


**ENTRE A LEGISLAÇÃO E A PRÁTICA: A REALIDADE DA INCLUSÃO DE ESTUDANTES
COM LAUDO NAS ESCOLAS**

**BETWEEN LEGISLATION AND PRACTICE: THE REALITY OF INCLUSIVE EDUCATION
FOR STUDENTS WITH FORMAL DIAGNOSES**

 <https://doi.org/10.63330/armv2n5-086>

Submetido em: 02/06/2026 e Publicado em: 09/06/2026

Andressa Maria Freire da Rocha Arana
Doutora em Humanidades, Culturas e Artes
Docente do Curso de Pedagogia da Universidade de Vassouras
E-mail: andressa.arana@univassouras.edu.br

Daniela Poppe Duche Cezar da Silva
Graduanda em Pedagogia - Universidade de Vassouras
E-mail: danipduchecs@gmail.com

Flaviane Melo de Anchieta
Mestre em Educação Inclusiva e Diversidade
Docente do Curso de Pedagogia da Universidade de Vassouras
Lattes: <http://lattes.cnpq.br/2154074100022143>

Nayara Moraes de Souza
Graduanda em Pedagogia - Universidade de Vassouras
E-mail: nayara.saqua87@gmail.com

RESUMO

O presente artigo analisa a distância entre a legislação brasileira e a prática escolar na inclusão de estudantes com laudo em escolas regulares. Trata-se de uma revisão bibliográfica, de abordagem qualitativa e caráter exploratório, fundamentada em legislações educacionais, documentos oficiais e autores que discutem educação inclusiva, acessibilidade, formação docente, planejamento pedagógico, Atendimento Educacional Especializado e práticas inclusivas. O objetivo do estudo é compreender em que medida as instituições escolares estão organizadas para atender estudantes com laudos médicos, psicológicos ou psicopedagógicos, considerando aspectos legais, pedagógicos, estruturais, formativos e atitudinais. A metodologia consistiu na análise interpretativa de produções teóricas e documentos normativos relacionados ao papel do laudo, às barreiras à aprendizagem, ao Plano Educacional Individualizado, aos profissionais de apoio e ao Desenho Universal para a Aprendizagem. Os resultados indicam que, embora haja avanços normativos importantes, persistem lacunas referentes à formação docente, à escassez de recursos, à sobrecarga profissional, à fragilidade do planejamento individualizado e às barreiras atitudinais. Conclui-se que a inclusão efetiva exige reorganização institucional, investimento público,



corresponsabilidade pedagógica e práticas flexíveis que garantam participação, aprendizagem e desenvolvimento integral.

Palavras-chave: Inclusão escolar; Estudantes com laudo; Planejamento pedagógico; Acessibilidade; Equidade educacional.

ABSTRACT

This article analyzes the gap between Brazilian legislation and school practice in the inclusion of students with formal diagnoses in regular schools. It is a bibliographic review with a qualitative and exploratory approach, based on educational legislation, official documents, and authors who discuss inclusive education, accessibility, teacher education, pedagogical planning, specialized educational support, and inclusive practices. The study aims to understand the extent to which schools are organized to support students with medical, psychological, or psychopedagogical reports, considering legal, pedagogical, structural, formative, and attitudinal aspects. The methodology consisted of an interpretative analysis of theoretical productions and normative documents related to the role of diagnoses, barriers to learning, individualized educational planning, support professionals, and Universal Design for Learning. The results indicate that, although important legal advances have been achieved, gaps remain in teacher education, resources, professional workload, individualized planning, and attitudinal barriers. The study concludes that effective inclusion requires institutional reorganization, public investment, pedagogical co-responsibility, and flexible practices that ensure participation, learning, and integral development.

Keywords: School inclusion; Students with diagnoses; Pedagogical planning; Accessibility; Educational equity.

1 INTRODUÇÃO

A inclusão escolar constitui um dos temas mais relevantes da educação contemporânea, especialmente quando se observa a distância entre os direitos assegurados pela legislação brasileira e as condições concretas vivenciadas no cotidiano das escolas. Embora o ordenamento jurídico reconheça o direito de todos à educação, a presença de estudantes com laudo em classes comuns ainda revela desafios pedagógicos, estruturais, formativos e atitudinais que limitam a participação efetiva e a aprendizagem significativa.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência, a Lei Berenice Piana e as políticas nacionais de educação especial consolidaram importantes avanços ao afirmarem a matrícula, o Atendimento Educacional Especializado, os recursos de acessibilidade



e a necessidade de apoios adequados. Contudo, como indicam Mantoan (2003) e Carvalho (2004), a inclusão não se realiza apenas por determinação legal, pois exige mudança nas culturas, nas políticas e nas práticas escolares. A garantia normativa, portanto, precisa ser acompanhada por condições institucionais capazes de transformar o acesso formal em participação real.

Entre os obstáculos recorrentes, destacam-se barreiras atitudinais, como preconceitos, expectativas reduzidas e crenças equivocadas sobre a capacidade de aprendizagem; barreiras estruturais, como ausência de acessibilidade física e escassez de recursos; barreiras pedagógicas, como currículos rígidos, avaliações padronizadas e falta de adaptações; e barreiras formativas, relacionadas à insuficiência de preparo dos profissionais para lidar com a diversidade. Booth e Ainscow (2012) ajudam a compreender essas barreiras ao defenderem que a inclusão depende da revisão articulada das culturas, das políticas e das práticas da escola.

Nesse cenário, torna-se necessário discutir o papel do laudo médico, psicológico ou psicopedagógico no contexto escolar. O documento pode contribuir para a compreensão de determinadas necessidades educacionais, mas não deve substituir a avaliação pedagógica, o acompanhamento cotidiano e o planejamento docente. Pletsch (2014) ressalta que políticas inclusivas somente produzem efeitos quando incidem sobre práticas curriculares concretas, isto é, quando a escola reorganiza seus modos de ensinar, avaliar e acompanhar os estudantes.

Outro aspecto relevante é a atuação dos mediadores escolares, profissionais de apoio e profissionais do Atendimento Educacional Especializado. Esses sujeitos podem exercer função importante no processo inclusivo, desde que sua atuação esteja articulada ao professor regente, à equipe pedagógica, à família e ao projeto político-pedagógico da escola. Quando o apoio é compreendido como responsabilidade exclusiva de um profissional, corre-se o risco de desresponsabilizar a instituição e produzir uma inclusão apenas formal.

Diante disso, este artigo tem como objetivo analisar a realidade da inclusão de estudantes com laudo nas escolas regulares, considerando a tensão entre legislação e prática. Busca-se refletir sobre os avanços legais, os desafios cotidianos, a chegada dos laudos às escolas, o papel do planejamento pedagógico, as práticas inclusivas e os impactos do Decreto nº 12.686/2025, posteriormente alterado pelo Decreto nº 12.773/2025, no debate sobre a exigência de laudo e a organização dos apoios educacionais.

2 O PROCESSO DE INCLUSÃO ESCOLAR: AVANÇOS E DESAFIOS

A inclusão escolar parte do princípio de que todos os estudantes têm direito de aprender em ambientes comuns, com os apoios necessários à sua participação. Essa concepção se opõe a práticas historicamente segregadoras, nas quais estudantes com deficiência, transtornos do desenvolvimento ou



dificuldades específicas eram afastados do convívio social e escolar, muitas vezes sob o argumento de que necessitavam de espaços separados para aprender.

A história da educação especial no Brasil evidencia que as respostas institucionais à deficiência oscilaram entre assistência, segregação, integração e inclusão. Jannuzzi (2012) e Mazzotta (2011) demonstram que a escolarização das pessoas com deficiência foi marcada por iniciativas filantrópicas, ações especializadas e disputas políticas em torno do direito à educação. Esse percurso ajuda a compreender por que muitos desafios atuais não são apenas pedagógicos, mas também históricos e estruturais.

A Constituição Federal de 1988 afirma a educação como direito de todos e dever do Estado e da família, orientada ao pleno desenvolvimento da pessoa e ao exercício da cidadania (Brasil, 1988). A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional estabelece a educação especial como modalidade oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, com serviços de apoio especializado quando necessário (Brasil, 1996). A Lei Brasileira de Inclusão, por sua vez, amplia esse entendimento ao determinar a garantia de sistema educacional inclusivo em todos os níveis e modalidades, com acessibilidade, adaptações razoáveis e medidas de apoio (Brasil, 2015).

A Lei nº 12.764/2012, conhecida como Lei Berenice Piana, também representa marco importante ao instituir a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista. Ao reconhecer a pessoa com TEA como pessoa com deficiência para todos os efeitos legais, a norma fortaleceu o direito ao acesso à educação, ao atendimento especializado e aos apoios necessários à participação escolar (Brasil, 2012).

Esses marcos legais indicam avanços relevantes, pois deslocam a compreensão da deficiência de uma perspectiva centrada exclusivamente no indivíduo para uma visão mais ampla, que reconhece a presença de barreiras sociais, arquitetônicas, comunicacionais e pedagógicas. Sassaki (1997) contribuiu para esse deslocamento ao compreender a inclusão como processo social no qual instituições e sistemas precisam se adaptar para garantir participação plena às pessoas com deficiência.

Mantoan (2003) defende que incluir não significa apenas inserir o estudante em uma classe comum, mas transformar a escola para que ela possa responder à diversidade. Nessa mesma direção, Glat e Pletsch (2012) observam que a inclusão escolar envolve políticas, práticas pedagógicas e cultura escolar, não podendo ser reduzida à presença física do aluno na escola comum. A inclusão, portanto, exige mudanças na gestão, no currículo, na avaliação, na formação docente e nas relações estabelecidas no cotidiano escolar.

Vygotsky (1998) contribuiu para esse debate ao compreender o desenvolvimento humano como processo mediado socialmente. A aprendizagem ocorre nas interações, nas relações com o outro e nas oportunidades de participação em práticas culturais. Assim, ambientes inclusivos favorecem não apenas estudantes com deficiência ou transtornos, mas toda a comunidade escolar, pois promovem convivência, cooperação, respeito às diferenças e ampliação das possibilidades de desenvolvimento.



Apesar dos avanços legais e teóricos, a prática escolar ainda revela contradições. Muitas escolas recebem estudantes com laudo sem dispor de recursos pedagógicos, equipe de apoio, formação continuada e tempo institucional para planejamento. Como consequência, a inclusão pode tornar-se apenas presença física, sem participação efetiva. Essa realidade produz frustração em estudantes, famílias e docentes, além de reforçar a ideia equivocada de que o problema está no aluno, e não nas barreiras que impedem sua aprendizagem.

2.1 BARREIRAS QUE DIFICULTAM A INCLUSÃO

As barreiras à inclusão escolar manifestam-se de diferentes formas. A falta de estrutura física é uma das mais visíveis, pois muitas escolas ainda não possuem rampas, banheiros acessíveis, sinalização adequada, mobiliário adaptado ou organização espacial que favoreça autonomia e segurança. Entretanto, as barreiras pedagógicas e atitudinais podem ser ainda mais profundas, porque interferem diretamente nas expectativas sobre o estudante e nas oportunidades de aprendizagem oferecidas.

No campo pedagógico, observa-se a permanência de currículos inflexíveis, atividades padronizadas e avaliações centradas na comparação entre estudantes. Essas práticas desconsideram os diferentes modos de aprender e dificultam a participação de alunos que necessitam de recursos específicos, adaptações metodológicas ou formas alternativas de expressão. Perrenoud (2000) contribui para essa discussão ao destacar a necessidade de organizar situações de aprendizagem e administrar a progressão dos estudantes considerando a heterogeneidade das turmas.

A diferenciação pedagógica, nesse sentido, não representa privilégio, mas condição de equidade. Zerbato e Mendes (2018) defendem o Desenho Universal para a Aprendizagem como possibilidade de planejar o ensino desde o início para diferentes formas de acesso, participação e expressão, reduzindo adaptações tardias e ampliando oportunidades de aprendizagem para todos. Essa perspectiva fortalece a ideia de que a acessibilidade deve ser princípio de planejamento, e não resposta improvisada diante da dificuldade.

As barreiras atitudinais também comprometem a inclusão. Quando o laudo é interpretado como sinônimo de incapacidade, o estudante passa a ser visto pelo limite e não por suas possibilidades. Essa leitura reduz as expectativas pedagógicas, enfraquece a mediação docente e pode levar à infantilização, ao isolamento ou à exclusão simbólica dentro da própria sala de aula. Carvalho (2004) alerta que a inclusão exige revisão das representações sociais sobre deficiência e aprendizagem, pois práticas escolares excludentes podem permanecer mesmo em ambientes que se dizem inclusivos.

Outro desafio refere-se ao desconhecimento das famílias sobre os direitos educacionais dos estudantes. Muitas vezes, responsáveis não sabem que a escola deve oferecer Atendimento Educacional Especializado, adaptações razoáveis, recursos de acessibilidade e apoio à participação. A ausência de



informação fragiliza a capacidade de reivindicação e facilita a permanência de práticas excludentes. Por isso, a relação entre escola e família precisa ser pautada por diálogo, transparência e corresponsabilidade.

A formação docente aparece como um dos pontos mais sensíveis do processo inclusivo. Muitos professores concluem a formação inicial com pouca experiência em educação especial e inclusão, e nem sempre têm acesso a formações continuadas capazes de articular teoria, prática, estudo de caso, planejamento e avaliação. Nóvoa (1992) compreende a formação de professores como processo de construção profissional que se fortalece na reflexão sobre a prática, na colaboração e na valorização da experiência docente. Essa compreensão é fundamental para que a inclusão não seja tratada como tema periférico, mas como dimensão constitutiva do trabalho pedagógico.

Libâneo (2001) compreende a organização escolar como dimensão essencial da prática educativa, o que permite afirmar que a inclusão não depende apenas da vontade individual do professor, mas de uma gestão comprometida com condições reais de trabalho. A sobrecarga dos docentes também precisa ser considerada, pois turmas numerosas, falta de equipe multidisciplinar, ausência de tempo para planejamento e número insuficiente de profissionais de apoio dificultam a construção de respostas pedagógicas adequadas.

Booth e Ainscow (2012) indicam que a construção de uma escola inclusiva envolve mudanças nas culturas, políticas e práticas institucionais. Isso significa que a inclusão não pode ser reduzida a ações pontuais ou adaptações improvisadas. É necessário desenvolver uma cultura escolar que valorize a diversidade, planeje intencionalmente a participação de todos e compreenda a acessibilidade como princípio de organização pedagógica.

2.2 A CHEGADA DOS LAUDOS ÀS ESCOLAS

A chegada de laudos médicos, psicológicos e psicopedagógicos às escolas tornou-se cada vez mais frequente, especialmente diante do aumento de diagnósticos relacionados ao Transtorno do Espectro Autista, ao Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade, às dificuldades específicas de aprendizagem, às deficiências intelectuais e às deficiências múltiplas. Esses documentos podem auxiliar a escola na compreensão de determinadas características do estudante, mas não devem ser utilizados como instrumento de rotulação ou exclusão.

O laudo pode orientar a organização de apoios, recursos e intervenções, mas não substitui o olhar pedagógico. A avaliação educacional precisa considerar o estudante em situação real de aprendizagem, observando suas formas de comunicação, participação, interação, atenção, autonomia, interesses e potencialidades. Nesse sentido, o professor e a equipe pedagógica precisam articular as informações clínicas às evidências produzidas no cotidiano escolar.



A redução do estudante ao diagnóstico representa um risco importante. Quando a escola interpreta o laudo como definição total do sujeito, pode deixar de investir em suas possibilidades de aprendizagem. O diagnóstico deve ser compreendido como uma informação relevante, mas parcial. A criança ou adolescente é mais do que o transtorno, a deficiência ou a dificuldade descrita no documento. Por isso, a inclusão exige escuta, observação, planejamento e reavaliação permanente das estratégias adotadas.

Também é necessário reconhecer que diagnósticos realizados na infância exigem acompanhamento contínuo. O desenvolvimento infantil é dinâmico, e as necessidades educacionais podem modificar-se ao longo do tempo. Assim, a escola precisa acompanhar os avanços, identificar novas barreiras e reorganizar as intervenções sempre que necessário. Vygotsky (1998) reforça que o desenvolvimento se constitui na relação entre o sujeito e o meio social, o que valoriza a mediação pedagógica e a observação constante.

Em alguns contextos, professores e famílias demonstram insegurança diante dos laudos. Há receio de diagnósticos precipitados, confusão entre imaturidade, comportamento e transtornos, além de preocupação com estigmas. Essas tensões são legítimas e indicam a necessidade de diálogo intersetorial entre educação, saúde, assistência social e família. A escola não deve atuar como consultório, mas como espaço pedagógico capaz de transformar informações sobre o estudante em estratégias de ensino.

Mendes (2006), ao discutir a radicalização do debate sobre inclusão escolar no Brasil, chama atenção para a complexidade do tema e para os riscos de discursos simplificados. A crítica à inclusão não deve negar o direito à educação em espaços comuns, mas precisa evidenciar que a matrícula sem suporte, sem adaptação curricular e sem condições institucionais pode mascarar processos de exclusão. Assim, a inclusão precisa ser defendida com responsabilidade e com garantia de recursos concretos.

Hallahan e Kauffman (1994) problematizam propostas de inclusão total ao defenderem que alguns estudantes podem necessitar de apoios altamente especializados e ambientes estruturados, a depender de suas necessidades. Essa discussão não deve ser usada para justificar segregação, mas para lembrar que a inclusão exige respostas educacionais diferenciadas, planejamento cuidadoso e oferta de apoios em diferentes intensidades. O princípio orientador deve ser sempre o direito do estudante à aprendizagem, à participação e ao desenvolvimento.

Dessa forma, o laudo precisa ser compreendido como subsídio, e não como sentença. Ele pode contribuir para a identificação de apoios, mas não deve limitar o olhar pedagógico nem substituir a responsabilidade da escola de avaliar barreiras, construir estratégias e acompanhar os avanços. A centralidade deve estar no sujeito que aprende e nas condições que a instituição oferece para que essa aprendizagem aconteça.



2.3 PLANEJAMENTO PEDAGÓGICO, PEI E ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO

O planejamento pedagógico constitui elemento essencial para transformar o direito à inclusão em prática escolar. Planejar para a diversidade significa antecipar barreiras, selecionar estratégias acessíveis, organizar recursos, definir objetivos possíveis e acompanhar continuamente os resultados. Sem planejamento, a inclusão tende a depender de improvisações, o que fragiliza a aprendizagem e amplia a insegurança dos professores e das famílias.

O Plano Educacional Individualizado pode contribuir para esse processo ao organizar objetivos, estratégias, recursos, formas de avaliação e responsabilidades. Sua elaboração deve envolver professor regente, Atendimento Educacional Especializado, gestão escolar, família e, quando possível, o próprio estudante. O PEI não deve funcionar como documento burocrático, mas como instrumento vivo de planejamento, acompanhamento e reorientação da prática pedagógica.

Pletsch (2014) ressalta que a escolarização de estudantes com deficiência depende da articulação entre políticas, currículo e práticas pedagógicas. Essa análise é importante porque mostra que o PEI não pode ser um currículo paralelo e empobrecido, mas uma estratégia de acesso ao currículo comum, com mediações adequadas às necessidades do estudante. Quando bem elaborado, o PEI contribui para tornar visíveis as metas de aprendizagem, os apoios necessários e os critérios de acompanhamento.

O Atendimento Educacional Especializado também precisa ser compreendido como serviço complementar ou suplementar à escolarização, e não como substituto da sala comum. Sua função é identificar, elaborar e organizar recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem barreiras à participação. Quando o AEE atua de forma isolada, sem diálogo com o professor regente, perde força pedagógica. Quando se articula ao planejamento da turma, fortalece a aprendizagem e a participação do estudante.

O Desenho Universal para a Aprendizagem amplia essa discussão ao propor que o ensino seja planejado considerando múltiplas formas de engajamento, representação e expressão. Zerbato e Mendes (2018) indicam que essa abordagem evita a lógica de adaptação apenas posterior e individual, pois orienta a construção de ambientes mais acessíveis para diferentes estudantes desde o início do planejamento.

Assim, planejamento pedagógico, PEI, AEE e Desenho Universal para a Aprendizagem não são instrumentos separados, mas dimensões complementares de uma prática inclusiva. Todos exigem estudo de caso, observação qualificada, registro, diálogo com a família e revisão constante das estratégias. A inclusão se fortalece quando a escola passa de uma postura reativa para uma postura intencional, preventiva e colaborativa.



2.4 PRÁTICAS INCLUSIVAS PARA ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA, TRANSTORNOS E OUTRAS NECESSIDADES EDUCACIONAIS

As práticas inclusivas devem ser compreendidas como ações intencionais, planejadas e avaliadas continuamente. Não se trata de improvisar atividades mais fáceis ou retirar o estudante das experiências coletivas, mas de garantir que ele acesse o currículo comum por caminhos adequados às suas necessidades. A adaptação curricular, quando bem planejada, preserva o direito ao conhecimento e amplia as possibilidades de participação.

Entre as estratégias inclusivas, destacam-se o uso de recursos visuais, materiais concretos, tecnologias assistivas, comunicação alternativa e aumentativa, atividades em pequenos grupos, tutoria entre pares, flexibilização do tempo, antecipação de rotinas, adaptação de avaliações e propostas de aprendizagem baseadas em projetos ou situações reais. Essas práticas favorecem a autonomia, a participação e a construção de vínculos no espaço escolar.

Perrenoud (2000) contribui para essa discussão ao tratar da necessidade de organizar situações de aprendizagem, administrar a progressão dos alunos e envolver os estudantes em suas aprendizagens. Tais competências tornam-se ainda mais relevantes em salas inclusivas, nas quais a heterogeneidade é regra e não exceção. O professor precisa mobilizar diferentes recursos para que os objetivos de aprendizagem sejam alcançados por caminhos diversos.

A produção cinematográfica *Como estrelas na Terra* ilustra, em linguagem sensível, os efeitos da incompreensão pedagógica sobre um estudante com dislexia. A narrativa evidencia que a ausência de reconhecimento das dificuldades de aprendizagem pode gerar sofrimento, baixa autoestima e afastamento do processo escolar. Ao mesmo tempo, mostra que a mediação docente, quando intencional e respeitosa, pode transformar a relação do aluno com o conhecimento. Embora se trate de obra artística, o filme contribui para refletir sobre práticas inclusivas e sobre a importância de olhar para além do erro aparente.

Freire (1996) defende uma prática educativa comprometida com a autonomia, a ética e o respeito aos saberes dos educandos. Essa perspectiva dialoga diretamente com a inclusão, pois ensina que a prática docente não pode ser neutra diante da desigualdade. O professor precisa reconhecer o estudante como sujeito de possibilidades, planejar com intencionalidade e construir condições para que a aprendizagem aconteça de forma significativa.

A atuação de profissionais de apoio e mediadores escolares também precisa ser compreendida com cuidado. Esses profissionais podem auxiliar na comunicação, na locomoção, na alimentação, na autonomia, na organização e na participação do estudante, mas não substituem o professor. A responsabilidade pedagógica permanece coletiva e institucional. Quando o estudante passa a ser considerado responsabilidade exclusiva do mediador, a escola corre o risco de produzir uma nova forma de segregação dentro da sala comum.



A inclusão efetiva depende, portanto, de corresponsabilidade. O professor regente, o profissional do AEE, os profissionais de apoio, a equipe gestora, a família e os demais estudantes compõem uma rede educativa. Quando essa rede atua de forma articulada, a escola deixa de apenas receber o aluno e passa a construir condições concretas para sua permanência, participação e aprendizagem.

2.5 O DECRETO Nº 12.686/2025 E A REORGANIZAÇÃO DO ATENDIMENTO EDUCACIONAL

O Decreto nº 12.686/2025 instituiu a Política Nacional de Educação Especial Inclusiva e a Rede Nacional de Educação Especial Inclusiva, reforçando a necessidade de organização de sistemas educacionais inclusivos e de apoios para estudantes público da educação especial (Brasil, 2025a). Posteriormente, o Decreto nº 12.773/2025 alterou dispositivos da política, mantendo a centralidade da inclusão, da transversalidade da educação especial e da organização de apoios educacionais (Brasil, 2025b).

Um dos pontos centrais desse debate é a superação da dependência exclusiva do laudo médico para a oferta de atendimento educacional especializado, suporte ou adaptações. A mudança fortalece uma compreensão pedagógica da inclusão, centrada na identificação de barreiras, na avaliação educacional e no estudo de caso. Com isso, a escola não deve aguardar apenas um documento clínico para agir diante das necessidades observadas no processo de aprendizagem.

Essa orientação representa avanço importante, pois pode evitar que estudantes fiquem sem apoio em razão da demora no acesso a diagnósticos ou serviços de saúde. Ao mesmo tempo, impõe desafios às redes de ensino. O estudo de caso exige profissionais preparados, tempo de planejamento, registros sistemáticos, critérios pedagógicos claros e acompanhamento contínuo. Sem essas condições, há risco de decisões subjetivas, subidentificação de necessidades ou oferta superficial de apoio.

A nova política também exige revisão da forma como os recursos são distribuídos. Historicamente, muitas redes utilizavam o laudo como critério para disponibilização de profissional de apoio, sala de recursos ou adaptações. Ao priorizar a avaliação pedagógica e a identificação de barreiras, torna-se necessário construir protocolos transparentes, com participação da equipe escolar e da família, para garantir que os apoios cheguem a quem de fato necessita.

Portanto, a dispensa da exigência de laudo não elimina a importância das informações clínicas quando elas existirem, mas impede que a ausência do documento seja usada como justificativa para negar atendimento. O principal desafio é garantir que essa mudança não se limite ao plano normativo. Para que produza efeitos reais, precisa ser acompanhada de formação docente, ampliação de equipes, investimento em acessibilidade, fortalecimento do AEE e compromisso das redes de ensino com a inclusão em sua dimensão prática.



3 METODOLOGIA

O presente estudo caracteriza-se como uma revisão bibliográfica, de abordagem qualitativa e caráter exploratório. A pesquisa bibliográfica permite reunir e analisar produções teóricas, documentos legais e materiais acadêmicos já publicados, oferecendo base para compreender criticamente a inclusão de estudantes com laudo nas escolas regulares. Conforme Gil (2022), esse tipo de pesquisa é desenvolvido a partir de fontes já elaboradas, como livros, artigos científicos, legislações e documentos institucionais.

A abordagem qualitativa foi adotada por possibilitar uma análise interpretativa do fenômeno investigado, considerando os sentidos atribuídos à inclusão escolar, ao laudo, às práticas pedagógicas, à formação docente e à organização institucional. O caráter exploratório justifica-se pela intenção de ampliar a compreensão sobre a distância entre legislação e prática, identificando avanços, limites e possibilidades para a efetivação de uma educação inclusiva.

Foram considerados autores que discutem educação inclusiva, história da educação especial, desenvolvimento humano, gestão escolar, formação docente, práticas pedagógicas e crítica aos modelos de inclusão sem suporte, entre os quais Mantoan, Carvalho, Sasaki, Mazzotta, Jannuzzi, Mendes, Pletsch, Glat, Vygotsky, Freire, Libâneo, Perrenoud, Nóvoa, Booth, Ainscow, Zerbato e Mendes. Também foram analisadas legislações e documentos oficiais brasileiros, como a Constituição Federal de 1988, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, a Lei Berenice Piana, a Lei Brasileira de Inclusão, a Política Nacional de Educação Especial Inclusiva e o Plano Nacional de Educação.

A análise foi organizada por eixos temáticos: avanços e desafios da inclusão escolar, barreiras pedagógicas e atitudinais, chegada dos laudos às escolas, planejamento pedagógico, PEI, AEE, práticas inclusivas, atuação dos profissionais de apoio e impactos recentes da política nacional de educação especial inclusiva. Por se tratar de pesquisa bibliográfica, sem coleta de dados diretamente com seres humanos, aplicação de instrumentos, observação de participantes ou intervenção em campo, não houve necessidade de submissão ao Comitê de Ética em Pesquisa nem de utilização de Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.

4 RESULTADOS E DISCUSSÃO

A análise bibliográfica evidenciou que a inclusão escolar brasileira avançou significativamente no plano legal, mas ainda enfrenta dificuldades importantes no plano prático. O primeiro resultado refere-se à existência de uma distância entre matrícula e participação. As legislações garantem acesso, mas muitas escolas ainda não conseguem assegurar condições efetivas para que o estudante com laudo aprenda, conviva e participe das atividades com autonomia e significado.

O segundo resultado aponta que o laudo é um documento relevante, mas insuficiente para orientar sozinho o processo educacional. Quando utilizado como rótulo, pode reforçar preconceitos e limitar



expectativas. Quando articulado à avaliação pedagógica, ao estudo de caso e ao planejamento docente, pode contribuir para a definição de apoios e estratégias. Dessa forma, o problema não está no laudo em si, mas no modo como ele é interpretado e utilizado pela escola.

O terceiro resultado evidencia que a formação docente é uma condição indispensável para a inclusão. Professores que não recebem apoio formativo tendem a reproduzir práticas padronizadas, especialmente quando atuam em turmas numerosas e com poucos recursos. Nóvoa (1992) e Perrenoud (2000) reforçam que a docência exige reflexão, mobilização de competências e capacidade de enfrentar situações complexas. Na inclusão, essa complexidade se amplia porque envolve diferentes ritmos, necessidades, formas de comunicação e modos de participação.

O quarto resultado refere-se à necessidade de reorganização institucional. A inclusão não pode depender apenas da sensibilidade individual de um professor ou da presença de um mediador. Ela precisa estar prevista no projeto político-pedagógico, na gestão escolar, na distribuição de recursos, no planejamento coletivo e na relação com as famílias. Booth e Ainscow (2012) contribuem para essa compreensão ao situarem a inclusão como processo de transformação das culturas, políticas e práticas da escola.

O quinto resultado indica que práticas pedagógicas inclusivas precisam articular diferenciação, acessibilidade e planejamento universal. A contribuição de Zerbato e Mendes (2018) permite compreender que o Desenho Universal para a Aprendizagem pode reduzir barreiras ao propor múltiplas formas de apresentação dos conteúdos, de participação e de expressão dos estudantes. Essa abordagem desloca a adaptação do campo da exceção para o campo do planejamento pedagógico.

O sexto resultado aponta que a figura do profissional de apoio precisa ser compreendida dentro de uma rede de corresponsabilidade. Esse profissional pode ser essencial para determinados estudantes, mas sua presença não autoriza a retirada da responsabilidade pedagógica do professor regente. O apoio deve favorecer participação, comunicação, autonomia e aprendizagem, e não produzir isolamento do aluno dentro da própria sala de aula.

Por fim, os achados indicam que a mudança normativa trazida pela Política Nacional de Educação Especial Inclusiva fortalece a perspectiva pedagógica da inclusão, ao deslocar o foco exclusivo do diagnóstico para a identificação de barreiras. No entanto, esse avanço depende de condições materiais e formativas. Sem investimento, há risco de que a dispensa da exigência de laudo se transforme em mais uma norma distante da realidade escolar.

Desse modo, a discussão confirma que a inclusão de estudantes com laudo exige uma combinação de legislação, financiamento, formação, planejamento, acessibilidade e mudança cultural. A escola inclusiva não é aquela que apenas matricula estudantes diferentes, mas aquela que se reorganiza para que todos possam aprender, participar e desenvolver suas potencialidades.



5 CONCLUSÃO

O presente artigo analisou a realidade da inclusão de estudantes com laudo nas escolas, considerando a distância entre a legislação brasileira e a prática cotidiana. A revisão bibliográfica permitiu compreender que o país possui um conjunto importante de normas voltadas à garantia do direito à educação inclusiva, mas a efetivação desse direito ainda depende de mudanças concretas na organização escolar.

A pesquisa evidenciou que a presença do estudante na escola regular não garante, por si só, inclusão. Para que a inclusão seja efetiva, é necessário assegurar acessibilidade, recursos pedagógicos, formação docente, avaliação processual, planejamento individualizado e apoio especializado quando necessário. Também é fundamental combater barreiras atitudinais que reduzem o estudante ao laudo e enfraquecem suas possibilidades de aprendizagem.

Constatou-se que o laudo pode contribuir para a compreensão de determinadas necessidades, mas não substitui o planejamento pedagógico. A escola deve utilizar as informações disponíveis de forma ética, sem rotular o estudante e sem transformar o diagnóstico em limite. A avaliação pedagógica, o estudo de caso e o acompanhamento contínuo são essenciais para definir estratégias adequadas e revisar os apoios ao longo do percurso escolar.

Também se verificou que a inclusão exige corresponsabilidade. Professores, profissionais de apoio, Atendimento Educacional Especializado, gestão escolar, família e políticas públicas precisam atuar de maneira articulada. Quando a responsabilidade é transferida apenas ao professor ou ao mediador, a escola corre o risco de produzir uma inclusão frágil e superficial.

O reforço do referencial teórico permitiu evidenciar que a inclusão não é apenas uma questão normativa, mas uma mudança cultural, pedagógica e institucional. Autores como Mantoan, Carvalho, Sasaki, Pletsch, Glat, Mendes, Vygotsky, Freire, Perrenoud, Nóvoa, Booth e Ainscow demonstram que a escola inclusiva exige compromisso com a equidade, planejamento coletivo, mediação qualificada e remoção de barreiras.

Conclui-se que a inclusão escolar precisa ultrapassar o discurso legal e transformar-se em prática cotidiana. Isso exige investimento público, formação permanente, organização institucional e compromisso ético com a equidade. Uma escola verdadeiramente inclusiva é aquela que reconhece as singularidades dos estudantes, remove barreiras, valoriza suas potencialidades e garante condições reais para que todos participem, aprendam e se desenvolvam integralmente.

REFERÊNCIAS

BATISTA, Letícia. Educação inclusiva: desafios e percepções na contemporaneidade. Rio de Janeiro: Educação Pública, 2020. Disponível em: <https://educacaopublica.cecierj.edu.br/artigos/20/44/educacao-inclusiva-desafios-e-percepcoes-na-contemporaneidade>. Acesso em: 31 maio 2026.



BOOTH, Tony; AINSCOW, Mel. Index para a inclusão: desenvolvendo a aprendizagem e a participação nas escolas. 3. ed. Rio de Janeiro: LaPEADE, 2012.

BRASIL. Constituição (1988). Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Brasília, DF: Presidência da República, 1988. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm. Acesso em: 31 maio 2026.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, DF: Presidência da República, 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 31 maio 2026.

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. Brasília, DF: Presidência da República, 2012. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/112764.htm. Acesso em: 31 maio 2026.

BRASIL. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 2014. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/113005.htm. Acesso em: 31 maio 2026.

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). Brasília, DF: Presidência da República, 2015. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/113146.htm. Acesso em: 31 maio 2026.

BRASIL. Decreto nº 12.686, de 20 de outubro de 2025. Institui a Política Nacional de Educação Especial Inclusiva e a Rede Nacional de Educação Especial Inclusiva. Brasília, DF: Presidência da República, 2025. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2023-2026/2025/decreto/d12686.htm. Acesso em: 31 maio 2026.

BRASIL. Decreto nº 12.773, de 8 de dezembro de 2025. Altera o Decreto nº 12.686, de 20 de outubro de 2025. Brasília, DF: Presidência da República, 2025. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2023-2026/2025/decreto/d12773.htm. Acesso em: 31 maio 2026.

BRASIL. Lei nº 15.388, de 14 de abril de 2026. Aprova o Plano Nacional de Educação (PNE). Brasília, DF: Presidência da República, 2026. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2023-2026/2026/lei/115388.htm. Acesso em: 31 maio 2026.

BRASIL. Ministério da Educação. Educação inclusiva: a escola. Brasília, DF: MEC/SEESP, 2004. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/aescola.pdf>. Acesso em: 31 maio 2026.

BRASIL. Ministério da Educação. Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. Brasília, DF: MEC, 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducspecial.pdf>. Acesso em: 31 maio 2026.

CARVALHO, Rosita Edler. Educação inclusiva: com os pingos nos is. Porto Alegre: Mediação, 2004.

COMO ESTRELAS NA TERRA. Direção: Aamir Khan. Índia: Aamir Khan Productions, 2007. 1 filme (164 min.).



- FERREIRA, Felipe. Educação inclusiva: quais os pilares e o que a escola precisa fazer? Proesc, 2018. Disponível em: <https://www.proesc.com/blog/educacao-inclusiva-o-que-a-escola-precisa-fazer/>. Acesso em: 31 maio 2026.
- FREIRE, Paulo. Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- GIL, Antonio Carlos. Como elaborar projetos de pesquisa. 7. ed. São Paulo: Atlas, 2022.
- GLAT, Rosana; PLETSCHE, Márcia Denise. Inclusão escolar de alunos com necessidades especiais. 2. ed. Rio de Janeiro: EDUERJ, 2012.
- HALLAHAN, Daniel P.; KAUFFMAN, James M. Exceptional children: introduction to special education. 6. ed. Boston: Allyn and Bacon, 1994.
- JANNUZZI, Gilberta de Martino. A educação do deficiente no Brasil: dos primórdios ao início do século XXI. 3. ed. rev. Campinas: Autores Associados, 2012.
- LIBÂNEO, José Carlos. Organização e gestão da escola: teoria e prática. Goiânia: Alternativa, 2001.
- MANTOAN, Maria Teresa Eglér. Inclusão escolar: o que é? por quê? como fazer? São Paulo: Moderna, 2003.
- MAZZOTTA, Marcos José da Silveira. Educação especial no Brasil: história e políticas públicas. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2011.
- MENDES, Enicéia Gonçalves. A radicalização do debate sobre inclusão escolar no Brasil. Revista Brasileira de Educação, Rio de Janeiro, v. 11, n. 33, p. 387-405, set./dez. 2006. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/KgF8xDrQfyy5GwyLzGhJ67m/>. Acesso em: 31 maio 2026.
- NÓVOA, António. Os professores e a sua formação. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1992.
- PERRENOUD, Philippe. Dez novas competências para ensinar. Porto Alegre: Artmed, 2000.
- PLETSCHE, Márcia Denise. Repensando a inclusão escolar: diretrizes políticas, práticas curriculares e deficiência intelectual. Rio de Janeiro: NAU; EDUR, 2010.
- SASSAKI, Romeu Kazumi. Inclusão: construindo uma sociedade para todos. Rio de Janeiro: WVA, 1997.
- UNESCO. Declaração de Salamanca sobre princípios, políticas e práticas na área das necessidades educativas especiais. Salamanca: UNESCO, 1994. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>. Acesso em: 31 maio 2026.
- VYGOTSKY, Lev Semenovich. A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. São Paulo: Martins Fontes, 1998.
- ZERBATO, Ana Paula; MENDES, Enicéia Gonçalves. Desenho universal para a aprendizagem como estratégia de inclusão escolar. Educação Unisinos, São Leopoldo, v. 22, n. 2, p. 147-155, 2018. Disponível em: <https://revistas.unisinos.br/index.php/educacao/article/view/edu.2018.222.04>. Acesso em: 31 maio 2026. DOI: <https://doi.org/10.4013/edu.2018.222.04>.