

**INCLUSÃO ESCOLAR E PROGRESSÃO CONTINUADA: OS LIMITES
JURÍDICOS DA EFETIVIDADE DO DIREITO FUNDAMENTAL À
EDUCAÇÃO DA PESSOA COM DEFICIÊNCIA**

Ana Lídia Lima Moura¹

Resumo

O presente artigo analisa a progressão continuada e a promoção automática de alunos com deficiência no contexto da educação inclusiva brasileira, sob a perspectiva do direito fundamental ao ensino de qualidade. Partindo do arcabouço constitucional, dos compromissos internacionais assumidos pelo Brasil e da legislação infraconstitucional, investiga-se se a progressão desvinculada da verificação do desenvolvimento educacional efetivo, considerado à luz das reais possibilidades do educando, atende ao conteúdo material do direito à educação inclusiva ou se limita a uma inclusão meramente formal. A pesquisa adota abordagem jurídico-crítica, examinando os impactos pedagógicos, institucionais e sociais da aplicação indiscriminada da progressão continuada, marcada pela fragilidade dos mecanismos de avaliação e fiscalização e pela insuficiência de critérios estruturados de promoção da equidade. Conclui-se que a inclusão escolar, quando reduzida à matrícula e à permanência administrativa, esvazia sua finalidade constitucional, compromete a aprendizagem e perpetua desigualdades estruturais, exigindo revisão crítica do modelo adotado à luz do princípio da qualidade do ensino e da proteção integral da pessoa com deficiência.

Palavras-chave: Educação inclusiva; Progressão continuada; Direito à educação; Pessoa com deficiência; Equidade; Qualidade do ensino.

Abstract

This article analyzes continuous progression and automatic promotion for students with disabilities within the context of Brazilian inclusive education, viewed through the lens of the fundamental right to quality education. Drawing on the constitutional framework, international commitments undertaken by Brazil, and sub-constitutional legislation, the study investigates whether progression detached from the assessment of actual educational development—considered in light of the student's real capabilities—fulfills the substantive content of the right to inclusive education or amounts merely to formal

¹ Advogada (OAB/MA nº 26.820). Pedagoga. Especialista em Direito Educacional. Pós-graduanda em Direito Processual Integrado. Membro da Comissão de Defesa dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista e da Comissão de Defesa da Educação da OAB/MA. **Mãe atípica.**

inclusion. Adopting a critical legal approach, the research examines the pedagogical, institutional, and social impacts of the indiscriminate application of continuous progression, a practice characterized by weak assessment and oversight mechanisms and a lack of structured criteria for promoting equity. The study concludes that school inclusion, when reduced to mere enrollment and administrative retention, hollows out its constitutional purpose, compromises learning, and perpetuates structural inequalities; consequently, a critical review of the adopted model is required, guided by the principles of educational quality and the comprehensive protection of persons with disabilities.

Keywords: Inclusive education; Continuous progression; Right to education; Person with a disability; Equity; Quality of education.

1. Introdução

A educação inclusiva consolidou-se, no ordenamento jurídico brasileiro, como um dever estatal e um direito fundamental da pessoa com deficiência, especialmente a partir da promulgação da Constituição Federal de 1988 e da incorporação da Convenção sobre os Direitos da Pessoa com Deficiência, com status constitucional. O discurso normativo vigente afirma a inclusão escolar como política pública obrigatória, pautada no acesso universal à escola regular e na vedação de práticas discriminatórias ou segregadoras.

Entretanto, a concretização desse direito tem revelado tensões significativas entre o plano normativo e a realidade educacional. A ampliação do acesso à escola regular, embora represente um avanço formal, não tem sido acompanhada, em muitos casos, da garantia de condições mínimas para a aprendizagem efetiva dos alunos com deficiência, especialmente no que se refere ao desenvolvimento educacional efetivo, ao desenvolvimento cognitivo e à permanência qualificada.

Nesse contexto, práticas como a progressão continuada e a promoção automática passaram a ser aplicadas indistintamente, inclusive a estudantes com deficiência, sob o argumento de evitar a exclusão escolar. Todavia, tal política tem suscitado questionamentos relevantes: a promoção sem aprendizagem efetiva atende ao conteúdo material do direito fundamental à educação ou esvazia sua finalidade constitucional?

A presente pesquisa parte da premissa de que a inclusão escolar não pode se limitar ao aspecto formal da matrícula e da permanência administrativa do aluno na rede regular. O direito à educação, enquanto direito fundamental social, exige a observância do princípio da qualidade do ensino, sob pena de transformar políticas inclusivas em meras estratégias de cumprimento estatístico, dissociadas do desenvolvimento real do educando.

Assim, o artigo propõe uma análise jurídico-crítica da progressão continuada aplicada a alunos com deficiência, investigando se tal prática, quando desacompanhada de aprendizagem efetiva, configura violação ao direito fundamental à educação de qualidade e gera responsabilidade ao Estado.

Problema de pesquisa

A progressão continuada e a promoção automática de alunos com deficiência, sem a garantia de desenvolvimento educacional efetivo e compatível com suas possibilidades reais, atendem ao direito fundamental à educação inclusiva previsto no ordenamento jurídico brasileiro ou configuram forma de inclusão meramente formal, esvaziando o conteúdo material desse direito?

Hipótese

A progressão continuada, quando aplicada sem a garantia de desenvolvimento educacional efetivo e compatível com as possibilidades reais do aluno com deficiência, viola o princípio constitucional da qualidade do ensino e esvazia o conteúdo material do direito fundamental à educação inclusiva, convertendo-o em mecanismo meramente formal de cumprimento legal.

1. O direito à educação inclusiva no ordenamento jurídico brasileiro: entre robustez normativa e déficit de efetividade

O direito à educação inclusiva no Brasil encontra sólido fundamento no texto constitucional, nos tratados internacionais incorporados com status de emenda constitucional e na legislação infraconstitucional, formando um arcabouço normativo denso e coerente voltado à proteção da pessoa com deficiência.

Nos termos do art. 205 da Constituição Federal, a educação constitui direito de todos e dever do Estado e da família, orientada ao pleno desenvolvimento da pessoa, ao exercício da cidadania e à qualificação para o trabalho. No que se refere especificamente às pessoas com deficiência, o art. 208, inciso III, assegura o atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino, enquanto o art. 206, inciso VII, consagra o princípio da qualidade do ensino como elemento estruturante do direito educacional.

A doutrina especializada corrobora esse entendimento. Nina Beatriz Stocco Ranieri, referência central do direito educacional brasileiro, sustenta que o direito à educação não se exaure na garantia formal de acesso às instituições de ensino, mas abrange o conjunto de condições indispensáveis ao desenvolvimento pleno do educando, em conformidade com as finalidades constitucionalmente estabelecidas.

Nessa perspectiva, a qualidade do ensino não configura mera diretriz programática, mas obrigação jurídica vinculante do Estado, cuja inobservância implica descumprimento do dever constitucional de educar (RANIERI, 2000). Tal formulação é decisiva para o presente estudo: se a qualidade é elemento normativo e não apenas axiológico, a progressão continuada desacompanhada de aprendizagem efetiva não pode ser tratada como política educacional legítima.

A incorporação da Convenção sobre os Direitos da Pessoa com Deficiência, com status constitucional, reforça esse compromisso ao estabelecer, em seu art. 24, o dever de implementação de um sistema educacional inclusivo em todos os níveis, baseado não apenas no acesso, mas na garantia de desenvolvimento pleno, com oferta de apoios individualizados, adaptações razoáveis e recursos pedagógicos adequados.

A leitura sistemática da Convenção evidencia que a inclusão escolar não se esgota na matrícula em classes comuns, exigindo condições concretas que viabilizem a aprendizagem e o desenvolvimento das potencialidades do educando.

No plano infraconstitucional, a Lei nº 13.146/2015 (Estatuto da Pessoa com Deficiência) consolida esse entendimento ao assegurar o direito à educação inclusiva em todos os níveis, garantindo acesso, permanência, participação e aprendizagem, em igualdade de oportunidades. A norma impõe ao poder público a adoção de medidas estruturais, como a promoção da acessibilidade, a oferta de recursos de apoio e a formação adequada dos profissionais da educação, evidenciando que a inclusão pressupõe efetividade pedagógica, e não mera inserção formal no ambiente escolar.

De forma complementar, a Lei nº 12.764/2012 (Lei Berenice Piana), ao reconhecer a pessoa com Transtorno do Espectro Autista como pessoa com deficiência para todos os efeitos legais, reforça a necessidade de tratamento educacional individualizado, compatível com as especificidades do espectro. A legislação afasta a possibilidade de aplicação padronizada de políticas educacionais, exigindo adaptações metodológicas, suporte adequado e profissionais capacitados, sob pena de comprometimento da efetividade do direito à educação.

Mais recentemente, o Decreto nº 12.773/2025 reafirma e detalha as diretrizes da política nacional de educação inclusiva, enfatizando a articulação entre o ensino regular e o atendimento educacional especializado, o planejamento pedagógico e a responsabilidade do poder público na garantia da aprendizagem. Todavia, a reiterada produção normativa, embora relevante, evidencia que o principal desafio da educação inclusiva no Brasil não reside na ausência de normas, mas na insuficiência de sua aplicação prática.

Nesse cenário, destaca-se o recente Decreto nº 12.773/2025, que representa avanço normativo relevante ao introduzir maior densidade obrigacional à política de educação especial inclusiva. O diploma estabelece, entre outras medidas, a obrigatoriedade de elaboração de instrumentos pedagógicos individualizados, como o Plano Educacional Individualizado (PEI) e o Plano de Atendimento Educacional Especializado (PAEE), ambos derivados de estudo de caso e destinados a orientar de forma integrada as práticas pedagógicas na sala comum, no AEE e nas ações intersetoriais. Além disso, fixa parâmetros mínimos de qualificação profissional, como a exigência de formação continuada de, no mínimo, 360 horas para docentes do atendimento educacional especializado, bem como define atribuições específicas para profissionais de apoio escolar. Tais previsões evidenciam um movimento recente de superação do modelo meramente declaratório, aproximando a política inclusiva de um regime de deveres concretos e verificáveis. Todavia, embora represente avanço significativo, o decreto ainda carece de maior especificidade quanto aos mecanismos de avaliação da aprendizagem, aos critérios objetivos de aferição de resultados educacionais e aos instrumentos efetivos de fiscalização de sua concretização, o que pode comprometer, na prática, a concretização do direito à educação inclusiva em sua dimensão material.

Essa constatação torna-se ainda mais evidente quando confrontada com os dados educacionais disponíveis. Informações do Censo Escolar da Educação Básica indicam crescimento expressivo das matrículas de estudantes da educação especial em classes comuns, alcançando cerca de 2,1 milhões de alunos em 2024, com predominância de inserção no ensino regular (BRASIL, 2024a; BRASIL, 2024b).

Não obstante o avanço no acesso, persistem limitações estruturais relevantes, como a cobertura ainda insuficiente do atendimento educacional especializado, a baixa disponibilidade de salas de recursos multifuncionais, deficiências em acessibilidade física e a reduzida formação específica dos docentes para atuação em contextos inclusivos.

Paralelamente, observa-se a ausência de mecanismos sistemáticos de avaliação da aprendizagem, de monitoramento da trajetória escolar e de aferição dos impactos das políticas inclusivas sobre o desenvolvimento educacional dos alunos com deficiência.

Diante disso, o aumento dos diagnósticos de Transtorno do Espectro Autista tem sido observado de forma consistente no cenário internacional e, mais recentemente, também no Brasil, produzindo impactos diretos sobre as políticas públicas educacionais. Dados do Centers for Disease Control and Prevention indicam crescimento progressivo

da prevalência ao longo das últimas décadas, passando de 1 caso a cada 166 crianças no início dos anos 2000 para aproximadamente 1 em cada 31 crianças em 2025, enquanto, no contexto nacional, o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, por meio do Censo Demográfico de 2022, identificou cerca de 2,4 milhões de pessoas diagnosticadas com TEA, com maior incidência nas faixas etárias mais jovens. Esse cenário, contudo, não pode ser interpretado apenas como aumento absoluto da condição.

Trata-se de múltiplos fatores, dentre os quais se destacam a ampliação dos critérios diagnósticos, o maior acesso aos serviços de saúde e a crescente visibilidade social do transtorno. Ainda assim, o efeito concreto desse fenômeno é o aumento significativo da demanda por inclusão no sistema educacional, o que tensiona um modelo já fragilizado estruturalmente. Nesse contexto, a ampliação do acesso à escola regular, desacompanhada de mecanismos eficazes de avaliação da aprendizagem e de suporte pedagógico adequado, tende a intensificar a dissociação entre matrícula e desenvolvimento educacional efetivo, reforçando o risco de consolidação de uma inclusão meramente formal, incapaz de assegurar o conteúdo material do direito fundamental à educação.

Nesse cenário, evidencia-se uma dissonância entre a robustez do ordenamento jurídico e a realidade educacional brasileira. Embora haja ampla previsão normativa de acesso, permanência e apoio, permanecem incipientes os instrumentos voltados à aferição da aprendizagem e ao monitoramento do desenvolvimento dos estudantes com deficiência, o que compromete a efetividade material do direito à educação inclusiva.

2. A progressão continuada e seus limites no contexto da educação inclusiva

A progressão continuada consolidou-se no sistema educacional brasileiro como instrumento de política pública voltado à reorganização do fluxo escolar, à redução da reprovação e à permanência dos alunos na escola. Vinculada a reformas educacionais orientadas pela universalização do acesso, passou a ser apresentada como mecanismo de promoção da equidade e continuidade do processo educativo.

Do ponto de vista pedagógico e normativo, não se trata, em si, de instrumento incompatível com o direito à educação. Ao contrário, pode representar estratégia legítima de inclusão, desde que acompanhada de avaliação formativa consistente, intervenções pedagógicas adequadas e mecanismos efetivos de acompanhamento da aprendizagem.

Nesse sentido, a literatura pedagógica aponta que a progressão continuada, quando estruturada de forma adequada, contribui para a construção de trajetórias escolares menos marcadas pela exclusão e pelo fracasso escolar, ao evitar a repetência como mecanismo central de regulação do ensino.

Ao privilegiar processos avaliativos contínuos e diagnósticos, esse modelo tende a favorecer a identificação precoce de dificuldades de aprendizagem e a adoção de estratégias pedagógicas mais eficazes, promovendo maior engajamento do estudante e reduzindo impactos emocionais negativos associados à retenção. Trata-se, portanto, de instrumento potencialmente alinhado aos princípios da equidade e da inclusão, desde que implementado com suporte institucional, planejamento pedagógico consistente e compromisso efetivo com o desenvolvimento educacional do aluno.

Ocorre que, na prática, sua implementação frequentemente se distancia desses pressupostos. A ausência de critérios claros de avaliação, aliada à insuficiência de recursos pedagógicos, formação docente e acompanhamento individualizado, tem convertido a progressão continuada, em muitos contextos, em mero avanço administrativo de série, dissociado do desenvolvimento educacional efetivo.

Essa distorção torna-se ainda mais evidente no âmbito da educação inclusiva. A permanência do aluno com deficiência na escola regular, somada à progressão automática entre séries, passa a ser utilizada como indicador de sucesso da política inclusiva, ainda que não haja correspondência com avanços concretos de aprendizagem. A inclusão, nesses casos, reduz-se ao cumprimento de requisitos formais, matrícula, frequência e promoção, sem que se assegure o desenvolvimento de competências compatíveis com as possibilidades do educando.

Tal cenário compromete diretamente o conteúdo material do direito fundamental à educação. A Constituição Federal não assegura apenas o acesso ao ensino, mas impõe ao Estado o dever de garantir educação de qualidade, orientada ao pleno desenvolvimento da pessoa. A aprendizagem efetiva constitui, portanto, elemento indissociável da inclusão escolar.

Essa compreensão encontra sólido respaldo na teoria geral dos direitos fundamentais. Ingo Wolfgang Sarlet, ao examinar a eficácia dos direitos sociais na ordem constitucional brasileira, demonstra que tais direitos geram, para além de obrigações de meio, verdadeiras obrigações de resultado ao Estado, passíveis de sindicância administrativa e judicial. O autor esclarece que o núcleo essencial dos direitos fundamentais sociais impõe ao poder público não apenas abstenções, mas prestações fáticas e normativas suficientes à sua realização material (SARLET, 2018).

Transposta essa lição ao direito à educação inclusiva, evidencia-se que a garantia constitucional não se satisfaz com a disponibilização de vagas ou com a permanência administrativa do aluno na rede regular: exige a adoção de medidas concretas que assegurem desenvolvimento educacional compatível com as possibilidades reais de cada educando, sob pena de esvaziamento do conteúdo material do direito fundamental.

A progressão dissociada da avaliação individualizada e da adaptação pedagógica adequada tende a produzir acúmulo de defasagens, frustração do aluno e dificuldades progressivas de acompanhamento do currículo. Para o estudante com deficiência, a promoção sucessiva sem avanços significativos compromete o desenvolvimento de habilidades acadêmicas, funcionais e sociais, limitando sua autonomia e participação no processo educativo.

Além disso, tal dinâmica impacta o próprio ambiente escolar, especialmente o trabalho docente, ao impor a condução de turmas heterogêneas sem o suporte técnico necessário. A ausência de parâmetros claros de avaliação e de intervenções pedagógicas estruturadas transforma a progressão continuada em fator de sobrecarga e precarização da atividade educativa.

Nessas circunstâncias, a política inclusiva deixa de operar como instrumento de promoção de direitos e passa a assumir caráter meramente formal, baseado em indicadores quantitativos de permanência, em detrimento da qualidade do ensino e do desenvolvimento do educando.

Esse entendimento encontra respaldo direto na jurisprudência do Supremo Tribunal Federal. No julgamento da ADI 5.357 (STF, Tribunal Pleno, 2016), o Supremo declarou a constitucionalidade das disposições do Estatuto da Pessoa com Deficiência que obrigam as instituições de ensino, públicas e privadas, a assegurar condições de acesso, permanência, participação e aprendizagem aos estudantes com deficiência. O voto condutor do Ministro Edson Fachin é preciso ao afirmar que a lei exige que as instituições pautem sua atuação educacional a partir de todas as facetas e potencialidades que o direito fundamental à educação possui, vedando-se a redução de sua eficácia à mera matrícula. O STF, portanto, já assentou que a obrigação educacional não se exaure no acesso formal, alcançando necessariamente as condições materiais de aprendizagem.

Em sentido complementar, a ADI 7.028 (STF, Tribunal Pleno, 2022) estabeleceu que a insuficiência estrutural das instituições de ensino não afasta o dever de garantir a educação inclusiva. O Supremo invalidou dispositivo de lei estadual que pretendia isentar escolas despreparadas de receber alunos com deficiência, firmando o

entendimento de que a precariedade estrutural configura descumprimento a ser corrigido pelo poder público, e não fundamento para eximir-se da obrigação constitucional. Essa orientação jurisprudencial é diretamente aplicável ao fenômeno da progressão continuada desacompanhada de aprendizagem: se nem a ausência de estrutura afasta o dever estatal, muito menos o cumprimento meramente formal de indicadores administrativos pode ser tratado como realização do direito à educação.

3. Matrícula escolar e o esvaziamento material do direito à educação

A centralidade atribuída à matrícula na rede regular como parâmetro de inclusão tem contribuído para uma compreensão reducionista do direito à educação. Em diversos contextos, o ingresso e a permanência do aluno com deficiência na escola regular são tratados como suficientes para caracterizar o cumprimento do dever estatal, independentemente dos resultados educacionais efetivamente alcançados.

Essa lógica revela-se incompatível com o conteúdo material do direito fundamental à educação, que, nos termos constitucionais, não se limita ao acesso formal, mas exige a garantia de aprendizagem, desenvolvimento e preparação para o exercício da cidadania e para o trabalho. A inclusão escolar, portanto, não pode ser aferida exclusivamente por indicadores administrativos de matrícula e permanência, sob pena de esvaziamento de sua finalidade.

Situações concretas evidenciam os limites desse modelo, especialmente no caso de estudantes com maiores necessidades de apoio, como pessoas com síndrome de Down, com Transtorno do Espectro Autista com necessidade de apoio muito substancial (nível 3) e com deficiência intelectual grave. Nesses casos, a transição para os anos finais do ensino fundamental, marcada pela fragmentação curricular em disciplinas e pela multiplicidade de professores, tende a intensificar as barreiras à aprendizagem.

A exigência de adaptação a diferentes metodologias, estilos de ensino e formas de interação pedagógica, aliada à necessidade de maior autonomia do estudante, pode comprometer significativamente o acompanhamento do processo educativo. A ausência de continuidade pedagógica, típica das etapas iniciais da escolarização, dificulta a construção de vínculos, a compreensão das atividades e a consolidação de aprendizagens básicas, especialmente quando não há suporte estruturado e individualizado.

Nessas circunstâncias, a simples inserção do aluno em turmas regulares compatíveis com sua idade cronológica, ainda que acompanhada por instrumentos como o Plano Educacional Individualizado (PEI) ou pelo Atendimento Educacional Especializado (AEE), nem sempre se revela suficiente para assegurar aprendizagem

efetiva. A exigência de acompanhamento de conteúdos complexos, dissociados das capacidades reais do educando, converte a permanência escolar em formalidade administrativa, sem perspectiva concreta de evolução acadêmica ou cognitiva.

A fragilidade desse modelo evidencia-se, ainda, na ausência de mecanismos sistemáticos de acompanhamento da trajetória desses estudantes ao longo do tempo. Não há, no Brasil, monitoramento estruturado que permita aferir, de forma consistente, se os alunos com deficiência inseridos no ensino regular estão, ao final da educação básica, aptos a prosseguir para o ensino superior ou a se inserir no mercado de trabalho.

A inexistência de indicadores claros sobre conclusão escolar, continuidade formativa e empregabilidade impede a avaliação da efetividade das políticas educacionais inclusivas, tornando invisíveis os resultados concretos do processo educativo. Nesse cenário, a ampliação do acesso à escola não se traduz, necessariamente, em inclusão social, econômica ou profissional, revelando uma ruptura entre a escolarização formal e a construção de autonomia do educando.

Diante desse contexto, impõe-se reconhecer que a política de educação inclusiva não pode ser implementada de forma homogênea e padronizada, desconsiderando as diferentes necessidades dos estudantes. A garantia do direito à educação, especialmente para pessoas com deficiências que demandam apoio intensivo, exige a adoção de estratégias pedagógicas efetivamente adequadas, que podem incluir, conforme o caso concreto, modelos diferenciados de atendimento educacional.

Nesse sentido, a existência e a manutenção de instituições especializadas, como as APAEs e escolas voltadas ao atendimento de pessoas com deficiência, não devem ser compreendidas como negação da inclusão, mas como instrumentos complementares necessários à sua efetivação. Para determinados perfis de estudantes, especialmente aqueles com comprometimentos mais severos do desenvolvimento, tais espaços podem oferecer condições pedagógicas, estruturais e de suporte que a escola regular, tal como atualmente organizada, não consegue assegurar de forma satisfatória.

A adoção de soluções educacionais plurais, compatíveis com as necessidades individuais do educando, alinha-se ao próprio ordenamento jurídico brasileiro e aos compromissos internacionais assumidos pelo país, que exigem não apenas acesso, mas educação com qualidade e efetividade. Negar essa possibilidade, sob uma compreensão rígida e uniformizante da inclusão, implica, na prática, comprometer o desenvolvimento desses estudantes e perpetuar formas silenciosas de exclusão no interior do sistema educacional.

4. Limites estruturais da educação inclusiva e a necessidade de superação do modelo único

A análise da educação inclusiva no Brasil revela que a principal fragilidade do modelo adotado não reside na ausência de previsão normativa, mas na insuficiência de mecanismos concretos de avaliação, monitoramento e fiscalização de resultados. A carência de dados empíricos sistematizados acerca da aprendizagem, da progressão acadêmica e do desenvolvimento cognitivo dos alunos com deficiência impede a verificação objetiva da efetividade das políticas públicas implementadas.

Sem indicadores qualitativos consistentes, a política educacional permanece ancorada em métricas formais, como matrícula e permanência, sem aferição real de aprendizagem. A ausência de acompanhamento longitudinal da trajetória desses estudantes, especialmente no que se refere à conclusão da educação básica, ao acesso ao ensino superior e à inserção no mercado de trabalho, torna invisíveis os resultados concretos do processo educativo, comprometendo a própria racionalidade das políticas inclusivas.

Essa limitação revela-se ainda mais evidente quando se examinam os dados produzidos pela Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua (PNAD Contínua) de 2022, divulgada pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) em 2023. Trata-se, significativamente, da primeira pesquisa nacional a sistematizar com abrangência estatística o perfil educacional e laboral da população com deficiência no Brasil, o que por si só já evidencia décadas de omissão estatal no monitoramento dessa população (IBGE, 2023).

Os resultados são contundentes. Enquanto 57,3% das pessoas sem deficiência haviam concluído pelo menos o Ensino Médio, apenas 25,6% das pessoas com deficiência atingiram esse nível de escolaridade. No ensino superior, a disparidade é ainda mais acentuada: somente 7% das pessoas com deficiência chegaram a esse nível, contra 20,9% das pessoas sem deficiência. No mercado de trabalho, a taxa de participação das pessoas com deficiência na força de trabalho era de apenas 29,2%, frente a 66,4% das pessoas sem deficiência. Mais revelador ainda: mesmo entre as pessoas com deficiência que concluíram o ensino superior, a taxa de ocupação é de apenas 54,7%, ao passo que pessoas sem deficiência com diploma universitário alcançam 80,8% de ocupação, e pessoas sem deficiência com ensino superior incompleto ainda assim obtêm mais oportunidades de emprego do que aquelas com deficiência e formação completa (IBGE, 2023). Esses números não apenas quantificam a ruptura entre escolarização formal e inclusão real, como demonstram que a deficiência

funciona como fator de exclusão estrutural que o modelo atual de educação inclusiva não tem sido capaz de superar.

Essa fragilidade estrutural evidencia-se também na ausência de fiscalização efetiva. Não há, no âmbito institucional, mecanismos capazes de verificar de forma sistemática se os alunos com deficiência estão, de fato, aprendendo e se desenvolvendo. A política pública, assim, sustenta-se em indicadores quantitativos, enquanto a qualidade do ensino e o desenvolvimento do educando permanecem à margem da análise estatal.

A própria tardia produção desses dados merece reflexão jurídica. O fato de que somente em 2023 o Brasil passou a dispor de estatísticas abrangentes sobre o perfil educacional e laboral das pessoas com deficiência não é contingência técnica, mas sintoma estrutural da falha que se examina. Décadas de política pública de inclusão educacional foram implementadas sem qualquer sistema nacional de monitoramento longitudinal dos seus resultados. A ausência histórica de dados não é, portanto, lacuna a ser simplesmente preenchida: é evidência, ela mesma, do déficit de fiscalização e acompanhamento que compromete a efetividade do direito à educação inclusiva. Um Estado que não mede os resultados de suas políticas revela, institucionalmente, que não se comprometeu a garanti-los (IBGE, 2023).

A insuficiência do modelo torna-se ainda mais evidente quando se consideram as limitações estruturais do sistema educacional. A formação docente, embora prevista como elemento essencial da política inclusiva, revela-se, na prática, fragmentada e insuficiente. A recente exigência normativa de capacitação específica, inclusive com definição de carga horária mínima, prevista no Decreto nº 12.773/2025, não tem sido acompanhada de critérios objetivos de avaliação quanto ao conteúdo, à metodologia, à aplicabilidade prática e ao impacto real desses cursos na atuação profissional. Em muitos casos, a formação limita-se ao cumprimento formal de requisitos, sem assegurar preparo técnico efetivo para o enfrentamento das demandas reais da educação inclusiva.

Nesse contexto, transfere-se ao professor regente uma expectativa incompatível com sua formação e com as condições de trabalho existentes. Espera-se que ele conduza o processo pedagógico de toda a turma e, simultaneamente, atenda de forma individualizada alunos com necessidades complexas, muitas vezes sem suporte técnico adequado, o que gera sobrecarga, precarização do trabalho docente e comprometimento da qualidade do ensino.

Além disso, a heterogeneidade das deficiências impõe desafios que não podem ser ignorados. Alunos com Transtorno do Espectro Autista com necessidade de apoio

muito substancial (nível 3), deficiência intelectual grave ou condições que envolvam alterações sensoriais e comportamentais significativas demandam acompanhamento individualizado contínuo. Situações de sobrecarga sensorial, ecolalia persistente, estereotípias, desregulação comportamental ou necessidade constante de autorregulação motora exigem mediação técnica especializada, sob pena de comprometimento do processo de aprendizagem e da dinâmica pedagógica da turma.

A ausência de suporte adequado transforma a inclusão em experiência potencialmente frustrante para todos os envolvidos, aluno, professores, colegas e família. A insistência em um modelo único, aplicado indistintamente, desconsidera a complexidade dessas demandas e tende a converter a inclusão em prática meramente formal.

A precariedade estrutural estende-se, ainda, ao acesso à leitura e à cultura, elementos essenciais ao desenvolvimento educacional. Bibliotecas escolares e públicas, tanto na rede pública quanto na privada, devem assegurar a disponibilização de acervos acessíveis e materiais adaptados às diferentes deficiências, como obras em braile, formatos acessíveis e recursos de leitura inclusiva. A ausência ou insuficiência desses instrumentos compromete a formação leitora e limita a participação plena dos estudantes no ambiente educacional.

A construção de um ambiente escolar verdadeiramente inclusivo demanda, ainda, a incorporação, no currículo escolar, inclusive por meio de conteúdos paradidáticos, de temas voltados à cidadania, ao respeito às diferenças e ao enfrentamento do bullying e do cyberbullying. A ausência de abordagem sistemática desses conteúdos contribui para a perpetuação de práticas discriminatórias, comprometendo não apenas a permanência, mas a qualidade da experiência escolar dos alunos com deficiência.

A análise do modelo inclusivo revela, ainda, sua inserção em um contexto mais amplo de fragilidade estatal. A efetividade da educação depende de políticas públicas integradas nas áreas da saúde, assistência social e apoio familiar. A ausência de diagnóstico precoce, acompanhamento terapêutico contínuo e redes de apoio compromete diretamente o desenvolvimento educacional, tornando a escola incapaz de suprir, isoladamente, demandas que extrapolam sua função institucional.

Esse cenário evidencia uma falência correlacionada do Estado, na qual a insuficiência simultânea de múltiplas políticas públicas inviabiliza a concretização do direito à educação de qualidade. A inclusão escolar passa, assim, a operar em ambiente estruturalmente comprometido, no qual o discurso normativo não encontra

correspondência na realidade fática.

As consequências desse modelo projetam-se para além do ambiente escolar. A ausência de aprendizagem efetiva compromete a continuidade educacional e limita significativamente as possibilidades de inserção no mercado de trabalho, revelando que a inclusão, quando dissociada de resultados, não promove autonomia, mas perpetua dependências estruturais.

Diante desse panorama, impõe-se a necessidade de superação do modelo único de inclusão. A efetividade do direito à educação exige a adoção de soluções plurais, capazes de atender às especificidades dos educandos. A ampliação de alternativas pedagógicas, incluindo modelos híbridos, atendimento especializado e instituições dedicadas ao acompanhamento de pessoas com deficiência, não representa retrocesso, mas aprimoramento do paradigma inclusivo.

Nesse contexto, cumpre registrar que iniciativas normativas recentes, como o Decreto nº 12.773/2025, sinalizam avanço relevante ao introduzir maior densidade obrigacional à política de educação inclusiva, com previsão de instrumentos como o PEI e o PAEE, parâmetros mínimos de formação profissional e diretrizes para organização do atendimento educacional. Todavia, tais medidas, ainda em fase de implementação, revelam-se insuficientes se não acompanhadas de mecanismos efetivos de avaliação da aprendizagem, critérios objetivos de aferição de resultados e instrumentos concretos de fiscalização, sob pena de se perpetuar o descompasso entre a previsão normativa e a efetividade material do direito à educação.

A defesa de uma abordagem plural não nega a inclusão, mas a reafirma em sua dimensão material. Incluir não é apenas matricular. É garantir desenvolvimento real, o que pressupõe estrutura adequada, formação qualificada, avaliação constante e corresponsabilidade estatal.

5. Considerações finais

A análise desenvolvida ao longo do presente artigo evidencia que o ordenamento jurídico brasileiro dispõe de um arcabouço normativo robusto e coerente voltado à garantia do direito à educação inclusiva da pessoa com deficiência. Constituição Federal, Convenção sobre os Direitos da Pessoa com Deficiência, legislação infraconstitucional e normativas recentes estabelecem, de forma expressa, o dever estatal de assegurar não apenas o acesso à escola, mas condições efetivas de aprendizagem, desenvolvimento e participação.

Entretanto, a realidade educacional revela significativa dissociação entre a densidade normativa e a efetividade prática dessas garantias. A política de inclusão,

frequentemente centrada na matrícula e na permanência formal do aluno na rede regular, não tem sido acompanhada de mecanismos consistentes de avaliação da aprendizagem, de monitoramento da trajetória educacional e de aferição dos resultados alcançados.

Nesse contexto, a aplicação indiscriminada da progressão continuada, especialmente quando desvinculada de critérios pedagógicos efetivos, contribui para o esvaziamento material do direito à educação. A promoção automática de alunos com deficiência, sem a correspondente garantia de desenvolvimento educacional compatível com suas possibilidades reais, converte-se em mecanismo de cumprimento formal de políticas públicas, sem realização concreta de seus objetivos constitucionais.

A ausência de dados sistematizados sobre conclusão escolar, continuidade formativa e inserção no mercado de trabalho reforça a invisibilidade dos resultados da inclusão educacional, impedindo a avaliação crítica das políticas adotadas e comprometendo a formulação de estratégias mais eficazes.

Além disso, as limitações estruturais do sistema educacional, especialmente no que se refere à formação docente, à disponibilidade de recursos pedagógicos, à acessibilidade e à articulação com outras políticas públicas, evidenciam que a inclusão não pode ser tratada como política isolada, nem implementada por meio de soluções padronizadas.

Diante desse cenário, impõe-se a necessidade de revisão do modelo de inclusão adotado, com o fortalecimento de mecanismos de avaliação, fiscalização e acompanhamento contínuo do desenvolvimento dos estudantes com deficiência. A efetividade do direito à educação exige a adoção de estratégias pedagógicas compatíveis com as necessidades individuais dos educandos, o que pressupõe a superação de uma abordagem uniforme e a incorporação de soluções plurais.

Nesse sentido, a existência de modelos diferenciados de atendimento educacional, incluindo instituições especializadas, deve ser compreendida como instrumento legítimo de concretização do direito à educação, e não como forma de exclusão. A verdadeira inclusão pressupõe adequação, e não padronização.

Conclui-se, portanto, que a garantia do direito fundamental à educação inclusiva não se satisfaz com o acesso formal à escola. Incluir não é apenas matricular, mas assegurar condições reais de aprendizagem, desenvolvimento e autonomia. Sem esses elementos, a inclusão se esvazia, tornando-se mera formalidade, incapaz de cumprir sua função constitucional de promoção da dignidade da pessoa humana e de redução das desigualdades sociais.

REFERÊNCIAS

- BRASIL. Constituição (1988). *Constituição da República Federativa do Brasil de 1988*. Brasília, DF: Presidência da República, 1988.
- BRASIL. Supremo Tribunal Federal. *Ação Direta de Inconstitucionalidade n. 5.357*. Relator: Min. Edson Fachin. Tribunal Pleno, julgado em 09 jun. 2016. Diário da Justiça Eletrônico, Brasília, DF, 11 nov. 2016.
- BRASIL. Supremo Tribunal Federal. *Ação Direta de Inconstitucionalidade n. 7.028*. Relator: Min. Alexandre de Moraes. Tribunal Pleno, julgado em 08 abr. 2022. Diário da Justiça Eletrônico, Brasília, DF, 20 maio 2022.
- BRASIL. Decreto nº 12.773, de 2025. **Regulamenta diretrizes para a educação especial na perspectiva da educação inclusiva**. Brasília, DF: Presidência da República, 2025.
- BRASIL. Lei nº 12.764, de 27 de dezembro de 2012. **Institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista**. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 28 dez. 2012.
- BRASIL. Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015. **Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência)**. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 7 jul. 2015.
- BRASIL. Ministério da Educação. *Censo Escolar da Educação Básica 2024: resumo técnico*. Brasília, DF: MEC/INEP, 2024a.
- BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). *Sinopse Estatística da Educação Básica 2024*. Brasília, DF: INEP, 2024b.
- CONFEDERAÇÃO NACIONAL DOS TRABALHADORES EM EDUCAÇÃO (CNTE). *Educação inclusiva no Brasil: desafios e indicadores*. Brasília, DF: CNTE, 2024.
- FERNANDES, Cleide; FARIAS, Fabiola (org.). *Leitura, inclusão e acessibilidade*. Belo Horizonte: Editora dos Autores, 2024.
- FREITAS, Luciana de; BORELLI, Renato; TAKEDA, Tatiana (org.). *Autismo (transtorno do espectro autista): legislação e jurisprudência*. São Paulo: Rideel, 2023.
- INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). *Pessoas com deficiência: PNAD Contínua 2022*. Rio de Janeiro: IBGE, 2023. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br>. Acesso em: 20 mar. 2026.
- INSTITUTO RODRIGO MENDES. *Painel de indicadores da educação especial*. São Paulo: IRM, 2024. Disponível em: <https://www.institutorodrigomendes.org.br>. Acesso em: 20 mar. 2026.
- MOTA, Carol. *Autismo na educação infantil: um olhar para interação social e inclusão escolar*. Curitiba: Appris, 2020.
- ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. *Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência*. Nova York, 2006. Promulgada no Brasil pelo Decreto nº 6.949, de 25 de agosto de 2009.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA (UNESCO). *Relatório global de monitoramento da educação: inclusão e educação – todos, sem exceção*. Paris: UNESCO, 2020.

ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DA SAÚDE (OMS). *Autism spectrum disorders*. Genebra: OMS, 2023.

ORRÚ, Silvia Ester. *O re-inventar da inclusão: os desafios da diferença no processo de ensinar e aprender*. Petrópolis: Vozes, 2017.

PIRES, Lúcia de Araújo Ramos; PIRES, José; NASCIMENTO, Gláucia; MELO, Francisco Ricardo Lins Vieira de (org.). *Inclusão: compartilhando saberes*. 5. ed. Petrópolis: Vozes, 2011.

RANIERI, Nina Beatriz Stocco. *Educação Superior, Direito e Estado: na Lei de Diretrizes e Bases (Lei n. 9.394/96)*. São Paulo: Edusp/Fapesp, 2000.

SARLET, Ingo Wolfgang. *A Eficácia dos Direitos Fundamentais: uma teoria geral dos direitos fundamentais na perspectiva constitucional*. 13. ed. Porto Alegre: Livraria do Advogado, 2018.

TODOS PELA EDUCAÇÃO. *Anuário Brasileiro da Educação Básica 2024*. São Paulo: Todos Pela Educação, 2024.

UNITED STATES. Centers for Disease Control and Prevention. *Autism spectrum disorder (ASD): data and statistics*. Atlanta: CDC, 2025.