

EDUCAÇÃO
V.13 • N.2 • 2026 • Publicação Contínua

ISSN Digital: 2316-3828
ISSN Impresso: 2316-333X
DOI: 10.17564/2316-3828.2026v13n2p18-35



PARA ALÉM DO DIAGNÓSTICO E DO AUMENTO DE LAUDOS: DESAFIOS NA INCLUSÃO EDUCACIONAL NO PÓS- PANDEMIA FRENTE À MEDICALIZAÇÃO

BEYOND DIAGNOSIS AND THE INCREASE IN REPORTS:
CHALLENGES IN EDUCATIONAL INCLUSION IN THE POST-
PANDEMIC ERA IN THE FACE OF MEDICALIZATION

MÁS ALLÁ DEL DIAGNÓSTICO Y EL AUMENTO DE DENUNCIAS:
DESAFÍOS EN LA INCLUSIÓN EDUCATIVA EN LA ERA
POSPANDEMIA ANTE LA MEDICALIZACIÓN

Valéria Oliveira dos Santos Nepomoceno¹
Fernanda Fernandes de Meireles²
Marcelo Oliveira Pereira³

RESUMO

A pandemia do COVID-19 impôs desafios significativos na educação, com impactos notáveis sobre alunos com necessidades educacionais especiais (NEE). Esse grupo, já vulnerável, experimentou a amplificação de dificuldades emocionais, sociais e físicas, bem como a intensificação das desigualdades educacionais. Em um contexto de crescente demanda por laudos e preocupações com a medicalização das dificuldades de aprendizagem, este artigo, por meio de uma pesquisa de revisão bibliográfica de bases de dados como Scielo, Capes, Google Acadêmico e BVS, busca explorar estratégias para garantir a inclusão efetiva desses alunos no cenário pós-pandemia no Brasil. A análise revela que, embora a literatura sobre o tema pós-pandemia ainda seja incipiente, a atenção às tecnologias assistivas como softwares adaptados, recursos de acessibilidade em plataformas digitais e ferramentas de comunicação alternativa, foi limitada. Os resultados evidenciaram que a superação desses desafios está distante, demandando mais incentivos públicos, financeiros, pesquisas e capacitação especializada dos profissionais em educação para o público da temática. Em meio a um cenário de incertezas e avanços tecnológicos, a construção de um senso de pertencimento para alunos com NEE, através da promoção de ambientes inclusivos e acolhedores, é vista como uma ferramenta crucial para fomentar a participação e o desenvolvimento desses alunos.

PALAVRAS-CHAVE

Transtornos do neurodesenvolvimento, diagnósticos, necessidades educacionais especiais, educação inclusiva, pós-pandemia do COVID-19.

ABSTRACT

The COVID-19 pandemic has imposed significant challenges on education, with notable impacts on students with special educational needs (SEN). This already vulnerable group has experienced amplified emotional, social, and physical difficulties, as well as intensified educational inequalities. In a context of growing demand for reports and concerns about the medicalization of learning difficulties, this article, through a literature review of databases such as Scielo, Capes, Google Scholar, and BVS, seeks to explore strategies to ensure the effective inclusion of these students in the post-pandemic scenario in Brazil. The analysis reveals that, although the literature on the post-pandemic theme is still incipient, attention to assistive technologies such as adapted software, accessibility resources on digital platforms, and alternative communication tools has been limited. The results showed that overcoming these challenges is a long way off, requiring more public and financial incentives, research, and specialized training for education professionals working with this population. Amid a scenario of uncertainty and technological advances, building a sense of belonging for students with SEN through the promotion of inclusive and welcoming environments is seen as a crucial tool for fostering the participation and development of these students.

KEYWORDS

Neurodevelopmental Disorders; diagnoses; special educational needs; Inclusive Education, post-COVID-19 pandemic.

RESUMEN

La pandemia de COVID-19 ha planteado importantes desafíos a la educación, con un impacto notable en el alumnado con necesidades educativas especiales (NEE). Este grupo, ya de por sí vulnerable, ha experimentado un aumento de las dificultades emocionales, sociales y físicas, así como la intensificación de las desigualdades educativas. En un contexto de creciente demanda de informes y preocupación por la medicalización de las dificultades de aprendizaje, este artículo, mediante una revisión bibliográfica de bases de datos como Scielo, Capes, Google Scholar y BVS, busca explorar estrategias para garantizar la inclusión efectiva de este alumnado en el escenario pospandémico en Brasil. El análisis revela que, si bien la literatura sobre el tema pospandémico es aún incipiente, la atención a las tecnologías de asistencia, como software adaptado, funciones de accesibilidad en plataformas digitales y herramientas de comunicación alternativas, ha sido limitada. Los resultados mostraron que superar estos desafíos es un largo camino por recorrer, lo que requiere más incentivos públicos y financieros, investigación y formación especializada para profesionales de la educación en este

tema. En un contexto de incertidumbre y avances tecnológicos, fomentar el sentido de pertenencia del alumnado con necesidades educativas especiales, mediante la promoción de entornos inclusivos y acogedores, se considera una herramienta crucial para fomentar su participación y desarrollo.

PALABRAS CLAVE

Trastornos del neurodesarrollo, diagnósticos, necesidades educativas especiales, educación inclusiva, pospandemia de COVID-19.

1 INTRODUÇÃO

A pandemia de COVID-19 impactou drasticamente a educação global, reverberando em todos os níveis de ensino, da educação infantil à pós-graduação. Em particular, a inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais (NEE) foi severamente afetada, dada a maior vulnerabilidade desses estudantes a desafios emocionais, sociais e físicos impostos pela crise sanitária. Diante desse cenário complexo, educadores e especialistas buscaram ativamente estratégias para garantir o acesso universal a uma educação de qualidade (Casal *et al.*, 2021).

O fechamento das escolas e a transição para o ensino remoto, embora essenciais para a saúde pública, agravaram a situação de crianças com deficiência e suas famílias (ONU, 2020; Brasil, 2020^k).

A pandemia não apenas amplificou as desigualdades preexistentes, mas também intensificou a demanda por laudos e a preocupação com a medicalização das dificuldades de aprendizagem, um fenômeno que precisa ser criticamente analisado no processo de inclusão (Casal *et al.*, 2021).

Dados da pesquisa “Inclusão na Educação” revelam uma problemática preocupante: apenas 3 em cada 10 alunos com deficiência participam efetivamente das aulas, e 50% dos professores consideram a estrutura das escolas como inadequada para atender às necessidades da educação inclusiva (Nova Escola, 2023).

Tais limitações, somadas à escassez de formação continuada para os educadores, demonstram que a demanda por especialistas e a centralidade do laudo podem, inadvertidamente, sobrecarregar o sistema e desviar a atenção da necessidade imperativa de adaptações curriculares, metodologias flexíveis e um olhar pedagógico verdadeiramente inclusivo, que transcenda o diagnóstico formal (Nova Escola, 2023).

Dados do Censo Escolar 2024, divulgados pelo Ministério da Educação (MEC) confirmaram a tendência de crescimento nas matrículas da Educação Especial no Brasil entre os anos de 2020 e 2024 (INEP, 2024). A análise também revelou que 92,6% dos estudantes com deficiência estavam matriculados em escolas regulares em 2024, um indicativo da progressão da inclusão escolar (Araújo, 2025).

Nesse contexto, as Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC) surgiram como potenciais aliadas na promoção da inclusão de alunos com NEE, especialmente no cenário pós-pandemia, oferecendo flexibilidade para interações à distância e fomentando o pensamento crítico (Casal *et al.*, 2021).

Para reabertura, as escolas não só necessitaram de protocolos de biossegurança, mas também foram desafiadas a se adaptar às novas demandas, garantindo a disponibilidade de tecnologias assistivas e uma formação docente contínua e especializada (Leite, 2020).

Especialmente no que tange à efetividade das tecnologias assistivas após o retorno presencial, e a necessidade de aprofundar o debate sobre a formação de educadores e a acessibilidade de recursos, considerando a lacuna na literatura sobre a inclusão de alunos com NEE no cenário pós-pandemia, este trabalho tem como objetivo explorar e verificar estratégias para garantir a inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais no contexto pós-pandemia no Brasil, analisando as novas demandas e as implicações da crescente cultura do laudo.

2 METODOLOGIA

Foi realizado um estudo de revisão bibliográfica, após seleção e análise de periódicos publicados em bases de dados como Scielo, Capes, Google Acadêmico e BVS, que apresentaram relevância em relação a temática da pesquisa.

Para corroborar a pesquisa, legislações, decretos e resoluções brasileiras embasaram o referencial teórico, além da análise de dados estatísticos coletados de órgãos governamentais como INEP, ONU, OMS e de organizações sem fins lucrativos como Instituto Rodrigues Mendes (IRM) e Nova Escola.

2.1 COMPREENDENDO O QUE É SER PESSOA COM DEFICIÊNCIA

A compreensão do que é ser pessoa com deficiência tem evoluído significativamente, passando de um modelo puramente médico para um modelo social e biopsicossocial. Atualmente, a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência), Lei nº 13.146, de 2015, é o principal marco legal que assegura e promove o exercício dos direitos e liberdades fundamentais, visando à inclusão social e cidadania (Brasil, 2015).

De acordo com essa Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência, considera-se pessoa com deficiência:

Aquela que tem impedimento de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, o qual, em interação com uma ou mais barreiras, pode obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdade de condições com as demais pessoas (Brasil, 2015, on-line).

Anteriormente, o Decreto nº 3.298, de 20 de dezembro de 1999, que regulamentava a Política Nacional para a Integração da Pessoa com Deficiência, definia deficiência como toda perda ou anormalidade de uma estrutura ou função psicológica, fisiológica ou anatômica que gerasse incapacidade para o desempenho de atividade dentro do padrão considerado normal para o ser humano. Esse decreto classificava a pessoa com deficiência nas categorias: física, auditiva, visual e mental (Brasil, 1999).

De acordo com esse Decreto, a deficiência física se caracteriza pela alteração completa ou parcial de um ou mais segmentos do corpo humano. A deficiência auditiva envolve a perda bilateral, parcial ou total, de quarenta e um decibéis ou mais. A deficiência visual está relacionada à cegueira, baixa visão, ou a ocorrência simultânea de quaisquer das condições anteriores (Brasil, 1999).

Já a deficiência mental, engloba o funcionamento intelectual significativamente inferior à média, com manifestação antes dos dezoito anos e limitações associadas a duas ou mais áreas de habilidades adaptativas, tais como: comunicação, cuidado pessoal, habilidades sociais, saúde e segurança, habilidades acadêmicas, lazer e trabalho; além da deficiência múltipla (Brasil, 1999).

Portanto, a definição de pessoa com deficiência evoluiu do modelo biomédico, que compreendia deficiência como perda ou anormalidade individual, para uma abordagem biopsicossocial, por meio da Lei Brasileira de Inclusão (Lei nº 13.146, de 2015), que caracteriza deficiência como uma condição resultante da interação de impedimentos de longo prazo e barreiras sociais e ambientais (física, mental, intelectual ou sensorial), que tem por objetivo garantir os direitos fundamentais e promover a inclusão social e a cidadania, reconhecendo a pessoa com deficiência como sujeito de direitos, e não apenas como alguém com limitações.

2.2 COMPREENDENDO O QUE É TER NECESSIDADE EDUCACIONAL ESPECIAL.

A educação especial é compreendida como a modalidade da educação escolar, oferecida preferencialmente na rede regular de ensino (pública ou privada), para educandos com necessidades educacionais especiais, incluindo aqueles com deficiência (Brasil, 1999).

Caracteriza-se por constituir um processo flexível, dinâmico e individualizado, oferecido principalmente nos níveis de ensino considerados obrigatórios, devendo iniciar-se na educação infantil, a partir de zero ano, e contar com equipe multiprofissional e orientações pedagógicas individualizadas (Brasil, 1999).

Conforme a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva e outras diretrizes:

A educação especial tem como objetivo atender às necessidades educativas daqueles alunos que apresentam modos diferenciados de apreender o mundo e interagir com ele. Seu público-alvo é composto por alunos com deficiência de natureza física, sensorial, intelectual ou mental, com transtornos globais do desenvolvimento e os alunos com altas habilidades ou superdotação (Brasil, 2008, on-line).

Assim sendo, a educação especial é uma modalidade do ensino voltada para alunos como deficiência, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, priorizando a inclusão em salas de aula comuns da rede regular de ensino, desde a educação infantil, com suporte de equipes multiprofissionais e recursos de acessibilidade.

3 ALGUNS MARCOS HISTÓRICOS DA EDUCAÇÃO ESPECIAL BRASILEIRA

Um marco fundamental para a educação inclusiva globalmente, e que influenciou as políticas brasileiras, foi a Conferência Mundial sobre Educação Especial, ocorrida em Salamanca, Espanha, em 1994. A Declaração de Salamanca preconiza que as escolas devem acolher todas as crianças, independentemente de suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais, linguísticas ou outras, incluindo crianças com deficiência, bem-dotadas, em situação de rua, trabalhadoras, de populações distantes ou nômades, de minorias linguísticas, étnicas ou culturais, e de outros grupos desfavorecidos ou marginalizados (UNESCO, 1994).

No Brasil, o atendimento às pessoas com deficiência iniciou na época do Império, com a criação de duas instituições emblemáticas no Rio de Janeiro: o Imperial Instituto dos Meninos Cegos, em 1854 (atual Instituto Benjamin Constant - IBC), e o Instituto dos Surdos Mudos, em 1857 (hoje denominado Instituto Nacional da Educação dos Surdos (INES) (Rodrigues; Lima, 2017).

Posteriormente, no século XX, o Brasil testemunhou a fundação de outras importantes instituições, como o Instituto Pestalozzi, em 1926, especializado no atendimento às pessoas com deficiência mental, e a primeira Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE), em 1954. Já em 1945, Helena Antipoff criou o primeiro atendimento educacional especializado para pessoas com superdotação na Sociedade Pestalozzi (Rodrigues; Lima, 2017).

A legislação também acompanhou essa evolução. Em 1961, foi criada a Lei nº 4.024 de Diretrizes e Bases da Educação, e em 1971, a Lei nº 5.692, de diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus, que estabeleceu o dever das instituições de ensino em oferecer tratamento especial a alunos com deficiências físicas ou mentais e aos superdotados (Brasil, 1961; Brasil, 1971; Rodrigues; Lima, 2017).

A Constituição Federal Brasileira de 1988 conferiu o direito ao atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino (Brasil, 1988). Em 1990, a Lei nº 8.069/90 criou o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) (Brasil, 1990). Em 2001, a Resolução CNE/CEB nº 2 instituiu as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (Brasil, 2001; Rodrigues; Lima, 2017).

Em 2008, o Ministério da Educação e Cultura instituiu a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (Brasil¹ 2008).

Em consequente, o Decreto nº 7.611, de 2011, que dispôs sobre a educação especial e o Atendimento Educacional Especializado (AEE) (Brasil, 2011), foi regulamentando pela Lei nº 9.394, de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB) (Brasil, 1996).

Ao longo de mais de 170 anos, o Brasil passou por muitos avanços e retrocessos no atendimento educacional ao público-alvo da educação especial. Atualmente, apesar dos progressos, observa-se que muitos educandos ainda enfrentam desafios para a inclusão plena em classes regulares, e há uma demanda crescente por alternativas que atendam às necessidades de alunos, familiares, professores e gestores escolares. (Portal MEC, 2020, on-line).

Ainda no século XIX, o Brasil procurou acolher as pessoas com deficiências, inicialmente com a criação do Imperial Instituto dos Meninos Cegos e o Instituto dos Surdos Mudos. Ao longo do século XX, outras instituições foram fundadas (Instituto Pestalozzi e a APAE), e legislações foram criadas a fim de fomentar a inclusão educacional das pessoas com necessidades especiais. Mas, a Conferência Mundial de Salamanca do ano de 1994, foi o marco decisivo para a educação inclusiva no Brasil.

4 PRINCIPAIS DEFICIÊNCIAS, DISTÚRBIOS E TRANSTORNOS DO DESENVOLVIMENTO EM EDUCANDOS COM NEE

Em 2013, a nomenclatura referente ao público-alvo da educação especial foi modificada pela Lei nº 12.796, quando a designação “portadores de necessidades especiais” foi atualizada para “educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação” (Brasil, 2013, on-line).

Os transtornos do neurodesenvolvimento são um termo genérico que abrange uma ampla gama de condições caracterizadas por desenvolvimento prejudicado das funções cognitivas, sociais ou motoras, ou funcionamento atípico, geralmente se manifestando desde a primeira infância e tendo um curso constante sem remissões ou recaídas acentuadas. (Pinto *et al.*, 2017, on-line).

A conceituação e o agrupamento desses transtornos mudaram ao longo do tempo e ainda são motivo de debate. Atualmente, a CID-11 (Classificação Estatística Internacional de Doenças e Problemas Relacionados à Saúde), da Organização Mundial da Saúde (OMS), inclui categorias como Transtorno do Déficit de Atenção com Hiperatividade (TDAH), Transtorno do Espectro Autista (TEA), distúrbios da comunicação, deficiência intelectual, distúrbios motores, distúrbios específicos de aprendizagem (envolvendo leitura, escrita e aritmética) e transtornos de tiques (OMS, 2022).

O Transtorno do Déficit de Atenção com Hiperatividade (TDAH) é caracterizado por desatenção persistente e/ou hiperatividade e impulsividade. É um transtorno heterogêneo, com uma variedade de sintomas e domínios cognitivos afetados, como dificuldade em seguir instruções, desafios para concluir tarefas escolares e interrupção ou intromissão em outros, que afetam o desempenho acadêmico, as relações sociais e o funcionamento diário. (Mellahn *et al.*, 2022, on-line).

Pesquisas mostram que aproximadamente 66% das crianças com TDAH têm pelo menos uma condição co-ocorrente, incluindo ansiedade, depressão e/ou condições de sono, sendo o Transtorno do Espectro Autista (TEA) uma condição de neurodesenvolvimento que frequentemente co-ocorre com o TDAH (Mellahn *et al.*, 2022).

O TEA compreende déficits persistentes na comunicação e interação social, que incluem déficits na reciprocidade social, comportamentos comunicativos não verbais e falta de habilidades no desenvolvimento, manutenção e compreensão de relacionamentos. Padrões restritos e repetitivos de comportamento, interesses ou atividades também são comuns em indivíduos com TEA. (Lobar, 2016, on-line).

Problemas auditivos são os principais problemas sensoriais em indivíduos com TEA. Ou seja,

tais indivíduos sentem-se angustiados com algum tipo de som ou, às vezes, têm dificuldade em ouvir alguém falando. Problemas relacionados ao tato, olfato e paladar levam a sérias dificuldades, como má adaptação ao ambiente de vida e problemas alimentares seletivos. Além disso, indivíduos com TEA às vezes são angustiados por luzes brilhantes. (Mellahn *et al.*, 2022, on-line).

Os Transtornos Específicos da Aprendizagem, também considerados transtornos do neurodesenvolvimento, demandam atenção especializada no ambiente escolar (Brasil, 2020).

Embora sua inclusão formal no público-alvo do Atendimento Educacional Especializado (AEE) seja objeto de debates e interpretações em documentos legais brasileiros, os princípios constitucionais do direito à educação equitativa e inclusiva impõem que cada sistema escolar, público ou privado, ofereça atendimento específico de apoio à aprendizagem, segundo as singularidades e demandas desses estudantes, com o suporte de equipes pedagógicas ou multiprofissionais (Brasil, 2020; Portal MEC, 2020).

Apesar da relevância em detalhar os tipos de transtornos e dificuldades de aprendizado evidenciados nos dias atuais, esta pesquisa tem por finalidade buscar estratégias e políticas inclusivas para mitigar as barreiras à inclusão de estudantes com necessidades educacionais especiais, especialmente no contexto pós-pandemia.

5 AMPLIAÇÃO DOS DESAFIOS DA INCLUSÃO NA PÓS-PANDEMIA DE COVID-19

A educação, um direito fundamental assegurado pela Constituição Federal brasileira, deve alcançar a todos, sem distinção, incluindo os alunos com necessidades educacionais especiais (NEE). A discussão sobre a educação inclusiva, embora inerente ao debate acadêmico, ganhou uma relevância ainda maior no cenário pós-pandemia de COVID-19.

Conforme já amplamente documentado, a pandemia de COVID-19, iniciada no final de 2019, impôs um impacto severo e global sobre a economia, a educação e a sociedade (HAO *et al.*, 2022). Embora já estejamos em um cenário de pós-pandemia, as repercussões no sistema educacional persistem, demonstrando-se críticas e de longo alcance (Setiawan *et al.*, 2021).

Famílias de crianças e jovens com NEE não apenas lidam com as próprias limitações, mas também enfrentam pressões relacionadas ao acesso a serviços médicos, terapias, medicação e acessibilidade, muitas vezes incompatíveis com sua realidade socioeconômica. A pandemia de COVID-19 amplificou

essas desigualdades preexistentes, tornando as pessoas com deficiência e suas famílias ainda mais vulneráveis (Pellicano; Stears, 2020).

Os dados do Censo Escolar revelam a magnitude da inclusão no Brasil e a ampliação contínua das matrículas na educação especial. O Censo Escolar 2023, conduzido pelo Inep, já apontava um aumento de 41,6% nas matrículas no período de 2019 a 2023, totalizando 1.771.430 estudantes. O ensino fundamental concentrava a maioria desses alunos (62,90%), seguido pela educação infantil (16%) e ensino médio (12,6%) (INEP, 2024).

Em relação aos tipos de necessidades, a deficiência intelectual constituía a maior parcela (53,7% das matrículas), seguida por alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA), que representavam 35,9%. Além do crescimento das matrículas, o censo destacava que 95% dos estudantes da educação especial (4 a 17 anos) já estavam matriculados em classes comuns, evidenciando um avanço na inclusão (INEP, 2024).

Confirmando essa tendência, os dados mais recentes do Censo Escolar 2024, divulgados pelo Ministério da Educação (MEC), atestam um aumento de 58,7% nas matrículas da Educação Especial entre 2020 e 2024, com especial destaque para a educação infantil, que registrou um crescimento de 250% em creches e 235% em pré-escolas no mesmo período. A análise revela ainda que 92,6% dos estudantes com deficiência estão matriculados em escolas regulares em 2024, indicando uma progressão notável da inclusão escolar (Araújo, 2025).

O senador Paulo Paim (PT-RS), articulador da Lei nº 12.764 de 2012 (Lei Berenice Piana), aponta uma correlação direta entre essa elevação significativa no número de matrículas e o crescimento de mais de 20 vezes nos diagnósticos de crianças e adolescentes com Transtorno do Espectro Autista (TEA). Ele enfatiza que a Lei Berenice Piana, ao instituir a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com TEA, promoveu o diagnóstico precoce e a garantia de direitos, contribuindo para a maior identificação e, conseqüentemente, inclusão desses estudantes no sistema educacional (Araújo, 2025).

Essa tendência de crescimento das matrículas é acompanhada por um avanço significativo na inclusão em classes comuns, com percentuais que alcançam 96,7% em creches e 97,6% em pré-escolas (Araújo, 2025).

Especialistas na área, como Rodrigo Hübner Mendes, fundador e superintendente do Instituto Rodrigo Mendes (IRM), atribuem esse aumento a dois fatores primordiais: a maior consciência das famílias sobre o direito à educação inclusiva e o fortalecimento das políticas públicas de inclusão escolar nas últimas duas décadas (IRM, 2025).

Essa perspectiva é corroborada por Daniela Mendes, do Todos Pela Educação, que destaca a priorização de crianças com deficiência nas legislações, como o Marco Legal da Primeira Infância, como impulsionador dessa expansão (IRM, 2025).

Contudo, Gabriel Limaverde, especialista em educação inclusiva da Roda Educativa, alerta que o crescimento das matrículas exige uma reflexão crítica sobre as condições necessárias para uma educação de qualidade. Ele enfatiza que a responsabilidade pela inclusão não pode recair apenas sobre os professores em sala de aula, mas demanda uma rede colaborativa e intersetorial que envolva a gestão escolar e outros profissionais das secretarias de ensino, garantindo os suportes adequados para todos os envolvidos (IRM, 2025).

Embora o crescimento da taxa de matrículas de crianças e de jovens nas escolas e a inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais em vagas regulares de ensino tiveram um avanço significativo, conforme analisado pelo censo escolar nos últimos anos e pelo IRM, o ensino foi amplamente prejudicado no período pandêmico e pós-pandêmico, principalmente, para pessoas com NEE.

6 INCLUSÃO E DIFICULDADES DOS ALUNOS COM NECESSIDADES ESPECIAIS NO PÓS-PANDEMIA

Na revisão bibliográfica para este artigo, constatou-se que a documentação sobre o avanço ou retrocesso dos alunos com NEE na pós-pandemia ainda é limitada. Entretanto, alguns estudos, como os de (Schwartz, 2020), afirmam que a implementação forçada da educação remota teve sérias consequências psicológicas e levou ao isolamento social, mesmo em países com infraestrutura adequada e sistemas educacionais preparados.

Em contextos em que o contato com a educação digital era incipiente e os recursos necessários estavam indisponíveis, muitos estudantes foram impossibilitados de frequentar essa modalidade de ensino devido a deficiências fundamentais como acessibilidade, falta de equipamentos digitais e carência de habilidades digitais (Aliyyah *et al.*, 2020).

Segundo Andrade (2022), apesar dos esforços governamentais para aplicar políticas emergenciais e universalizar o atendimento, a infraestrutura insuficiente resultou em alunos com NEE sendo os mais afetados.

Mesmo com o retorno gradual às aulas presenciais, a insegurança dos pais em relação à segurança e adaptação de seus filhos com NEE foi um fator preponderante para a evasão ou baixa assiduidade escolar, acentuando as desigualdades (Silva *et al.*, 2022).

Essas incertezas também impactaram os professores, que relataram quadros de ansiedade relacionados à infecção e à própria educação (Silva *et al.*, 2022). Contudo, os docentes superaram as adversidades da forma que lhes era possível para assegurar apoio e incentivo adicionais, buscando garantir que todos os alunos tivessem oportunidades iguais em uma escola inclusiva (Kim; Fienup, 2022).

7 AUMENTO DOS DIAGNÓSTICOS E OS DESAFIOS DA MEDICALIZAÇÃO NA EDUCAÇÃO INCLUSIVA

O crescimento notável no número de matrículas de alunos com necessidades educacionais especiais no Brasil, com um aumento de 58,7% entre 2020 e 2024, reflete uma tendência complexa influenciada por uma conjunção de fatores que vão além de um possível aumento real na prevalência de transtornos do neurodesenvolvimento (Araújo, 2025).

Em primeiro lugar, a maior conscientização social sobre diversas condições, como o Transtorno do Espectro Autista (TEA) e o Transtorno do Déficit de Atenção com Hiperatividade (TDAH), tem impulsionado a busca por diagnósticos mais precoces e precisos (Mendes, R. H., citado por Araújo, 2025).

Essa conscientização é também um reflexo do fortalecimento das políticas públicas de inclusão nas últimas décadas, que, ao priorizarem o acesso de crianças com deficiência, impulsionam a identificação dessas condições (Mendes *apud* Araújo, 2025).

Um exemplo marcante é a Lei nº 12.764 de 2012 (Lei Berenice Piana), que ao instituir a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com TEA e promover o diagnóstico precoce, contribuiu significativamente para a visibilidade e o consequente aumento dos diagnósticos de autismo, conforme destacado pelo senador Paulo Paim (Araújo, 2025).

Adicionalmente, a revisão e a ampliação dos critérios diagnósticos em manuais de referência, como as edições mais recentes do Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais (DSM), têm um papel crucial ao abarcar um espectro mais amplo de características, resultando na inclusão de um maior número de indivíduos nos quadros diagnósticos (American [...], 2014).

Paralelamente, a melhora, ainda que com desafios persistentes, no acesso a serviços de saúde e avaliação diagnóstica contribui para a identificação de casos que anteriormente poderiam não ser reconhecidos, especialmente em contextos com maior infraestrutura. Embora alguns pesquisadores levantem a hipótese de um possível aumento real na prevalência de certos transtornos, a literatura acadêmica enfatiza predominantemente a influência dos fatores sociais, políticos e diagnósticos na elevação dos números de identificações (Manfré, 2019).

Esse cenário de expansão dos diagnósticos, entretanto, convoca uma análise crítica sobre a medicalização da educação, que por vezes tende a transformar questões de ordem pedagógica ou social em problemas individuais de saúde.

Essa perspectiva, que naturaliza fenômenos humanos e sociais ao focar excessivamente no indivíduo e em abordagens biomédicas, impacta diretamente as práticas de ensino-aprendizagem e as estratégias inclusivas nas escolas (Manfré, 2019; Souza, 2020).

Nesse contexto, a medicalização das dificuldades escolares emerge como uma discussão central, onde o laudo médico muitas vezes se configura como um “passaporte” essencial para o acesso a direitos e recursos, como o Atendimento Educacional Especializado (AEE).

Essa dinâmica pode, por sua vez, incentivar a busca por diagnósticos, por vezes desnecessários ou imprecisos, desviando o foco de abordagens pedagógicas mais amplas e da compreensão das necessidades educacionais do aluno no contexto escolar. Críticos desse modelo alertam que a excessiva valorização do diagnóstico pode estigmatizar o estudante e desresponsabilizar a instituição educacional por adaptar suas práticas (Souza, 2020).

As lacunas na infraestrutura e na formação docente amplificam os desafios gerados pelo aumento de laudos. Dados da pesquisa “Inclusão na Educação” da Nova Escola, por exemplo, revelam que apenas 3 em cada 10 alunos com deficiência participam efetivamente das aulas, e que 50% dos professores consideram a estrutura das escolas como inadequada (Nova Escola, 2023).

Tais limitações, somadas à restrição no acesso ao Atendimento Educacional Especializado e à escassez de formação continuada para os educadores, demonstram que a demanda por especialistas e a centralidade do laudo podem, inadvertidamente, sobrecarregar o sistema e desviar a atenção da necessidade imperativa de adaptações curriculares, metodologias flexíveis e um olhar pedagógico

verdadeiramente inclusivo, que transcenda o diagnóstico formal. O debate, portanto, não reside na validade dos diagnósticos em si, mas na cultura do laudo na escola e em como ela pode, em certos casos, ofuscar a responsabilidade intrínseca da escola em promover a inclusão para todos, com ou sem um laudo formal (Nova Escola, 2023).

8 RESULTADOS

A pesquisa destaca a crescente preocupação com a medicalização das dificuldades de aprendizagem e a cultura do laudo, que podem desviar o foco da escola em promover suporte pedagógico adequado, independentemente do diagnóstico.

Embora os dados do Censo Escolar apontem um aumento significativo nas matrículas de alunos da educação especial (58,7% entre 2020 e 2024), e a Lei Berenice Piana tenha impulsionado o diagnóstico de TEA, a qualidade dessa inclusão é questionável.

Conforme evidenciado pela pesquisa da Nova Escola (2023), a baixa participação efetiva dos alunos com deficiência nas aulas (apenas 3 em cada 10) e a percepção de inadequação estrutural das escolas por metade dos professores sublinham que a inclusão vai muito além do número de matrículas.

Recursos necessários estavam indisponíveis, muitos estudantes foram impossibilitados de frequentar essa modalidade de ensino devido a deficiências fundamentais como acessibilidade, falta de equipamentos digitais e carência de habilidades digitais (Aliyyah *et al.*, 2020).

9 CONCLUSÃO

Ao explorar as estratégias para garantir a inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais no cenário pós-pandemia, o presente estudo buscou verificar a efetividade e os desafios enfrentados neste contexto.

As informações obtidas nesta pesquisa bibliográfica permitiram constatar a urgência do desenvolvimento de estudos que abordem a inclusão de alunos com NEE no cenário pós-pandemia.

Nesse contexto, as tecnologias assistivas se destacam como ferramentas de grande potencial para auxiliar no processo de reintegração e permanência desses alunos no ambiente de ensino presencial. Contudo, para que seu uso seja efetivo, é imperativa a formação continuada e especializada dos professores e demais profissionais da educação, que são a base para a implementação de práticas inclusivas de qualidade.

Percebe-se que o caminho para uma recuperação e integralização efetiva dos alunos com necessidades especiais reside na facilitação de abordagens holísticas de apoio. Isso implica garantir uma comunicação clara e regular com as famílias, fornecer apoio eficaz para a aprendizagem em casa e, crucialmente, promover formas colaborativas de trabalho entre todos os atores envolvidos no processo educacional.

A pesquisa demonstrou que o feedback contínuo, a empatia, o diálogo, o apoio mútuo e a sensação de “presença” entre família, alunos e escola formam um alicerce indispensável para qualquer prática inclusiva, transcendendo a mera infraestrutura.

Diante dos achados, torna-se essencial fomentar um debate permanentemente aberto para a implementação e o aperfeiçoamento das inovações e aprendizados experimentados durante a pandemia de COVID-19. É fundamental que haja investimentos contínuos em projetos que estimulem e facilitem a integralização dos alunos com necessidades especiais em todos os níveis de ensino – da educação infantil à pós-graduação, incluindo o ensino técnico.

Como sugestões para futuras pesquisas, reitera-se a necessidade de ampliação de estudos científicos sobre o tema, fomentando a experimentação prática e sistemática de tecnologias assistivas, a fim de auxiliar de maneira eficaz os alunos com necessidades especiais a obterem uma educação verdadeiramente inclusiva e qualitativa, que vá além dos desafios impostos pela medicalização e garanta a plena participação e desenvolvimento desses estudantes.

REFERÊNCIAS

ALIYAH, R. R. *et al.* The perceptions of primary school teachers of online learning during the COVID-19 pandemic period: a case study in Indonesia. **Journal of Ethnic and Cultural Studies**, v. 7, n. 2, p. 90-109, 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.29333/ejecs/388>. Acesso em: 12 jul. 2025.

AMERICAN Psychiatric Association. **Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais: DSM-5**. 5. ed. Tradução de Maria Inês Corrêa Nascimento. Porto Alegre: Artmed, 2014.

ANDRADE, F. R. B. Políticas educacionais em tempos de pandemia: os desafios de repensar a dinâmica da construção do conhecimento escolar no Brasil. **Humanidades & Inovação**, v. 9, n. 6, p. 128-141, 2022.

ARAÚJO, J. **Censo Escolar mostra aumento de matrículas de pessoas com deficiência**. Brasília: Agência Rádio Senado, 11 abr. 2025. Disponível em: <https://www12.senado.leg.br/radio/1/noticia/2025/04/11/censo-escolar-mostra-aumento-de-matriculas-de-pessoas-com-deficiencia>. Acesso em: 12 jul. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Modalidades Especializadas de Educação. PNEE: **Política nacional de educação especial**: equitativa, inclusiva e com aprendizado ao longo da vida. Brasília, DF: MEC. SEMESP, 2020.

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/l13146.htm. Acesso em: 12 jul. 2025.

BRASIL. **Lei nº 12.796**, de 4 de abril de 2013. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 2013. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2013/lei/l12796.htm. Acesso em: 12 jul. 2025.

BRASIL. **Decreto nº 7.611**, de 17 de novembro de 2011. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 2011. Disponível em: <https://www.gov.br/fnde/pt-br/aceso-a-informacao/acoes-e-programas/financiamento/fundeb/legislacao/2011/decreto-no-7611-de-17-de-novembro-de-2011>. Acesso em: 12 jul. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva**. Brasília, DF: MEC/SEESP, 2008. Disponível em: <https://bibliotecadigital.mdh.gov.br/jspui/handle/192/9891>. Acesso em: 12 jul. 2025.

BRASIL. **Resolução CNE/CEB nº 2**, de 11 de setembro de 2001. Institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Brasília, DF: MEC, 2001.

BRASIL. **Decreto nº 3.298**, de 20 de dezembro de 1999. Regulamenta a Lei nº 7.853, de 24 de outubro de 1989, dispõe sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, consolida as normas de proteção, e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 1999. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/d3298.htm. Acesso em: 12 jul. 2025.

BRASIL. **Lei nº 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: MEC, 1996.

BRASIL. **Lei nº 8.069**, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 1990. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm. Acesso em: 12 jul. 2025.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidência da República, 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 12 jul. 2025.

BRASIL. **Lei nº 5.692**, de 11 de agosto de 1971. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 1971. Disponível

em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1970-1979/lei-5692-11-agosto-1971-357752-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em: 12 jul. 2025.

BRASIL. **Lei nº 4.024**, de 20 de dezembro de 1961. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, DF: Presidência da República, 1961. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-4024-20-dezembro-1961-353722-norma-pl.html>. Acesso em: 12 jul. 2025.

CASAL, L.; MATTOS, N. C.; BONINI, A. Tecnologias de informação e comunicação no contexto da pandemia: o que elas têm a contribuir para a inclusão educacional de alunos com deficiência. **Acta Scientiarum Education**, v. 43, e50461, 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.4025/actascieduc.v43i1.50461>. Acesso em: 12 jul. 2025.

HAO, X. *et al.* Application of digital education in undergraduate nursing and medical interns during the COVID-19 pandemic: A systematic review. **Nurse Education Today**, v. 108, 105183, 2022. Disponível em: <https://doi.org/10.1016/j.nedt.2021.105183>. Acesso em: 12 jul. 2025.

INEP – Instituto nacional de estudos e pesquisas educacionais Anísio Teixeira. **Censo Escolar 2023: resultados**. Brasília, DF: Inep, 2024. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/centrais-de-conteudo/noticias/censo-escolar/matriculas-na-educacao-especial-chegam-a-mais-de-1-7-milhao>. Acesso em: 12 jul. 2025.

IRM – Instituto Rodrigo Mendes. **Educação inclusiva na prática, 2025**. Disponível em: <https://diversa.org.br/sobreprojeto/#:~:text=O%20DIVERSA%20%C3%A9%20uma%20plataforma,H%C3%BCbner%20Mendes%2C%20participou%20como%20conferencista>. Acesso em: 12 jul 2025.

KIM, J. Y.; FIENUP, D. M. Increasing access to online learning for students with disabilities during the COVID-19 pandemic. **The Journal of Special Education**, v. 55, n. 4, p. 213-221, 2022.

LEITE, L. S. Tecnologia assistiva como recurso de inclusão e acessibilidade à educação durante a pandemia. **Revista de Educação Inclusiva**, v. 4, n. 4, p. 70-87, 2020. Disponível em: <http://reiresponde.fclar.unesp.br/index.php/reiresponde/article/view/732/451>. Acesso em: 12 jul. 2025.

LOBAR, S. L. DSM-V changes for autism spectrum disorder (ASD): implicações para o diagnóstico, manejo e coordenação de cuidados para crianças com TEA. **Revista de Atenção à Saúde Pediátrica**, v. 30, n. 4, p. 359-365, 2016.

MANFRÉ, A. H. Crítica da medicalização na educação escolar: um saber necessário na formação de professores. **Debates em Educação**, Maceió, v. 11, n. 25, p. 179-197, maio/ago. 2019. Disponível em:

<https://www.seer.ufal.br/index.php/debateseducacao/article/download/6243/36583>. Acesso em: 12 jul. 2025.

MELLAHN, O. J. *et al.* Entendendo a diversidade do manejo farmacoterapêutico do TDAH com autismo co-ocorrente: uma pesquisa transversal australiana. **Brain Sciences**, v. 12, n. 9, p. 1177, set. 2022. Disponível em: <https://www.mdpi.com/2076-3425/12/9/1177>. Acesso em: 12 jul. 2025.

NOVA ESCOLA. **Apenas 3 em cada 10 alunos com deficiência participam efetivamente das aulas**. 2023. Disponível em: https://novaescola.org.br/conteudo/21685/alunos-com-deficiencia-aulas?__dPosclick=PQGCz.BUFh.d463&. Acesso em: 12 jul. 2025.

OMS – Organização Mundial da Saúde. **Classificação estatística internacional de doenças e problemas relacionados à saúde (CID-11)**. Genebra: Organização Mundial da Saúde, 2022. Disponível em: <https://icd.who.int/en>. Acesso em: 12 jul. 2025.

ONU. **COVID-19**: ONU lança orientações para garantir que pessoas com deficiência não sejam deixadas para trás. 2020. Disponível em: <https://nacoesunidas.org/covid-19-onu-lanca-orientacoes-para-garantir-que-pessoas-com-deficiencia-nao-sejam-deixadas-para-tras/>. Acesso em: 12 jul. 2025.

PELLICANO, E.; STEARS, M. The hidden inequalities of COVID-19. **Autism**, v. 24, n. 6, p. 1309-1310, 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.1177/1362361320927590>. Acesso em: 12 jul. 2025.

PINTO, M. *et al.* Transtornos do neurodesenvolvimento: uma revisão integrativa. **Revista Eletrônica Acervo Saúde**, v. 9, n. 1, p. 64-70, jan. 2017. Disponível em: <https://acervosaude.com.br/artigos/artigo-integrativa-completa-transtornos-do-neurodesenvolvimento.pdf>. Acesso em: 12 jul. 2025.

PORTAL MEC. **O que é o Atendimento Educacional Especializado (AEE)?** 21 out. 2025. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/acesso-a-informacao/perguntas-frequentes/pnee/o-que-e-o-atendimento>. Acesso em: 12 jul. 2025.

RIBEIRO, F. N.; RIBEIRO, G. G.; TORRES, J. L. V. Tecnologia assistiva: uma possibilidade de ensino adaptado no contexto da pandemia COVID-19. **Revista Espaço Acadêmico**, n. 230, p. 124-133, 2020. Disponível em: <https://revistaespacoacademico.com.br/edicoes/230/14-tecnologia-assistiva-uma-possibilidade-de-ensino-adaptado-no-contexto-da-pandemia-covid-19/>. Acesso em: 12 jul. 2025.

RODRIGUES, E.; LIMA, S. C. A história da pessoa com deficiência e da educação especial em tempos de inclusão. **Revista Interterritórios**, Universidade Federal de Pernambuco, Caruaru, Brasil, v. 3, n. 5, 2017. Disponível em: <https://www.nucleodoconhecimento.com.br/educacao/educacao-inclusiva>. Acesso em: 12 jul. 2025.

SCHWARTZ, H. *et al.* Opportunities and challenges in using online learning to maintain continuity of instruction in K-12 schools in emergencies. **RAND Education and Labor**, 2020.

SETIAWAN, F. *et al.* New normal to achieve high threshold herd immunity by (Ro and Pc) post pandemic COVID-19. **Malaysian Journal of Medical and Health Sciences**, v. 17, p. 141-145, 2021.

SILVA, E.; FRANÇA, E.; ELIAS, L. C. D. S. Inclusão de alunos com deficiência intelectual: recursos e dificuldades da família e de professoras. **Educação em Revista**, v. 38, 2022.

SOUZA, M. P. R. Medicalização da educação e da sociedade no Brasil: trilhando caminhos. **Educação, Sociedade e Culturas** (ESC), Lisboa, n. 57, p. 11-29, dez. 2020. Disponível em: [link do artigo, ex: <https://repositorio.usp.br/item/003026503>]. Acesso em: 12 jul. 2025.

UNESCO. **Declaração de Salamanca e linha de ação:** sobre necessidades educacionais especiais. Salamanca, Espanha: UNESCO, 1994. Disponível em: <https://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/serie3.pdf>. Acesso em: 12 jul. 2025.

Recebido em: 24 de Setembro de 2025

Avaliado em: 10 de Novembro de 2025

Aceito em: 9 de Janeiro de 2026



**A autenticidade desse artigo
pode ser conferida no site
<https://periodicos.set.edu.br>**

1 Mestranda no Centro Federal de Educação Tecnológica (CEFET).
Rio de Janeiro/ RJ, Brasil. Bacharel em Enfermagem pelo Centro
Universitário Celso Lisboa, RJ, Brasil. Currículo Lattes: <https://lattes.cnpq.br/8487539821455801>. ORCID: <https://orcid.org/0009-0008-6339-2159> E-mail: valeriajugui@yahoo.com.br

2 Mestranda no Centro Federal de Educação Tecnológica (CEFET).
Rio de Janeiro/ RJ, Brasil. Bacharel em Matemática pela Univer-
sidade Federal Fluminense, Niterói-RJ, Brasil. Currículo Lattes:
<https://lattes.cnpq.br/3872905169035873> ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7183-6847>
E-mail: Fernanda.meireles@aluno.cefet-rj.br

3 Doutor e Mestre em Engenharia Nuclear pela Universidade Fe-
deral do Rio de Janeiro, professor do Programa de Pós-graduação
em Desenvolvimento Regional e Sistemas Produtivos do Centro
Federal de Educação Tecnológica (CEFET). Rio de Janeiro/ RJ, Brasil.
Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/7554037697624962> ORCID:
<https://orcid.org/0000-0001-74877874>
E-mail: marcelo.pereira@cefet-rj.br

Copyright (c) 2026 Revista Interfaces
Científicas - Educação



Este trabalho está licenciado sob uma
licença Creative Commons Attribution-
NonCommercial 4.0 International License.

