

MARCOS LEGAIS DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA NO BRASIL: AVANÇOS E RESPONSABILIDADES ATRIBUÍDAS AOS SISTEMAS DE ENSINO

Silvia Maurente Mendes

<https://orcid.org/0009-0001-8329-6091>

E-mail: silviamaurente@hotmail.com

DOI-Geral: <http://dx.doi.org/10.47538/RA-2026.V5N4>

DOI-Individual: <http://dx.doi.org/10.47538/RA-2026.V5N4-10>

RESUMO: A constituição dos marcos legais da educação inclusiva no Brasil expressa transformações na compreensão do direito à educação e nas responsabilidades assumidas pelo poder público diante da diversidade humana. Embora o reconhecimento jurídico desse direito represente uma conquista, sua concretização depende de condições institucionais que ultrapassam a existência de dispositivos normativos. O presente estudo tem como objetivo analisar os principais marcos legais e normativos da educação inclusiva no Brasil, identificando as garantias estabelecidas e as responsabilidades atribuídas aos sistemas de ensino para sua implementação. Trata-se de uma pesquisa qualitativa, de natureza bibliográfica e documental, fundamentada na análise de legislações nacionais, documentos orientadores da política educacional e produções científicas relacionadas à trajetória da educação especial e inclusiva no país. A discussão organiza-se em torno da constituição histórica do direito à educação inclusiva, das mudanças introduzidas pelos principais instrumentos normativos e das responsabilidades atribuídas à organização e à gestão dos sistemas de ensino. A análise evidencia que o reconhecimento formal dos direitos educacionais exige medidas relacionadas à acessibilidade, à organização dos serviços de apoio, à formação dos profissionais e ao planejamento das condições necessárias à escolarização. Compreende-se que a efetivação da educação inclusiva não se encerra na formulação das políticas, mas envolve processos contínuos de interpretação, organização institucional e acompanhamento de sua implementação.

PALAVRAS-CHAVE: Educação inclusiva. Políticas públicas educacionais. Marcos legais. Gestão educacional.

LEGAL FRAMEWORKS FOR INCLUSIVE EDUCATION IN BRAZIL: ADVANCES AND RESPONSIBILITIES ASSIGNED TO EDUCATIONAL SYSTEMS

ABSTRACT: The constitution of the legal frameworks for inclusive education in Brazil reflects transformations in the understanding of the right to education and in the responsibilities assumed by public authorities regarding human diversity. Although the legal recognition of this right represents an achievement, its implementation depends on institutional conditions that go beyond the mere existence of normative provisions. This study aims to analyze the main legal and normative frameworks for inclusive education in Brazil, identifying the guarantees established and the responsibilities assigned to educational systems for their implementation. This is a qualitative, bibliographic, and documentary research based on the analysis of national legislation, policy guidance documents, and scientific literature related to the history of special and inclusive education in the country. The discussion is structured around the historical development

of the right to inclusive education, the changes introduced by key normative instruments, and the responsibilities attributed to the organization and management of educational systems. The analysis shows that the formal recognition of educational rights requires measures related to accessibility, the organization of support services, professional training, and the planning of conditions necessary for schooling. It is understood that the realization of inclusive education does not end with policy formulation, but involves ongoing processes of interpretation, institutional organization, and monitoring of its implementation.

KEYWORDS: Inclusive education. Public educational policies. Legal frameworks. Educational management.

INTRODUÇÃO

A educação inclusiva ocupa um lugar particular na história das políticas educacionais brasileiras, pois sua constituição envolve mudanças na maneira como o Estado reconhece os sujeitos, organiza a escolarização e estabelece responsabilidades diante das diferenças. Durante parte considerável da trajetória da educação especial no país, o atendimento às pessoas com deficiência esteve associado a instituições especializadas e a formas de escolarização que nem sempre asseguravam sua participação nos espaços comuns de ensino.

A passagem para uma perspectiva orientada pelo direito à educação em condições de igualdade não ocorreu de maneira imediata, tampouco resultou exclusivamente da publicação de novos instrumentos legais. Trata-se de um processo atravessado por disputas sobre o significado da escolarização, sobre as responsabilidades institucionais e sobre o lugar atribuído às pessoas com deficiência na sociedade (Bueno, 1993; Mazzotta, 1982).

A Constituição Federal de 1988 representa uma referência para compreender esse percurso, especialmente por reconhecer a educação como direito de todos e dever do Estado e da família, estabelecendo princípios relacionados à igualdade de condições para acesso e permanência na escola. Ao prever o atendimento educacional especializado às pessoas com deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino, o texto constitucional também atribuiu ao poder público responsabilidades que precisariam ser incorporadas à organização dos sistemas educacionais.

A existência dessas garantias, entretanto, não eliminou as dificuldades historicamente presentes na escolarização de estudantes com deficiência, tornando necessário compreender como os direitos reconhecidos juridicamente se relacionam com as condições de sua realização (Brasil, 1988; Carvalho, 2001).

Ao longo das décadas seguintes, a educação inclusiva passou a ocupar maior espaço nas discussões sobre políticas públicas, especialmente diante da influência de compromissos internacionais e da ampliação das reivindicações relacionadas ao direito à escolarização. A Declaração de Salamanca, de 1994, contribuiu para consolidar internacionalmente o entendimento de que as escolas deveriam organizar-se para acolher estudantes com diferentes características e necessidades educacionais.

No Brasil, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, de 1996, e a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, de 2008, participaram da reorganização das orientações destinadas à educação especial e à escolarização em classes comuns, evidenciando a necessidade de relacionar o reconhecimento dos direitos à transformação das práticas e estruturas educacionais (UNESCO, 1994; Brasil, 1996; Brasil, 2008).

A ampliação das garantias normativas também tornou mais visíveis as responsabilidades dos sistemas de ensino. A educação inclusiva não depende exclusivamente das decisões tomadas pelos professores durante as atividades pedagógicas, embora sua atuação seja indispensável. A oferta de recursos de acessibilidade, a organização do atendimento educacional especializado, a formação dos profissionais e a articulação entre diferentes serviços educacionais envolvem decisões administrativas, pedagógicas e financeiras.

Essas dimensões permitem compreender que a inclusão constitui uma responsabilidade institucional e que sua implementação exige articulação entre os princípios estabelecidos pelas políticas e as condições efetivamente organizadas pelos sistemas de ensino (Brasil, 2008; Brasil, 2015; Reis; Coutinho, 2025).

Nesse contexto, a análise dos marcos legais não deve limitar-se à identificação cronológica das normas ou à descrição das garantias previstas em seus dispositivos. Interessa compreender de que maneira a legislação participa da definição das obrigações

do poder público e quais exigências apresenta à gestão educacional. Carvalho et al. (2026) discutem as relações entre direitos e práticas pedagógicas no campo da inclusão escolar, enquanto Reis e Coutinho (2025) situam os marcos legais no âmbito das políticas públicas brasileiras. Essas abordagens permitem reconhecer a importância de examinar não apenas o conteúdo normativo, mas também suas implicações para a organização institucional da educação.

Diante dessas considerações, estabelece-se a seguinte questão de pesquisa: quais garantias e responsabilidades os principais marcos legais e normativos da educação inclusiva no Brasil estabelecem para os sistemas de ensino e de que maneira essas disposições orientam sua organização institucional? A questão parte da compreensão de que a legislação constitui uma dimensão fundamental da política educacional, mas sua análise precisa considerar as obrigações atribuídas aos responsáveis por organizar e oferecer as condições de escolarização (Brasil, 1988; Brasil, 1996; Brasil, 2015).

O objetivo geral deste estudo consiste em analisar os principais marcos legais e normativos da educação inclusiva no Brasil, identificando as garantias estabelecidas e as responsabilidades atribuídas aos sistemas de ensino para sua implementação. Especificamente, busca-se: identificar os principais marcos históricos e normativos relacionados à consolidação do direito à educação inclusiva; examinar as garantias educacionais previstas nos documentos selecionados; sistematizar as responsabilidades atribuídas aos sistemas de ensino em relação à acessibilidade, ao atendimento educacional especializado, à formação profissional e à organização institucional; e discutir as implicações dessas responsabilidades para a gestão educacional, considerando as relações entre o reconhecimento jurídico dos direitos e as condições necessárias à sua efetivação (Brasil, 1988; Brasil, 1996; Brasil, 2008; Brasil, 2015).

A relevância da investigação encontra-se na possibilidade de compreender a educação inclusiva como uma responsabilidade pública que demanda mais do que a formulação de diretrizes. Ao direcionar a análise para as atribuições dos sistemas de ensino, pretende-se contribuir para uma leitura das políticas educacionais que considere a relação entre direito, organização institucional e gestão.

Essa perspectiva também permite reconhecer que as dificuldades enfrentadas nos processos de inclusão escolar não podem ser interpretadas exclusivamente como questões individuais ou pedagógicas, pois se relacionam às condições produzidas pelas instituições responsáveis pela oferta educacional (Bueno, 1993; Carvalho, 2001; Reis; Coutinho, 2025).

METODOLOGIA

O estudo caracteriza-se como uma pesquisa de abordagem qualitativa, de natureza bibliográfica e documental, orientada pela análise dos marcos legais e normativos relacionados à educação inclusiva no Brasil. A escolha dessa abordagem decorre do interesse em compreender o conteúdo das garantias educacionais e as responsabilidades institucionais estabelecidas nos documentos, considerando suas relações com a trajetória histórica da educação especial e com a organização dos sistemas de ensino. A investigação não pretende mensurar o cumprimento das normas nem avaliar empiricamente uma rede de ensino específica, mas examinar as disposições que orientam a implementação das políticas inclusivas (Brasil, 1988; Brasil, 1996; Reis; Coutinho, 2025).

O corpus documental é constituído pela Constituição Federal de 1988, pela Lei nº 9.394/1996, pela Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, de 2008, e pela Lei nº 13.146/2015. A Declaração de Salamanca, de 1994, também integra a análise como documento internacional relevante para a compreensão das orientações que participaram do desenvolvimento das políticas educacionais inclusivas.

A seleção considera a importância desses instrumentos para a definição de direitos, princípios e responsabilidades educacionais, sem pressupor que representem a totalidade das normas relacionadas à matéria (Brasil, 1988; UNESCO, 1994; Brasil, 1996; Brasil, 2008; Brasil, 2015).

A pesquisa bibliográfica utiliza produções relacionadas à história da educação especial, à constituição das políticas de inclusão e aos desafios da escolarização de estudantes com deficiência. As contribuições de Bueno (1993), Mazzotta (1982) e

Carvalho (2001) oferecem elementos para contextualizar historicamente as concepções de educação especial e inclusão, enquanto Reis e Coutinho (2025) e Carvalho et al. (2026) permitem aproximar a discussão das relações contemporâneas entre marcos legais, políticas públicas e práticas educacionais.

A análise documental será desenvolvida mediante leitura integral dos instrumentos selecionados e organização de seus dispositivos em quatro eixos: garantias de acesso, permanência e participação; oferta e organização do atendimento educacional especializado; acessibilidade e recursos de apoio; e responsabilidades da gestão e dos sistemas de ensino. Em cada eixo, serão identificados os direitos reconhecidos, os sujeitos institucionais aos quais se atribuem obrigações e as providências educacionais necessárias ao atendimento das disposições normativas.

A interpretação buscará distinguir os deveres expressamente estabelecidos nas normas das condições de implementação discutidas pela literatura, evitando tratar recomendações pedagógicas e obrigações jurídicas como disposições equivalentes (Brasil, 1988; Brasil, 1996; Brasil, 2008; Brasil, 2015).

Os resultados serão apresentados por meio de uma discussão histórico-interpretativa, articulando os documentos normativos às contribuições da literatura selecionada. A análise procurará identificar permanências, mudanças e ampliações na compreensão do direito à educação inclusiva, com atenção às consequências dessas transformações para a organização institucional.

Considerando a natureza documental do estudo, as conclusões estarão circunscritas às responsabilidades previstas nas fontes examinadas e às possibilidades de interpretação oferecidas pela produção bibliográfica, sem inferir o grau de implementação das políticas em contextos educacionais que não tenham sido diretamente investigados (Bueno, 1993; Carvalho, 2001; Reis; Coutinho, 2025).

RESULTADOS E DISCUSSÃO

A CONSTITUIÇÃO HISTÓRICA DO DIREITO À EDUCAÇÃO INCLUSIVA NO BRASIL

A trajetória da educação especial brasileira permite compreender que o reconhecimento do direito à escolarização não esteve, historicamente, acompanhado de condições equivalentes de participação educacional. A organização de instituições e serviços especializados respondeu, em diferentes períodos, à necessidade de oferecer atendimento a pessoas que permaneciam afastadas dos espaços escolares comuns.

Entretanto, essa organização também contribuiu para consolidar formas de separação entre estudantes, sustentadas por concepções que associavam determinadas características individuais à necessidade de percursos educacionais distintos. Bueno (1993) problematiza as relações entre integração e segregação na educação especial brasileira, enquanto Mazzotta (1982) contribui para compreender a formação histórica das iniciativas destinadas a esse público.

A transformação dessa realidade não pode ser interpretada como simples substituição de instituições especializadas por escolas comuns. O deslocamento mais profundo encontra-se na maneira como se passou a compreender a responsabilidade pela escolarização. Quando a dificuldade de participação é atribuída exclusivamente às características do estudante, as possibilidades de intervenção tendem a concentrar-se na adaptação individual.

Quando se reconhece que a organização escolar também pode produzir obstáculos, torna-se necessário examinar os currículos, as condições de acesso, as práticas pedagógicas e os recursos disponibilizados pelas instituições. Carvalho (2001) desenvolve essa perspectiva ao discutir a remoção de barreiras para a aprendizagem, contribuindo para deslocar a atenção das limitações atribuídas aos sujeitos para as condições educacionais que interferem em sua participação.

A Constituição Federal de 1988 representou uma mudança importante na estrutura jurídica dessa discussão ao reconhecer a educação como direito de todos e estabelecer a igualdade de condições para o acesso e a permanência na escola como princípio do ensino.

O artigo 208, inciso III, também incluiu entre os deveres do Estado a garantia do atendimento educacional especializado às pessoas com deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino.

A formulação constitucional não resolveu as controvérsias relacionadas à organização da educação especial, mas criou uma referência jurídica a partir da qual a escolarização dessas pessoas passou a ser examinada como obrigação estatal, e não somente como possibilidade de atendimento oferecida por determinadas instituições (Brasil, 1988; Bueno, 1993).

A importância desse reconhecimento encontra-se, sobretudo, na alteração da posição ocupada pelo estudante diante do sistema educacional. A escolarização deixa de depender exclusivamente da disponibilidade de serviços ou da avaliação institucional sobre a conveniência de seu atendimento e passa a integrar o campo dos direitos cuja garantia exige atuação do poder público.

Essa compreensão modifica também o sentido das responsabilidades educacionais: não basta admitir a presença do estudante, pois o direito à educação envolve condições que permitam sua permanência e participação nos processos de ensino e aprendizagem. Carvalho (2001) oferece elementos para essa interpretação ao discutir as barreiras presentes nos contextos escolares, enquanto a Constituição Federal estabelece a igualdade de condições como princípio a ser observado na oferta educacional (Brasil, 1988).

No cenário internacional, a Declaração de Salamanca, aprovada em 1994, contribuiu para ampliar o debate sobre a organização das escolas diante das diferenças entre os estudantes. O documento defendeu a orientação inclusiva das instituições educacionais e destacou a necessidade de respostas pedagógicas capazes de considerar diferentes características e necessidades.

Sua importância para o contexto brasileiro não decorre da criação direta de obrigações jurídicas equivalentes às de uma lei nacional, mas da contribuição para a circulação de princípios e compromissos que influenciaram as discussões sobre a educação especial e a escolarização em espaços comuns. A Declaração fortaleceu a

compreensão de que a organização da escola deveria ser examinada como parte das condições necessárias à inclusão (UNESCO, 1994; Reis; Coutinho, 2025).

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, promulgada em 1996, conferiu maior especificidade à organização da educação especial no sistema educacional brasileiro. Ao tratá-la como modalidade de educação escolar oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, a legislação estabeleceu orientações para a disponibilização de serviços de apoio, recursos pedagógicos e profissionais com formação adequada.

Essa regulamentação representou uma ampliação das responsabilidades educacionais, pois passou a relacionar o atendimento aos estudantes com deficiência e outros públicos da educação especial à estrutura de funcionamento dos sistemas de ensino. A legislação também preservou disposições relativas a formas especializadas de atendimento, revelando que a trajetória normativa da inclusão envolve diferentes concepções sobre os espaços e as condições de escolarização (Brasil, 1996; Bueno, 1993).

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, de 2008, aprofundou a orientação para a escolarização em classes comuns e para a organização de serviços especializados destinados a apoiar esse percurso. O documento reconheceu a educação especial como modalidade transversal aos níveis, etapas e modalidades de ensino e atribuiu ao atendimento educacional especializado uma função articulada à escolarização.

A perspectiva apresentada deslocou a discussão da existência de espaços específicos de atendimento para a necessidade de organizar recursos e serviços que contribuíssem para a participação dos estudantes nas atividades escolares. Essa orientação reforçou a responsabilidade dos sistemas de ensino na oferta das condições necessárias à inclusão (Brasil, 2008; Reis; Coutinho, 2025).

A Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência, de 2015, ampliou a densidade jurídica dessas responsabilidades ao estabelecer o direito a um sistema educacional inclusivo em todos os níveis e ao longo da vida. Seu artigo 28 detalhou obrigações relacionadas à acessibilidade, ao aprimoramento dos sistemas educacionais, à formação de profissionais, à oferta de recursos e serviços de apoio e à participação dos estudantes e de suas famílias.

Diferentemente de uma formulação restrita ao acesso à matrícula, a lei passou a explicitar dimensões da organização institucional que devem ser consideradas para a garantia do direito à educação. A inclusão, portanto, aparece associada a deveres de planejamento, implementação, acompanhamento e avaliação das condições educacionais (Brasil, 2015; Carvalho et al., 2026).

A leitura conjunta desses instrumentos permite identificar uma ampliação progressiva da compreensão normativa do direito à educação inclusiva, embora esse percurso não deva ser tratado como linear ou livre de contradições. A Constituição estabeleceu fundamentos gerais; a LDB regulamentou responsabilidades dos sistemas; a política de 2008 apresentou diretrizes para a reorganização da educação especial; e a Lei Brasileira de Inclusão detalhou obrigações relacionadas à acessibilidade e à participação educacional. A importância dessa trajetória encontra-se menos na quantidade de normas publicadas e mais na maneira como elas passaram a exigir respostas institucionais diante das barreiras que comprometem a escolarização (Brasil, 1988; Brasil, 1996; Brasil, 2008; Brasil, 2015).

DAS GARANTIAS NORMATIVAS ÀS RESPONSABILIDADES DOS SISTEMAS DE ENSINO

A análise dos marcos legais revela que a educação inclusiva não constitui uma atribuição restrita aos profissionais que atuam diretamente com os estudantes. Embora as práticas pedagógicas sejam fundamentais para a participação e a aprendizagem, sua realização depende de condições que precisam ser organizadas anteriormente ou simultaneamente à atuação docente.

O artigo 59 da LDB atribui aos sistemas de ensino a responsabilidade de assegurar currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e formas de organização adequadas às necessidades dos estudantes abrangidos pela educação especial. Dessa maneira, a legislação reconhece que a garantia educacional envolve decisões institucionais sobre a organização da oferta, e não somente iniciativas individuais desenvolvidas em sala de aula (Brasil, 1996; Carvalho, 2001).

Essa responsabilidade torna-se ainda mais evidente quando se observa que as barreiras enfrentadas pelos estudantes podem assumir diferentes formas. Uma escola pode permitir a matrícula e, ainda assim, apresentar obstáculos relacionados à comunicação, ao acesso aos materiais, à circulação pelos ambientes ou à participação nas atividades pedagógicas.

O reconhecimento jurídico do direito à educação exige, portanto, que os sistemas de ensino considerem as condições necessárias ao exercício desse direito. Carvalho (2001) contribui para compreender essa questão ao discutir a remoção de barreiras para a aprendizagem, enquanto a Lei Brasileira de Inclusão estabelece medidas destinadas à eliminação de obstáculos e à oferta de recursos de acessibilidade nos ambientes educacionais (Brasil, 2015).

A acessibilidade constitui uma das dimensões em que a relação entre legislação e gestão educacional se apresenta de maneira mais concreta. Sua garantia envolve a identificação de barreiras, o planejamento de intervenções e a disponibilização de recursos adequados às características dos estudantes e dos ambientes escolares.

O artigo 28 da Lei Brasileira de Inclusão estabelece obrigações relacionadas à acessibilidade nas edificações, nos ambientes, nas atividades e nos serviços educacionais. Essas disposições indicam que a organização inclusiva depende de decisões administrativas e pedagógicas capazes de reconhecer necessidades específicas sem reduzir a participação dos estudantes à existência de uma estrutura física adaptada (Brasil, 2015; Carvalho et al., 2026).

Outra responsabilidade importante diz respeito à organização do atendimento educacional especializado. A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, de 2008, apresentou o AEE como serviço destinado a identificar, elaborar e organizar recursos pedagógicos e de acessibilidade que contribuam para a participação dos estudantes, sem substituir a escolarização comum.

Essa compreensão exige articulação entre o atendimento especializado e o trabalho desenvolvido nas classes regulares, evitando que a responsabilidade pela inclusão seja deslocada integralmente para um profissional ou serviço específico. A

organização do AEE envolve, assim, decisões sobre oferta, profissionais, recursos e relações entre diferentes espaços de atuação pedagógica (Brasil, 2008; Brasil, 2015).

A formação dos profissionais da educação também aparece entre as responsabilidades estabelecidas pelos instrumentos normativos. A LDB prevê a necessidade de professores com especialização adequada para o atendimento especializado e de professores do ensino regular preparados para atuar com os estudantes abrangidos pela educação especial.

A Lei Brasileira de Inclusão, por sua vez, contempla a adoção de práticas pedagógicas inclusivas nos programas de formação inicial e continuada, além da disponibilização de profissionais para diferentes serviços de apoio. Essas disposições demonstram que a formação não deve ser compreendida exclusivamente como iniciativa individual de aperfeiçoamento, pois sua oferta e organização integram as responsabilidades institucionais relacionadas à política educacional (Brasil, 1996; Brasil, 2015).

A relação entre formação e organização institucional merece atenção porque o conhecimento profissional, embora indispensável, não elimina obstáculos que dependem de decisões administrativas. Um professor pode compreender a importância da acessibilidade pedagógica e, ainda assim, encontrar dificuldades quando não dispõe de materiais adequados, apoio institucional ou condições para planejar coletivamente.

Por essa razão, atribuir as dificuldades da inclusão apenas à formação docente pode ocultar responsabilidades que pertencem à organização do sistema educacional. A análise das disposições da LDB e da Lei Brasileira de Inclusão permite reconhecer que a formação profissional integra um conjunto mais amplo de obrigações relacionadas à disponibilização de recursos, serviços e condições de trabalho (Brasil, 1996; Brasil, 2015; Reis; Coutinho, 2025).

A participação dos estudantes e de suas famílias representa outra dimensão relevante da política inclusiva. A Lei Brasileira de Inclusão prevê sua participação nas diferentes instâncias de atuação da comunidade escolar, reconhecendo que as decisões educacionais não devem ser tomadas exclusivamente a partir de interpretações administrativas sobre as necessidades dos estudantes.

Essa previsão amplia o significado da gestão inclusiva ao relacioná-la à escuta, à participação e à consideração das experiências daqueles que vivenciam diretamente as condições oferecidas pelas instituições. A responsabilidade institucional envolve, portanto, criar possibilidades de participação que não se limitem ao recebimento de informações ou à comunicação de decisões previamente estabelecidas (Brasil, 2015; Carvalho et al., 2026).

A sistematização dessas responsabilidades permite observar que os instrumentos normativos não tratam a educação inclusiva apenas como princípio abstrato. Eles estabelecem exigências que alcançam diferentes dimensões da organização educacional e demandam atuação articulada dos responsáveis pela gestão dos sistemas e das instituições.

A legislação, entretanto, não determina de maneira uniforme todas as soluções pedagógicas e administrativas a serem adotadas, pois sua implementação precisa considerar as características dos estudantes, os contextos institucionais e as atribuições de cada esfera administrativa. A distinção entre a obrigação jurídica e as escolhas organizacionais necessárias ao seu cumprimento constitui um ponto importante para compreender a atuação da gestão educacional, conforme o quadro 1. (Brasil, 1996; Brasil, 2015; Reis; Coutinho, 2025).

Quadro 1: Distinção entre obrigação jurídica e escolhas organizacionais

Dimensão	Garantia ou orientação normativa	Responsabilidade para a organização dos sistemas de ensino
Acesso e permanência	Igualdade de condições para acesso e permanência na escola	Organizar a oferta educacional e enfrentar barreiras que comprometam a continuidade da escolarização
Participação e aprendizagem	Condições de participação e aprendizagem em sistema educacional inclusivo	Planejar recursos, apoios e medidas pedagógicas adequadas às necessidades dos estudantes
Atendimento educacional especializado	Oferta de serviços especializados articulados à escolarização	Organizar a disponibilidade de profissionais, recursos e serviços de apoio
Acessibilidade	Eliminação de barreiras e oferta de recursos de acessibilidade	Identificar necessidades, planejar intervenções e assegurar condições de acesso aos ambientes e atividades
Formação profissional	Formação inicial e continuada relacionada à educação inclusiva	Organizar oportunidades formativas e disponibilizar profissionais com preparação adequada

Dimensão	Garantia ou orientação normativa	Responsabilidade para a organização dos sistemas de ensino
Participação da comunidade escolar	Participação dos estudantes e de suas famílias	Criar condições institucionais de escuta e participação nas decisões educacionais

Fonte: Autora (2026) adaptado de Brasil (1988, 1996, 2008, 2015).

A GESTÃO EDUCACIONAL COMO DIMENSÃO DA EFETIVAÇÃO DAS POLÍTICAS INCLUSIVAS

A identificação das responsabilidades previstas na legislação permite compreender que a gestão educacional ocupa uma posição importante entre a formulação das políticas públicas e as condições necessárias à escolarização. Os instrumentos normativos estabelecem direitos e deveres, mas sua concretização exige decisões relacionadas ao planejamento, à distribuição de recursos, à organização dos serviços e ao acompanhamento das condições oferecidas pelas instituições.

A gestão, nesse contexto, não se limita ao cumprimento de procedimentos administrativos, pois participa da definição das possibilidades institucionais de acesso, permanência, participação e aprendizagem dos estudantes (Brasil, 1996; Brasil, 2015; Reis; Coutinho, 2025).

Essa relação torna-se particularmente relevante quando se considera que os sistemas de ensino apresentam diferentes características territoriais, administrativas e educacionais. A existência de uma orientação nacional não significa que todos os contextos disponham das mesmas estruturas, equipes ou recursos para implementá-la. Entretanto, reconhecer diferenças entre os sistemas não significa relativizar os direitos estabelecidos pela legislação.

Significa compreender que sua garantia exige decisões de gestão capazes de identificar as necessidades existentes e organizar respostas institucionalmente responsáveis. A LDB estabelece atribuições relacionadas à oferta educacional, enquanto a Lei Brasileira de Inclusão determina o aprimoramento dos sistemas e a disponibilização de serviços e recursos destinados à eliminação de barreiras (Brasil, 1996; Brasil, 2015).

Uma questão importante, portanto, encontra-se na maneira como as políticas nacionais são incorporadas aos instrumentos de organização das redes de ensino. Planos

educacionais, orientações administrativas, projetos pedagógicos e documentos de regulamentação institucional podem participar desse processo, estabelecendo procedimentos e responsabilidades relacionados à oferta de serviços inclusivos.

Contudo, a simples existência desses registros não permite concluir que as condições previstas estejam integralmente asseguradas. A análise normativa possibilita identificar aquilo que deve ser organizado, mas a compreensão de sua implementação exige investigações que examinem os contextos institucionais e as experiências dos sujeitos envolvidos (Brasil, 2008; Reis; Coutinho, 2025).

A articulação entre os diferentes profissionais e serviços educacionais constitui outra dimensão da gestão inclusiva. A previsão normativa do atendimento educacional especializado, dos recursos de acessibilidade e da formação profissional pressupõe relações entre setores e equipes que participam da escolarização.

Quando essas responsabilidades são tratadas de maneira fragmentada, corre-se o risco de compreender a inclusão como atribuição isolada de determinados profissionais, sem considerar as condições institucionais que sustentam seu trabalho. A perspectiva apresentada pela Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva e pela Lei Brasileira de Inclusão permite reconhecer a necessidade de articulação entre serviços, práticas pedagógicas e organização educacional (Brasil, 2008; Brasil, 2015).

O planejamento educacional também precisa considerar que as necessidades dos estudantes não permanecem necessariamente estáveis ao longo de sua trajetória escolar. Mudanças de etapa, reorganizações curriculares, novas exigências de comunicação e diferentes experiências de participação podem demandar revisão dos recursos e apoios disponibilizados.

A legislação reconhece essa complexidade ao estabelecer medidas individualizadas e coletivas e ao relacionar acessibilidade, participação e aprendizagem. Desse modo, a gestão inclusiva não pode ser compreendida apenas como a adoção pontual de providências para atender determinada situação, mas como uma responsabilidade de acompanhamento e reorganização das condições educacionais (Brasil, 2015; Carvalho, 2001).

A leitura dos marcos normativos também permite questionar interpretações que associam a efetivação da inclusão exclusivamente ao cumprimento formal de exigências administrativas. A elaboração de documentos, a previsão de serviços e a existência de orientações institucionais constituem elementos relevantes, mas não esgotam o significado do direito à educação.

O reconhecimento jurídico precisa ser acompanhado de condições que possibilitem aos estudantes participar das experiências escolares e desenvolver suas aprendizagens. Essa compreensão encontra fundamento nas garantias estabelecidas pela Constituição Federal e na ampliação das responsabilidades educacionais prevista pela Lei Brasileira de Inclusão, que associa o direito à educação às condições de acesso, permanência, participação e aprendizagem (Brasil, 1988; Brasil, 2015).

Nesse ponto, torna-se possível reconhecer os limites da própria análise documental. O estudo dos instrumentos legais permite identificar deveres, princípios e orientações, mas não demonstra, isoladamente, como cada sistema de ensino interpreta ou executa essas disposições.

Uma investigação sobre a implementação das políticas exigiria examinar documentos locais, formas de organização administrativa e experiências de profissionais e estudantes. Essa distinção é necessária para evitar que a existência da norma seja confundida com a realização do direito ou que dificuldades de implementação sejam presumidas sem evidências provenientes dos contextos investigados (Reis; Coutinho, 2025; Carvalho et al., 2026).

Assim, a principal contribuição da análise normativa encontra-se na identificação das responsabilidades que devem orientar a atuação dos sistemas de ensino. A educação inclusiva deixa de aparecer como compromisso dependente apenas da disposição individual dos profissionais e passa a ser compreendida como dimensão da política pública que exige organização institucional.

A legislação não substitui as decisões pedagógicas, mas estabelece parâmetros para que elas sejam acompanhadas das condições necessárias à escolarização. Essa relação entre direito, política e gestão constitui um caminho relevante para investigações

posteriores sobre os processos de implementação da educação inclusiva em redes públicas de ensino (Brasil, 1996; Brasil, 2015; Reis; Coutinho, 2025).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise dos marcos legais e normativos da educação inclusiva no Brasil permite compreender que o reconhecimento do direito à educação foi acompanhado de uma ampliação das responsabilidades atribuídas ao poder público e aos sistemas de ensino. A trajetória examinada evidencia mudanças na compreensão da escolarização das pessoas com deficiência, especialmente no deslocamento de perspectivas centradas em atendimentos separados para orientações que reconhecem a necessidade de organizar condições de acesso, permanência, participação e aprendizagem.

Os documentos analisados demonstram que a garantia da educação inclusiva não se restringe à matrícula ou à presença física dos estudantes nas instituições escolares. A legislação estabelece responsabilidades relacionadas à acessibilidade, à formação dos profissionais, à organização do atendimento educacional especializado, à disponibilização de recursos e à participação da comunidade escolar. Essas atribuições revelam que a inclusão depende de decisões que envolvem diferentes instâncias da organização educacional.

A principal contribuição do estudo encontra-se na identificação da gestão educacional como uma dimensão necessária à compreensão das políticas inclusivas. Embora os marcos normativos estabeleçam direitos e obrigações, sua concretização depende da maneira como os sistemas de ensino organizam suas estruturas, distribuem responsabilidades e acompanham as condições oferecidas aos estudantes. A existência de uma garantia jurídica não deve ser confundida com sua efetivação, assim como as dificuldades presentes nos processos de escolarização não podem ser atribuídas exclusivamente aos profissionais que atuam diretamente nas escolas.

Os resultados também permitem reconhecer os limites da investigação documental. A análise das normas possibilita compreender aquilo que os sistemas de ensino devem assegurar, mas não permite afirmar em que medida essas responsabilidades

são cumpridas em contextos específicos. Para isso, seriam necessárias investigações que considerassem as políticas locais, os documentos institucionais, as decisões de gestão e as experiências dos sujeitos envolvidos nos processos educacionais.

Conclui-se que a compreensão dos marcos legais da educação inclusiva exige atenção às responsabilidades institucionais decorrentes do reconhecimento dos direitos. A legislação constitui uma referência indispensável, mas seu significado educacional se amplia quando examinada em relação às condições necessárias à escolarização. Essa perspectiva oferece elementos para futuras pesquisas sobre a implementação das políticas públicas de educação inclusiva, especialmente aquelas interessadas em compreender como as diretrizes nacionais são incorporadas à organização e à gestão das redes de ensino.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidência da República, 1988.

BRASIL. **Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015**. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 7 jul. 2015.

BRASIL. **Lei nº 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.

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

BUENO, J. G. S. **Educação especial brasileira: integração/segregação do aluno diferente**. São Paulo: EDUC, 1993.

CARVALHO, R. E. **Removendo barreiras para a aprendizagem: educação inclusiva**. Porto Alegre: Mediação, 2001.

CARVALHO, S. M. O. *et al.* A inclusão escolar e os marcos legais da educação brasileira: reflexões sobre direitos e práticas pedagógicas. **Revista Tópicos**, v. 4, n. 30, p. 1-19, 2026.

MAZZOTTA, M. J. S. **Educação especial no Brasil: história e políticas públicas**. São Paulo: Cortez, 1982.

REIS, M. R.; COUTINHO, D. J. G. Políticas públicas e marcos legais da educação inclusiva no Brasil. **Revista Ibero-Americana de Humanidades, Ciências e Educação**, v. 11, n. 1, p. 161-176, 2025.

UNESCO. Declaração de Salamanca e Linha de Ação sobre Necessidades Educativas Especiais. Salamanca: UNESCO, 1994.

Submissão: julho de 2026. Aceite: agosto de 2026. Publicação: outubro de 2026.