UNIVERSIDADE FEDERAL DA FRONTEIRA SUL
CAMPUS REALEZA
CURSO DE PEDAGOGIA

MARA ANTUNES RIBAS

NUANCES DA INCLUSÃO ESCOLAR:
SOBRE NECESSIDADES PARA ALÉM DA ESCOLA

REALEZA
2026

MARA ANTUNES RIBAS

NUANCES DA INCLUSÃO ESCOLAR:
SOBRE NECESSIDADES PARA ALÉM DA ESCOLA

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Curso de Pedagogia - Licenciatura da Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS), como requisito para obtenção do título de Graduação em Pedagogia.

Orientador: Prof. Dr. Márcio Luís Marangon

REALEZA-PR

2026

Bibliotecas da Universidade Federal da Fronteira Sul - UFFS

Ribas, Mara Antunes
NUANCES DA INCLUSÃO ESCOLAR:: SOBRE NECESSIDADES PARA ALÉM DA ESCOLA / Mara Antunes Ribas. -- 2026.
52 f.

Orientador: Prof.ª Doutor Márcio Luís Marangon

Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação) - Universidade Federal da Fronteira Sul, Curso de Licenciatura em Pedagogia, Realeza,PR, 2026.

I. Marangon, Márcio Luís, orient. II. Universidade Federal da Fronteira Sul. III. Título.

Elaborada pelo sistema de Geração Automática de Ficha de Identificação da Obra pela UFFS com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).

MARA ANTUNES RIBAS

NUANCES DA INCLUSÃO ESCOLAR:
SOBRE NECESSIDADES PARA ALÉM DA ESCOLA

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Curso de Pedagogia - Licenciatura da Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS), como requisito para obtenção do título de Graduação em Pedagogia.

Este trabalho foi defendido e aprovado pela banca.

BANCA EXAMINADORA

Documento assinado digitalmente
gov.br
MARCIO LUIS MARANGON
Data: 01/09/2026 19:55:46-0300
Verifique em https://validar.iti.gov.br

Prof.ª Dr. Márcio Luís Marangon – UFFS

Orientador

Documento assinado digitalmente
gov.br
CRISTIANE DE QUADROS
Data: 02/09/2026 18:49:24-0300
Verifique em https://validar.iti.gov.br

Profª. Dra. Cristiane de Quadros

Avaliadora

Documento assinado digitalmente
gov.br
CARMEN ELISABETE DE OLIVEIRA
Data: 02/09/2026 17:39:47-0300
Verifique em https://validar.iti.gov.br

Profª. Dra. Carmen Elisabete de Oliveira

Avaliadora

Dedico este trabalho ao meu marido, que acompanhou essa trajetória, compartilhando comigo os desafios, as conquistas e os aprendizados até a conclusão desta formação.
E aos meus pais e irmãos, que me inspiraram a iniciar esta jornada e sempre acreditaram em meu potencial.
Esta conquista também é de vocês.

AGRADECIMENTOS

Ao meu orientador, Prof. Dr. Márcio Luís Marangon, pela orientação, disponibilidade, dedicação e pelos valiosos ensinamentos compartilhados durante a elaboração deste trabalho. Sua contribuição foi fundamental para a realização desta pesquisa.

Às professoras, Prof.ª Dra. Cristiane de Quadros e Prof.ª Dra. Carmen Elisabete de Oliveira, expresso minha gratidão por aceitarem compor a banca avaliadora deste trabalho. Mais do que avaliadoras, professoras que acompanharam minha formação desde o início, contribuindo para minha trajetória acadêmica e pessoal. Tenho grande admiração e carinho por ambas, e me sinto honrada por poder contar com suas contribuições neste momento tão importante da minha formação.

Agradeço aos meus pais por todo o amor, apoio e dedicação ao longo da minha trajetória. Agradeço especialmente pelos gestos diários de carinho e cuidado que me deram força, como o afeto de minha mãe ao descascar e preparar as frutas rapidinho antes de eu pegar o transporte para a universidade e a dedicação de meu pai ao me buscar todas as noites no ponto de ônibus. São lembranças que guardo com carinho e que marcaram profundamente essa jornada. Sou imensamente grata pelo amor que tornou esta conquista possível.

Aos meus irmãos, pelo companheirismo, apoio e incentivo ao longo desta jornada. Obrigada por compartilharem comigo os desafios e as alegrias desse percurso, por acreditarem em minha capacidade e por estarem presentes, cada um à sua maneira, nos momentos mais importantes desta trajetória.

Ao meu marido, agradeço por ter sido meu companheiro, você que acompanhou minha trajetória desde os tempos de namoro, e hoje celebra comigo esta conquista como meu esposo. Obrigada por compartilhar os sonhos, os desafios e as alegrias que fizeram parte desses anos de formação. Ter você ao meu lado tornou esta jornada mais leve, mais feliz e muito mais significativa.

Aos professores do Curso de Pedagogia da Universidade Federal da Fronteira Sul, pelos conhecimentos compartilhados, pela formação acadêmica e humana proporcionada ao longo destes anos.

Aos meus amigos, que estiveram presentes em diferentes momentos, oferecendo apoio, encorajamento e tornando o percurso mais leve e significativo. As pessoas que, de alguma forma, contribuíram para a concretização desta conquista. Este trabalho representa não apenas um esforço individual, mas também o apoio, o incentivo e a colaboração de muitos que fizeram parte desta caminhada.

A Deus, minha profunda gratidão por sua presença constante ao longo desta caminhada, por me acompanhar e proteger em cada trajeto, por me conceder força nos momentos de dificuldade, serenidade diante dos desafios e perseverança para alcançar esta conquista.

Ensinar reafirma a necessidade de promover situações de aprendizagem que teçam o conhecimento por fios coloridos, que expressem diferentes possibilidades de interpretação e de entendimento de um grupo de pessoas que atuam cooperativamente. Sem estabelecer uma referência nem buscar consenso, mas investindo na singularidade de cada um (Mantoan, 2015, p. 78.)

RESUMO

Este trabalho estuda a trajetória histórica da educação especial e da educação inclusiva no Brasil, com ênfase nas tensões existentes entre o ensino comum e as escolas de educação básica na modalidade de educação especial no estado do Paraná. A pesquisa parte do entendimento de que a inclusão constitui um direito fundamental assegurado por legislações nacionais e internacionais, porém problematiza as condições concretas de sua efetivação, especialmente no que se refere à permanência, à aprendizagem e ao desenvolvimento dos estudantes com deficiência. O estudo tem como objetivo compreender, de forma crítica e reflexiva, os possíveis impactos decorrentes do enfraquecimento ou da descontinuidade das escolas especializadas, considerando suas implicações para educandos, famílias e profissionais da educação. Trata-se de uma pesquisa básica, de caráter exploratório, desenvolvida por meio de pesquisa bibliográfica e documental, fundamentada em autores como Pessotti, Mazzotta, Mantoan e Boaventura de Sousa Santos, além de legislações, políticas públicas e documentos oficiais relacionados à educação especial e inclusiva. Os resultados indicam que, embora a ampliação do acesso ao ensino comum represente um avanço significativo no campo dos direitos educacionais, a efetivação da inclusão ainda enfrenta desafios relacionados à estrutura das escolas, à formação dos profissionais, à disponibilidade de recursos especializados e ao suporte oferecido às famílias. Conclui-se que a construção de uma educação verdadeiramente inclusiva exige articulação entre diferentes formas de apoio educacional, investimentos públicos e reconhecimento das singularidades dos estudantes, de modo a garantir não apenas o acesso, mas também a permanência com qualidade e o pleno desenvolvimento educacional.

Palavras-chave: Educação Inclusiva. Permanência escolar. Educação Especial. Escolas Especializadas/APAE. Políticas Públicas Educacionais.

RESUMEN

Este trabajo estudia la trayectoria histórica de la educación especial y de la educación inclusiva en Brasil, con énfasis en las tensiones existentes entre la enseñanza común y las escuelas de educación básica en la modalidad de educación especial en el estado de Paraná. La investigación parte de la comprensión de que la inclusión constituye un derecho fundamental garantizado por legislaciones nacionales e internacionales; sin embargo, problematiza las condiciones concretas de su implementación, especialmente en lo que se refiere a la permanencia, el aprendizaje y el desarrollo de los estudiantes con discapacidad. El estudio tiene como objetivo compreender, de manera crítica y reflexiva, los posibles impactos derivados del debilitamiento o la discontinuidad de las escuelas especializadas, considerando sus implicaciones para los estudiantes, las familias y los profesionales de la educación. Se trata de una investigación básica, de carácter exploratorio, desarrollada mediante investigación bibliográfica y documental, fundamentada en autores como Pessotti, Mazzotta, Mantoan y Boaventura de Sousa Santos, además de legislaciones, políticas públicas y documentos oficiales relacionados con la educación especial e inclusiva. Los resultados indican que, aunque la ampliación del acceso a la enseñanza común representa un avance significativo en el ámbito de los derechos educativos, la efectiva inclusión aún enfrenta desafíos relacionados con la estructura de las escuelas, la formación de los profesionales, la disponibilidad de recursos especializados y el apoyo ofrecido a las familias. Se concluye que la construcción de una educación verdaderamente inclusiva exige la articulación entre diferentes formas de apoyo educativo, inversiones públicas y el reconocimiento de las singularidades de los estudiantes, con el fin de garantizar no solo el acceso, sino también la permanencia con calidad y el pleno desarrollo educativo.

Palabras clave: Educación Inclusiva. Permanencia escolar. Educación Especial. Escuelas Especializadas/APAE. Políticas Públicas Educativas.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ADI – Ação Direta de Inconstitucionalidade

APAE – Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais

CEB – Câmara de Educação Básica

CEE – Conselho Estadual de Educação

IBC – Instituto Benjamin Constant

INES – Instituto Nacional de Educação de Surdos

LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional *(caso a sigla apareça no texto; ela está nas referências legislativas).*

MEC – Ministério da Educação *(aparece na referência da Política Nacional de Educação Especial).*

PGE – Procuradoria-Geral do Estado

PNEEPEI – Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva

SEESP – Secretaria de Educação Especial *(aparece na referência da política nacional).*

STF – Supremo Tribunal Federal

UFFS – Universidade Federal da Fronteira Sul

UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO..... 11
2 A BASE HISTÓRICA DA EDUCAÇÃO ESPECIAL.....15
2.1 Períodos de exclusão e evolução.....15
2.2 Ciência e educação: contribuições precursoras.....17
2.3 Marcos legais e políticas contemporâneas..... 19
3 INCLUSÃO ESCOLAR NO CENÁRIO CONTEMPORÂNEO: PRÁTICAS E TENSÕES.... 24
3.1 Escolas especializadas: entre críticas, funções e contribuições pedagógicas..... 24
3.2 Acesso versus permanência com qualidade.....28
3.3 Famílias, Inclusão e Pertencimento..... 32
4 DISCUSSÕES E PERSPECTIVAS: RUMO A UM DEBATE DEMOCRÁTICO..... 36
4.1 O Decreto nº 12.773/2025 e os novos caminhos da educação especial inclusiva.....41
CONSIDERAÇÕES FINAIS..... 44
REFERÊNCIAS..... 48

1 INTRODUÇÃO

A partir da minha vivência e experiência, trabalhando na escola de educação básica na modalidade de educação especial na educação especializada, e da realização do estágio obrigatório nas escolas de educação básica no ensino comum, tanto na educação infantil quanto no ensino fundamental, pude observar algumas conquistas e desafios presentes na educação básica, principalmente no que diz respeito aos educandos com diagnóstico de deficiência. Tais desafios vão para além do acesso: trata-se de uma educação de qualidade, estando também direcionados à permanência desses alunos, que em alguns casos é vista sob a perspectiva de dificuldade em relação à sala de aula, algo que evidencia contradições entre a educação inclusiva — defendida pelas políticas públicas e documentos norteadores sobre a inclusão — e a realidade das práticas pedagógicas vivenciadas pelos professores todos os dias.

E, antes de avançar nessa discussão, é importante deixar claro que este trabalho não se posiciona de forma contrária à inclusão; pelo contrário, parte do reconhecimento de que a inclusão é um direito fundamental, e não um favor, sendo uma conquista histórica garantida por leis e políticas públicas que visam assegurar o acesso de todos à educação.

Nesse sentido, não se trata de questionar a inclusão em si, mas de refletir sobre como ela tem acontecido na prática, especialmente quando se pensa na garantia de permanência, aprendizagem e desenvolvimento desses alunos, ampliando as discussões em relação às políticas de inclusão escolar e, na possível tensão, do ponto de vista social, entre as escolas de ensino comum[1] e escolas especializadas, além de esclarecer ao meu próprio fazer pedagógico algumas circunstâncias importantes de serem compreendidas.

A partir disso, também do olhar sobre o contexto histórico e das transformações ocorridas na educação especial ao longo do tempo, vale destacar que chegamos ao século XXI diante de novos desafios relacionados à inclusão escolar e ao papel das instituições especializadas no sistema educacional brasileiro. Embora importantes avanços tenham sido conquistados, permanecem debates acerca das melhores formas de garantir o direito à educação das pessoas com deficiência.

---

[1] O termo “ensino comum” passou a ser utilizado em documentos oficiais da educação brasileira a partir das políticas de educação inclusiva, como forma de substituir a expressão “ensino regular”, que carregava conotações de normalidade em oposição ao ensino especializado, que também oferece ensino regular, amparado e legalizado por órgãos como SEED, SERE, entre outros, realizando a mesma cargadocumental a. Documentos como a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (MEC, 2008) a reafirmam em documentos posteriores, como a Lei Brasileira de Inclusão (Lei nº 13.146/2015) e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2017), que adotam uma perspectiva de educação inclusiva.

Surgem, enfim, constantes dilemas sobre os sistemas educacionais especializados e inclusivos, mesmo no estado do Paraná, o qual ocupa uma posição singular no Brasil: a manutenção das escolas de educação básica na modalidade de educação especial (as escolas especializadas), vinculadas a APAE. Um desses dilemas emerge há pouco, mais precisamente no ano de 2025, quando esse modelo paranaense passou a receber questionamentos a partir da intervenção estatal, provindo da Ação Direta de Inconstitucionalidade (ADI) 7796, que foi proposta pela Federação Brasileira das Associações de Síndrome de Down.

O processo buscou questionar o modelo paranaense de atendimento educacional especializado, sobre a legalidade das escolas de educação básica na modalidade de educação especial, bem como defende a escolarização dos estudantes com deficiência unicamente no ensino comum sob a perspectiva de promover a inclusão escolar. Porém, tal proposta não apontou o "onde e como" acontecer, bem como qual o impacto desse projeto para todos os envolvidos com o tema, levantando — em vários segmentos sociais — dúvidas sobre o "como" as escolas de ensino comum podem acolher de modo efetivo estes alunos, levando em conta adaptações físicas, materiais didáticos, capacitação dos professores e estratégias de suporte pedagógico, bem como, e talvez uma discussão marginalizada, mas muito significativa, as famílias terão suporte.

Diante disso, este trabalho objetiva-se e justifica-se no ponto fulcral destas questões, buscando, a partir de um olhar crítico e reflexivo sobre a inclusão, bem como do olhar sobre os avanços e as barreiras que necessitam ser enfrentadas — tanto pelas escolas de ensino comum, como pelas escolas especializadas (vinculadas às APAEs) e, principalmente, em relação aos educandos e educadores que trabalham com a trajetória da Educação Inclusiva no Brasil, e se orienta pela seguinte questão: quais são as possíveis consequências para educandos, familiares e educadores, diante de uma possível destituição das escolas especializadas e da obrigatoriedade da inclusão ser efetivada integralmente nas escolas comuns sem a devida preparação para o acolhimento e acompanhamento de todos os envolvidos?

Diante desse cenário, torna-se necessário explicitar a tese central deste trabalho, que parte do entendimento de que a inclusão é um direito fundamental, e não um favor, devendo ser assegurada a todos os estudantes. No entanto, considera-se que a extinção das escolas de educação básica na modalidade de educação especial, as escolas especializadas mantidas dentro da instituição APAE, no contexto atual, precisam ser avaliadas, a reorganização ou substituição desse modelo educacional exige análise cuidadosa quanto às condições concretas de atendimento aos estudantes, famílias e profissionais da educação, como sobrecarga das

escolas de ensino comum, precarização do trabalho docente e dificuldades na garantia da permanência com qualidade dos educandos com deficiência.

A partir disso, o objetivo geral deste trabalho consiste em verificar, de maneira crítica e reflexiva, os impactos no contexto educacional paranaense, considerando as relações entre o ensino comum e a educação especializada, bem como suas implicações para a garantia do direito à educação. E, para orientar esse estudo, estabelecem-se como objetivos específicos: compreender o processo histórico da educação especial e da educação inclusiva, destacando seus principais marcos; verificar as políticas públicas que orientam a educação inclusiva no Brasil, com ênfase no contexto do Paraná; discutir o papel das escolas especializadas no atendimento educacional de estudantes com deficiência; refletir sobre as tensões existentes entre o ensino comum e a educação especializada; e investigar as possíveis implicações de projetos como a ADI 7796 para educandos, famílias e profissionais da educação.

Parte-se da compreensão de que a inclusão é um direito fundamental que deve ser garantido; contudo, essa compreensão não implica a desconsideração do papel desempenhado pelas escolas especializadas no contexto educacional atual, visto que as transformações nas políticas de educação especial podem produzir impactos relevantes para os estudantes, suas famílias e os profissionais da educação, especialmente no que diz respeito à qualidade do processo educativo e às condições efetivas de atendimento escolar.

Para alcançar os objetivos propostos, esta pesquisa caracteriza-se como de natureza básica e de caráter exploratório, uma vez que busca ampliar a compreensão acerca das relações entre educação inclusiva, educação especial e políticas públicas educacionais, contribuindo para a reflexão teórica sobre o tema e proporcionando maior familiaridade com o problema investigado (Cervo; Bervian, 2002; Gil, 2002).

Quanto aos procedimentos técnicos, trata-se de uma pesquisa bibliográfica e documental. Segundo Gil (2002), a pesquisa bibliográfica é desenvolvida com base em material já elaborado, constituído principalmente por livros e artigos científicos, enquanto a pesquisa documental utiliza materiais que ainda não receberam tratamento analítico ou que podem ser reelaborados de acordo com os objetivos da pesquisa.

A pesquisa bibliográfica foi realizada a partir do estudo de livros, artigos científicos, dissertações e demais produções acadêmicas que abordam a história da educação especial, a educação inclusiva, as políticas públicas educacionais e o papel das instituições especializadas no contexto brasileiro. Entre os autores utilizados, destacam-se Pessotti, Mazzotta, Mantoan, Boaventura de Sousa Santos, Dallabrida e outros pesquisadores cujas contribuições

possibilitam compreender os aspectos históricos, legais, sociais e pedagógicos que permeiam o debate sobre a escolarização de estudantes público-alvo da educação especial.

A pesquisa documental fundamenta-se no estudo de legislações, políticas públicas e documentos oficiais relacionados à educação especial e inclusiva, entre eles a Constituição Federal de 1988, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/1996), a Declaração de Salamanca (1994), a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008), a Ação Direta de Inconstitucionalidade nº 7796 e o Decreto nº 12.773/2025. O estudo desses documentos buscou identificar princípios, diretrizes, avanços, desafios e tensões presentes nas políticas educacionais voltadas às pessoas com deficiência, especialmente no contexto do estado do Paraná.

Os dados obtidos por meio das fontes bibliográficas e documentais foram interpretados de forma qualitativa, buscando compreender criticamente as relações entre as propostas de inclusão escolar, o papel das escolas especializadas e as possíveis implicações das recentes discussões políticas e jurídicas para estudantes, famílias e profissionais da educação.

Por fim, para melhor organização da pesquisa, o trabalho foi estruturado em três partes. A primeira apresenta a trajetória histórica da educação especial, destacando os períodos de exclusão, as contribuições da ciência para a compreensão da deficiência e os principais marcos legais e educacionais que influenciaram a construção da educação inclusiva. A segunda discute os impactos e as implicações da ADI 7796 e do Decreto nº 12.773/2025, refletindo sobre questões relacionadas ao acesso, à permanência com qualidade, ao papel das famílias e às condições concretas de efetivação da inclusão escolar. Por fim, a terceira parte apresenta discussões e perspectivas acerca da educação inclusiva, analisando os desafios contemporâneos, o papel das instituições especializadas e os desdobramentos recentes das políticas públicas voltadas à educação especial inclusiva.

2 A BASE HISTÓRICA DA EDUCAÇÃO ESPECIAL

2.1 Períodos de exclusão e transformação

Um breve olhar bibliográfico sobre o tema da inclusão revela que, historicamente, pessoas com deficiência eram excluídas, estigmatizadas sob um olhar moralizante, muitas vezes associadas ao pecado, à loucura ou até mesmo a um espírito ou possessão demoníaca (Pessotti, 1984). Esse tipo de compreensão perdurou por muitos séculos, principalmente pela ausência de conhecimentos científicos sobre a deficiência, predominando, assim, uma visão excludente, punitiva e fortemente influenciada por valores morais e religiosos.

> A rigidez ética carregada da noção de culpa e responsabilidade pessoal conduziu a uma marcada intolerância, cuja explicação última reside na visão pessimista do homem, entendido como uma besta demoníaca, quando lhe venha a faltar a razão ou a ajuda divina. É o que Pintner (1933) chamou de 'época dos açoites e das algemas' na história da deficiência mental. O homem é o próprio mal, quando lhe falece a razão ou lhe falte a graça celeste a iluminar-lhe o intelecto: assim, dementes e amantes são, em essência, seres diabólicos (Pessotti, 1984, p. 12).

De modo que a ideia ou destino das pessoas com deficiência estava extremamente ligada a questões morais, mas principalmente religiosas, e isso contribuiu para as práticas excludentes, violentas e até mesmo desumanas, de forma que, ao associarem a deficiência à falta de razão intelectual e à falta de graça divina, a sociedade fortalecia a ideia de que esses indivíduos eram um risco ou ameaça para a organização social e a moral. Assim, a deficiência deixa de ser vista como apenas uma condição humana e passa a ser vista como algo a ser controlado, corrigido ou escondido, deixando clara a perspectiva de exclusão que foi muito além de falta de conhecimento científico, que, na realidade, se baseou em uma construção social, fortemente influenciada por valores éticos, religiosos e culturais.

> Para outros, a condição de cristãos, dos deficientes, os torna culpados até pela própria deficiência, justo castigo do céu por pecados seus ou de seus ascendentes. É cristão, e por isso merece o castigo divino e, no caso de condutas imorais, é passível do castigo humano também. Muitos chegam a admitir que o deficiente é possuído pelo demônio, o que torna aconselhável o exorcismo com flagelações, para expulsá-lo. A ambivalência caridade-castigo é marca definitiva da atitude medieval diante da deficiência mental (Pessotti, 1984, p. 12).

Aqui já é possível analisar como o conceito de deficiência esteve em constante oscilação, já que antes do surgimento das políticas de inclusão (ou dos direitos à educação). Em um tempo de forte influência da doutrina cristã, que moldava os valores éticos e morais da sociedade, as pessoas com deficiência eram frequentemente marginalizadas e excluídas do convívio social.

Ao mesmo tempo, esse período também revela uma contradição importante: embora essas pessoas fossem vistas, em muitos momentos, sob um olhar de culpa e punição, a própria doutrina cristã passa gradualmente a reconhecê-las como sujeitos dotados de alma e dignidade espiritual. Ainda assim, esse reconhecimento não significava inclusão ou participação social efetiva, mas sim uma relação marcada pela caridade e pelo assistencialismo.

> Graças à doutrina cristã os deficientes começam a escapar do abandono ou da "exposição", uma vez que, donos de uma alma, tornam-se pessoas e filhos de Deus, como os demais seres humanos. É assim que passam a ser, ao longo da Idade Média, "les enfants du bon Dieu", numa expressão que tanto implica a tolerância e a aceitação caritativa quanto encobre a omissão e o desencanto de quem delega à divindade a responsabilidade de prover e manter suas criaturas deficitárias (Pessotti, 1984, p. 09).

Mas, embora a doutrina cristã tenha por um período marginalizado, houve um momento então que contribuiu para moldar o olhar da sociedade em relação às pessoas com deficiência, de serem vistas como castigo, para que pudessem ser vistas como seres humanos que têm alma e dignidade espiritual. Entretanto, reforçou nesse processo que essas pessoas continuassem a ser vistas e associadas à caridade e não a pessoas com reconhecimento e direitos, de modo que essas pessoas já não eram totalmente excluídas da sociedade. Ainda assim, não foi feito um movimento de inclusão ou pertencimento; o que foi feito foi reforçar essa ideia de assistencialismo que perdurou por décadas.

Tal olhar só começa a modificar-se apenas após séculos de desenvolvimento do conhecimento científico e do olhar deste sobre as diferenças, quando a humanidade começou a compreender a importância de incluir essas pessoas na sociedade e na escola. Mais precisamente, foi por meados do século XIII que começaram a surgir instituições para abrigar deficientes mentais, bem como as primeiras legislações sobre “os cuidados a tomar com a sobrevivência e, sobretudo, com os bens dos deficientes mentais” (Pessotti, 1984, p. 09). Porém, essas ações ainda estavam muito distantes de uma perspectiva inclusiva, pois tinham o aspecto mais voltado para o assistencialismo e, de alguma forma, segregados (separação total do convívio social ou escolar).

Ainda que essas primeiras iniciativas representassem avanços em relação aos períodos anteriores, elas permaneciam fortemente vinculadas a práticas assistencialistas e segregadoras, distantes de uma perspectiva de inclusão como direito. Nesse contexto, a deficiência continuava sendo compreendida muito mais sob uma lógica de tutela e cuidado do que de participação social e educacional. É justamente a partir das transformações científicas e pedagógicas posteriores que começam a surgir novas formas de compreender a deficiência e o potencial educativo desses sujeitos, aspecto que será aprofundado no próximo tópico.

2.2 Ciência e educação: contribuições precursoras

Na transição da década de XIX para XX, há um importante marco positivo: o trabalho de Édouard Séguin, médico e pedagogo francês que defendia que pessoas com deficiência podem aprender, desde que a educação seja planejada, sensorial e que respeite o ritmo individual. Também, Maria Montessori, uma das primeiras mulheres a se tornar médica na Itália e a atuar clinicamente com crianças com deficiência, defendia a educação como caminho de desenvolvimento de todas as crianças.

Foi então, com os avanços na ciência e as transformações na sociedade, que essa perspectiva da deficiência começou a mudar gradualmente, tanto no sentido moral quanto no sentido religioso. Pois, ainda que o atendimento tenha permanecido fortemente ligado ao modelo clínico e segregador, surgiram os primeiros movimentos que passaram a reconhecer a educação como um elemento relevante no desenvolvimento e na participação social desses sujeitos.

E, como destaca Röhrs (2010), é neste contexto que pensadores como Séguin e Montessori começam a ampliar as interpretações e ajudam a qualificar o debate sobre as diferenças humanas, abrindo espaço para novos argumentos plausíveis sobre a educação, como um meio de desenvolvimento, seja cognitivo, psicomotor ou afetivo, das pessoas com deficiência, e afastando essa ideia de pessoa incapaz, bem como fundamentam-se as questões de novas interpretações sobre as diferenças humanas.

> Retomemos. Maria Montessori chegou à pedagogia pelo corpo. E pelo corpo mais sofrido corpo deficiente. A temática do corpo na pedagogia de Montessori retrocede às investigações médicas dos séculos passados, chegando a J.M. G Itard, médico que levou as gerações futuras a insistir na tese da educabilidade dos "deficientes mentais". Mas, passa antes por Edouard Séguin, que influenciará Alfred Binet em seu trabalho psicológico e pedagógico sobre os "anormais". Ambos têm em comum o seguinte aspecto: criar um espaço pedagógico e psicológico para o tratamento dos "anormais" e dos "deficientes" (Rohrs, 2010, p. 47).

A partir disso, nota-se que a entrada de Montessori na pedagogia não foi algo aleatório, mas construída a partir de um olhar clínico que, aos poucos, foi se transformando em um olhar educativo. Quando ela se aproxima das ideias de Itard e Séguin, por exemplo, ainda existia uma forte marca do modelo médico, que via essas pessoas como "casos" a serem tratados, porém, ao mesmo tempo, já iniciava uma ruptura importante: a defesa de que essas crianças podem aprender. Isso mudaria completamente a lógica da época, porque tirou o foco da limitação e colocou no potencial de desenvolvimento, ainda que de forma inicial e com várias contradições.

Nesse sentido, o trabalho desses autores abre caminho para pensar a educação como algo além da normalização ou do isolamento. Mesmo que o termo “anormais” hoje seja problemático, naquele momento representou um avanço dentro do contexto histórico, que essas pessoas fossem vistas dentro de um espaço educativo, e não apenas excluídas dele.

É justamente nesse movimento que surgem novas formas de entender as diferenças humanas, não como incapacidade absoluta, mas como formas diversas de aprender e se desenvolver. Fato este que é possível perceber, por exemplo, nas teorias de Montessori, que vão defender práticas mais centradas na autonomia, na experiência e no respeito ao ritmo de cada criança.

> Embora sendo médica, Maria Montessori compreendeu que o “deficiente mental” era responsabilidade da educação e não exclusivamente da medicina. Assim, assumiu a responsabilidade de “colocar em prática, na perspectiva pedagógica, o fruto das pesquisas, não só de Binet, mas dos outros nomes importantes da época” (Gaio et al. 2008, p. 210). A Casa dei Bambini acolherá os corpos “defici-entes” e dará a eles um tratamento que a exclusiva dimensão médico-clínica não seria capaz. A ação pedagógica será assumida (Rohrs, 2010, p. 47).

Neste momento da história, o ponto mais interessante não é só a mudança de área da medicina para a educação, mas também a mudança de lógica: quando Montessori assume que a aprendizagem dessas crianças não pode ficar restrita ao olhar clínico, ela desloca o foco do “tratamento” clínico para a experiência educativa. Isso vai implicar no reconhecimento de que o desenvolvimento não acontece apenas por intervenção técnica, mas também pelas interações, pelo ambiente e pelas oportunidades oferecidas no cotidiano. Ou seja, começa a surgir a ideia de que educar não é corrigir um déficit, mas criar condições para que cada sujeito avance a partir do que consegue fazer.

A Casa dei Bambini, nesse sentido, pode ser vista como um espaço de transição entre dois modelos: ainda carrega marcas do pensamento da época, mas já aponta para práticas mais abertas e menos excludentes. Ao colocar as crianças em um ambiente organizado, com estímulos pensados e com certa autonomia, Montessori contribui para enfraquecer a ideia de incapacidade fixa, fato que provoca uma mudança importante, visto que, em vez de adaptar o sujeito a um padrão, passa-se, mesmo que de forma inicial, a adaptar o ambiente e as práticas às necessidades do sujeito é esse movimento que ajudará a ampliar o debate sobre educação e diferença, e que ainda atualmente aparece nas discussões sobre inclusão.

Assim, as contribuições de autores como Séguin e Montessori representam um importante marco na história da educação especial, em que o atendimento pedagógico a indivíduos com deficiência rompe com a estagnação do modelo puramente clínico,

introduzindo a ideia de que as capacidades humanas não eram fixas, mas maleáveis. Dessa forma, a educação especial deixou de ser um ambiente de mera segregação para se tornar um espaço de ação, uma ação construtiva e desenvolvedora, em que a atividade própria do aluno é reconhecida como o único meio real de torná-lo capaz de um desenvolvimento pleno e autônomo. Esse movimento contribui para ampliar o debate sobre educação, diferença e aprendizagem, abrindo caminho para discussões posteriores acerca do direito à escolarização e da construção de políticas voltadas à inclusão educacional.

De modo que as contribuições científicas e pedagógicas desenvolvidas entre os séculos XIX e XX possibilitaram importantes avanços na compreensão da deficiência. Ao demonstrarem que pessoas com deficiência possuíam potencial para aprender e se desenvolver, esses estudos contribuíram para romper gradativamente com concepções pautadas exclusivamente na incapacidade, na segregação e no assistencialismo. Tais transformações não permaneceram restritas ao campo científico e educacional, mas passaram a influenciar a construção de políticas públicas voltadas à garantia de direitos, especialmente no âmbito da educação.

2.3 Marcos legais e políticas contemporâneas

Pois, até meados do século XX, a educação destinada às pessoas com deficiência era marcada por iniciativas isoladas e por um forte caráter assistencialista e clínico. Embora as contribuições de educadores como Séguin e Montessori tenham demonstrado o potencial cognitivo, afetivo e psicomotor dessas pessoas, suas propostas foram incorporadas de forma lenta e gradual pelas políticas públicas. Diante do percurso histórico apresentado, torna-se importante compreender como se estruturam também no Brasil os marcos legais e as políticas públicas voltadas à educação das pessoas com deficiência.

A saber, até meados do século XX no Brasil, observava-se uma significativa escassez de políticas públicas nessa área, o que contribuía para que crianças e jovens com deficiência permanecessem afastados das escolas e de outros espaços sociais, sendo frequentemente excluídos da participação social e educacional.

Nesse contexto, surgiram diferentes iniciativas voltadas ao atendimento das pessoas com deficiência, tanto por meio de instituições estatais quanto por organizações filantrópicas, ainda marcadas por uma perspectiva predominantemente assistencialista e segregadora.

> No Brasil, o atendimento às pessoas com deficiência teve início na época do Império, com a criação de duas instituições: o Imperial Instituto dos Meninos Cegos, em 1854, atual Instituto Benjamin Constant – IBC, e o Instituto dos Surdos Mudos, em 1857, hoje denominado Instituto Nacional da Educação dos Surdos – INES,

> ambos no Rio de Janeiro. No início do século XX é fundado o Instituto Pestalozzi (1926), instituição especializada no atendimento às pessoas com deficiência mental; em 1954, é fundada a primeira Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais – APAE; e, em 1945, é criado o primeiro atendimento educacional especializado às pessoas com superdotação na Sociedade Pestalozzi, por Helena Antipoff (PNEEPEI, 2008, p. 06).

Segundo Rogalski (2010), no Brasil, até meados da década de 50,

> [...] praticamente não se falava em Educação Especial. Foi apenas a partir de 1970 que a educação especial passou a ser discutida, tornando-se preocupação dos governos com a criação de instituições públicas e privadas, órgãos normativos federais e estaduais e de classes especiais" (Rogalski, 2010, p. 03)

Em que, embora tenham contribuído para reduzir o abandono e ampliar as possibilidades de atendimento, essas instituições ainda estavam distantes de uma perspectiva educacional baseada em direitos, participação social e inclusão escolar, aspectos que somente passariam a ganhar maior relevância nas décadas posteriores.

A partir da segunda metade do século XX, especialmente com o avanço das discussões internacionais, observa-se uma mudança mais significativa na forma de compreender a educação das pessoas com deficiência. Independentemente de suas condições, todos devem ter acesso à educação, preferencialmente no ensino comum, e isso foi base fundamental para o início e consolidação da educação inclusiva, pois aponta a necessidade de existir um olhar diferente para a área de inclusão, mostrando a necessidade de repensar o papel da escola em relação à diversidade.

> Frequência em regime não-integral nas escolas regulares deveria ser encorajada. Provisões necessárias deveriam também ser feitas no sentido de assegurar a inclusão de jovens e adultos com necessidades especiais em educação secundária e superior, bem como em programa de treinamento. Atenção especial deveria ser dada à garantia da igualdade de acesso e oportunidade para meninas e mulheres portadoras de deficiências (UNESCO, 1994, p. 07).

Contudo, também a Declaração de Salamanca, de 1994, revela um impulso internacional em que o cenário começou a mudar com mais rapidez e seriedade, pois esse documento foi resultado da Conferência Mundial sobre Necessidades Educacionais Especiais, realizada na Espanha e articulada pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura. (UNESCO), defendendo que todas as crianças — independentemente de suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais, entre outras — têm direito a frequentar a escola.

Os avanços em relação ao direito à educação das pessoas com deficiência passam a ganhar mais força com a Constituição Federal de (Brasil, 1988), que estabelece a educação como direito de todos (art. 205) e assegura o atendimento educacional especializado às pessoas com deficiência, preferencialmente na rede de ensino. Posteriormente, a Lei de

Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 9.394 (Brasil, 1996), reforçam esse princípio ao reconhecer a educação especial como modalidade de ensino, mesmo que a passos curtos. A Constituição Federal de 1988 representa um marco importante porque desloca a discussão da deficiência do campo da assistência para o campo dos direitos. A partir desse momento, o acesso à educação deixa de ser compreendido como um ato de caridade e passa a ser reconhecido como um direito garantido constitucionalmente a todos os cidadãos.

E este movimento vai além, não só apontando como deve ser a acolhida nas escolas, como também mostrando o papel do Estado na participação da construção de um sistema educacional inclusivo, destacando que a inclusão não se resume ao acesso, mas envolve a criação de condições adequadas para a participação e aprendizagem de todos os estudantes. Neste contexto, como é possível perceber nesta outra passagem:

> A prática de desmarginalização de crianças com deficiência deveria ser parte integrante de planos nacionais que objetivem atingir educação para todos. Mesmo naqueles casos excepcionais em que crianças sejam colocadas em escolas especiais, a educação delas não precisa ser inteiramente segregada" (Unesco, 1994, p. 07).

A Declaração de Salamanca tornou-se uma importante referência internacional para a formulação de políticas públicas voltadas à inclusão escolar. Seus princípios influenciaram diversos países, inclusive o Brasil, fortalecendo dispositivos legais como a Constituição Federal de 1988, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional Lei nº 9.394, Brasil, 1996) e, posteriormente, o Estatuto da Pessoa com Deficiência Lei nº 13.146, (Brasil, 2015). Que reafirma o princípio da inclusão em todos os níveis de ensino, ganham mais força e espaço dentro dos campos políticos, das políticas públicas voltadas para as pessoas com deficiência.

Então, a partir de elaborações de projetos de lei, como o PNEPEI (2008), a defesa dos estudantes com deficiência ganha mais força, em que todos têm direito de estudar juntos, reforçando a importância do professor de AEE como apoio complementar, e que não existe substituição em relação à escolarização na rede de ensino comum. Enquanto a PNEE (2020), que, mesmo não tendo sido aprovada, demonstra uma abordagem mais flexível em relação à escolarização no ensino comum e nas escolas especializadas, parte da ideia de que

> Os serviços e recursos providos, disponibilizados e coordenados pelos gestores, com o objetivo de garantir a efetiva aplicabilidade das disposições legais sobre a educação especial no contexto escolar, são disponibilizados por professores especializados, professores regentes, profissionais das equipes multidisciplinares, profissionais de apoio escolar e outros, podendo ser oferecidos nas salas de recursos, nas salas de aula e em outros espaços escolares (PNEE, 2020, p. 64).

O documento amplia o debate sobre inclusão ao estabelecer que a garantia do direito à educação também depende da atuação dos sistemas educacionais e das políticas públicas

voltadas ao atendimento das necessidades educacionais especiais, de modo então que a PNEEPEI (2008) entra em defesa dos direitos da educação inclusiva por inteira no ensino comum, enquanto o PNEE (2020) abre espaço e um olhar mais amplo em relação à inclusão, sobre a escolarização, seja nas escolas de ensino comum ou nas escolas especializadas.

> Assim, os marcos legais e políticas públicas da inclusão educacional, tanto internacionais quanto nacionais, configuram um arcabouço normativo sólido, mas cuja efetividade depende da superação de barreiras estruturais e culturais. A análise crítica evidencia que a legislação, embora imprescindível, não é suficiente por si só: é necessário que se traduza em práticas pedagógicas e políticas institucionais que reconheçam a diversidade como princípio fundante da educação democrática. (Oliveira et al., 2026, p. 08)

Nesse sentido, percebe-se que o debate sobre inclusão vai além da garantia formal da escola, envolvendo também as condições concretas de permanência, aprendizagem e desenvolvimento dos estudantes. Assim, discutir inclusão não significa apenas defender a matrícula no ensino comum, mas refletir sobre como esse processo acontece na prática e se as estruturas educacionais existentes conseguem atender às diferentes necessidades dos alunos.

É nesse contexto que surgem discussões acerca da diferença entre uma inclusão formal, garantida apenas no campo legal, e uma inclusão real, que efetivamente assegure participação, pertencimento e desenvolvimento.

> No campo da inclusão, a falta de recursos tecnológicos e pedagógicos específicos agrava ainda mais as desigualdades. Mantoan (2003, p. 59) destaca que a inclusão não se efetiva apenas por meio de legislação, mas exige recursos concretos que possibilitem adaptações curriculares e metodológicas." (Oliveira et al., 2026, p. 12).

Nessa perspectiva, torna-se importante compreender que igualdade e diferença não são conceitos opostos, mas dimensões que precisam caminhar juntas dentro do processo educacional. Isso porque a construção de uma educação inclusiva não depende apenas da garantia de acesso ao ensino comum, mas também do reconhecimento das singularidades e necessidades específicas de cada estudante. Assim, pensar a inclusão apenas sob uma lógica de igualdade absoluta pode acabar desconsiderando as diferentes formas de aprendizagem, desenvolvimento e participação existentes no ambiente escolar. É nesse contexto que o debate sobre inclusão também passa pela necessidade de compreender a diferença, não como obstáculo, mas como parte constitutiva da própria educação democrática. Conforme aponta Boaventura de Sousa Santos (1997, p. 122):

> O segundo imperativo intercultural pode ser enunciado do seguinte modo: uma vez que todas as culturas tendem a distribuir pessoas e grupos de acordo com dois princípios concorrentes de pertença hierárquica, e, portanto, com concepções concorrentes de igualdade e diferença, as pessoas e os grupos sociais têm o direito a ser iguais quando a diferença os inferioriza, e o direito a ser diferentes quando a igualdade os descaracteriza.

Sobre este olhar, torna-se possível compreender que a inclusão não pode ser evidenciada apenas sob a lógica da uniformização dos processos educacionais; ao contrário, uma educação verdadeiramente inclusiva precisa considerar as singularidades dos sujeitos e as diferentes formas de suporte necessárias para garantir a permanência, a participação e o desenvolvimento dos estudantes no ambiente escolar, pois existem

> Problemas conceituais, desrespeito a preceitos constitucionais, interpretações tendenciosas de nossa legislação educacional e preconceitos distorcem o sentido da inclusão escolar, reduzindo-a unicamente à inserção de alunos com deficiência no ensino regular (Mantoan, 2003, p. 22).

Essa reflexão evidencia que o debate sobre inclusão não pode ser reduzido apenas à presença física do aluno no ensino comum, mas deve considerar as condições reais de participação, aprendizagem e desenvolvimento. Nesse sentido, compreender os marcos legais e as políticas públicas da educação inclusiva também implica explorar os desafios existentes entre aquilo que é garantido no campo normativo e aquilo que efetivamente se concretiza na prática escolar. É justamente a partir dessas tensões que o próximo capítulo buscará discutir a inclusão escolar no cenário contemporâneo, suas práticas, limites e desafios.

3 INCLUSÃO ESCOLAR NO CENÁRIO CONTEMPORÂNEO: PRÁTICAS E TENSÕES

3.1 Escolas especializadas: entre críticas, funções e contribuições pedagógicas

Assim, a discussão apresentada não busca questionar o direito dos estudantes com deficiência à escolarização no ensino comum, mas identificar se as atuais condições estruturais, pedagógicas e humanas dos sistemas educacionais possibilitam que esse direito seja efetivado com qualidade. Diante do exposto, é possível observar que a inclusão na educação brasileira constitui um processo em constante construção, marcado por avanços, desafios e diferentes perspectivas que precisam ser consideradas.

Entre as diversas questões que são trazidas e discutidas neste texto, podemos destacar as diferenças, muitas vezes sutis, mas significativas: entre inclusão e integração; a importância da permanência com qualidade no sistema comum de ensino; as relações muitas vezes intrincadas entre as políticas nacionais de inclusão e as realidades enfrentadas nas escolas; e a necessidade urgente de uma articulação efetiva entre a proposta pedagógica e os recursos disponíveis para a construção de um trabalho educativo verdadeiramente transformador e inclusivo.

> [...] está estreitamente ligado à preocupação dos educadores com o atendimento das necessidades educacionais daqueles alunos que não são beneficiados com os recursos educacionais comuns e que precisam de recursos especiais para suplementar os existentes. Desta forma, a educação especial não se justifica a não ser como facilidades especiais que não estão disponíveis na escola comum e que são essenciais para determinados alunos. (Mazzotta, 1982, p. 11, apud Gaia, 2017, p. 04)

E aqui é reiterada a ideia da importância de existir inclusão efetiva, mas, ao mesmo tempo, reitera-se a partir disso uma pergunta: de que forma e a que custo em relação à garantia de acolhimento e desenvolvimento desses alunos? Toda forma de inclusão é garantidora de direitos, ou alguns moldes de inclusão podem gerar ainda mais exclusão?

As escolas especializadas dentro das instituições APAEs (Associações de Pais e Amigos dos Excepcionais) do estado do Paraná ocupam um espaço fundamental nesse debate, pois são reconhecidas legalmente e pedagogicamente como escolas especializadas que oferecem educação aos alunos com deficiência, garantindo assim o direito à educação de todos. E é aí que, mesmo que na contemporaneidade se tragam verbos como “equidade” em vez de “igualdade”, ambos entram em consenso em falar sobre direito e as especificidades de cada aluno, de maneira que, na escola especializada,

> A educação especial é bastante diversificada, uma vez que inclui uma grande variedade de alunos com necessidades educacionais especiais as mais diversas. Essas necessidades educacionais especiais [...] decorrem do confronto dos recursos educacionais comuns com as condições individuais de cada aluno. É a presença de necessidades educacionais especiais que vai, portanto, indicar se um aluno deve receber uma educação especial, e não apenas a presença de uma deficiência ou superdotação, tomadas estas como condição individual (Mazzotta, 1982, p. 31, apud Gaia, 2017, p. 04).

A partir desse debate, nota-se que a educação inclusiva não deve ser pensada de forma isolada, ou contra alguma forma de educação no sentido cognitivo, afetivo e psicomotor, pois o que se necessita é a efetivação do direito à educação; porém, em alguns casos, mais do que isso, é preciso haver um olhar sobre o entorno da inclusão, algo que se dá para além da escola. Neste sentido, as escolas especializadas são, sim, espaços pedagógicos e assumem um papel relevante nesse cenário no estado do Paraná, como é possível ver no Decreto nº 3.298.

> Em 1999, o Decreto nº 3.298 que regulamenta a Lei nº 7.853/89, ao dispor sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência define a educação especial como uma modalidade transversal a todos os níveis e modalidades de ensino, enfatizando a atuação complementar da educação especial ao ensino regular. (PNEEPEI, 2008, p. 08)

Como é possível perceber, a partir dessa perspectiva legal, a educação especial, conforme delineada pelo Decreto nº 3.298 (Brasil, 1999), não se configura como um sistema educacional paralelo, mas sim como um suporte essencial e transversal que permeia todas as etapas e modalidades de ensino. Essa abordagem complementar é crucial para garantir que as necessidades educacionais específicas de cada aluno sejam atendidas de forma adequada, promovendo a equidade e o pleno desenvolvimento.

A atuação complementar ressalta a importância de um olhar individualizado, reconhecendo que, para alguns estudantes, os recursos e metodologias oferecidos em ambientes especializados são fundamentais para o acesso e a permanência com qualidade no processo educativo, sem que isso signifique exclusão do sistema comum, trazendo uma via para a efetivação do direito à educação em sua plenitude, e isso pode ser ampliado — tanto é que a educação especializada ganhou espaço para a construção de um sistema de escolas especializadas.

> Ainda no contexto paranaense, em 2011, a Secretaria de Estado da Educação e a Superintendência da Educação, por meio da Instrução nº 012/2011 (PARANÁ, 2011), estabelecem que, a partir do ato oficial de credenciamento e da autorização de funcionamento, as Escolas de Educação Básica na Modalidade de Educação Especial passam a integrar o Sistema Estadual de Ensino oferecendo a escolarização (Salles; Rossetto; Piaia, 2015, apud Piaia; Rossetto; Almeida, 2018, p. 520).

Nesse contexto, o papel das escolas especializadas, que estão dentro das instituições APAEs no Paraná, torna-se ainda mais relevante. Elas atuam como escolas que, ao oferecerem um ambiente pedagógico adaptado — e recursos específicos —, complementam o ensino comum, assegurando que a diversidade de necessidades educacionais seja contemplada. A existência e o reconhecimento dessas escolas reforçam a compreensão de que a inclusão é um processo complexo e multifacetado, que exige a articulação de diferentes estratégias e espaços para que o direito à educação seja uma realidade para todos, respeitando as particularidades de cada indivíduo e promovendo seu desenvolvimento integral.

Ao abordar o desenvolvimento histórico da educação especial no Brasil, especialmente no período de consolidação das instituições especializadas ao longo do século XX o autor Mazzotta (2005) dá um exemplo em seu texto "Educação especial no Brasil: história e políticas públicas" do Rio de Janeiro, em que as APAEs são apenas instituições assistencialistas, não escolas de educação especial, e isso faz refletir de como são em outros estados — sem as escolas de educação especializada — e faz um alerta importante sobre o risco de se desvalorizar essa área da educação.

> Deve-se atentar para não se incorrer no equívoco de simplesmente desacreditar e desativar serviços educacionais especiais apenas por se caracterizarem como segregados. Duramente conquistados, principalmente pelos movimentos conduzidos por grupos de pais, tais recursos precisam ter seu valor e importância devidamente dimensionados. Nem figurarem como prioridade da ação governamental, meramente por tradição, tampouco serem sumariamente levados à extinção, por julgamentos apressados (Mazzotta, 2005, p. 140).

Esse alerta de Mazzotta ressalta a necessidade de uma análise criteriosa sobre o papel e a função das instituições especializadas no contexto da educação especial. Embora a inclusão escolar seja um objetivo fundamental, não se pode ignorar a importância histórica e social dos serviços especializados, que muitas vezes supriram lacunas deixadas pelo poder público e foram fruto da luta de famílias e comunidades. Portanto, ao discutir políticas públicas e práticas educacionais, vale ressaltar que é imprescindível considerar não apenas a integração dos alunos com deficiência nas escolas comuns, mas também a manutenção e o aprimoramento de recursos e serviços especializados, garantindo que todas as necessidades sejam atendidas de forma digna e eficiente.

Embora historicamente muitas APAEs tenham surgido vinculadas a práticas assistencialistas, reduzir sua atuação contemporânea a essa perspectiva significa desconsiderar as transformações educacionais, legais e pedagógicas ocorridas ao longo das últimas décadas. No contexto paranaense, essas instituições passaram a atuar por meio de Escolas de Educação Básica na Modalidade de Educação Especial, oficialmente reconhecidas pelo Sistema

Estadual de Ensino, com proposta pedagógica própria, profissionais habilitados e objetivos voltados ao desenvolvimento cognitivo, afetivo, social e psicomotor dos estudantes. Nesse sentido, sua atuação não se limita ao cuidado ou à assistência, mas integra o campo educacional formal, participando da garantia do direito à educação para alunos que demandam suportes especializados e abordagens pedagógicas diferenciadas. Assim, classificá-las exclusivamente como espaços de segregação significa ignorar não apenas sua legitimidade legal e pedagógica, mas também a complexidade das necessidades educacionais atendidas e a realidade de estudantes que, em muitos casos, dependem desses recursos para acessar processos de aprendizagem compatíveis com suas especificidades e potencialidades.

Nesse sentido, é importante diferenciar o caráter institucional da APAE de sua função educacional específica. As escolas de educação especializada, vinculadas a essas entidades, desempenham um papel relevante na garantia do direito à educação, especialmente para alunos que demandam suporte intensivo e abordagens pedagógicas individualizadas. Diante disso, mais do que tentar impor a substituição de um modelo por outro, torna-se fundamental refletir sobre como essa articulação pode ocorrer na prática, de modo a garantir a aprendizagem e o desenvolvimento de cada aluno, respeitando suas particularidades, a sua existência e reconhecimento legal — e pedagógico — e sublinhando a compreensão de que a inclusão efetiva se constrói por meio de uma rede de apoio diversificada e articulada, em que cada modalidade de ensino contribui para garantir o direito à educação de todos, respeitando as particularidades e promovendo a equidade, sem a imposição de um modelo único que desconsidere as especificidades individuais.

Assim, o debate sobre inclusão não pode ser analisado apenas no campo legal ou discursivo. Na prática, a efetivação de uma educação inclusiva depende diretamente das condições materiais e estruturais das escolas, bem como da disponibilidade de recursos pedagógicos e profissionais especializados capazes de atender às diferentes necessidades educacionais dos estudantes.

> Não se observa alteração significativa nas escolas no que se refere aos aspectos de acessibilidade arquitetônica, curricular e recursos pedagógicos disponíveis nas salas de aula regulares para o ensino de alunos considerados em situação de inclusão, contribuindo para a afirmativa de que as escolas continuam inalteradas em sua organização e reduzindo a educação inclusiva à matrícula compulsória (em atendimento à legislação vigente) e à adaptação desses alunos às condições materiais da educação mantidas na escola (Crochick et al. 2020, p. 07).

Além disso, pensar a inclusão escolar na contemporaneidade também exige considerar as condições materiais concretas das escolas comuns e dos profissionais que atuam nesse

processo. A efetivação de uma educação inclusiva não depende apenas de garantias legais, mas também de estrutura física adequada, recursos pedagógicos, formação continuada dos professores e suporte especializado. No entanto, sabe-se que muitas escolas de ensino comum ainda convivem com dificuldades relacionadas à superlotação, falta de profissionais de apoio, escassez de recursos e limitações estruturais, o que evidencia que a inclusão não pode ser vista apenas no plano teórico ou normativo.

Nesse contexto, apesar das seguidas críticas que as escolas especializadas recebem, não por sua atuação, mas por desenvolver um papel que deveria ser do Estado e da educação, é mister compreender que elas compõem algo que talvez a escola comum ainda não consiga suportar, que é a constituição de uma rede de apoio importante dentro do processo educacional, não por serem superiores ao ensino comum, mas por oferecerem recursos, atendimentos e estratégias que, em muitos casos, ainda não estão plenamente disponíveis na realidade das escolas comuns.

Assim, o debate que vem sendo lançado sobre o papel das escolas especializadas/APAEs parece ter um olhar muitas vezes equivocado, pois não deve se concentrar o olhar na substituição de uma modalidade por outra, até porque não é sobre isso que a APAE se insere, mas na construção de formas de articulação que garantam o direito à educação com qualidade e respeitem as diferentes necessidades dos estudantes, trazendo à tona outra discussão primordial nesta temática: quando se trata de educação inclusiva, aborda-se apenas o acesso, ou também a permanência de qualidade? E isso interfere a quem: somente nos educandos ou também em suas famílias? Esta é uma evidência considerada diante das novas perspectivas da educação?

3.2 Acesso versus permanência com qualidade

Esta discussão já vem de longa data no país, mas aflorou novamente no último ano (2025) a partir de uma possível constituição de um decreto que teria como objetivo, o fim das escolas especializadas no Brasil. O movimento inicia, a lembrar, pela proposta da Federação Brasileira das Associações de Síndrome de Down, que questionou duas leis do Estado do Paraná (nº 17.654/2013 e nº 18.419/2015) que permitem o repasse de recursos públicos para escolas especializadas, como as APAE. Na sequência, esta discussão se desencadeou para o Brasil, ganhando no Planalto roupagem por meio do Decreto nº 12.686/2025, que apontava,

entre outras questões, que instituições como as APAEs se tornassem apenas complementares, deixando de ofertar o ensino em seus espaços.

De acordo com a Procuradoria-Geral do Estado do Paraná, em seu posicionamento na época, a Ação Direta de Inconstitucionalidade (ADI) 7796 foi proposta pela Federação Brasileira das Associações de Síndrome de Down e buscou questionar, pois é:

> [...]contra as Leis nº 17.656/2013 e nº 18.419/2015, do Estado do Paraná, que instituíram, respectivamente, o Programa Estadual de Apoio Permanente às Entidades Mantenedoras de Escolas que ofertam Educação Básica na Modalidade Educação Especial e o Estatuto da Pessoa com Deficiência daquela unidade da federação (Brasil, 2025, p. 01).

Em meio aos burburinhos, a repercussão do Decreto nº 12.686/2025 tornou-se motivo de grandes preocupações pelo Brasil, evidenciando um debate que ultrapassa questões administrativas e financeiras, alcançando temas relacionados à autonomia das famílias, à diversidade das necessidades educacionais e às diferentes formas de garantia do direito à educação, pelo fato de alterar a política de educação especial, comprometendo o trabalho das escolas especializadas, que prestam atendimento educacional e terapêutico a pessoas com deficiência.

O decreto mobilizou a comunidade, pois, segundo entidades sociais, de acordo com o documento, o educando com deficiência seria obrigado a estar matriculado em uma escola comum e a APAE passaria a ter apenas papel complementar, oferecendo apoio e não mais ensino. Com isso, o documento pode estar negligenciando a complexidade das necessidades educacionais específicas e o direito fundamental das famílias à escolha do ambiente educacional mais adequado para seus filhos, discussão que transcende a ideia de alocação de recursos, adentrando ao campo da autonomia familiar e do real direito à educação em sua plenitude.

Em outras palavras, quando a medida aponta:

> Em conclusão, a autora requer, como medida liminar, a suspensão dos efeitos das Leis nº 17.656/2013 e nº 18.419/2015, do Estado do Paraná, de modo a determinar "que os estudantes com deficiência sejam matriculados nas escolas comuns." No mérito, pugna pela confirmação da liminar e a procedência dos pedidos (Brasil, 2025, p. 04).

O que se determina, de maneira hierárquica e determinista, é a ideia de modelo único de inclusão, pois a educação especializada traz, por exemplo, temas como a dupla matrícula, enquanto o documento desconsidera esse modelo híbrido ou complementar.

Neste sentido, mais do que declarar inconstitucionais as leis do Paraná que apoiam escolas especiais — defendendo que a educação deve ocorrer prioritariamente na rede de ensino comum de de forma incisiva —, ultrapassa o campo legal e passa a envolver reflexões mais amplas sobre os caminhos e as condições reais para a efetivação da educação inclusiva. Neste caminho, vale ressaltar que autores como Freire e Lima (2021) fazem reflexão sobre a verdadeira inclusão, a qual, para eles, vai para além do acesso à escola.

> [...] a Educação Inclusiva consiste no desafio de oferecer uma educação de qualidade a todos, inclusive às pessoas com deficiência. Incluir não é apenas garantir o acesso à educação através de legislações específicas é, sobretudo, promover o desenvolvimento pleno das habilidades e capacidades, respeitando suas limitações, a fim de que esse indivíduo tenha condições de prosseguir na sua formação pessoal e profissional (Freire e Lima, 2021, p. 10).

Assim, quando se estudam os possíveis efeitos da ADI 7796 sobre a atuação das APAEs, trata-se de evidenciar que a inclusão efetiva precisa de muito mais que simplesmente uma estrutura física. Para recordar, a educação inclusiva precisa de condições materiais adequadas, em muitos casos inclusive com acessibilidade plena, e atualmente sabe-se que muitas escolas de ensino comum convivem com falta de estrutura básica, que dirá a possibilidade de contar com espaços especializados, ou ainda, profissionais especializados.

Com isso, é importante desde já esclarecer mais uma vez que aqui não se coloca contra a ideia da inclusão nas escolas, mas sim, coloca-se diante de uma preocupação efetiva de que, antes de pensar em uma inclusão mais ampla, ou mesmo, antes de pensar em processos de inclusão nas redes de ensino comum, é preciso garantir condições estruturais, pedagógicas e, principalmente, humanas, para que possam promover o desenvolvimento pleno e integral dos alunos, respeitando singularidades e garantindo o desenvolvimento e a aprendizagem no ambiente escolar e social.

A partir disso, será possível refletir se a inclusão escolar no Brasil acontece de forma efetiva ou permanece no discurso legal e institucional, e, em relação às políticas públicas, se elas proporcionam a participação e aprendizagem de estudantes público-alvo da educação especial ou ainda reproduzem práticas de segregação e exclusão velada em sala de aula no ensino comum.

Então, considerando o impacto da ADI 7796, surgem questionamentos como: se em algum momento as escolas especializadas foram proibidas de ofertar o ensino, todas as escolas de ensino comum estarão preparadas para receber todos os estudantes da educação especializada com qualidade? A literatura especializada tem apontado que muitas escolas

ainda enfrentam desafios para garantir uma inclusão efetiva , afinal, como lembra Mantoan: “A inclusão pegou as escolas de calças curtas — isso é irrefutável. E o nível de escolaridade que mais parece ter sido atingido por essa inovação é o ensino fundamental (Mantoan, 2003, p. 27). Com esta passagem, Mantoan relembra que, quando não existem condições adequadas para acolhimento, aprendizagem e desenvolvimento, corre-se o risco de reduzir a inclusão a um processo meramente formal, em que o estudante está matriculado na escola, mas não necessariamente participa de maneira plena e significativa do processo educativo.

O que também reforça Oliveira et al. quando menciona que “[...] o aumento das matrículas em classes comuns reflete avanços quantitativos, mas ainda não garante qualidade inclusiva, revelando que a inclusão exige mais do que acesso: demanda permanência e aprendizagem significativa” (2026, p. 08). Assim é possível compreender que, mesmo existindo políticas públicas e leis que amparam todo o movimento e representam um avanço fundamental, não asseguram, por si só, uma inclusão efetiva.

Também se torna relevante observar que os grupos familiares que compõem o movimento das pessoas com deficiência não são homogêneos e nem necessariamente compartilham as mesmas demandas educacionais. Como, por exemplo, no próprio caso da Federação Brasileira das Associações de Síndrome de Down, a defesa da escolarização prioritária no ensino comum está atrelada a uma trajetória histórica de promoção da inclusão escolar. Entretanto, essa perspectiva pode não refletir integralmente a realidade de todas as famílias atendidas pelas instituições de educação especial, especialmente aquelas que convivem com deficiências múltiplas, comprometimentos severos ou situação elevada de vulnerabilidade. Em muitos casos, as famílias dependem não apenas do atendimento educacional oferecido pelas escolas especializadas, mas também do acompanhamento multiprofissional e orientação familiar disponibilizados por essas instituições.

Nesse sentido, o debate ultrapassa as discussões estritamente pedagógicas sobre inclusão e passa a envolver diferentes condições sociais e materiais de acesso aos direitos. Famílias que possuem maior acesso a recursos complementares, como terapias particulares, acompanhamento especializado e redes de apoio, podem encontrar condições mais favoráveis para sustentar processos de escolarização exclusivamente no ensino comum. Entretanto, essa realidade não corresponde necessariamente à experiência de todas as famílias de pessoas com deficiência, especialmente aquelas que dependem dos serviços ofertados pelas instituições especializadas.

Desta forma, olhando para ambos os autores, e também para as ações legislativas que tentaram ser implementadas, é possível aferir que elas têm uma boa intencionalidade, até

mesmo porque parte de algumas entidades que representam famílias que convivem com a excepcionalidade, contudo, elas precisam ser melhor refletidas devido à distância entre a teoria e a prática, entre o ideal e o real, o que poderia significar um tremendo colapso na rede de ensino comum, bem como um problema da mesma dimensão, que vem sendo negligenciado: Diante desse cenário, permanecem alguns questionamentos: como ficaria o suporte às famílias das crianças atualmente atendidas pelas APAEs caso essas instituições deixassem de ofertar escolarização? E, considerando que muitas escolas ainda enfrentam limitações estruturais e humanas para atender essa diversidade de demandas. Como seriam atendidos os estudantes que demandam apoio intensivo ou aqueles cujas famílias dependem dos serviços especializados oferecidos por essas instituições?

Essas questões não pretendem negar os avanços da educação inclusiva, mas reforçar a necessidade de refletir sobre as condições concretas de sua efetivação. Mais do que ampliar o acesso ao ensino comum, o desafio consiste em garantir permanência com qualidade, aprendizagem significativa e suporte adequado tanto aos professores, estudantes quanto às suas famílias.

3.3 Famílias, Inclusão e Pertencimento

Embora a participação das famílias seja reconhecida como fundamental no processo educacional, muitas vezes suas experiências e necessidades acabam recebendo pouca atenção nos debates sobre inclusão escolar. Nesse contexto, torna-se imprescindível considerar a realidade concreta vivenciada tanto pelas redes de ensino quanto pelas famílias de estudantes público-alvo da educação especial, uma vez que, apesar dos avanços promovidos pelas políticas inclusivas, muitas instituições de ensino comum ainda enfrentam dificuldades estruturais, pedagógicas e humanas para atender adequadamente às diferentes necessidades desses estudantes.

Diante disso, o debate sobre inclusão também passa a envolver o direito de escolha das famílias, especialmente quando escolas especializadas conseguem oferecer atendimentos e suportes que o ensino comum, em muitos contextos, ainda não consegue prover integralmente, pois “Os principais estudos acerca da relação família e escola têm apregoado que esta relação é complexa e muitas vezes assimétrica com respeito aos valores e objetivos das duas instituições” (Dallabrida, 2007, p. 462). E, em diversos casos, as escolas especializadas, em parceria com a instituição APAE, atuam não apenas no processo pedagógico, mas também no acompanhamento interdisciplinar, no acolhimento familiar e na construção de estratégias mais individualizadas de aprendizagem.

Nesse processo, as famílias frequentemente assumem um papel ativo na busca por informações, orientações e estratégias que possam contribuir para o desenvolvimento dos filhos. "[...] com o nascimento da F. é que eu fui despertar para o problema, fui procurar, descobrir, estudar o problema, o que aconteceu, qual era o problema dela, aquela luta de sempre que a gente tem quando começa" (Dallabrida, 2006, p. 122). Conforme evidenciado por Dallabrida (2006), a trajetória das famílias de pessoas com deficiência é marcada por constantes processos de adaptação, busca por informações e tomada de decisões, o que faz com que a escolha do percurso educacional ultrapasse questões pedagógicas e envolva aspectos afetivos, sociais e familiares. Esse processo evidencia que a inclusão não envolve apenas a escola, mas também uma rede de apoio na qual a família exerce papel fundamental na construção das trajetórias educacionais.

Essa diferença entre as experiências familiares já foi observada por Dallabrida (2006), ao destacar a importância de compreender a relação entre deficiência, escolarização e condição social:

> Nesse sentido, investigar as motivações e expectativas de famílias, que pertencem a classes superiores da sociedade, sobre a escolarização de seus filhos deficientes e as formas de organização oferecidas pela escola escolhida, pode propiciar meios para se aprofundar, ainda mais, a relação entre deficiência, escolarização e classe social (Dallabrida, 2006, p. 46).

A autora chama atenção para o fato de que as escolhas educacionais não ocorrem em condições iguais para todas as famílias, uma vez que fatores econômicos, sociais e culturais influenciam diretamente as possibilidades de acesso aos diferentes serviços e formas de atendimento.

Em muitos casos, as famílias que dependem dos serviços públicos e das instituições especializadas frequentemente encontram nesses espaços uma rede de suporte indispensável para o desenvolvimento educacional e social de seus filhos. E é essa diferença de condições que evidencia a necessidade de que as políticas públicas considerem a diversidade das experiências familiares, evitando soluções uniformes para realidades profundamente distintas, em que um modelo único pode não atender a todas as necessidades.

A relevância da participação familiar também aparece quando a autora destaca que as famílias não ocupam um papel secundário nesse processo. "Impressiona como um momento muito importante das tomadas de decisões das famílias e que marcou suas relações com o mundo da educação especial." (Dallabrida, 2006, p. 121). Assim, as decisões relacionadas ao diagnóstico e à trajetória educacional dos filhos influenciam diretamente a relação das

famílias com a educação especial, demonstrando que a discussão sobre inclusão envolve a participação ativa das famílias na definição dos caminhos educacionais mais adequados.

Nesse sentido, torna-se importante compreender que a discussão não deve ser reduzida à oposição entre escola comum e escola especializada, mas sim à busca por condições efetivas que garantam o desenvolvimento, a aprendizagem e a participação dos estudantes, conforme destaca o Parecer CEE/CEB nº 108/10:

> "[...] as instituições de ensino devem garantir a equidade na formação educacional nas diferentes etapas e modalidades da Educação Básica, seja em escolas 'especiais', seja nas regulares, e, assim, incluir os educandos que apresentarem necessidades especiais" (Parecer CEE/CEB nº 108/10, p. 03).

E, quando esses elementos não são garantidos, corre-se o risco de transformar a inclusão em um processo apenas formal, em que o acesso existe no campo legal, mas a participação e a aprendizagem permanecem limitadas na prática escolar, e essas dificuldades também repercutem diretamente na percepção das famílias acerca da qualidade do atendimento oferecido aos estudantes. Em alguns contextos, como observa Monteiro (2025):

> Em vez de adaptar o currículo, aplica-se uma "atividade mais simples" ao aluno, o que o impede de acessar os conteúdos plenos da turma. Muitas vezes, esses estudantes ficam sob a responsabilidade de estagiários ou profissionais de apoio que não possuem qualificação para acompanhar as especificidades da inclusão (Monteiro, 2025, p. 20).

Nesse contexto, torna-se necessário reconhecer que a efetivação da inclusão exige investimentos estruturais, formação continuada dos profissionais e suporte especializado, considerando as diferentes necessidades educacionais presentes no ambiente escolar. Além disso, essa realidade também impacta diretamente as famílias, que muitas vezes vivenciam as dificuldades e limitações enfrentadas pelos estudantes no cotidiano escolar e passam a buscar espaços que ofereçam maior acolhimento, acompanhamento e suporte para o desenvolvimento de seus filhos.

Diante disso, percebe-se que o debate sobre inclusão escolar não pode ser reduzido apenas à garantia ao ensino comum, mas precisa considerar as múltiplas dimensões envolvidas na permanência e no desenvolvimento dos estudantes. As dificuldades estruturais das escolas, a necessidade de suporte especializado, a formação dos profissionais e a própria experiência vivida pelas famílias demonstram que a efetivação da inclusão exige um olhar mais amplo e sensível às diferentes realidades presentes no contexto educacional.

As reflexões apresentadas até aqui também permitem problematizar outro aspecto frequentemente pouco discutido nos debates sobre inclusão escolar: até que ponto

determinadas associações e movimentos representativos conseguem contemplar a diversidade de experiências vivenciadas pelas famílias de pessoas com deficiência? É possível afirmar que essas organizações expressam as demandas de todas as famílias ou refletem perspectivas que podem não contemplar toda a diversidade de experiências vivenciadas pelas famílias de pessoas com deficiência?

Não se pretende apresentar respostas definitivas para essas questões, mas problematizar situações vivenciadas por muitas famílias em contextos de vulnerabilidade social. Por exemplo, ao matricular um estudante com neurodiversidade em uma escola comum , que não tenha a estrutura necessária para o acolhimento, como fica a situação desta família quando o educando não consegue permanecer na escola, situação apontada nos debates sobre inclusão escolar, em que as famílias são chamadas para buscar os educandos na escola porque a escola não consegue atender à demanda da criança?

As desigualdades socioeconômicas também precisam ser consideradas nesse debate, uma vez que diferentes famílias dispõem de recursos distintos para acessar terapias, acompanhamento especializado e redes complementares de apoio. Nesse sentido, as condições materiais podem influenciar diretamente as possibilidades de acompanhamento da trajetória escolar dos estudantes com deficiência. Além disso, muitas famílias dependem dos serviços ofertados pelas instituições especializadas não apenas para o atendimento educacional, mas também para o suporte social, familiar e multiprofissional. As famílias também necessitam ser consideradas como sujeitos participantes das decisões educacionais, pois vivenciam diariamente as necessidades, potencialidades e desafios relacionados ao processo de escolarização.

Também se sabe que, no cotidiano das escolas especializadas, as famílias frequentemente constroem redes de apoio entre si, compartilhando experiências, informações e estratégias relacionadas ao desenvolvimento de seus filhos. Diante desse cenário, surgem alguns questionamentos que merecem reflexão: quais seriam os impactos para as famílias e para os estudantes caso as escolas especializadas deixassem de ofertar escolarização? Os benefícios estariam restritos à ampliação dos espaços de convivência social ou envolveriam melhorias efetivas nos processos de aprendizagem e desenvolvimento? E, sobretudo, as escolas de ensino comum dispõem atualmente das condições necessárias para garantir esses resultados de forma equitativa para todos os estudantes?

Nesse sentido, torna-se necessário ampliar a discussão para além dos aspectos legais e institucionais, refletindo também sobre o papel da família, das redes de apoio e das relações construídas no cotidiano escolar, aspectos fundamentais para a construção de uma inclusão

verdadeiramente democrática, pois o problema não reside na defesa da inclusão escolar enquanto princípio democrático e direito fundamental, mas na precarização das condições materiais, pedagógicas e humanas necessárias para sua efetivação.

4 DISCUSSÕES E PERSPECTIVAS: RUMO A UM DEBATE DEMOCRÁTICO

Então, antes de adentrar nas discussões desse capítulo, é importante deixar bem claro que a proposta do trabalho não tem como objetivo desmerecer ou até mesmo se posicionar contra o processo da educação inclusiva e parte do reconhecimento da inclusão como um direito fundamental,

A proposta não consiste em questionar a importância da educação inclusiva, mas em refletir criticamente sobre as condições concretas de sua efetivação no contexto educacional brasileiro. Aqui, o que busco problematizar é de que maneira essas propostas e políticas públicas têm sido efetivamente concretizadas na prática, no que diz respeito às condições reais em que ocorrem.

> Uma política de inclusão é diferente de uma política de integração ou de inserção social. Se a política de integração tem por escopo o statusquo, ela é sistêmica, aculturadora, disciplinadora; a política de inserção estáprincipalmente fundada na discriminação positiva selecionando quem estásob determinados processos ou situações pessoais de vulnerabilidade,desqualificação, desfiliação. A política de inclusão social, por sua vez, tem um novo e outro sentido, pois supõe a identidade e o reconhecimento da cidadania. É mais que inserção social pela perspectiva coletiva de análise da relação inclusão/exclusão social. (Sposati, 2001, p. 84)

AS propostas dessa reflexão se tornam centrais para tentar compreender não só os aspectos legais das políticas educacionais, mas também suas implicações na prática, então propõe-se um olhar democrático que amplia ainda mais essa discussão, e é aqui que trazemos para pauta a família, trazendo em consideração que a família é o primeiro espaço de desenvolvimento e socialização do indivíduo. Torna-se fundamental reconhecer o seu papel, suas vivências e desafios, entendendo que a sua participação é indispensável para a construção de uma inclusão que realmente aconteça.

Nesse sentido, a inclusão não pode ser compreendida apenas como inserção formal, mas como um processo mais amplo de reconhecimento e participação, como aponta Habermas: “[...] a inclusão significa, nestes termos, que uma tal ordem política se mantém aberta para a equalização dos discriminados e para a integração dos marginalizados, sem incorporá-los na uniformidade de uma comunidade popular homogeneizada” (Habermas, 1998, p. 108). Nesse panorama, a inclusão efetiva, conforme Sposati e Habermas, transcende a mera inserção física ou formal, exigindo um reconhecimento profundo da identidade e da cidadania de cada indivíduo, preservando a singularidade sem reduzi-los a uma mera padronização.

A verdadeira democratização do debate sobre a educação especial, portanto, não pode prescindir da voz da família, que, como primeiro e mais fundamental espaço de

desenvolvimento e socialização, detém um conhecimento ímpar sobre as necessidades e potencialidades dos pertencentes à sua família. Ignorar essa perspectiva seria esvaziar o conceito de inclusão de seu sentido mais amplo, transformando-o em uma política de integração ou inserção que, embora bem-intencionada e bonita nos documentos, ainda é falha.

Assim, um olhar verdadeiramente democrático e inclusivo deve acolher a pluralidade de caminhos pedagógicos e a autonomia das famílias na escolha do ambiente educacional que melhor atenda às especificidades de seus filhos, garantindo que a qualidade e a permanência sejam prioridades inegociáveis, e não meros ideais teóricos.

A partir dessa perspectiva, é possível compreender que a construção de um sistema educacional verdadeiramente inclusivo exige mais do que a garantia do acesso e da permanência dos estudantes na escola. É necessário que o ambiente escolar se constitua como um espaço de pertencimento, participação e desenvolvimento. E é aqui que retomamos o papel da educação especializada como apoio e não como ambiente segregador, em observar os educandos como seres com suas próprias especificidades, assegurando condições para que sua participação na vida escolar ocorra de forma significativa.

E, nesse contexto, a família é parte primordial e essencial, não secundária, já que é a família que vivencia diretamente os desafios e barreiras enfrentados, mas também é ela que pode propiciar as potencialidades de uma real inclusão. “O cotidiano dos infantes com algum tipo de deficiência está longe do consagrado texto legal, portanto, longe de ser abrangido pela proteção e promoção de acesso à plena cidadania” (Botelho, 2023, p. 17). Então a permanência dessa distância entre o texto legal e a realidade vivida pelas famílias revela não apenas falhas de execução, mas também um possível esgotamento do próprio modelo de inclusão quando aplicado de forma homogênea.

Ao assumir que a escola comum, por si só, é capaz de responder a todas as demandas, corre-se o risco de invisibilizar necessidades específicas e desconsiderar trajetórias singulares, nesse sentido, a inclusão passa a ser tensionada estaria ela, em determinados contextos, garantindo direitos ou apenas reorganizando desigualdades sob uma nova linguagem? Essa reflexão não busca negar os avanços conquistados, mas evidenciar que a efetivação da inclusão exige mais do que diretrizes universais requer flexibilidade, investimento e, sobretudo, a abertura para reconhecer que diferentes caminhos podem ser igualmente legítimos.

Nesse contexto, diferentes “Estudos corroboram a relevância das parcerias entre professor, família e escola na Educação Inclusiva. A colaboração entre esses atores possibilita uma visão mais abrangente dos alunos, o compartilhamento de conhecimentos e a adoção de

práticas pedagógicas adequadas" (Aragão, 2025, p. 223). Que possibilita que a construção de vínculos entre família e instituição escolar se torne elemento fundamental para a efetivação da inclusão. No entanto, muitas escolas comuns ainda enfrentam dificuldades para estabelecer esse acompanhamento de maneira contínua e individualizada, especialmente diante da sobrecarga estrutural e pedagógica presente no cotidiano escolar.

A relação entre escola e família constitui um elemento central para a efetivação da inclusão escolar, no entanto, diante das limitações estruturais e da sobrecarga enfrentada por muitas instituições de ensino, observa-se que a construção de um acompanhamento contínuo e individualizado das famílias nem sempre ocorre de maneira efetiva no contexto do ensino comum.

É nesse ponto que a experiência das famílias ganha ainda mais densidade política e epistemológica, deixando de ocupar um lugar secundário para se afirmar como produtora de conhecimento, ao vivenciarem cotidianamente os limites e as possibilidades das políticas educacionais, as famílias não apenas identificam lacunas, mas também constroem alternativas que muitas vezes não são contempladas pelos modelos institucionais. Incorporar essas vozes ao debate não é apenas uma questão de participação, mas de reconfiguração do próprio conceito de inclusão, deslocando-o de uma lógica normativa para uma perspectiva plural e situada.

Assim, pensar uma inclusão efetiva implica admitir que ela não se esgota na escola, nem pode ser definida sem aqueles que vivenciam, na prática, seus impactos mais diretos.

> A literatura revisada reforça que o acolhimento adequado, a comunicação empática e o suporte interdisciplinar são elementos essenciais para a promoção do bem-estar da família e da criança. Estratégias de intervenção que integrem saúde, educação e assistência social mostram-se fundamentais para o fortalecimento familiar e para a inclusão social da criança" (Meneis; Lima, 2025, p. 14).

A partir dessa compreensão, torna-se possível avançar o debate para além da simples defesa de articulação entre áreas, questionando como essa integração tem de fato se materializado no cotidiano das famílias e muitas vezes, o que se observa é a fragmentação dos atendimentos, em que cada setor atua de maneira isolada, transferindo responsabilidades e dificultando a construção de um acompanhamento contínuo e coerente, nesse cenário, a família acaba assumindo, sozinha, a tarefa de articular serviços, lidar com burocracias e preencher lacunas deixadas pelo próprio sistema, o que evidencia uma sobrecarga que raramente é considerada nas formulações das políticas públicas.

Dessa forma, pensar em estratégias intersetoriais não deve se limitar à existência de serviços diversos, mas sim à efetiva comunicação entre eles e ao reconhecimento da família

como parte ativa desse processo, isso implica repensar práticas institucionais que, por vezes, ainda operam de maneira engessada e pouco sensível às realidades concretas,

Ao deslocar o foco apenas da oferta de serviços para a qualidade das relações estabelecidas, abre-se espaço para construir ações mais coerentes com as necessidades reais, valorizando não só o acesso, mas a continuidade do vínculo e o sentido dessas intervenções na vida das famílias. “As políticas públicas precisam garantir as condições necessárias para que essas famílias consigam cuidar de seus familiares sem perder o direito ao acesso e evolução acadêmica e profissional, bem como acesso aos serviços públicos, bens e serviços” (Prychodco, 2022, p. 16.) Nesse sentido, a inclusão passa a exigir não apenas estruturas formais bem definidas, mas também uma mudança de postura dos diferentes atores envolvidos, que devem estar dispostos a dialogar, compartilhar responsabilidades e reconhecer limites.

Em que a formação continuada dos profissionais da educação também se torna um elemento indispensável para a construção de práticas inclusivas mais efetivas, o acolhimento adequado das crianças e de suas famílias exige não apenas conhecimento técnico, mas também preparo pedagógico e sensibilidade para lidar com a diversidade presente no ambiente escolar. “Dentro de um ambiente educacional diversificado e complexo, a formação continuada dos professores se apresenta como fundamento essencial para a realização de uma educação plenamente inclusiva” (Araújo, 2025, p. 356) . Assim, pensar a inclusão implica reconhecer que professores e equipes escolares também necessitam de suporte, orientação e formação permanente para enfrentar os desafios cotidianos relacionados ao processo inclusivo, e esse momento se concretiza na experiência vivida, respeitando as singularidades e promovendo, de fato, condições para que a criança e sua família se sintam pertencentes e apoiadas.

Além disso, determinados discursos sobre inclusão também precisam ser analisados criticamente quando não são acompanhados de investimentos proporcionais em estrutura, formação profissional e suporte pedagógico, em alguns contextos, observa-se que a ampliação do acesso ao ensino comum ocorre sem que as escolas recebam condições adequadas para atender às diferentes necessidades dos estudantes, o que acaba transferindo para professores e equipes escolares responsabilidades que exigem apoio institucional mais amplo.

Dessa forma, o debate sobre os caminhos da inclusão escolar também exige refletir sobre as prioridades assumidas pelas políticas públicas educacionais, especialmente no que se refere ao fortalecimento das redes de apoio, à valorização dos profissionais da educação e às condições concretas oferecidas às instituições responsáveis pelo atendimento dos estudantes

público-alvo da educação especial. Assim, pensar uma educação verdadeiramente inclusiva implica compreender que a garantia de direitos não pode ocorrer apenas no campo discursivo, mas precisa se concretizar em práticas, investimentos e relações capazes de assegurar pertencimento, aprendizagem e desenvolvimento com qualidade.

Além das dificuldades estruturais já discutidas, alguns autores também analisam criticamente os discursos contemporâneos sobre inclusão a partir das contribuições da biopolítica, de que a ideia de inclusão a qualquer custo pode ser compreendida, dentro da lógica da biopolítica neoliberal, como um discurso que desvia a responsabilidade do Estado e a transfere para a escola, para os professores e para as famílias. Nesse contexto, observa-se que muitas vezes as políticas inclusivas acabam sendo implementadas sem que existam investimentos proporcionais em estrutura, formação profissional e suporte especializado, fazendo com que a responsabilidade pela efetivação da inclusão recaia diretamente sobre os sujeitos envolvidos no cotidiano escolar.

Sob essa perspectiva, alguns autores apontam que determinados discursos inclusivos podem, paradoxalmente, continuar produzindo mecanismos de normalização e adequação dos sujeitos aos padrões considerados socialmente aceitáveis.

> Mesmo por esse enfoque, os deficientes são separados por suas deficiências, pelas curvas de normalidade de seu crescimento, desenvolvimento e aprendizado [...], de modo que se possa aproximá-los o mais possível de uma norma da deficiência para, então, compará-la aos padrões de normalidade da pessoa supostamente normal (Pagni, 2017, p. 261).

Diante disso, percebe-se que o debate sobre a educação inclusiva não pode ser reduzido a posições dicotômicas entre ensino comum e educação especializada, tampouco à defesa de soluções únicas para realidades tão diversas. Ao longo deste capítulo, buscou-se evidenciar que a efetivação do direito à educação depende de muitos fatores, entre eles a participação das famílias, a valorização dos profissionais da educação, a existência de redes de apoio e a construção de políticas públicas capazes de responder às necessidades concretas dos estudantes. Em última instância, todas essas discussões convergem para um mesmo sujeito: o estudante. Independentemente do modelo educacional adotado, o objetivo central deve ser garantir que a pessoa com deficiência tenha acesso não apenas à escolarização, mas também às condições necessárias para desenvolver suas potencialidades, construir autonomia, participar da vida social e exercer plenamente sua cidadania.

Nesse sentido, é preciso ampliar o olhar para os movimentos mais recentes no campo das políticas educacionais brasileiras, especialmente aqueles que buscam responder às tensões e desafios discutidos ao longo deste trabalho, como o decreto nº 12.773/2025. Pois as

transformações normativas ocorridas nos últimos anos demonstram que o debate sobre inclusão permanece em constante construção e que novas perspectivas têm sido apresentadas na tentativa de conciliar o direito à educação inclusiva com a garantia dos apoios especializados necessários ao desenvolvimento dos estudantes.

E é nesse contexto que ganha importância a invetigação dos movimentos mais recentes da Política Nacional de Educação Especial Inclusiva, como, por exemplo, o decreto nº 12.773/2025. E são essas mudanças que revelam que o debate sobre inclusão está longe de ser encerrado e continua em constante construção. Ao mesmo tempo, apontam novas possibilidades para pensar a relação entre o ensino comum, o atendimento especializado e a garantia do direito à educação, oferecendo elementos importantes para compreender os rumos da educação inclusiva no Brasil.

4.1 O Decreto nº 12.773/2025 e os novos caminhos da educação especial inclusiva

De modo que os debates apresentados até o momento demonstram que a educação inclusiva permanece como um tema em constante transformação, atravessado por diferentes concepções acerca do direito à educação, do papel do Estado e das formas de atendimento destinadas às pessoas com deficiência.

Ao mesmo tempo que discussões como a ADI 7796 reacendem questionamentos sobre a permanência das escolas especializadas e a organização dos sistemas de ensino, observa-se o surgimento de novos instrumentos normativos que buscam responder aos desafios contemporâneos da inclusão escolar.

E, nesse contexto, em outubro de 2025, foram instituídas a Política Nacional de Educação Especial Inclusiva e a Rede Nacional de Educação Especial Inclusiva por meio do Decreto nº 12.686/2025. Posteriormente, em dezembro do mesmo ano, o Decreto nº 12.773/2025 promoveu alterações importantes nessa política, ampliando dispositivos relacionados à permanência dos estudantes na rede de ensino, à formação dos profissionais, à elaboração de instrumentos de acompanhamento pedagógico e ao reconhecimento das instituições especializadas como parte da rede de atendimento educacional.

De maneira que o Decreto nº 12.773/2025 não representa uma resposta definitiva para os desafios da educação inclusiva, mas sinaliza a possibilidade de um caminho construído pelo diálogo, pela articulação entre diferentes serviços e pelo reconhecimento das múltiplas necessidades presentes no contexto educacional. Mais do que defender modelos únicos, o documento reforça a necessidade de garantir condições reais para que a inclusão aconteça

com qualidade, respeitando os estudantes, suas famílias e os profissionais envolvidos nesse processo. Nesse sentido, os movimentos recentes da política educacional brasileira demonstram que o futuro da inclusão talvez não esteja na substituição de um modelo por outro, mas na construção de uma rede capaz de assegurar, de forma democrática, o direito à educação para todos.

Entre as alterações promovidas pelo decreto, destaca-se a reafirmação do compromisso com a construção de um sistema educacional inclusivo, conforme estabelece o seguinte dispositivo:

> A garantia do sistema educacional inclusivo ocorre por meio da organização do sistema educacional geral, de forma a assegurar que os estudantes que são público da educação especial tenham o direito a ser incluídos em classes e escolas comuns, com o apoio necessário à sua participação, permanência e aprendizagem" (Brasil, 2025, p. 02).

E embora o decreto reafirme a oferta da educação especial, preferencialmente na rede de ensino comum, ele também reconhece a necessidade de fortalecer instituições especializadas que atuam exclusivamente na área da educação especial. No contexto paranaense, essa discussão ganha especial relevância, uma vez que as APAEs mantêm escolas de educação básica na modalidade de educação especial, reconhecidas pelo Sistema Estadual de Ensino, desempenhando funções pedagógicas e educacionais para estudantes que demandam apoio especializado.

Assim, observa-se que os movimentos mais recentes da política educacional brasileira apontam não para a eliminação dessas instituições, mas para sua articulação dentro de uma rede mais ampla de garantia do direito à educação o dispositivo sinaliza que a existência de espaços educacionais especializados não é incompatível com os princípios da educação inclusiva, mas pode integrar uma rede articulada de apoio aos estudantes e suas famílias.

Outro aspecto relevante do Decreto nº 12.773/2025 refere-se ao reconhecimento da importância das instituições especializadas no contexto da educação especial brasileira. Ao estabelecer como princípio o "apoio técnico e financeiro pelo Poder Público às instituições privadas sem fins lucrativos, especializadas e com atuação exclusiva em educação especial" (BRASIL, 2025), o documento demonstra que a própria política nacional não desconsidera a existência dessas instituições dentro da rede de atendimento educacional.

Tal previsão assume especial relevância diante dos debates apresentados ao longo deste trabalho, pois demonstra que a própria política nacional reconhece a atuação das instituições especializadas como parte integrante da rede de garantia do direito à educação. Nesse sentido, o decreto parece afastar interpretações que tratam a educação especial como

incompatível com os princípios da inclusão, defendendo uma lógica de articulação entre diferentes formas de atendimento educacional.

Pois, além do reconhecimento das instituições especializadas, o Decreto nº 12.773/2025 também fortalece mecanismos de acompanhamento individualizado dos estudantes, ao prever a elaboração do Plano de Atendimento Educacional Especializado (PAEE) e do Plano Educacional Individualizado (PEI), bem como estabelecer critérios mínimos de formação continuada para os profissionais que atuam na educação especial inclusiva. Tais medidas dialogam diretamente com as discussões apresentadas neste trabalho acerca da necessidade de suporte pedagógico qualificado, acompanhamento individualizado e valorização dos profissionais da educação como elementos indispensáveis para a efetivação da inclusão.

Evidentemente, as oscilações desses dispositivos legais não eliminam os desafios históricos da educação inclusiva brasileira, tampouco garantem por si só a efetivação dos direitos previstos na legislação. Permanecem questões relacionadas à estrutura das escolas, à formação dos profissionais, ao financiamento das políticas públicas e às condições concretas de permanência e aprendizagem dos estudantes.

No entanto, os desdobramentos recentes da Política Nacional de Educação Especial Inclusiva demonstram que o debate contemporâneo vem buscando caminhos que ultrapassam a lógica da oposição entre ensino comum e educação especializada, reconhecendo a necessidade de articulação entre diferentes formas de apoio educacional.

Nesse sentido, o Decreto nº 12.773/2025 não encerra as controvérsias existentes, mas sinaliza a construção de alternativas que procuram conciliar inclusão, atendimento especializado, permanência com qualidade e respeito às singularidades dos estudantes. Mais do que apresentar respostas definitivas, os movimentos recentes da política educacional brasileira evidenciam que a efetivação do direito à educação depende da construção de redes de apoio capazes de dialogar com a diversidade das necessidades humanas e educacionais presentes na sociedade contemporânea.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Para recordar, a partir das práticas pedagógicas da autora e dos olhares sobre os constantes desafios que a inclusão enfrenta, este trabalho se orientou pela seguinte questão: quais são as possíveis consequências para educandos, familiares e educadores, diante de uma possível destituição das escolas especializadas e da obrigatoriedade da inclusão ser efetivada integralmente nas escolas comuns sem a devida preparação para o acolhimento e acompanhamento de todos os envolvidos?

A partir disso, o trabalho foi dividido em três partes. Na primeira, abordou-se a trajetória histórica da educação das pessoas com deficiência, desde períodos marcados pela exclusão e pelo assistencialismo até o reconhecimento de seus direitos educacionais,evidenciando os principais marcos legais que fundamentam a educação inclusiva. As reflexões desenvolvidas evidenciaram que, embora tenham ocorrido avanços significativos nas políticas públicas, a efetivação da inclusão depende de condições que garantam participação, aprendizagem e respeito às diferenças no ambiente escolar.

Na segunda parte, discutiu-se criticamente a educação inclusiva, destacando que a garantia do direito à educação deve ultrapassar o simples acesso à escola e reconsiderar a permanência com qualidade, a aprendizagem e o desenvolvimento dos estudantes com deficiência. Também foram problematizadas as propostas de extinção ou enfraquecimento das escolas especializadas, ressaltando a importância de considerar as condições concretas das instituições de ensino, a diversidade das necessidades dos estudantes e os impactos dessas transformações para as famílias.

Por fim, investigaram-se os desafios contemporâneos da inclusão escolar, enfatizando o papel das famílias, dos profissionais da educação e das redes de apoio na efetivação desse direito. Além disso, foram discutidos os desdobramentos recentes das políticas públicas voltadas à educação especial inclusiva, com destaque para o Decreto nº 12.773/2025, que reforça a necessidade de articulação entre o ensino comum e os serviços de atendimento especializado.

Assim, diante do que foi escrito e refletido ao longo desse trabalho, é possível compreender que tanto a educação inclusiva quanto a educação especial não podem ser estudadas de forma isolada ou simplificada, pois se constituem como construções históricas marcadas por avanços, disputas e contradições. E, ao longo de todo esse percurso, é possível observar que, mesmo com as conquistas importantes referentes aos direitos à educação, ainda

existem grandes lacunas entre o que está previsto nas políticas públicas e o que se concretiza nas práticas escolares.

E, nesse contexto, podemos refletir que a inclusão no ensino comum é, sim, um avanço fundamental e de direito constitucional, mas não elimina a complexidade do tema, especialmente quando se consideram as condições reais das escolas, os desafios enfrentados pelos educadores e as necessidades específicas dos alunos. Sendo assim, também é necessário o debate sobre o papel das escolas de educação especializadas, de modo que se necessite analisar e compreender a possibilidade de articulação entre diferentes formas e abordagens educacionais voltadas ao desenvolvimento afetivo, cognitivo e psicomotor.

Nesse sentido, ao investigar as possíveis consequências da Ação Direta de Inconstitucionalidade (ADI) 7796 no estado do Paraná, torna-se necessário compreender que a inclusão não pode ser pensada como imposição de um modelo único de escolarização. A construção de uma educação verdadeiramente inclusiva exige diferentes estratégias educativas, suporte especializado, investimentos estruturais, formação continuada e o reconhecimento das múltiplas necessidades presentes no processo educacional.

Quando a inclusão ignora as condições reais de sua efetivação, corre-se o risco de transformá-la em uma nova forma de exclusão, marcada não pela ausência de matrícula, mas pela ausência de participação, aprendizagem significativa e pertencimento.

Assim, diante do que foi discutido neste trabalho, compreende-se que a possível descontinuidade ou enfraquecimento das escolas especializadas pode gerar impactos significativos, tanto para os estudantes, quanto para suas famílias e para os educadores, especialmente em contextos nos quais o ensino comum ainda enfrenta limitações estruturais, pedagógicas e humanas para atender de maneira adequada todas as especificidades do público-alvo da educação especial.

Além disso, a pesquisa também permitiu refletir criticamente sobre os discursos contemporâneos da inclusão, especialmente quando políticas de ampliação do acesso ao ensino comum não são acompanhadas de investimentos proporcionais em estrutura, acessibilidade, formação profissional e redes de apoio. Nesse cenário, existe o risco de que a responsabilidade pela efetivação da inclusão seja transferida para escolas, professores e famílias, sem que o Estado ofereça as condições necessárias para sua concretização plena.

Dessa forma, não se trata apenas da substituição de um modelo por outro, mas sim de compreender a educação inclusiva como uma construção plural e democrática, capaz de reconhecer diferentes caminhos, estratégias e formas de apoio. Dessa forma, as escolas especializadas não devem ser compreendidas como oposição à inclusão, mas como parte de

uma rede de apoio que ainda desempenha papel importante no acompanhamento pedagógico, social e familiar de muitos estudantes.

Por isso, reforça-se que os desdobramentos recentes da Política Nacional de Educação Especial Inclusiva, especialmente a partir do Decreto nº 12.773/2025, reforçam essa compreensão, ao reconhecer a necessidade de articulação entre diferentes serviços, profissionais e instituições que atuam na garantia do direito à educação. Embora o decreto não elimine os desafios historicamente presentes na área, ele sinaliza a busca por caminhos que conciliem inclusão, atendimento especializado, permanência com qualidade e respeito às singularidades dos estudantes, demonstrando que o debate educacional contemporâneo tende a ser mais complexo do que a simples defesa de modelos excludentes ou únicos de escolarização.

É importante frisar que entende-se que as reflexões apresentadas neste estudo não pretendem encerrar o debate, mas apenas contribuir para sua ampliação. A complexidade da educação inclusiva certamente exige permanente diálogo entre políticas públicas, instituições de ensino, profissionais da educação, estudantes e famílias, reconhecendo que a construção de práticas verdadeiramente inclusivas permanece como um desafio contínuo da sociedade brasileira.

Mais do que discutir modelos educacionais de forma isolada, torna-se necessário refletir também sobre a finalidade humana da própria educação. Promover inclusão não significa apenas garantir matrícula ou presença física no ensino comum, mas assegurar todos os meios necessários para que o estudante possa aprender, se desenvolver, participar e construir autonomia dentro de suas possibilidades e singularidades. Exige, enfim, compreender que cada sujeito possui necessidades, potencialidades e trajetórias singulares, que não podem ser reduzidas a estatísticas, discursos políticos ou modelos padronizados de escolarização. Quando a inclusão perde sua dimensão humana, corre o risco de transformar um direito fundamental em mera formalidade institucional.

Cabe destacar que este estudo possui limitações próprias de uma pesquisa bibliográfica e documental, uma vez que não realizou investigação de campo junto a estudantes, famílias, professores ou gestores. Dessa forma, as reflexões apresentadas foram construídas a partir do estudo da literatura especializada e de documentos normativos, podendo ser ampliadas por futuras pesquisas que contemplem entrevistas e relatos dos diferentes sujeitos envolvidos no processo de inclusão escolar. Além disso, sugere-se que futuras pesquisas aprofundem a discussão sobre as experiências das famílias de estudantes público-alvo da educação especial, especialmente em contextos de vulnerabilidade social,

bem como investiguem as condições concretas de articulação entre ensino comum e instituições especializadas nos diferentes sistemas educacionais brasileiros.

A inclusão escolar é um direito, porém sua efetivação depende de condições estruturais, pedagógicas e humanas que garantam participação, aprendizagem e desenvolvimento; portanto, o debate não deve ser entre escola comum ou especializada, mas sobre como garantir o melhor atendimento às necessidades dos estudantes.

Por fim, conclui-se que a construção de uma educação verdadeiramente inclusiva exige mais do que garantias legais ou posicionamentos ideológicos acerca dos modelos de escolarização. Exige compromisso coletivo, investimento público, valorização dos profissionais da educação, fortalecimento das redes de apoio e, sobretudo, respeito às singularidades dos estudantes e de suas famílias. Somente assim será possível avançar na construção de uma educação que una inclusão, qualidade e dignidade humana.

REFERÊNCIAS

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS TÉCNICAS. **ABNT NBR 10520:** informação e documentação: citações em documentos: apresentação. 2. ed. Rio de Janeiro: ABNT, 2023.

ARAGÃO, Antônio Carlos Luiz. Além da sala de aula: parcerias entre professor, família e escola na Educação Inclusiva. In: **Rebena - Revista Brasileira de Ensino e Aprendizagem**, v. 7, p. 218-232, 2023.

ARAÚJO, C. R. S. de. Formação continuada e inclusão escolar: percepções de professores da educação básica de Belo Horizonte/MG e região metropolitana. In: **Rebena - Revista Brasileira de Ensino e Aprendizagem**, v. 11, p. 355-377, 2025. Disponível em: < endereço>. https://rebena.emnuvens.com.br/revista/article/view/302. Acesso em: 27 maio 2026.

BOTELHO, Ben Hur Figueiredo; COSTA, Marli M. Moraes da. Autismo, relações familiares e a necessidade de políticas públicas efetivas de proteção aos direitos fundamentais deste grupo. In. **Revista Direitos Sociais e Políticas Públicas (UNIFAFIBE)**, v. 11, n. 2, p. 1-25, 2023.

BRASIL. Supremo Tribunal Federal. **Ação Direta de Inconstitucionalidade n. 7.796/PR**. Relator: Ministro Dias Toffoli. Brasília, Disponível em: <endereço eletrônico do STF> http://www.stf.jus.br/portal/autenticacao/autenticarDocumento.asp sob o código 4052-E5AF-3E46-C288 e senha E1BD-10E2-F02F-8409

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Disponível em: < endereço>. https://www.sinesp.org.br/quem-somos/legis/200-educando/material-escolar/2188-constituicao-federal-1988-artigos-205-206-208-212-214. Acesso em: 13 nov. 2020.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, 1996. Disponível em: <endereço> https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: MEC/SEESP, 2008. Disponível em: <endereço> https://www.gov.br/mec/pt-br/descontinuado/pnee.pdf

CERVO, Amado Luiz; BERVIAN, Pedro Alcino. **Metodologia científica**. 5. ed. São Paulo: Prentice Hall, 2002.

COSTA, V. A. da. Formação, inclusão e educação em direitos humanos no Brasil: desafios e perspectivas. In: COSTA, V. A. da; VARGAS SEGURA, R. (org.). **Direitos humanos em educação:** formação e inclusão no Brasil e México. Niterói: Intertexto x CAPES; México: CAPUB, 2018. p. 35-55.

CROCHICK, José Leon; COSTA, Valdelúcia Alves da; FARIA, Débora Felício. Contradições e limites das políticas públicas de educação inclusiva no Brasil. **Educação:** Teoria e Prática, v. 30, n. 63, p. 1-19, 2020. Disponível em: https://www.periodicos.rc.biblioteca.unesp.br/index.php/educacao/article/view/14628. Acesso em: 8 de maio de 2026.

DALLABRIDA, Adarzilse Mazzuco. As famílias e a classe especial em um colégio de elite. **Revista Brasileira de Educação Especial,** v. 13, n. 03, p. 459-478, 2007.

DALLABRIDA, Adarzilse Mazzuco. **As famílias com filhos deficientes e a escolha da escola**: o caso do colégio Coração de Jesus. 2006.

DA SILVA MENEIS, Miriam; LIMA, Louise Veronica Costa. O enfrentamento familiar nos cuidados da criança neurodivergente na segunda infância: um olhar dedicado à saúde mental da família: uma revisão integrativa. In: **Revista Foco**, v. 18, n. 10, p. e10152-e10152, 2025.

UNESCO, Declaração De Salamanca. **Sobre princípios, políticas e práticas na área das necessidades educativas especiais**. Salamanca: UNESCO, 1994.

OLIVEIRA, Rodrigo Rios Faria de et al. Inclusão educacional: limites estruturais e possibilidades pedagógicas. In: **Revista Tópicos**, v. 4, n. 32, p. 1-27, 2026.

FREIRE, Kátia Regina Lopes Costa; LIMA, Geraldo Freire. Da exclusão à inclusão: a trajetória da educação inclusiva. In: SOUSA, Ivan Vale de (org.). **Educação inclusiva no Brasil:** legislação e contextos. Jundiaí: Paco Editorial, 2021. v. 6, p. 10-25.

GAIA, RSP. Educação especial no Brasil: análises e reflexões. In: **Revista Transversal**, Assis, n. 10, p. 69-80, 2017.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

HABERMAS, Jürgen. Inclusão: integrar ou incorporar? Sobre a relação entre nação, Estado de direito e democracia. **Novos Estudos CEBRAP**, n. 52, p. 99-120, 1998.

JANUZZI, Gilberta. Algumas concepções de educação do deficiente. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, v. 25, n. 3, 2004.

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

MAZZOTTA, Marcos José da Silveira. **Educação especial no Brasil:** história e políticas públicas. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

MONTEIRO, Wevertom Cássio da Silva. **Os desafios da educação inclusiva no século XXI: obstáculos e abordagens na educação especial**. 2025. 54 f. TCC (Graduação em Letras Licenciatura em Língua Portuguesa, Língua Inglesa e Literaturas) – Universidade Estadual do Maranhão, Campus Balsas, Balsas, 2025.

PIAIA, Tiarles Mirlei; ROSSETTO, Elisabeth; DE ALMEIDA, Luiz Fernando Garcia. Escola de educação básica na modalidade educação especial: o estado do Paraná (School of basic education special education mode: the Paraná State, Brazil). In: **Revista Eletrônica de Educação**, v. 12, n. 2, p. 516-529, 2018.

PAGNI, Pedro Angelo. A emergência do discurso da inclusão escolar na biopolítica: uma problematização em busca de um olhar mais radical. In: **Revista Brasileira de Educação**, v. 22, n. 68, p. 255-272, 2017.

PARANÁ. Conselho Estadual de Educação. **Parecer nº 108/10 – CEE/CEB**. Curitiba: CEE, 2010.

PARANÁ. **Parecer CEE/CEB n.º 108/10:** pedido para alteração na denominação das Escolas de Educação Especial. Curitiba, 2010.

PESSOTTI, I. **Deficiência mental:** da superstição à ciência. São Paulo: Edusp, 1984.

PRYCHODCO, Robson Celestino; BITTENCOURT, Zelia Zilda Lourenço de Camargo. Desafios no Cotidiano de Famílias com Crianças e Adolescentes com Transtorno do Espectro do Autismo / Challenges in the Daily Life of Families with Children and Adolescents with Autism Spectrum Disorder. **ID on line. Revista de psicologia**, *[S. l.]*, v. 16, n. 63, p. 204–221, 2022. DOI: 10.14295/idonline.v16i63.3542. Disponível em: https://idonline.emnuvens.com.br/id/article/view/3542. Acesso em: 10 janeiro. 2026.

RÖHRS, Hermann. **Maria Montessori**. Tradução de Danilo Di Manno de Almeida e Maria Leila Alves. Recife: Fundação Joaquim Nabuco; Editora Massangana, 2010.

ROSSETTO, E.; PIAIA, T. M. A escola de educação básica na modalidade educação especial no estado do Paraná. **Crítica Educativa**, Sorocaba, v. 1, n. 2, p. 98-109, jul./dez. 2015. Disponível em: http://www.criticaeducativa.ufscar.br/index.php/criticaeducativa/issue/view/2. Acesso em: 27 de maio de 2026.

SALLES, L. E. S. **As políticas de educação especial no Estado do Paraná e a Escola de Educação Básica na Modalidade de Educação Especial**. 2013. 141 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2013.

SANTOS, Boaventura de Souza. Uma concepção multicultural de direitos humanos. Lua Nova: **Revista de Cultura e Política**, p. 105-124, 1997.

SIMIONI, Lilian. **Biblioteca reabre para atendimentos depois do inventário anual.** 2017. Disponível em: https://www.uffs.edu.br/campi/chapeco/noticias/imagens/biblioteca-reabre-para-atendimentos-depois-do-inventario-anual-foto-lilian-simioni-arquivo-uffs/@@images/image. Acesso em: 15 set. 2025.

SOUZA, M. L.; BOARINI, M. L. A concepção e o atendimento escolar destinado ao deficiente mental: um estudo dos Arquivos Brasileiros de Higiene Mental (1925-1947). **Jornada do HISTEDBR – História, Sociedade e Educação no Brasil**, Maringá, p. 1-123, 2007.

SPOSATI, Aldaíza. A inclusão social e o programa de renda mínima. **Serviço Social e Sociedade**, v. 22, 2001.

TRIBUNAL DE JUSTIÇA DO ESTADO DO PARANÁ. Representantes da PGE participam de audiência no STF sobre educação especial. Disponível em: https://www.pge.pr.gov.br/Noticia/Representantes-da-PGE-participam-de-audiencia-no-STF-sobre-educacao-especial. Acesso em: out. 2025.