



EDUCAÇÃO ESPECIAL NA PERSPECTIVA INCLUSIVA: ACESSIBILIDADE CURRICULAR, PARTICIPAÇÃO E APRENDIZAGEM NA ESCOLA PÚBLICA

SPECIAL EDUCATION FROM AN INCLUSIVE PERSPECTIVE: CURRICULAR ACCESSIBILITY, PARTICIPATION, AND LEARNING IN PUBLIC SCHOOLS

FERNANDA MARIA ALVES DE CASTRO

Professora Efetiva de Educação Infantil e Fundamental I na Prefeitura Municipal de São Paulo desde 2011. Graduada em Pedagogia pelo Centro Universitário Anhanguera de São Paulo – Instituto Superior de Educação.

RESUMO

O presente artigo analisa a Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva, com ênfase nas relações entre acessibilidade curricular, participação e aprendizagem na escola pública. Parte-se da constatação de que a ampliação das matrículas de estudantes com deficiência, transtorno do espectro autista e altas habilidades ou superdotação nas classes comuns, embora represente uma conquista histórica, não assegura, por si só, a superação das formas de exclusão produzidas no interior das instituições escolares. Metodologicamente, o estudo configura-se como revisão bibliográfica e documental, fundamentada em autores do campo da Educação Especial e em marcos normativos nacionais e municipais, incluindo a Lei Brasileira de Inclusão, a Política Nacional de Educação Especial Inclusiva e a Política Paulistana de Educação Especial. Argumenta-se que a inclusão exige a transformação do currículo, das práticas avaliativas, dos tempos, dos espaços e das relações pedagógicas, deslocando o foco das limitações atribuídas ao estudante para a identificação e a eliminação das barreiras presentes no contexto educacional. Também se examina o papel do Atendimento Educacional Especializado, que deve atuar de modo complementar ou suplementar ao ensino comum, sem substituir a escolarização nem transferir ao professor especialista a responsabilidade pelo processo inclusivo. A análise evidencia que práticas orientadas pelo planejamento acessível, pela colaboração entre profissionais, pela escuta das famílias e pelo reconhecimento das diferentes formas de participação ampliam as possibilidades de aprendizagem de todos. Conclui-se que a efetivação da Educação Especial inclusiva depende de responsabilidade institucional, formação docente contínua e políticas públicas capazes de articular direito, financiamento, acompanhamento pedagógico e condições concretas de trabalho.

Palavras-chave: Educação Especial; Educação Inclusiva; Acessibilidade Curricular; Participação; Escola Pública.

ABSTRACT

This article analyzes Special Education from the perspective of inclusive education, emphasizing the relationships between curricular accessibility, participation, and learning in public schools. It begins with the premise that the increase in enrollment of students with disabilities, autism spectrum disorder, and high abilities or giftedness in general education classrooms—while a historic achievement—does not, in itself, ensure the overcoming of forms of exclusion generated within school institutions. Methodologically, the study is a bibliographic and documentary review grounded in authors from the field of Special Education and in national and municipal regulatory frameworks, including the Brazilian Inclusion Law, the National Policy on Inclusive Special Education, and the São Paulo City Policy on Special Education. It argues that inclusion requires transforming the curriculum, assessment practices, timeframes, spaces, and pedagogical relationships, shifting the focus from limitations attributed to the student to the identification and elimination of barriers present in the educational context. The study also examines the role of Specialized Educational Support, which must operate in a complementary or supplementary manner to general education, without replacing standard schooling or transferring responsibility for the inclusion process solely to the specialist teacher. The analysis demonstrates that practices guided by accessible planning, professional collaboration, listening to families, and recognizing diverse forms of participation expand learning opportunities for everyone. It concludes that the effective implementation of inclusive Special Education depends on institutional responsibility, continuous teacher training, and public policies capable of coordinating rights, funding, pedagogical monitoring, and concrete working conditions. **Keywords:** Special Education; Inclusive Education; Curricular Accessibility; Participation; Public School.

INTRODUÇÃO

A Educação Especial ocupa posição estratégica no debate contemporâneo sobre o direito à educação, pois evidencia, de forma particularmente nítida, as contradições entre a universalização formal da matrícula e a capacidade concreta das escolas de ensinar em contextos marcados pela diversidade humana. Durante longo período, a escolarização das pessoas com deficiência foi organizada por meio de instituições separadas, classes especiais e práticas de caráter assistencial ou clínico. A passagem para uma perspectiva inclusiva alterou esse horizonte ao afirmar que a diferença não constitui justificativa legítima para a segregação e que cabe ao sistema educacional organizar-se para garantir acesso, permanência, participação e aprendizagem em condições de equidade (Mendes, 2006; Mantoan, 2015).

A mudança de paradigma, entretanto, não se resume à transferência física do estudante para uma classe comum. A simples presença no espaço escolar pode coexistir com isolamento, baixa expectativa pedagógica, atividades paralelas, ausência de comunicação acessível e participação restrita nos momentos coletivos. Freitas (2023) distingue acesso, acessibilidade e inclusão justamente para demonstrar que essas categorias não são equivalentes: entrar na escola é condição necessária, mas insuficiente; participar com autonomia, reconhecer-se como integrante do grupo e desenvolver aprendizagens significativas dependem da remoção sistemática de barreiras.

No ordenamento jurídico brasileiro, a educação inclusiva está vinculada ao princípio da igualdade de condições para o acesso e a permanência na escola, ao dever estatal de oferecer atendimento educacional especializado e à proibição de práticas discriminatórias. A Constituição Federal, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e a Lei Brasileira de Inclusão compõem um arcabouço que desloca a deficiência de uma leitura estritamente individual para uma compreensão relacional, na qual impedimentos corporais,

sensoriais ou intelectuais interagem com barreiras ambientais, comunicacionais, pedagógicas e atitudinais (Brasil, 1988; Brasil, 1996; Brasil, 2009a; Brasil, 2015).

No plano pedagógico, o desafio central consiste em impedir que o currículo funcione como mecanismo de seleção. Quando objetivos, metodologias, materiais e avaliações são concebidos para um estudante abstrato, homogêneo e independente de apoios, as diferenças reais passam a ser interpretadas como incapacidade individual. Pletsch (2020) sustenta que a Educação Especial deve ser compreendida simultaneamente como modalidade transversal e como campo interdisciplinar de conhecimento, capaz de colaborar com a escola comum na produção de acessibilidade. Essa posição impede que a modalidade seja reduzida a um serviço periférico destinado a adaptar, depois do planejamento, aquilo que foi originalmente organizado para poucos.

Além das práticas de sala de aula, a inclusão depende de decisões institucionais. Projeto político-pedagógico, organização dos horários, planejamento coletivo, formação continuada, gestão dos recursos, articulação com o Atendimento Educacional Especializado e diálogo com as famílias compõem uma mesma estrutura de responsabilidade. Na Rede Municipal de Ensino de São Paulo, a Política Paulistana de Educação Especial e sua regulamentação atual reafirmam que a eliminação de barreiras é compromisso de todos os profissionais, e não tarefa exclusiva do professor especializado (São Paulo, 2016; São Paulo, 2025).

Diante desse quadro, o objetivo deste artigo é analisar os fundamentos e as condições necessárias à efetivação da Educação Especial na perspectiva inclusiva, enfatizando a acessibilidade curricular, a participação e a aprendizagem na escola pública. O estudo adota abordagem qualitativa, por meio de revisão bibliográfica e documental, articulando produção acadêmica, legislação educacional e documentos normativos. A discussão está organizada em três eixos: a constituição histórica e jurídica da perspectiva inclusiva; as relações entre currículo, acessibilidade e participação; e a corresponsabilidade institucional envolvendo formação docente, Atendimento Educacional Especializado, gestão e políticas públicas.

DA SEGREGAÇÃO À EDUCAÇÃO INCLUSIVA: MARCOS HISTÓRICOS, JURÍDICOS E CONCEITUAIS

A história da Educação Especial foi marcada por diferentes formas de administrar socialmente a diferença. A exclusão absoluta, a institucionalização segregada, a integração condicionada e a inclusão escolar não representam etapas lineares totalmente superadas, mas racionalidades que podem coexistir no interior do mesmo sistema educacional. Mendes (2006) demonstra que o debate brasileiro sobre inclusão foi construído em meio a tensões entre a defesa da escolarização comum e a permanência de estruturas especializadas substitutivas. Por essa razão, a análise não pode limitar-se às declarações normativas: é necessário observar quais estudantes participam efetivamente do currículo e quais continuam submetidos a trajetórias paralelas.

No paradigma segregador, a deficiência era tomada como atributo individual capaz de determinar antecipadamente as possibilidades de desenvolvimento. A escolarização, quando oferecida, ocorria em espaços apartados, frequentemente orientados por diagnósticos e por expectativas reduzidas. Essa

organização correspondia ao chamado modelo médico, que localiza o problema no corpo ou no funcionamento do sujeito e privilegia processos de normalização. A perspectiva social da deficiência desloca essa interpretação ao mostrar que a restrição de participação é produzida na interação entre características individuais e barreiras socialmente construídas (Diniz, 2007; Boff; Machado, 2024).

A Constituição Federal de 1988 estabeleceu a educação como direito de todos e assegurou igualdade de condições para acesso e permanência, além de prever atendimento educacional especializado preferencialmente na rede regular. A Lei nº 9.394/1996 definiu a Educação Especial como modalidade oferecida preferencialmente na rede regular de ensino e vinculou sua oferta às diferentes etapas da educação básica (Brasil, 1988; Brasil, 1996). Embora o termo “preferencialmente” tenha sido historicamente objeto de interpretações divergentes, a evolução normativa posterior reforçou a primazia da escolarização em ambientes comuns e o caráter não substitutivo dos apoios especializados.

A Declaração de Salamanca ampliou internacionalmente a defesa de escolas capazes de acolher todas as crianças, reconhecendo que sistemas inclusivos constituem estratégia de enfrentamento à discriminação e de promoção do direito à educação (Unesco, 1994). No Brasil, a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, promulgada com equivalência constitucional, estabeleceu o dever de assegurar sistema educacional inclusivo em todos os níveis e proibiu a exclusão do sistema geral sob alegação de deficiência (Brasil, 2009a). Esse marco fortaleceu a compreensão de que a inclusão não é concessão administrativa, mas obrigação vinculada aos direitos humanos.

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva de 2008 consolidou princípios fundamentais para a reorganização dos sistemas de ensino. O documento definiu como público da modalidade os estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação; estabeleceu a transversalidade da Educação Especial; orientou a formação de professores; destacou acessibilidade e participação da família; e atribuiu ao Atendimento Educacional Especializado a função de identificar, elaborar e organizar recursos pedagógicos e de acessibilidade (Brasil, 2008). A Resolução CNE/CEB nº 4/2009 e o Decreto nº 7.611/2011 detalharam a oferta do AEE, reafirmando seu caráter complementar ou suplementar (Brasil, 2009b; Brasil, 2011).

A Lei Brasileira de Inclusão aprofundou esse movimento ao definir a deficiência a partir da interação com barreiras e ao estabelecer obrigações educacionais relacionadas à acessibilidade, às adaptações razoáveis, à oferta de profissionais de apoio, à formação de docentes e à participação plena. A lei também vedou a cobrança de valores adicionais pelas instituições privadas em razão das medidas inclusivas, reforçando que os custos da acessibilidade não podem ser transferidos à pessoa com deficiência ou à sua família (Brasil, 2015). A relevância desse dispositivo está em reconhecer que igualdade formal não basta quando a estrutura produz desvantagens sistemáticas.

Boff e Machado (2024) identificam uma distância persistente entre o arcabouço legal e as práticas escolares. Essa distância não decorre apenas de desconhecimento normativo, mas de culturas institucionais que ainda associam diferença a déficit, aprendizagem a padronização e qualidade a desempenho uniforme. A legislação pode abrir possibilidades e impor deveres, porém a efetivação do

direito depende da maneira como escolas e redes traduzem seus princípios em escolhas curriculares, critérios de avaliação, distribuição de recursos e acompanhamento das trajetórias.

Também é necessário distinguir Educação Especial de educação inclusiva. A primeira constitui modalidade transversal e campo de conhecimento, com serviços, recursos e profissionais específicos; a segunda corresponde a uma orientação política, ética e pedagógica para todo o sistema educacional. Confundir os dois conceitos pode produzir dois equívocos opostos: imaginar que a inclusão interessa apenas ao público da Educação Especial ou defender que, em nome da inclusão, os conhecimentos e serviços especializados se tornaram desnecessários. Pletsch (2020) argumenta que a Educação Especial mantém relevância precisamente quando atua de modo articulado à escola comum, produzindo acessibilidade sem substituir o currículo compartilhado.

No Município de São Paulo, o Decreto nº 57.379/2016 instituiu a Política Paulistana de Educação Especial, definindo acesso, permanência, participação plena e aprendizagem como objetivos e reconhecendo a deficiência como fenômeno sócio-histórico-cultural. A Instrução Normativa SME nº 14/2025 regulamentou os serviços da modalidade, reafirmou a matrícula em classes comuns, organizou o estudo de caso e atribuiu à equipe educacional a responsabilidade pela eliminação de barreiras (São Paulo, 2016; São Paulo, 2025). A política municipal evidencia que a inclusão requer organização territorial, atuação dos CEFAIs, professores especializados, gestão escolar e planejamento cotidiano.

Os marcos jurídicos analisados permitem concluir que a questão central já não é decidir se o estudante tem direito à escola comum, mas definir como esse direito será materializado. Permanecem inadequadas as práticas que condicionam a matrícula à apresentação de laudo, que restringem a frequência, que substituem o ensino por cuidados ou que separam o estudante das experiências coletivas sem justificativa pedagógica. A perspectiva inclusiva exige que toda decisão seja orientada pela ampliação da participação, pelo acesso ao conhecimento e pela preservação da dignidade, evitando transformar os apoios em novos dispositivos de segregação.

ACESSIBILIDADE CURRICULAR E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS: DA PRESENÇA FÍSICA À PARTICIPAÇÃO

O currículo constitui um dos principais territórios de disputa da educação inclusiva. É por meio dele que a escola seleciona conhecimentos, organiza experiências, define tempos, estabelece expectativas e reconhece determinadas formas de expressão como legítimas. Quando o currículo é apresentado como sequência rígida e única, a diversidade dos estudantes aparece como desvio a ser corrigido. Quando é compreendido como construção cultural e pedagógica, torna-se possível planejar percursos comuns com diferentes formas de acesso, participação e demonstração da aprendizagem (Freitas, 2023; Zerbato; Mendes, 2018).

A exclusão curricular nem sempre é explícita. Ela pode ocorrer quando o estudante permanece fisicamente na sala, mas recebe atividades mecânicas sem relação com o que o grupo estuda; quando participa apenas de momentos considerados recreativos; quando sua comunicação não é reconhecida; ou quando o adulto realiza as tarefas em seu lugar para acelerar a rotina. Nessas situações, a escola preserva uma aparência de inclusão, mas produz uma posição periférica. A participação precisa envolver

pertencimento, possibilidade de escolha, interação com pares, acesso aos objetos culturais e reconhecimento das contribuições do estudante.

Freitas (2023) sustenta que acesso, acessibilidade e inclusão devem ser tratados como dimensões distintas e articuladas. O acesso rompe a barreira inicial da entrada; a acessibilidade reorganiza ambientes, linguagens, recursos e procedimentos; a inclusão transforma as relações e a própria concepção de escola. Essa diferenciação é decisiva para o planejamento, pois impede que a matrícula seja tomada como indicador suficiente de sucesso e exige acompanhar qualitativamente como cada estudante se envolve nas atividades e constrói conhecimento.

A acessibilidade curricular não deve ser confundida com simplificação automática. Reduzir objetivos, eliminar conteúdos ou oferecer tarefas infantis apenas porque o estudante possui deficiência pode consolidar baixas expectativas e impedir o desenvolvimento. A decisão pedagógica precisa partir da análise das barreiras e das formas de apoio necessárias. Em alguns casos, será preciso ampliar o tempo, utilizar recursos de comunicação, reorganizar a complexidade da tarefa, oferecer mediação por pares, fragmentar etapas ou permitir outras formas de resposta. O ponto de referência continua sendo o direito ao conhecimento, e não a reprodução idêntica de um procedimento.

O Desenho Universal para a Aprendizagem contribui para esse deslocamento ao propor que o planejamento ofereça múltiplos meios de engajamento, representação e ação ou expressão. Em vez de formular uma atividade única e adaptá-la somente depois que um estudante não consegue realizá-la, o professor antecipa diferentes maneiras de compreender informações, participar da proposta e comunicar o que aprendeu. Zerbato e Mendes (2018) observam que essa perspectiva reduz a dependência de adaptações individualizadas tardias e favorece toda a turma, porque reconhece que os modos de aprender variam mesmo entre estudantes que não integram o público da Educação Especial.

Aplicar princípios universais não elimina a necessidade de apoios individualizados. Há estudantes que demandam tecnologia assistiva, comunicação aumentativa e alternativa, recursos táteis, Libras, audiodescrição, mobiliário específico, mediação intensiva ou adaptações razoáveis. A perspectiva inclusiva não opõe planejamento coletivo e singularidade; ela articula ambos. Um ambiente previamente acessível diminui barreiras gerais, enquanto o estudo de caso permite identificar necessidades específicas que não poderiam ser previstas apenas por estratégias universais (Brasil, 2015; São Paulo, 2025).

A avaliação também precisa ser analisada como componente da acessibilidade. Instrumentos padronizados e centrados exclusivamente na produção escrita podem ocultar conhecimentos que o estudante consegue demonstrar por outras vias. A avaliação formativa acompanha processos, registra avanços, identifica barreiras e orienta novas intervenções. Isso não significa ausência de critérios, mas explicitação dos objetivos e diversificação das evidências. A pergunta relevante deixa de ser se todos produziram o mesmo resultado no mesmo tempo e passa a incluir quais aprendizagens foram construídas, quais apoios favoreceram o percurso e quais obstáculos permanecem.

A comunicação é outra dimensão decisiva. Em muitas escolas, estudantes que não utilizam fala oral funcional são tratados como se não compreendessem ou não tivessem intenção comunicativa. A

ausência de recursos acessíveis reduz oportunidades de escolha, negociação, recusa, iniciativa e interação. A comunicação aumentativa e alternativa, os recursos visuais, os objetos de referência, os sistemas pictográficos e as tecnologias digitais podem ampliar a participação, desde que sejam incorporados à rotina e compartilhados por toda a equipe. Um recurso restrito a atendimentos individuais, sem circulação nos espaços cotidianos, tem efeito limitado.

A organização do espaço e do tempo também produz inclusão ou exclusão. Ambientes excessivamente controlados, com materiais inacessíveis e circulação restrita, diminuem a autonomia. Rotinas rígidas, transições abruptas e ausência de antecipação podem ampliar sofrimento e impedir participação. Tornar o espaço legível, oferecer referências visuais, prever zonas de menor estímulo, permitir diferentes posições corporais e ajustar a duração de determinadas tarefas são medidas pedagógicas que beneficiam diversos estudantes. A acessibilidade, nesse sentido, não é adereço arquitetônico, mas princípio de organização da experiência.

Outro risco frequente é a centralidade do diagnóstico no planejamento. O laudo pode fornecer informações relevantes, mas não descreve automaticamente como o estudante aprende, quais interesses mobiliza, que barreiras encontra ou que estratégias já utiliza. A avaliação pedagógica e o estudo de caso devem observar o sujeito em situações reais, dialogar com a família, registrar formas de participação e analisar o contexto. A normativa paulistana explicita que o acesso ao AEE não depende de diagnóstico clínico, pois se trata de serviço pedagógico fundamentado na identificação de barreiras e necessidades educacionais (São Paulo, 2025).

A relação com as famílias é parte do processo, mas não pode ser utilizada para transferir responsabilidades. Famílias conhecem histórias, preferências, modos de comunicação e experiências anteriores que enriquecem o planejamento. Ao mesmo tempo, a escola possui dever profissional de ensinar e não pode condicionar a inclusão à disponibilidade familiar para acompanhar atividades, contratar terapias ou fornecer recursos que competem ao poder público. O diálogo precisa ser baseado em escuta, transparência e decisões compartilhadas, sem culpabilização.

Assim, transformar presença em participação demanda planejamento intencional, expectativas elevadas e apoios adequados. A inclusão não se mede pelo silêncio do estudante, pela facilidade de controle da turma ou pela conclusão mecânica de tarefas. Seus indicadores mais consistentes são o envolvimento nas experiências coletivas, a ampliação da autonomia, a construção de vínculos, o acesso às linguagens e aos conhecimentos e a possibilidade de demonstrar aprendizagem por diferentes meios. Esses critérios deslocam a análise do comportamento individual para a qualidade das oportunidades oferecidas pela escola.

FORMAÇÃO DOCENTE, ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO E RESPONSABILIDADE INSTITUCIONAL

A efetivação da educação inclusiva depende diretamente da capacidade institucional de sustentar práticas colaborativas. É recorrente que professores expressem insegurança diante de situações para as quais não receberam formação suficiente. Essa dificuldade é real, mas não pode ser resolvida por meio da delegação integral do estudante ao especialista, ao profissional de apoio ou à família. A

formação precisa articular conhecimentos sobre desenvolvimento, currículo, acessibilidade, avaliação, comunicação e direitos, sempre vinculados à análise das situações concretas da escola (Pletsch, 2020; Boff; Machado, 2024).

A formação continuada, por sua vez, produz melhores resultados quando parte de problemas reais, envolve estudo coletivo e acompanha a implementação das estratégias. Palestras pontuais podem sensibilizar, mas raramente modificam práticas consolidadas. A análise de registros, o planejamento compartilhado, a observação entre pares, a discussão de casos e a avaliação dos apoios permitem construir conhecimentos profissionais situados. Mantoan (2015) ressalta que preparar-se para a inclusão não significa esperar domínio total antes de ensinar, mas desenvolver disposição investigativa e responsabilidade coletiva pela aprendizagem da turma inteira.

O Atendimento Educacional Especializado integra essa estrutura de apoio. Sua função é identificar e organizar recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem barreiras, sem reproduzir o currículo da classe comum nem o substituir. O AEE pode envolver ensino de sistemas de comunicação, orientação e mobilidade, uso de tecnologia assistiva, enriquecimento curricular, desenvolvimento de estratégias de autonomia e produção de materiais acessíveis. A Resolução CNE/CEB nº 4/2009 e o Decreto nº 7.611/2011 estabelecem seu caráter complementar ou suplementar, o que impede interpretá-lo como reforço escolar ou espaço de escolarização paralela (Brasil, 2009b; Brasil, 2011).

A articulação entre o professor da classe comum e o professor do AEE é condição para que os recursos produzidos circulem no cotidiano. Quando os profissionais trabalham de forma isolada, o estudante pode aprender a utilizar determinado recurso no atendimento especializado e não encontrá-lo disponível na sala de aula, no refeitório, no parque ou em atividades externas. O planejamento colaborativo deve definir responsabilidades, compartilhar observações e avaliar se as estratégias ampliam participação. A especialização, nesse contexto, fortalece a ação comum em vez de criar uma fronteira entre quem ensina e quem apenas apoia.

O estudo de caso e os planos educacionais individualizados ou de atendimento podem organizar decisões, desde que não se transformem em documentos burocráticos. Um bom estudo de caso descreve potencialidades, interesses, formas de comunicação, barreiras, apoios já testados e prioridades pedagógicas. O plano deve conter objetivos verificáveis, estratégias, responsabilidades, recursos e critérios de acompanhamento. Documentos genéricos, copiados ou centrados exclusivamente no diagnóstico não orientam a prática e podem funcionar apenas como mecanismo defensivo da instituição.

A gestão escolar desempenha papel decisivo na criação das condições para o trabalho colaborativo. Cabe à equipe gestora garantir tempos de planejamento, incluir a educação inclusiva no projeto político-pedagógico, organizar fluxos de comunicação, acompanhar registros, solicitar recursos e impedir práticas discriminatórias. O Decreto municipal nº 57.379/2016 determina a institucionalização do AEE no projeto político-pedagógico, o que demonstra que os serviços especializados não podem funcionar como apêndice desconectado das finalidades da unidade educacional (São Paulo, 2016).

A corresponsabilidade também envolve os profissionais de apoio. Sua presença pode ser necessária para alimentação, higiene, locomoção, segurança ou participação em determinadas

atividades, mas o apoio não deve produzir dependência nem afastar o estudante do professor e dos colegas. Quando um único adulto passa a ocupar permanentemente a posição de interlocutor exclusivo, existe risco de isolamento. As atribuições precisam ser claras, e a mediação deve favorecer autonomia e participação no coletivo. O professor continua responsável pelo planejamento e pela avaliação pedagógica.

Na Rede Municipal de São Paulo, os CEFAIs, os Professores de Apoio e Acompanhamento à Inclusão e os Professores de Atendimento Educacional Especializado compõem uma estrutura territorial que pode apoiar unidades educacionais, acompanhar casos, formar equipes e articular recursos. A Instrução Normativa SME nº 14/2025 reforça diferentes formas de organização do AEE e atribui à avaliação pedagógica papel central na elegibilidade e no planejamento dos serviços (São Paulo, 2025). A existência da estrutura, contudo, não garante por si mesma sua eficácia; é necessário assegurar número adequado de profissionais, tempo de acompanhamento e continuidade das ações.

As condições de trabalho limitam ou ampliam as possibilidades inclusivas. Turmas numerosas, rotatividade de profissionais, falta de materiais, ausência de acessibilidade arquitetônica e escassez de tempo para planejamento comprometem a qualidade das respostas pedagógicas. Responsabilizar individualmente o professor sem enfrentar essas condições produz culpa e improvisação. Políticas inclusivas precisam prever financiamento, formação, provimento de cargos, aquisição e manutenção de tecnologias assistivas, adaptação dos prédios e mecanismos de acompanhamento.

A avaliação das políticas deve ultrapassar o número de matrículas. Indicadores quantitativos são importantes, mas não revelam se estudantes frequentam regularmente, participam do currículo, avançam nas aprendizagens ou sofrem exclusão dentro da classe. Redes de ensino precisam acompanhar trajetórias, taxas de abandono, restrição de frequência, encaminhamentos, acesso ao AEE, disponibilidade de recursos e qualidade dos planos pedagógicos. Também devem incorporar a voz dos próprios estudantes e de suas famílias, pois a experiência vivida revela barreiras que os registros administrativos não captam.

Em síntese, formação, AEE, gestão e política pública constituem dimensões inseparáveis. A inclusão fracassa quando cada ator atua isoladamente ou quando a instituição espera que um profissional especializado resolva contradições produzidas pelo currículo e pela organização escolar. Ela avança quando há planejamento comum, análise de barreiras, distribuição clara de responsabilidades, disponibilidade de recursos e acompanhamento permanente. A responsabilidade institucional transforma a inclusão de iniciativa pessoal em compromisso público.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise desenvolvida evidencia que a Educação Especial na perspectiva inclusiva não pode ser reduzida à matrícula do estudante na classe comum nem à disponibilização eventual de um serviço especializado. A inclusão constitui processo contínuo de transformação institucional, curricular e relacional, orientado pela garantia de acesso, permanência, participação e aprendizagem. Quando a escola mantém práticas rígidas e espera que o estudante se adapte individualmente, preserva a lógica

integradora e produz formas internas de exclusão, ainda que o direito formal à frequência esteja assegurado.

A acessibilidade curricular ocupa lugar central nesse processo. Planejar para a diversidade implica reconhecer diferentes formas de engajamento, comunicação, compreensão e expressão, sem abandonar o direito ao conhecimento. A diversificação de recursos e procedimentos não deve resultar em empobrecimento das experiências, mas em ampliação das possibilidades de participação. Apoios individualizados continuam necessários em determinadas situações, porém devem estar articulados a propostas coletivas e a objetivos pedagógicos claros.

O Atendimento Educacional Especializado possui função relevante quando atua de modo complementar ou suplementar, identifica barreiras, organiza recursos e colabora com a equipe da classe comum. Seu trabalho perde sentido inclusivo quando se converte em espaço paralelo, reforço escolar ou mecanismo de retirada do estudante das experiências compartilhadas. A qualidade do AEE depende, portanto, da comunicação entre profissionais, do estudo de caso, da circulação dos recursos nos diferentes ambientes e do acompanhamento sistemático de seus efeitos.

Também se constatou que a responsabilidade pela inclusão precisa ser institucional. Professores não podem ser deixados isolados diante de desafios complexos, ao mesmo tempo que não é aceitável delegar o ensino ao especialista, ao profissional de apoio ou à família. Gestão escolar, redes de ensino e poder público devem assegurar formação, tempo de planejamento, recursos, acessibilidade dos espaços, equipes suficientes e continuidade das políticas. Sem essas condições, o discurso inclusivo corre o risco de funcionar como exigência abstrata dissociada da realidade do trabalho.

No âmbito da escola pública, a efetivação do direito depende ainda da capacidade de enfrentar desigualdades territoriais e sociais que se acumulam sobre a experiência da deficiência. A equidade requer distribuição diferenciada de recursos e acompanhamento das trajetórias, evitando que estudantes em contextos mais vulneráveis recebam respostas fragmentadas ou tardias. Avaliar políticas apenas pelo crescimento das matrículas é insuficiente; torna-se necessário observar presença, participação, aprendizagem, autonomia, vínculos e pertencimento.

Conclui-se que a Educação Especial inclusiva exige uma escola capaz de aprender com a diferença. Isso implica abandonar a busca por homogeneidade, revisar padrões de normalidade e construir práticas abertas à investigação pedagógica. A inclusão não se realiza por benevolência, improvisação ou heroísmo individual. Ela se concretiza quando o direito orienta o planejamento, quando as barreiras são identificadas coletivamente e quando cada estudante é reconhecido como sujeito de conhecimento, participação e dignidade.

REFERÊNCIAS

- BOFF, Ana Paula; MACHADO, Andreia de Bem. **Educação especial na perspectiva inclusiva: uma revisão pautada no direito de todos à educação**. Educar em Revista, Curitiba, v. 40, e85133, 2024. DOI: 10.1590/1984-0411.85133.
- BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidência da República, 1988.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 23 dez. 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva.** Brasília, DF: MEC/SEESP, 2008. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/media/secadi/politicaeducacaoespecial.pdf>. Acesso em: 3 jul. 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. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 26 ago. 2009a.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução CNE/CEB nº 4, de 2 de outubro de 2009.** Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 5 out. 2009b.

BRASIL. **Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011.** Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 18 nov. 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). Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 7 jul. 2015.

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. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 21 out. 2025a.

BRASIL. **Decreto nº 12.773, de 8 de dezembro de 2025.** Altera o Decreto nº 12.686, de 20 de outubro de 2025. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 9 dez. 2025b.

DINIZ, Debora. **O que é deficiência.** São Paulo: Brasiliense, 2007.

FREITAS, Marcos Cezar de. **Educação inclusiva: diferenças entre acesso, acessibilidade e inclusão.** Cadernos de Pesquisa, São Paulo, v. 53, e10084, 2023. DOI: 10.1590/1980531410084.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Inclusão escolar: o que é? por quê? como fazer?** São Paulo: Summus, 2015.

MENDES, Enicéia Gonçalves. **A radicalização do debate sobre inclusão escolar no Brasil.** Revista Brasileira de Educação, Rio de Janeiro, v. 11, n. 33, p. 387-405, set./dez. 2006. DOI: 10.1590/S1413-24782006000300002.

PLETSCH, Márcia Denise. **O que há de especial na educação especial brasileira?** Momento: Diálogos em Educação, Rio Grande, v. 29, n. 1, p. 57-70, jan./abr. 2020. DOI: 10.14295/momento.v29i1.9357.

SÃO PAULO (Município). **Decreto nº 57.379, de 13 de outubro de 2016.** Institui, no âmbito da Secretaria Municipal de Educação, a Política Paulistana de Educação Especial, na Perspectiva da Educação Inclusiva. São Paulo: Prefeitura do Município de São Paulo, 2016. Disponível em: <https://legislacao.prefeitura.sp.gov.br/decreto-57379-de-13-de-outubro-de-2016>. Acesso em: 3 jul. 2026.

SÃO PAULO (Município). Secretaria Municipal de Educação. **Instrução Normativa SME nº 14, de 28 de fevereiro de 2025.** Regulamenta o Decreto nº 57.379, de 13 de outubro de 2016. São Paulo: SME, 2025. Disponível em: <https://legislacao.prefeitura.sp.gov.br/instrucao-normativa-secretaria-municipal-de-educacao-sme-14-de-4-de-marco-de-2025>. Acesso em: 3 jul. 2026.

UNESCO. **Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais.** Brasília, DF: CORDE, 1994.

ZERBATO, Ana Paula; MENDES, Enicéia Gonçalves. **Desenho universal para a aprendizagem como estratégia de inclusão escolar.** Educação Unisinos, São Leopoldo, v. 22, n. 2, p. 147-155, abr./jun. 2018. DOI: 10.4013/edu.2018.222.04.