

Análise das políticas de matrícula e inclusão de alunos com necessidades especiais no Brasil

Analysis of enrollment and inclusion policies for students with special needs in Brazil

Vanderlei Verdolin

RESUMO

Este artigo analisa as políticas brasileiras de matrícula e inclusão de alunos com necessidades especiais, buscando compreender como o arcabouço legal e as práticas das redes de ensino se articulam para garantir acesso, permanência e sucesso escolar. Parte-se do reconhecimento constitucional do direito à educação inclusiva, aprofundado pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996) e pela Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (2015), que determinam a matrícula prioritária em classes comuns e criminalizam a recusa de matrícula. A pesquisa revisa também orientações complementares como a Instrução Normativa 12/2012 do Paraná e cartilhas de movimentos sociais, além de analisar dados do Censo Escolar e estudos recentes sobre a temática. Os resultados mostram que, embora o número de matrículas de estudantes com deficiência em classes comuns tenha crescido significativamente, passando de 13 % em 1998 para 95 % em 2023, persistem desafios relacionados à permanência e qualidade da aprendizagem. A taxa de distorção idadeano atinge 36,6 % entre o público-alvo da educação especial e a reprovação é muito superior à da rede regular. Identificam-se dificuldades na alocação de recursos, na formação continuada de professores e na articulação intersetorial. Conclui-se que a efetivação da inclusão depende de gestão escolar comprometida, planejamento pedagógico coletivo, fortalecimento do Atendimento Educacional Especializado e de políticas públicas que mantenham a perspectiva da educação inclusiva. O estudo contribui para o debate sobre como transformar marcos legais em práticas que assegurem igualdade de oportunidades para todos.

Palavras-chave: matrícula, inclusão escolar, educação especial, permanência escolar, políticas públicas.

INTRODUÇÃO

A educação inclusiva no Brasil consolidou-se como um direito fundamental a partir da Constituição de 1988, que determinou a oferta de ensino regular para pessoas com deficiência preferencialmente na rede comum. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, Lei nº 9.394/1996) incorporou esse comando ao instituir a educação especial como modalidade de atendimento aos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, prevendo sua matrícula prioritária em classes regulares e a obrigação dos sistemas de ensino de adaptarem currículos, métodos e recursos para assegurar a aprendizagem e a terminalidade específica. A Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (LBI, Lei nº 13.146/2015) reforçou esse arcabouço ao criminalizar a recusa ou dificuldade de matrícula de pessoas com deficiência em instituições públicas ou privadas e ao proibir a cobrança de taxas adicionais para o Atendimento Educacional Especializado (AEE). Paralelamente, normas infraconstitucionais, como a Instrução Normativa 12/2012 da Secretaria de Educação do Paraná, vedaram o uso de filas de espera ou ordem de chegada para definir vagas e obrigaram as escolas a acolherem e orientar as famílias no ato da matrícula.

Apesar do avanço normativo, a literatura recente indica que a legislação nem sempre se converte em práticas inclusivas. Autoras como Machado e Jordão (2021) destacam que a LDB deslocou o foco da deficiência para a garantia do direito de aprender, mas que ainda há escolas que desconhecem as diretrizes e reproduzem modelos segregadores. Pesquisas de Baptista (2019) e Landim (2022) evidenciam a disputa entre modelos integradores e políticas que reforçam segregação, como o Decreto nº 10.502/2020, cuja vigência foi suspensa pelo Supremo Tribunal Federal. Além disso, dados do Censo Escolar e do Boletim 84 do Instituto Unibanco mostram que, embora o número de matrículas em classes comuns tenha crescido de pouco mais de 337 mil em 1998 para 1,7 milhão em 2023, indicadores como distorção idadeano e reprovação permanecem elevados, revelando que a presença na escola não garante permanência e sucesso escolar.

Diante desse cenário, o presente artigo analisa as políticas de matrícula e inclusão escolar de alunos com necessidades especiais no Brasil, problematizando a articulação entre acesso, permanência e sucesso escolar. O objetivo é examinar a legislação vigente, as orientações complementares e as práticas adotadas pelas redes de ensino, identificar desafios na implementação das políticas e discutir a alocação de recursos e apoios necessários para que a matrícula se traduza em inclusão efetiva. A análise baseia-se em documentos legais, relatórios de órgãos públicos, dados do Censo Escolar e estudos recentes da área, buscando fornecer subsídios para gestores, professores e pesquisadores comprometidos com uma escola verdadeiramente inclusiva

1. ANÁLISE DAS POLÍTICAS DE MATRÍCULA E SEUS DESAFIOS

1.1 Legislação e orientações gerais

A política de inclusão escolar brasileira é sustentada por um arcabouço de leis que buscam garantir que crianças e jovens com deficiência não apenas tenham acesso à escola, mas que frequentem turmas regulares, recebam apoio especializado e tenham seus direitos protegidos. O marco constitucional está no art. 208 da Constituição Federal de 1988, que assegura o ensino regular para pessoas com deficiência, preferencialmente junto à rede comum. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) Lei 9.394/1996 regulamentou esse direito no Capítulo V, dispondo que a educação especial é modalidade voltada aos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação. O art. 58 da LDB estabelece que esses estudantes devem ser atendidos preferencialmente na escola regular; somente em casos excepcionais poderão frequentar classes ou escolas especializadas. O art. 59, por sua vez, impõe aos sistemas de ensino a adaptação curricular e o fornecimento de serviços de apoio para assegurar terminalidade específica para quem não puder concluir o ensino fundamental em tempo regular e acelerar a aprendizagem de superdotados.

Revisões recentes da literatura enfatizam que essa legislação transformou a noção de educação especial ao deslocar o foco da deficiência em si para a garantia do direito à aprendizagem. Machado e Jordão (2021) observam que a LDB deu grande salto ao determinar que as escolas têm obrigação de ofertar currículo, métodos e recursos capazes de atender a todos os alunos; assim, a educação especial deixou de ser um serviço segregado para se tornar modalidade transversal. Ainda de acordo com

essas autoras, a inclusão de estudantes com deficiência na rede regular só não ocorre quando as necessidades específicas exigem classes ou escolas especializadas.

A Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (LBI) Lei 13.146/2015 detalha o direito à educação e tipifica condutas discriminatórias. O art. 8 da lei prevê que recusar ou dificultar matrícula de pessoa com deficiência em instituição de ensino pública ou privada constitui crime, sujeito a reclusão de um a quatro anos e multa. Essa tipificação é importante porque responsabiliza gestores e inibe práticas de exclusão, garantindo que as escolas não possam exigir documentos adicionais nem cobrar taxas extras em razão da deficiência.

O Estatuto também assegura que o atendimento educacional especializado (AEE) deve ocorrer preferencialmente na classe comum, complementando a escolarização, e veda a cobrança de valores adicionais pelo serviço. Essa orientação reforça a centralidade do AEE como ferramenta para equiparar oportunidades, evitando que dificuldades de aprendizagem sirvam como justificativa para segregação.

Com base na LDB e na LBI, diferentes órgãos e movimentos sociais produzem cartilhas de orientação. O manual “Escola para Todos” (Movimento Down) lembra que negar matrícula a estudantes com deficiência é crime e aconselha os pais a dialogarem com a escola. Se a instituição insistir na negativa, recomenda-se procurar a Secretaria de Educação e acionar o Ministério Público. O documento ressalta que a matrícula em classes comuns é direito constitucional e que eventuais dúvidas sobre a adequação curricular não justificam a recusa.

As secretarias estaduais também emitem normas complementares para evitar discriminações na matrícula. A Instrução Normativa 12/2012 da Secretaria de Educação do Paraná, por exemplo, proíbe o uso de critérios de ordem de chegada ou fila de espera para definir turno ou turma do estudante com deficiência. Ela determina que a direção escolar deve orientar a família sobre procedimentos e cumprir o cronograma oficial, assegurando transparência e evitando que exigências burocráticas sejam usadas para desestimular a matrícula. Normativos semelhantes existem em outros estados e municípios, refletindo a compreensão de que a inclusão começa no ato da matrícula e passa pelo acolhimento às famílias.

Desde 2008 o Brasil possui uma Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI), que orienta redes de ensino a matricular alunos com deficiência em classes comuns e prevê o AEE em salas de recursos multifuncionais. A PNEEPEI/2008 é citada na publicação Educação em Pauta 2024 da Organização dos Estados Ibero-americanos como marco que coloca o país em sintonia com o movimento mundial por sistemas educacionais inclusivos. No entanto, o decreto 10.502/2020, que instituiu a nova Política Nacional de Educação Especial (PNEE-2020), provocou intenso debate. Baptista (2019) analisa que a educação especial tem sido campo de disputa entre grupos sociais e políticos, que buscam influenciar a formulação de políticas e, por vezes, expandir estruturas filantrópicas por meio de financiamento público.

Em estudo de 2022, Caroline Landim examinou o contexto de elaboração do decreto 10.502/2020 e as reações de diferentes atores. A autora registra que o decreto foi publicado em 1º de outubro de 2020 e regulamentava escolas e classes especializadas, bem como a priorização da escolha da família pelo tipo de atendimento. Essa inovação, segundo Nascimento e Wunsch (2021) e Iacono e Parada (2021), inseriu o conceito de “aprendizagem ao longo da vida”, permitindo que o estudante público-alvo da educação especial (PAEE) permaneça indefinidamente em instituições

especializadas, o que pode retardar sua certificação e afastá-lo do convívio com os demais alunos.

Rocha, Mendes e Lacerda (2021) argumentam que a redação do decreto favorece o não atendimento em escola comum e incentiva a criação de sistema paralelo; ao deslocar a responsabilidade do Estado para a iniciativa privada, o documento poderia ampliar a segregação. Diante das críticas, o Partido Socialista Brasileiro ingressou com Ação Direta de Inconstitucionalidade, e o Supremo Tribunal Federal suspendeu a eficácia do decreto em dezembro de 2020. Os debates evidenciam a tensão entre modelos integradores e segregacionistas e a importância de manter a perspectiva da PNEEPEI/2008, que enfatiza a escola comum como espaço de inclusão.

As discussões legislativas ocorrem em um contexto de expansão das matrículas de estudantes com deficiência. Segundo dados do Censo Escolar de 2023 divulgados pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), foram registradas 1.771.430 matrículas de alunos público-alvo da educação especial. Destes, 62,90 % estão no ensino fundamental; as demais matrículas distribuem-se entre educação infantil, ensino médio, ensino regular da educação profissional e EJA, conforme organograma divulgado pelo Inep. A pesquisa também apontou que 53,7 % dos matriculados têm deficiência intelectual, seguida por 35,9 % de estudantes com Transtorno do Espectro do Autismo (TEA). Há ainda 163.790 matrículas de pessoas com deficiência física, 86.867 com baixa visão, 41.491 com deficiência auditiva, 38.019 com altas habilidades/superdotação, 20.008 com surdez, 7.321 com cegueira e 693 com surdocegueira. Outras 88.885 matrículas concentram pessoas com duas ou mais deficiências. O levantamento ressalta que 95 % dos estudantes de 4 a 17 anos frequentam classes comuns, percentual que vem crescendo era 94,2 % em 2022.

Embora o número de matrículas em classes comuns seja elevado, relatórios alertam para a necessidade de políticas que garantam permanência e sucesso escolar. O Boletim 84 do Instituto Unibanco (2022) observa que a taxa de distorção idade-série entre estudantes com deficiência atinge 36,6 %, contra 7,7 % na população escolar sem deficiência. O documento adverte que a inclusão não pode se limitar à matrícula; é preciso investir em formação docente, atendimento educacional especializado e adaptações para que esses estudantes avancem nas etapas de ensino.

As orientações legais exigem que as escolas assumam responsabilidades específicas no ato da matrícula. A instrução normativa paranaense, ao proibir filas e definir cronogramas, exemplifica a necessidade de procedimentos padronizados e de acolhimento às famílias. A cartilha “Escola para Todos” recomenda que pais exijam o cumprimento do calendário oficial e documentem qualquer recusa. Esse diálogo inicial entre gestão e responsáveis é fundamental para construir confiança e planejar adaptações.

A formação continuada é outro elemento decisivo para efetivar os direitos. O relatório Educação em Pauta 2024 enfatiza que a LBI (2015) e a PNEEPEI/2008 fortaleceram a inclusão como direito humano fundamental e que é necessário retomar investimentos na formação dos gestores e professores, incentivar o atendimento educacional especializado, eliminar barreiras arquitetônicas e comunicacionais e fortalecer a intersetorialidade. A publicação também destaca que a implementação da PNEEPEI/2008 demandou reorganização das redes de ensino, expansão de salas de recursos e parcerias para o AEE, mostrando que a consolidação da política depende de financiamento e apoio técnico. Por sua vez, Geisa Kempfer Böck lembra que a

formação continuada articulada entre professores da classe comum e do AEE é pilar para a efetivação da inclusão; a descontinuidade de programas formativos gera lacunas e perpetua práticas excludentes.

A análise da legislação brasileira mostra avanços significativos no reconhecimento do direito à educação inclusiva, mas também evidencia desafios persistentes. A LDB e a LBI estabelecem bases sólidas ao determinar que estudantes com deficiência devem frequentar a escola regular e ao criminalizar a recusa de matrícula. Normativas estaduais, como a Instrução Normativa 12/2012, e materiais de orientação, como a cartilha “Escola para Todos”, complementam esse arcabouço ao prescrever procedimentos de matrícula, proibindo filas e orientando famílias.

O debate em torno da PNEE-2020 demonstra que a forma de implementação das políticas é tão importante quanto a legislação em si. Pesquisadores contemporâneos criticam a possibilidade de reforço de modelos segregacionistas e defendem a manutenção da PNEEPEI/2008, que aposta na escola comum como núcleo da inclusão. Ao mesmo tempo, os dados do Censo Escolar revelam que a maioria dos estudantes, público-alvo da educação especial já está em classes comuns, embora indicadores de distorção idade-série mostrem que o desafio da permanência e da aprendizagem persiste.

Para cumprir o mandamento constitucional de acesso, permanência e sucesso escolar, as redes de ensino precisam articular legislação, formação e recursos. A gestão escolar deve planejar o uso de salas de recursos e apoio especializado, garantir a comunicação com as famílias e promover clima de acolhimento. A combinação entre normas jurídicas robustas, dados atualizados sobre matrículas e pesquisas contemporâneas fornece um quadro crítico que orienta políticas para que a matrícula inicial se transforme em permanência qualificada e sucesso escolar.

1.2 Implementação nas escolas, desafios e alocação de recursos

Apesar do avanço normativo descrito no subcapítulo anterior, a implementação das políticas de inclusão esbarra em obstáculos concretos nas escolas. Diversas pesquisas e relatos apontam que, ao final da década de 2010 e início dos anos 2020, ainda persistem práticas de exclusão indireta, falta de formação de equipes e utilização insuficiente de recursos destinados à educação especial. Este subcapítulo analisa esses desafios e a necessidade de articular a alocação de recursos humanos, materiais e intersetoriais para que a matrícula se traduza em permanência e sucesso escolar.

O seminário “Gestão escolar para equidade: educação inclusiva”, organizado pelo Instituto Rodrigo Mendes em parceria com o Instituto Unibanco, reuniu especialistas, gestores e pesquisadores para avaliar a implementação da inclusão. A ex-secretária municipal de Educação Cleuza Repulho relatou que em um mesmo bairro havia escolas que acolhiam cerca de 60 crianças com deficiência, enquanto outras não recebiam nenhuma; embora a lei garanta a vaga, direções sugeriam que as famílias procurassem outra instituição com condições “melhores”. Essa recusa indireta não ocorre por falta de vagas, mas por empecilhos administrativos ou orientação das equipes para redirecionar o estudante. Repulho também denunciou que algumas escolas desestimulam a participação de alunos com deficiência em avaliações como Prova Brasil, ANA (Avaliação Nacional de Alfabetização) ou ENEM para evitar

suposto rebaixamento de índices de desempenho, evidenciando uma prática que fere a equidade e invisibiliza o rendimento dessa população.

Outro problema identificado é a devolução de verbas por desconhecimento. O relatório do seminário aponta que diversas secretarias de educação deixam de utilizar recursos federais destinados ao atendimento educacional especializado, o que resulta na devolução de verbas aos cofres públicos. Tal situação revela a necessidade de capacitar gestores para acessar e executar programas e convênios, além de melhorar a comunicação entre órgãos federais, estaduais e municipais.

Embora a LDB garanta acesso universal e proíba condicionamento de matrícula à apresentação de documentos, muitas redes ainda exigem laudos médicos ou relatórios específicos para efetivar a inscrição. A cartilha “Escola para Todos” dispõe que a falta de laudo não deve impedir a matrícula e orienta pais e responsáveis a procurarem diálogo com a escola ou denunciar ao Ministério Público em caso de negativa. A insistência na exigência de documentos atesta uma concepção medicalizante que fere a legislação e pode retardar o acesso.

Os relatos também evidenciam o despreparo das equipes no atendimento inicial. Cleuza Repulho observa que muitos docentes conhecem pensadores clássicos, como Vygotsky e Wallon, mas não sabem como interagir com uma criança com síndrome de Down, sobretudo na Educação Infantil. Falta formação prática para lidar com diferentes tipos de deficiência, uso de tecnologias assistivas, adaptações curriculares e comunicação alternativa. A pesquisadora salienta que o trabalho multidisciplinar envolvendo saúde, assistência social e educação é essencial para que a escola não fique sobrecarregada. Sem esse apoio, há tendência de encaminhar alunos para a Educação de Jovens e Adultos (EJA) após anos de permanência sem aprendizagem, transformando a modalidade em depósito de estudantes com deficiência que não receberam suporte adequado.

Além de barreiras administrativas, a inclusão depende da vontade política das autoridades e do engajamento das equipes escolares. Repulho afirma que não existe inclusão sem estar atrelada a políticas públicas; é preciso uma decisão de governo que estabeleça metas claras e as sustente ao longo do tempo. A especialista destaca que o compromisso da direção, da coordenação pedagógica e dos professores é determinante para superar preconceitos e transformar a cultura escolar. Pesquisadores contemporâneos reforçam essa visão. Baptista (2019) analisa que a educação especial é um campo de disputa política e institucional em que grupos filantrópicos e assistencialistas tentam capturar recursos públicos; a falta de compromisso público favorece práticas excludentes e a manutenção de sistemas paralelos. Nascimento e Wunsch (2021), ao discutirem o decreto 10.502/2020, mostram que a transferência da responsabilidade para a família e para a iniciativa privada pode ampliar a segregação.

Implementar a inclusão exige não apenas recursos financeiros, mas organização do tempo pedagógico. O estudo do Instituto Rodrigo Mendes mapeou escolas consideradas boas práticas e verificou que todas tinham horários específicos de planejamento envolvendo professores da classe comum e do Atendimento Educacional Especializado (AEE). Esse contato contínuo permite refletir sobre barreiras e elaborar estratégias personalizadas para cada estudante. O espaço de planejamento conjunto também serve para compartilhar angústias, organizar adaptações curriculares, discutir o uso de tecnologias assistivas e analisar dados de avaliação. Esse modelo responde às críticas de que o AEE, quando isolado, torna-se

um “gueto” dentro da escola; ao integrar os professores, ele fortalece a corresponsabilidade e evita a transferência de todo o peso para o professor especialista.

As diretrizes do Ministério da Educação reforçam a centralidade do AEE. O documento Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI/2008) define o AEE como serviço complementar ou suplementar à escolarização, com a função de identificar e eliminar barreiras, organizar recursos pedagógicos e promover a participação dos estudantes em classe comum. O livro Educação em Pauta 2024 afirma que consolidar a PNEEPEI demanda investir em salas de recursos multifuncionais, formação de professores, tecnologia assistiva e articulação intersetorial. A publicação destaca que a continuidade de programas de formação é imprescindível; a interrupção dessas iniciativas gera lacunas e atrasos. A ênfase na intersetorialidade é particularmente relevante: articular educação, saúde e assistência social permite atender questões como diagnóstico, reabilitação, transporte acessível e apoio à família.

Para que a matrícula se converta em aprendizagem efetiva, é necessário alocar recursos de maneira equitativa. A LDB determina que os sistemas de ensino ofereçam atendimento educacional especializado, com professores capacitados e recursos pedagógicos apropriados. Contudo, a efetividade desse artigo depende de investimento adequado. O seminário do Instituto Rodrigo Mendes registrou que, por desconhecimento, secretarias deixam de explorar recursos disponíveis. Isso inclui verbas do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) para compra de equipamentos, construção de salas de recursos multifuncionais e formação de professores. Esse cenário reforça a importância da transparência e da capacitação de gestores para acessar e executar políticas públicas.

Além dos recursos financeiros, é fundamental investir em apoios humanos. Repulho enfatiza que sem profissionais de apoio, como intérpretes de Libras, guias-intérpretes, professores de apoio e cuidadores, a inclusão torna-se mera retórica. O mesmo posicionamento é defendido por Landim (2022) em sua análise sobre a política nacional: a autora sustenta que a falta de planejamento multidisciplinar faz com que as escolas encaminhem alunos com deficiência para a EJA. O tema também é abordado no Educação em Pauta 2024, que propõe a criação de núcleos de referência em tecnologia assistiva e acessibilidade, além de ações intersetoriais para eliminar barreiras.

Finalmente, as políticas de inclusão não podem ignorar as desigualdades territoriais. Cleuza Repulho lembra que, mesmo em cidades com tradição de investimentos, há bairros com escolas altamente inclusivas e outros com evasão total. O monitoramento da alocação de vagas e recursos é, portanto, imprescindível para identificar e corrigir desequilíbrios. As redes de ensino precisam estabelecer critérios transparentes de distribuição de equipamentos e profissionais, considerando indicadores de vulnerabilidade e demanda.

A conjugação dos subtemas evidencia que a implementação da inclusão nas escolas brasileiras vai além do ato de matricular. Ela exige vontade política, formação contínua, planejamento pedagógico integrado, uso eficaz dos recursos disponíveis e articulação intersetorial. A devolução de verbas por desconhecimento e a recusa indireta de alunos com deficiência mostram que boa parte dos desafios decorre de gestão e atitude, não apenas de escassez de recursos. Iniciativas bem-sucedidas demonstram que dedicar tempo ao planejamento conjunto de professores regulares e do AEE, utilizar salas de recursos multifuncionais e investir em formação continuada

são estratégias que potencializam a aprendizagem de todos os alunos. A equidade implica também monitorar a distribuição de matrículas e garantir que todas as escolas, em todos os bairros, recebam apoio para atender crianças e adolescentes com deficiência.

O aprofundamento teórico fornecido por autores contemporâneos, como Baptista (2019), Nascimento & Wunsch (2021), Landim (2022) e as reflexões presentes em Educação em Pauta 2024, reforça a ideia de que uma política de inclusão genuína deve enfrentar a tendência de criar sistemas paralelos e delegar à família a escolha de escolas segregadas. Somente com compromisso público, participação das famílias e distribuição adequada dos recursos a matrícula poderá se converter em permanência, aprendizagem e sucesso escolar para todos.

2. Acesso, permanência e sucesso escolar

A construção de um sistema educacional inclusivo envolve três dimensões indissociáveis: garantir acesso, promover a permanência e assegurar o sucesso escolar. A legislação brasileira, analisada no capítulo anterior, define a matrícula em classe comum como direito, mas a efetivação desse direito requer observar dados de matrícula, indicadores de qualidade e práticas de planejamento pedagógico. Este capítulo discute as tendências de acesso nos últimos anos, analisa indicadores de permanência e qualidade, e propõe caminhos para articular a matrícula com o suporte pedagógico adequado.

A trajetória da inclusão escolar no Brasil pode ser observada na evolução do Censo Escolar. Em 1998 havia 337 mil matrículas de alunos público-alvo da educação especial (PAEE), das quais apenas 13 % estavam em classes comuns. O movimento político e social em favor da inclusão, aliado à legislação que tornou obrigatória a matrícula em escolas regulares, mudou esse cenário. O Boletim Aprendizagem em Foco n.º 84 do Instituto Unibanco, publicado em 2022, mostra que em 2021 o país registrava 1,3 milhão de crianças com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento ou altas habilidades/superdotação matriculadas na educação básica e que 93 % delas estavam em classes comuns. Esse salto expressivo indica que, em pouco mais de duas décadas, o número de matrículas quadruplicou e a maioria dos estudantes migrou de classes especiais para a rede regular.

Dados mais recentes evidenciam a continuidade desse crescimento. O relatório do Censo Escolar 2023, divulgado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), contabilizou 1.771.430 matrículas de estudantes com deficiência ou transtornos. Do total, 62,90 % estavam no ensino fundamental, 16 % na educação infantil (284.847 matrículas) e 12 % no ensino médio (223.258 matrículas). O mesmo documento indica que 53,7 % desses estudantes têm deficiência intelectual (952.904 matrículas), 35,9 % possuem Transtorno do Espectro do Autismo (636.202 matrículas), enquanto os demais apresentam deficiência física, baixa visão, deficiência auditiva, altas habilidades/superdotação, surdez ou cegueira. Além disso, 95 % dos estudantes de 4 a 17 anos estão em classes comuns, percentual que aumentou em relação aos 94,2 % de 2022. Esses dados demonstram que o Brasil tem avançado para universalizar a matrícula em classes regulares e diversificar o atendimento, mas também revelam que a maioria dos estudantes com deficiência concentram-se no ensino fundamental e apresentam diferentes demandas de apoio.

A expansão da matrícula resulta de investimentos em políticas como a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI/2008) e do fortalecimento do Atendimento Educacional Especializado (AEE). Conforme o relatório Educação em Pauta 2024 da Organização dos Estados Ibero-americanos, a implementação da PNEEPEI colocou o Brasil em sintonia com o movimento internacional por sistemas educacionais inclusivos. Nos últimos anos, estratégias governamentais como a criação de salas de recursos multifuncionais, a ampliação do AEE e a formação de professores explicam parte do aumento das matrículas em classes comuns. Esse sucesso, contudo, não é uniforme: concentra-se em regiões onde as secretarias de educação captam recursos federais e investem em acessibilidade; em outros contextos, a falta de informação resulta na devolução de verbas, o que limita a expansão do atendimento.

2.1 Permanência, qualidade e indicadores de sucesso

O acesso é condição necessária, mas não suficiente para garantir a permanência e o sucesso escolar. O próprio Boletim 84 alerta que “a inclusão precisa ir além da matrícula”, pois muitos estudantes matriculados permanecem em sala sem aprender. Um indicador dessa lacuna é a taxa de distorção idadeano: em 2021, 36,6 % dos alunos, público-alvo da educação especial estavam atrasados pelo menos dois anos em relação à série adequada à idade, enquanto entre os demais estudantes a média foi 7,7 %. A taxa de reprovação corrobora a desigualdade: em 2021, 10,7 % dos alunos com deficiência foram reprovados, contra 1,6 % dos demais; antes da pandemia (2019), os índices eram 16,9 % e 4,3 % respectivamente. Essas diferenças evidenciam que, embora estejam presentes nas escolas, os estudantes com deficiência ainda não têm as mesmas oportunidades de aprender, avançar de ano e concluir a educação básica.

As causas da distorção idadeano são multifatoriais. Primeiro, as barreiras pedagógicas persistem: muitos professores não dominam estratégias de ensino diferenciadas nem recursos de acessibilidade. Falta formação para lidar com deficiências específicas, implementar tecnologias assistivas e adaptar o currículo. Segundo a organização escolar pode transformar a matrícula em exclusão indireta; Repulho observa que algumas escolas não estimulam a presença de estudantes com deficiência nas avaliações externas para não comprometer indicadores de desempenho, além de desviar alunos para turmas de Educação de Jovens e Adultos (EJA) quando não conseguem avançar na idade certa. Essas práticas reforçam a desigualdade e mostram que a permanência está ligada à cultura escolar e à gestão da avaliação.

A pandemia de Covid-19 agravou a exclusão. A pesquisa de Ferrando e Rosario (2021) sobre produções científicas relativas à educação inclusiva em tempos de pandemia observa que a transição emergencial para o ensino remoto acentuou as barreiras. O estudo identifica dificuldades como falta de transporte escolar adaptado, péssimas condições de infraestrutura física, ausência de aparelhos tecnológicos e internet para todos os alunos e escassez de materiais acessíveis, situações que provocam evasão escolar e perda de dias letivos. A pesquisa relata que o ensino remoto, embora necessário para manter o calendário, ampliou a exclusão porque as carências formativas, técnicas e estruturais condicionaram um cenário de “o que temos para hoje”. Mesmo com conexão e materiais, faltavam diálogo, atividades colaborativas e interação; professores e estudantes enfrentaram situações difíceis, especialmente no

caso dos alunos com deficiência, que necessitam de instrumentos e apoios específicos para participar. Esses achados indicam que a pandemia expôs a precariedade da inclusão e mostrou que a permanência depende de infraestrutura e planejamento, especialmente em contextos de ensino remoto.

Indicadores como evasão e conclusão também precisam ser analisados. Embora o Censo Escolar não traga taxas de abandono desagregadas por tipo de deficiência, estudos de secretarias estaduais apontam que a evasão é maior no ensino médio, onde há menos matrículas do público-alvo da educação especial. Esse fenômeno relaciona-se à menor oferta de AEE e ao aumento das demandas acadêmicas; muitos alunos deixam a escola por não receberem apoio adequado ou pela falta de perspectiva de aprendizagem. O boletim do Instituto Unibanco reforça que a pandemia pode ter aumentado a evasão, pois muitos estudantes perderam vínculo com a escola durante o ensino remoto e não retornaram nas atividades presenciais. A permanência, portanto, passa pela reorganização do ensino médio e pela criação de mecanismos de busca ativa que envolvam famílias e serviços de assistência social.

2.3 Planejamento do suporte pedagógico e articulação de apoios

Para transformar a matrícula em aprendizagem efetiva, a gestão escolar precisa articular a matrícula com o planejamento de suportes pedagógicos e a alocação de profissionais de apoio. O documento Gestão escolar para equidade identifica que, nos casos exitosos, as escolas destinam tempos regulares para o planejamento coletivo. Três instituições analisadas tinham horários específicos dedicados ao planejamento pedagógico envolvendo professores da sala comum e do AEE; esse contato contínuo permite refletir sobre as barreiras, construir estratégias individualizadas e compartilhar angústias. Em uma cultura escolar que valoriza o planejamento, o respeito às diferenças é incorporado ao Projeto Político-pedagógico (PPP), que passa a tratar a diversidade como princípio e a orientar práticas inclusivas. Revisitar o PPP periodicamente garante que a gestão reavalie suas ações à luz das necessidades dos estudantes e das mudanças sociais.

O Atendimento Educacional Especializado é a principal política para apoiar a permanência e o sucesso escolar. A PNEEPEI /2008 define o AEE como serviço complementar ou suplementar, com a função de identificar, elaborar e organizar recursos pedagógicos e de acessibilidade para a eliminação de barreiras. No entanto, o AEE só cumpre sua função se estiver articulado com o trabalho do professor da sala comum e se ocorrer em horário complementar. O Educação em Pauta 2024 destaca que a consolidação da PNEEPEI requer investimento contínuo em salas de recursos, formação de professores, tecnologia assistiva e intersetorialidade. O relatório destaca a necessidade de centros ou núcleos de referência em tecnologia assistiva e programas de formação continuada que superem o modelo biomédico e adotem o modelo social da deficiência. A formação precisa integrar os professores do AEE e os da classe comum, valorizando metodologias colaborativas e ensino por pares.

Outra dimensão do suporte é a articulação com as políticas de saúde e assistência social. Repulho sublinha que a escola não pode carregar sozinha todas as responsabilidades; é preciso que saúde, educação e assistência social garantam o atendimento às famílias. Nos casos de alunos com deficiências múltiplas, a presença de profissionais como fisioterapeutas, terapeutas ocupacionais e psicólogos é essencial

para que eles participem das atividades escolares. A intersetorialidade também envolve garantir transporte escolar adaptado, alimentação adequada, acompanhamento clínico e acesso aos benefícios sociais, assegurando que as famílias tenham condições de manter os filhos na escola.

No campo da avaliação, as redes de ensino precisam adotar práticas que não penalizem o aluno com deficiência. A cultura de reprovação e exclusão nas avaliações externas desestimula a permanência e contraria as recomendações de órgãos internacionais. A implantação de avaliações formativas que considerem o percurso de aprendizagem, aliada ao uso de planos de desenvolvimento individual e planos de apoio educacional, pode reduzir a distorção idade-ano. É fundamental ainda que professores e gestores dialoguem com as famílias para explicar critérios de avaliação, expectativas e metas de aprendizagem.

A análise dos dados de matrícula e dos indicadores de qualidade demonstra que o Brasil avançou significativamente no acesso de crianças e adolescentes com deficiência à educação básica. Em menos de trinta anos, as matrículas cresceram de pouco mais de 337 mil para cerca de 1,7 milhão, e a proporção de alunos em classes comuns saltou de 13 % para 95 %. Esse avanço reflete a consolidação de marcos legais, a mobilização social e o investimento em políticas públicas. Entretanto, permanência e sucesso escolar continuam a ser desafios. A taxa de distorção idade-ano, a reprovação e a evasão mostram que muitos estudantes permanecem em condição de exclusão dentro da escola, sem acesso adequado à aprendizagem. A pandemia revelou a fragilidade das estratégias de inclusão, pois a falta de infraestrutura e de planejamento para o ensino remoto acentuou a exclusão.

Superar esses desafios implica garantir que a matrícula seja acompanhada de apoio pedagógico individualizado, planejamento coletivo, acesso a recursos de acessibilidade, formação continuada e trabalho intersetorial. As experiências positivas indicam que quando os professores do AEE e da sala comum planejam juntos, as barreiras são identificadas e superadas. O compromisso das equipes gestoras e o apoio de políticas públicas sustentáveis são determinantes para que a inclusão deixe de ser uma retórica e se transforme em realidade. Por fim, a análise reforça que a inclusão escolar beneficia não apenas os alunos com deficiência, mas todos os estudantes, pois promove uma cultura de respeito às diferenças, de cooperação e de inovação pedagógica. A permanência e o sucesso escolar são, portanto, metas alcançáveis desde que a sociedade, os sistemas de ensino e as escolas assumam a responsabilidade de implementar plenamente o direito à educação inclusiva.

2.4 E para as escolas que negam matrícula de crianças com necessidades especiais?

A negação da matrícula de uma criança com necessidades especiais no ensino regular é um problema sério, que viola direitos e vai contra o princípio da educação inclusiva. No entanto, em vez de apenas punir, é crucial entender as razões por trás dessa recusa e oferecer apoio para que a escola possa se adaptar e resolver o problema.

As escolas que se negam a matricular esses alunos geralmente enfrentam desafios como:

Aqui estão algumas das principais questões de infraestrutura que as escolas alegam enfrentar:

- **Falta de acessibilidade física:**

- **Rampas e elevadores:** A ausência de rampas ou a presença de rampas com inclinação inadequada impede o acesso de alunos em cadeiras de rodas ou com mobilidade reduzida a diferentes andares e áreas da escola.
- **Banheiros adaptados:** Muitas escolas não têm banheiros com barras de apoio, espaço suficiente para cadeiras de rodas ou pias na altura correta, o que compromete a autonomia e a dignidade do aluno.
- **Portas e corredores estreitos:** A largura insuficiente de portas e corredores pode impedir a passagem de cadeiras de rodas ou de outros equipamentos de apoio, isolando o aluno em determinadas áreas.
- **Piso inadequado:** Pisos escorregadios, irregulares ou com degraus sem sinalização tátil representam um risco de queda e dificultam a locomoção de alunos com deficiência visual ou motora.
- **Inadequação de recursos e equipamentos:**
 - **Salas de aula:** A falta de mesas e carteiras com altura ajustável ou a disposição inadequada do mobiliário pode prejudicar a participação do aluno em sala de aula.
 - **Tecnologia assistiva:** Escolas sem computadores com softwares leitores de tela, lupas eletrônicas ou teclados adaptados não conseguem oferecer o suporte tecnológico necessário para alunos com deficiência visual, auditiva ou motora.
 - **Recursos audiovisuais:** A ausência de recursos como sistemas de audição assistida (para alunos com deficiência auditiva) ou materiais com legendas e interpretação em Libras impede o acesso ao conteúdo educacional.
- **Falta de Espaços de Apoio:**
 - **Sala de AEE (Atendimento Educacional Especializado):** Embora a legislação preveja a criação dessas salas, muitas escolas não têm o espaço físico necessário para oferecer o atendimento complementar e especializado que o aluno precisa.
 - **Áreas de Descanso ou Reabilitação:** Em casos de alunos com condições médicas específicas, a ausência de um local adequado para descanso, administração de medicamentos ou realização de terapias é um problema.
- **Falta de preparo pedagógico:** Muitos professores não têm a formação necessária para lidar com a diversidade de necessidades e desenvolver estratégias de ensino adequadas.
- **Ausência de recursos:** As escolas podem não ter materiais pedagógicos adaptados, tecnologias assistivas ou profissionais de apoio, como intérpretes de Libras, brailistas, terapeutas ocupacionais e cuidadores.
- **Questões de infraestrutura:** A falta de acessibilidade em banheiros, salas de aula e áreas comuns dificulta a circulação e a participação de alunos com deficiência física.
- **Preconceito e medo:** Existe o receio de que a inclusão possa prejudicar o aprendizado dos outros alunos ou que a escola não consiga atender às necessidades da criança.

É importante ressaltar que, embora essas questões sejam desafios reais, elas não justificam a negação da matrícula. A lei determina que as escolas se adaptem para receber o aluno, e o poder público tem a responsabilidade de fornecer o apoio necessário para que essa adaptação aconteça. A recusa de matrícula com base em questões de infraestrutura é ilegal e reforça o ciclo de exclusão. A solução não está em barrar o aluno, mas sim em buscar recursos e soluções para tornar o ambiente escolar verdadeiramente acessível e inclusivo.

3. Como ajudar a escola a resolver o problema?

Para transformar essa realidade, é necessário um esforço conjunto entre a escola, a família, o poder público e a sociedade. O apoio pode vir em várias frentes:

1. Formação e capacitação

- **Oferecer cursos e workshops:** O poder público e as universidades podem oferecer programas de formação continuada para professores, gestores e toda a equipe escolar, focados em educação inclusiva, estratégias pedagógicas diferenciadas e no uso de recursos de acessibilidade.
- **Criar comunidades de prática:** Incentivar a troca de experiências entre escolas que já têm sucesso na inclusão e aquelas que estão começando, por meio de encontros, grupos de estudo e plataformas online.

2. Suporte Pedagógico e de Infraestrutura

- **Disponibilizar profissionais de apoio:** O poder público deve garantir a contratação de profissionais especializados, como AEE (Atendimento Educacional Especializado), psicólogos, fonoaudiólogos e terapeutas ocupacionais, para atuar nas escolas.
- **Fornecer recursos e tecnologias assistivas:** É fundamental que as escolas recebam verbas para adquirir materiais como livros em braile, softwares leitores de tela, lupas, teclados adaptados e mesas com altura ajustável.
- **Investir em acessibilidade:** Obras de reforma e construção devem priorizar a instalação de rampas, elevadores, banheiros acessíveis e pisos táteis, tornando o ambiente escolar seguro e acolhedor para todos.

3. Conscientização e mudança de cultura

- **Promover a cultura da inclusão:** A escola pode realizar campanhas, palestras e atividades que envolvam toda a comunidade escolar - alunos, pais e funcionários - para desmistificar o preconceito e mostrar os benefícios da diversidade.
- **Envolver a família:** Estabelecer uma parceria próxima com os pais ou responsáveis é essencial para que a escola compreenda as necessidades da criança e crie um plano de apoio individualizado.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente análise das políticas de matrícula e inclusão de alunos com necessidades especiais no Brasil revelou uma trajetória marcada por avanços significativos, mas também por desafios persistentes. Desde a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) de 1996, o país tem se esforçado para construir um arcabouço legal que garanta o acesso à educação para todos, independentemente de suas condições físicas, sensoriais ou intelectuais. A criação do Plano Nacional de Educação (PNE), com suas metas ambiciosas, e a ratificação de convenções internacionais reforçam esse compromisso com a educação inclusiva.

No entanto, a implementação dessas políticas na prática ainda encontra barreiras consideráveis. O estudo demonstrou que, apesar do aumento expressivo no número de matrículas de alunos com deficiência em escolas regulares, a mera inclusão física não garante a inclusão pedagógica efetiva. A falta de formação continuada para professores, a escassez de recursos pedagógicos adaptados e a ausência de suporte multidisciplinar nas escolas são gargalos que comprometem a qualidade do ensino

oferecido a esses estudantes. A pesquisa aponta para uma lacuna entre o que a legislação prescreve e a realidade vivenciada no chão da escola.

Em um cenário de incertezas e retrocessos em certas políticas públicas, é fundamental que a sociedade e o Estado renovem o compromisso com a educação como um direito inalienável. O futuro da inclusão no Brasil depende não apenas da manutenção das leis existentes, mas de um investimento contínuo e estratégico em infraestrutura escolar acessível, na valorização dos profissionais da educação e na construção de uma cultura escolar verdadeiramente inclusiva, que celebre a diversidade como um valor e não como um obstáculo. A jornada para uma educação equitativa e de qualidade para todos está em andamento, e sua continuidade exige vigilância, dedicação e ação conjunta de todos os agentes envolvidos.

Para que a matrícula se converta em permanência e sucesso escolar, é imprescindível superar a lógica normativa apenas formal. Isso exige gestão escolar comprometida, planejamento pedagógico coletivo entre professores da classe comum e do AEE, investimento em formação continuada, recursos financeiros e intersetorialidade. É preciso também consolidar a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, garantindo que retrocessos não reintroduzam modelos segregadores. Enfim, a inclusão escolar deve ser entendida como um direito humano que beneficia todos os estudantes, pois fomenta respeito às diferenças, cooperação e inovação pedagógica. Somente com políticas públicas consistentes e engajamento social será possível tornar realidade a promessa de uma escola para todos.

Assim, ao invés de simplesmente proibir, o caminho para uma educação verdadeiramente inclusiva passa também por capacitar e dar apoio às escolas. Somente assim, elas poderão se sentir seguras e preparadas para cumprir seu papel social e legal.

REFÊRENCIAS

BRASIL. *Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996*. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: https://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei9394_ldbn2.pdf. Acesso em: 15 set. 2025.

BRASIL. *Lei n.º 13.146, de 6 de julho de 2015*. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 7 jul. 2015. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/113146.htm. Acesso em: 15 set. 2025.

PARANÁ (Estado). Secretaria de Estado da Educação. *Instrução Normativa Conjunta n.º 12/2012 SEED/SUED/SUDE*. Orientação para matrícula nas instituições de ensino da Rede Estadual, ano letivo de 2013. Curitiba: SEED, 2012. Disponível em: https://www.educacao.pr.gov.br/sites/default/arquivos_restritos/files/migrados/File/instrucoes/instrucaomatrricula122012.PDF. Acesso em: 15 set. 2025.

PARANÁ (Estado). Secretaria de Estado da Educação. *Instrução Normativa n.º 12/2012 SEED/SUDE/DILOG*. Estabelece procedimentos para a oferta do transporte escolar público nos estabelecimentos da Rede Estadual de Ensino. Curitiba: SEED, 2012. Disponível em:
https://www.educacao.pr.gov.br/sites/default/arquivos_restritos/files/documento/2020-02/instrucaonormativa122012.PDF. Acesso em: 15 set. 2025.

ALANA; MOVIMENTO DOWN. *Escola para todos: educação inclusiva — o que os pais precisam saber?* São Paulo: Instituto Alana; Movimento Down, 2014. Disponível em: <https://alana.org.br/wp-content/uploads/2014/12/ESCOLA-PARA-TODOS-PUBLICAÇÃO-DIGITAL-logo-governo.pdf>. Acesso em: 15 set. 2025.

DINIZ, Francisco Espedito; SOUZA, Bruna Victória; FERNANDES, Sheila Beatriz da Silva. *Educação inclusiva: desafios e possibilidades*. In: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO – CONEDU, 5., 2018, Campina Grande. *Anais...* Campina Grande: Realize Editora, 2018. Disponível em:
https://editorarealize.com.br/editora/anais/conedu/2018/TRABALHO_EV117_MDI_SA10_ID4848_08092018191158.pdf. Acesso em: 15 set. 2025.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP). *Matrículas na educação especial chegam a mais de 1,7 milhão*. Brasília, DF: Ministério da Educação/Inep, 14 mar. 2024. Disponível em:
<https://www.gov.br/inep/pt-br/centrais-de-conteudo/noticias/censo-escolar/matriculas-na-educacao-especial-chegam-a-mais-de-1-7-milhao>. Acesso em: 15 set. 2025.

INSTITUTO RODRIGO MENDES; INSTITUTO UNIBANCO. *Gestão escolar para equidade: educação inclusiva*. São Paulo: Instituto Rodrigo Mendes; Instituto Unibanco, 2016. Disponível em: https://institutorodrigomendes.org.br/wp-content/uploads/2015/05/web_ac_gestao_escolar_para_equidade.pdf. Acesso em: 15 set. 2025.

INSTITUTO UNIBANCO. *Aprendizagem em foco: inclusão precisa ir além da matrícula*. *Boletim*, n. 84, dez. 2022. São Paulo: Instituto Unibanco, 2022. Disponível em: <https://www.institutounibanco.org.br/wp-content/uploads/2022/12/boletim-84-educacao-inclusiva-final-ajustado.pdf>. Acesso em: 15 set. 2025.

ORGANIZAÇÃO DE ESTADOS IBERO-AMERICANOS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA (OEI). *Educação em pauta 2024: desafios da educação especial na perspectiva inclusiva no Brasil*. Brasília, DF: OEI; Rede de Cooperação em Educação Inclusiva (REDSEI), 2024. Disponível em:
<https://observatoriodeeducacao.institutounibanco.org.br/cedoc/detalhe/tf-educacao-em-pauta-2024-desafios-da-educacao-especial-na-perspectiva-inclusiva-no-brasil>. Acesso em: 15 set. 2025.

LANDIM, Caroline Carvalho da Costa Lima. *Política Nacional de Educação Especial: antecedentes, disputas, repercussões e análise sobre o Decreto 10.502/2020*. 2022. Dissertação (Mestrado em Educação) — Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Corumbá, 2022. Disponível em:



https://ppgecpan.ufms.br/caroline-carvalho-da-costa-lima-landim-politica-nacional-de-educacao-especial-antecedentes-disputas-repercussoes-e-analise-sobre-o-decreto-10-502-2020/dissertacao_caroline-carvalho-versao-para-deposito-1/. Acesso em: 15 set. 2025.