das garantias legais em práticas efetivas, mediante responsabilidades distintas, articuladas e comprometidas com o direito de todos a uma educação inclusiva e de qualidade.

Referências

- BORGES, Andréia Luciane; LUCKMANN, Gabriela Schlichting Vieira; DRESCH, Jaime Farias. Educação inclusiva na educação infantil: as políticas públicas e sua ineficácia para induzir a criação de ambientes educacionais inclusivos. **Revista Educare**, João Pessoa, v. 10, p. 1-27, 2024. DOI: 10.22478/ufpb.2527-1083.2024v10.69793. Disponível em: <https://periodicos.ufpb.br/index.php/educare/article/view/69793>. Acesso em: 16 ago. 2026.
- BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidência da República, 1988. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 12 jul. 2026.
- BRASIL. **Decreto nº 12.686, de 20 de outubro de 2025**. Institui a Política Nacional de Educação Especial Inclusiva e a Rede Nacional de Educação Especial Inclusiva. Brasília, DF: Presidência da República, 2025. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2023-2026/2025/decreto/d12686.htm. Acesso em: 15 jul. 2026.

BRASIL. **Decreto nº 12.773, de 8 de dezembro de 2025**. Altera o Decreto nº 12.686, de 20 de outubro de 2025. Brasília, DF: Presidência da República, 2025. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2023-2026/2025/decreto/d12773.htm. Acesso em: 21 ago. 2026.

BRASIL. **Decreto nº 6.949, de 25 de agosto de 2009**. Promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova York, em 30 de março de 2007. Brasília, DF: Presidência da República, 2009. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/d6949.htm. Acesso em: 3 ago. 2026.

BRASIL. **Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015**. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Brasília, DF: Presidência da República, 2015. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm. Acesso em: 12 jul. 2026.

BRASIL. **Lei nº 7.853, de 24 de outubro de 1989**. Dispõe sobre o apoio às pessoas portadoras de deficiência, sua integração social e outros assuntos. Brasília, DF: Presidência da República, 1989. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l7853.htm. Acesso em: 19 ago. 2026.

BRASIL. **Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990**. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 1990. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm. Acesso em: 17 jul. 2026.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Presidência da República, 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 23 ago. 2026.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF: MEC, 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília, DF: MEC, 2008.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria MEC nº 421, de 15 de maio de 2026**. Dispõe sobre a Política Nacional de Educação Especial Inclusiva e sobre a Rede Nacional de Educação Especial Inclusiva. Brasília, DF: MEC, 2026. Disponível em: <https://mecnormas.mec.gov.br/pesquisa/detalhar/11240>. Acesso em: 21 jul. 2026.

CARVALHO, Rosita Edler. **Educação inclusiva: com os pingos nos “is”**. Porto Alegre: Mediação, 2004.

CARVALHO, Amanda Gabriele Cruz; MIRANDA, Ana Carolina Arruda; SCHMIDT, Andréia. Práticas educacionais inclusivas na Educação Infantil: estudo observacional. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Corumbá, v. 30, e0187, p. 1-20, 2024. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbee/a/JLC4NYxGqMKLLLhXq4XJxNS/?lang=pt>. Acesso em: 15 out. 2026.

COSTA, Priscila Kaline Lima do Nascimento; SILVA, Damiana Veridiana da. Educação inclusiva: avanços legais, desafios práticos e tensões estruturais. **Revista ComCiência**, v. 11,

n. 15, e11152516, 2025. DOI: 10.36112/issn2595-1890.e11152516. Disponível em: <https://revistas.uneb.br/comciencia/article/view/26771>. Acesso em: 15 out. 2026.

GLAT, Rosana; FERNANDES, Edicléa Mascarenhas. Da educação segregada à educação inclusiva: uma breve reflexão sobre os paradigmas educacionais no contexto da educação especial brasileira. **Inclusão: Revista da Educação Especial**, Brasília, v. 1, n. 1, p. 35-39, 2005. Disponível em: <https://forumeja.org.br/brasil/da-educacao-segregada-a-educacao-inclusiva-uma-breve-reflexao-sobre-os-paradigmas-educacionais-no-contexto-da-educacao-especial-brasileira/>. Acesso em: 23 ago. 2026.

GLAT, Rosana; FERNANDES, Edicléa Mascarenhas. Da educação segregada à educação inclusiva: uma breve reflexão sobre os paradigmas educacionais no contexto da educação especial brasileira. **Inclusão: Revista da Educação Especial**, v. 1, n. 1, p. 35-39, 2005. Disponível em: https://forumeja.org.br/brasil/da-educacao-segregada-a-educacao-inclusiva-uma-breve-reflexao-sobre-os-paradigmas-educacionais-no-contexto-da-educacao-especial-brasileira/?utm_source=chatgpt.com. Acesso em: 23 jul. 2026.

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

MARCONI, M. A.; LAKATOS, E. V. **Metodologia científica**. São Paulo: Editora Atlas, 2004.

MEDEIROS, Ricardo Tavares de; MAFEZONI, Andressa Caetano; VIEIRA, Alexandro Braga; BRAGA, Vanessa Auer. Gestão escolar e inclusão dos estudantes público da educação especial nas escolas comuns. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 105, e6017, p. 1-21, 2024. DOI: <https://doi.org/10.24109/2176-6681.rbep.105.6017>. Disponível em: <https://emaberto.inep.gov.br/ojs3/index.php/rbep/article/view/6017>. Acesso em: 23 set. 2026.

MITTLER, Peter. **Educação inclusiva: contextos sociais**. Tradução de Windyz Brazão Ferreira. Porto Alegre: Artmed, 2003.

PLETSCH, Márcia Denise; MENDES, Geovana Mendonça Lunardi. Cartografias da educação inclusiva na educação especial: produção científica, políticas e práticas. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Corumbá, v. 30, e143p, p. 1-18, 2024. DOI: <https://doi.org/10.1590/1980-54702024v30e143p>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbee/a/m83TGFWyPS6PFqxTBTCQD4J/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 17 set. 2026.

PRIETO, Rosângela Gavioli. Atendimento escolar de alunos com necessidades educacionais especiais: um olhar sobre as políticas públicas de educação no Brasil. In: ARANTES, Valéria Amorim (org.). **Inclusão escolar: pontos e contrapontos**. São Paulo: Summus, 2006. p. 31-73.

REINEHR, Mercia Marques de Mesquita; RIPA, Roselaine. O papel da gestão escolar na construção da educação infantil inclusiva. **Revista Estudos Aplicados em Educação**, São Caetano do Sul, v. 7, n. 13, p. 160-177, 2022. DOI: <https://doi.org/10.13037/rea-e.vol7n13.8580>. Disponível em: https://seer.uscs.edu.br/index.php/revista_estudos_aplicados/pt_BR/article/view/8580. Acesso em: 14 set. 2026.

RIBOLI, Cesar; PERTUZZATTI, Mariluz Terezinha. Educação especial inclusiva e políticas públicas: avanços, desafios e perspectivas. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Corumbá, v. 31, e0156, p. 1-22, 2025. DOI: <https://doi.org/10.1590/1980-54702025v31e0156>. Disponível em: 28 set. 2026.

SASSAKI, Romeu Kazumi. **Inclusão: construindo uma sociedade para todos**. 7. ed. Rio de Janeiro: WVA, 2006.

TRIVIÑOS, Augusto Nibaldo Silva. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 1987.

UNESCO. **A guide for ensuring inclusion and equity in education**. Paris: UNESCO, 2017. DOI: <https://doi.org/10.54675/MHHZ2237>. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000248254>. Acesso em: 25 jul. 2026.

UNESCO. **Declaração de Salamanca sobre princípios, políticas e práticas na área das necessidades educacionais especiais**. Salamanca: UNESCO, 1994. Disponível em: <https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/EEspecial/declaracao-salamanca.pdf>. Acesso em: 13 jul. 2026.