

EDUCAÇÃO INCLUSIVA NO BRASIL: AVANÇOS, DESAFIOS E LACUNAS DA PRODUÇÃO CIENTÍFICA NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO ESPECIAL

INCLUSIVE EDUCATION IN BRAZIL: PROGRESS, CHALLENGES, AND GAPS IN SCIENTIFIC RESEARCH FROM THE PERSPECTIVE OF SPECIAL EDUCATION

EDUCACIÓN INCLUSIVA EN BRASIL: AVANCES, RETOS Y LAGUNAS DE LA PRODUCCIÓN CIENTÍFICA DESDE LA PERSPECTIVA DE LA EDUCACIÓN ESPECIAL

Kelly Alessandra Claudino Bernardo Martins

Mestra em Ensino pela Universidade Metropolitana de Santos

Ana Clara Menezes Ramos

Doutoranda em Ciências da Educação pela Universidad Autonoma de Assunción

Viviane Cristina Dal Ri Sam Marco

Doutoranda em Psicologia pela Universidade de Flores

Gilsonia Portela dos Santos

Mestranda em Ciências da Educação pela São Luís University

Vicencia Paula Ferreira da Silva

Mestranda em Educação com ênfase em Formação de Professores pela Universidad Europea del Atlántico

Isolina Biasotto Sallet

Mestranda em Tecnologias Emergentes na Educação pela Must University

Lilian Duarte Pinto Bolños

Doutora em Ciências da Educação pela Universidad Gran Asunción

Rubem Carlos de Abreu

Auxiliar de Enfermagem no Hospital das Clínicas

DOI: <https://doi.org/10.46550/ilustracao.v7i9.815>

Aceito em: 14.09.2026

Resumo: A Educação Inclusiva constitui um campo estratégico para a efetivação do direito à educação e para a construção de sistemas educacionais comprometidos com a equidade, a participação e o reconhecimento da diversidade. Na perspectiva da Educação Especial, sua consolidação pressupõe a superação de práticas segregadoras e a articulação entre políticas públicas, formação docente, acessibilidade, Atendimento Educacional Especializado e organização pedagógica das escolas. Este estudo objetiva analisar os avanços, os desafios e as lacunas identificados na produção científica brasileira acerca da Educação Inclusiva na perspectiva da Educação Especial. Metodologicamente, desenvolveu-se uma pesquisa qualitativa,

de caráter exploratório e descritivo, fundamentada em revisão da literatura científica brasileira publicada entre 2010 e 2025, com análise temática dos estudos selecionados. A análise evidenciou avanços no fortalecimento do marco normativo inclusivo, na ampliação das discussões sobre formação de professores, práticas pedagógicas, acessibilidade e recursos de apoio à aprendizagem. Contudo, persistem limitações relacionadas à distância entre os dispositivos legais e sua concretização no cotidiano escolar, à insuficiência da formação profissional, às desigualdades regionais, à precariedade de recursos e à fragmentação das ações intersetoriais. Também foram identificadas lacunas na produção científica, especialmente quanto à necessidade de investigações que aprofundem a avaliação das políticas inclusivas e a efetividade das práticas desenvolvidas em diferentes contextos educacionais. Conclui-se que o fortalecimento da Educação Inclusiva requer a articulação entre produção científica, políticas públicas, gestão educacional, formação continuada e práticas pedagógicas comprometidas com a eliminação das barreiras à participação e à aprendizagem.

Palavras-chave: Educação Inclusiva. Educação Especial. Produção Científica. Políticas Educacionais. Formação Docente.

Abstract: Inclusive Education is a strategic field for realizing the right to education and for building educational systems committed to equity, participation, and the recognition of diversity. From the perspective of Special Education, its consolidation requires overcoming segregating practices and coordinating public policies, teacher training, accessibility, Specialized Educational Services, and the pedagogical organization of schools. This study aims to analyze the advances, challenges, and gaps identified in Brazilian scientific literature on Inclusive Education from the perspective of Special Education. Methodologically, a qualitative, exploratory, and descriptive study was conducted, based on a review of Brazilian scientific literature published between 2010 and 2025, with a thematic analysis of the selected studies. The analysis revealed progress in strengthening the inclusive regulatory framework and in broadening discussions on teacher training, pedagogical practices, accessibility, and learning support resources. However, limitations persist regarding the gap between legal provisions and their implementation in everyday school life, insufficient professional training, regional inequalities, a lack of resources, and the fragmentation of intersectoral actions. Gaps in scientific research were also identified, particularly regarding the need for studies that provide a more in-depth evaluation of inclusive policies and the effectiveness of practices developed in different educational contexts. It is concluded that strengthening inclusive education requires coordination among scientific research, public policies, educational management, continuing professional development, and pedagogical practices committed to eliminating barriers to participation and learning.

Keywords: Inclusive Education. Special Education. Scientific Research. Educational Policies. Teacher Training.

RESUMEN: La Educación Inclusiva constituye un ámbito estratégico para la materialización del derecho a la educación y para la construcción de sistemas educativos comprometidos con la equidad, la participación y el reconocimiento de la diversidad. Desde la perspectiva de la educación especial, su consolidación supone superar las prácticas segregadoras y lograr la articulación entre las políticas públicas, la formación del profesorado, la accesibilidad, la atención educativa especializada y la organización pedagógica de los centros educativos. El presente estudio tiene como objetivo analizar los avances, los retos y las lagunas identificadas en la producción

científica brasileira sobre la educación inclusiva desde la perspectiva de la educación especial. Desde el punto de vista metodológico, se llevó a cabo una investigación cualitativa, de carácter exploratorio y descriptivo, basada en una revisión de la literatura científica brasileña publicada entre 2010 y 2025, con un análisis temático de los estudios seleccionados. El análisis puso de manifiesto avances en el fortalecimiento del marco normativo inclusivo, en la ampliación de los debates sobre la formación del profesorado, las prácticas pedagógicas, la accesibilidad y los recursos de apoyo al aprendizaje. Sin embargo, persisten limitaciones relacionadas con la brecha entre las disposiciones legales y su aplicación en el día a día escolar, la insuficiencia de la formación profesional, las desigualdades regionales, la precariedad de los recursos y la fragmentación de las acciones intersectoriales. También se han identificado lagunas en la producción científica, especialmente en lo que respecta a la necesidad de investigaciones que profundicen en la evaluación de las políticas inclusivas y en la eficacia de las prácticas desarrolladas en diferentes contextos educativos. Se concluye que el fortalecimiento de la educación inclusiva requiere la articulación entre la producción científica, las políticas públicas, la gestión educativa, la formación continua y las prácticas pedagógicas comprometidas con la eliminación de las barreras a la participación y al aprendizaje.

Palabras clave: Educación inclusiva. Educación especial. Producción científica. Políticas educativas. Formación del profesorado.

1 Introdução

A consolidação da Educação Inclusiva como princípio estruturante dos sistemas educacionais contemporâneos representa uma das mais relevantes transformações no modo de compreender o direito à educação, a diversidade humana e a responsabilidade institucional das escolas. No contexto brasileiro, esse processo resulta de mudanças históricas, políticas e epistemológicas que progressivamente deslocaram o debate educacional de perspectivas centradas na segregação e na adaptação individual dos estudantes para concepções orientadas pela equidade, pela participação e pela eliminação das barreiras que dificultam a aprendizagem e a permanência escolar. Sob essa perspectiva, a inclusão não pode ser reduzida à garantia de matrícula ou à presença física dos estudantes nas classes comuns, pois pressupõe transformações nas culturas, nas políticas e nas práticas que organizam os processos educativos.

A ampliação do direito à educação das pessoas com deficiência está relacionada à construção de um arcabouço normativo nacional e internacional que passou a reconhecer a diversidade como elemento constitutivo dos sistemas educacionais. A Declaração de Salamanca constituiu um importante marco nesse processo ao defender a reorganização das escolas para atender às diferentes necessidades dos estudantes, deslocando a responsabilidade da adaptação exclusivamente do indivíduo para as instituições educacionais (UNESCO, 1994). No Brasil, a Constituição Federal de 1988, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, a Lei nº 9.394/1996, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva e a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência contribuíram para o fortalecimento

jurídico e político do direito à escolarização em contextos educacionais comprometidos com a acessibilidade, a participação e a aprendizagem.

Todavia, a existência de dispositivos normativos não assegura, por si só, a efetivação de práticas educacionais inclusivas. A distância entre os direitos formalmente reconhecidos e as condições concretas de implementação constitui uma das principais tensões identificadas no campo da Educação Especial e da Educação Inclusiva. Questões relacionadas à formação inicial e continuada de professores, à disponibilidade de recursos pedagógicos, à acessibilidade física e comunicacional, ao trabalho colaborativo, à articulação entre profissionais e à capacidade institucional das redes de ensino permanecem como desafios relevantes. Nessa direção, a inclusão escolar deve ser compreendida como um processo contínuo de transformação das instituições, e não como uma medida pontual destinada exclusivamente aos estudantes público-alvo da Educação Especial.

A Educação Especial ocupa posição estratégica nesse processo, especialmente quando compreendida como modalidade que atravessa os diferentes níveis, etapas e modalidades de ensino e que contribui para a eliminação das barreiras à participação e à aprendizagem. Essa compreensão exige distinguir, sem estabelecer uma relação de oposição, os conceitos de Educação Especial e Educação Inclusiva. Enquanto a primeira se constitui como modalidade educacional responsável pela organização de serviços, recursos e estratégias especializados, a segunda expressa um princípio mais amplo de reorganização dos sistemas educacionais em favor da participação de todos. A articulação entre essas dimensões torna-se fundamental para evitar tanto a manutenção de estruturas paralelas de escolarização quanto a adoção de concepções de inclusão que desconsiderem as necessidades específicas de determinados estudantes.

Estudos recentes desenvolvidos por Ridolfi e colaboradores reforçam a necessidade de analisar essa relação de maneira crítica e multidimensional. Ao examinarem as aproximações e as distinções entre Educação Especial e Educação Inclusiva, Ridolfi *et al.* (2026) evidenciam que a Educação Especial desempenha função estratégica na organização de recursos, serviços e condições de acessibilidade, desde que suas ações estejam articuladas ao projeto pedagógico da escola e ao ensino comum. Nessa perspectiva, a efetivação da inclusão depende da superação de práticas fragmentadas e da construção de respostas institucionais capazes de integrar políticas públicas, gestão educacional, formação docente e práticas pedagógicas.

A formação de professores constitui, igualmente, um dos eixos centrais da produção contemporânea sobre inclusão. A complexidade das situações vivenciadas no cotidiano escolar exige que os processos formativos ultrapassem a transmissão de conhecimentos técnicos e promovam condições para a reflexão crítica sobre as concepções de deficiência, diversidade, aprendizagem e equidade. Ridolfi *et al.* (2025a), ao discutirem a formação continuada como instrumento para o fortalecimento da Educação Inclusiva, destacam a necessidade de políticas formativas permanentes, articuladas às demandas concretas das escolas e às condições institucionais de trabalho.

De modo semelhante, estudos sobre os desafios da inclusão no contexto escolar brasileiro demonstram que as dificuldades enfrentadas pelos docentes não podem ser atribuídas exclusivamente à ausência de competências individuais, pois envolvem limitações estruturais, insuficiência de apoio institucional e dificuldades relacionadas ao acesso e ao uso pedagógico de tecnologias e recursos de acessibilidade (Ridolfi *et al.*, 2025b).

A discussão sobre as práticas pedagógicas também tem assumido posição relevante na literatura científica. A presença de estudantes com diferentes características, trajetórias e formas de aprendizagem exige o desenvolvimento de estratégias diversificadas e intencionalmente planejadas, capazes de ampliar as possibilidades de acesso ao currículo e de participação nas atividades escolares. Nesse sentido, práticas colaborativas, flexibilização pedagógica, recursos de tecnologia assistiva, mediação escolar e diferentes formas de avaliação podem contribuir para a construção de contextos mais responsivos à diversidade.

A análise realizada por Ridolfi *et al.* (2025c) sobre estudantes neurodivergentes no ensino regular evidencia que a formação docente, a mediação escolar e as políticas educacionais constituem dimensões interdependentes, cuja articulação é indispensável para evitar que a inclusão seja reduzida a procedimentos administrativos ou a intervenções isoladas.

Entretanto, a ampliação das pesquisas sobre inclusão não significa, necessariamente, a superação dos problemas históricos que atravessam a escolarização de estudantes público-alvo da Educação Especial. Persistem desigualdades territoriais na oferta de serviços e recursos, diferenças nas condições de funcionamento das redes de ensino, fragilidades na articulação intersetorial e dificuldades relacionadas à transformação das práticas escolares. Além disso, parte da produção científica tende a concentrar-se em temáticas específicas, como formação docente, Atendimento Educacional Especializado, deficiência ou acessibilidade, nem sempre estabelecendo relações analíticas entre as diferentes dimensões que condicionam a efetivação das políticas inclusivas.

A produção científica brasileira revela, portanto, um campo marcado simultaneamente por avanços e tensões. De um lado, observa-se o fortalecimento das discussões sobre direitos, acessibilidade, participação, formação de professores e práticas pedagógicas inclusivas. De outro, permanecem lacunas relacionadas à avaliação da efetividade das políticas públicas, à análise das desigualdades regionais, ao acompanhamento longitudinal dos processos de inclusão e à investigação das condições institucionais necessárias para que os direitos legalmente estabelecidos sejam concretizados. A necessidade de sistematizar criticamente essas diferentes dimensões justifica a realização de estudos capazes de ultrapassar descrições isoladas e identificar tendências, convergências, divergências e lacunas presentes na produção acadêmica.

Essa necessidade torna-se ainda mais relevante diante da complexidade contemporânea da Educação Inclusiva. As transformações tecnológicas, as novas configurações das políticas educacionais, a ampliação dos debates sobre neurodiversidade e deficiência e a crescente demanda por práticas pedagógicas acessíveis impõem novos desafios à organização escolar. Estudos recentes sobre inclusão de estudantes neurodivergentes e sobre os impactos de contextos adversos na

escolarização de estudantes com deficiência demonstram que a efetivação da inclusão depende da capacidade dos sistemas educacionais de construir respostas contextualizadas, colaborativas e sustentadas por evidências científicas (Ridolfi *et al.*, 2025c; Ridolfi *et al.*, 2026).

Apesar da relevância e da ampliação das pesquisas na área, identifica-se a necessidade de aprofundar análises integradoras sobre a produção científica brasileira que articulem os avanços alcançados, os desafios persistentes e as lacunas que ainda limitam o desenvolvimento do campo. Parte significativa dos estudos concentra-se em objetos específicos ou em experiências localizadas, o que evidencia a importância de sínteses capazes de examinar, de forma articulada, as relações entre Educação Especial, políticas públicas, formação docente, acessibilidade, práticas pedagógicas e organização institucional.

Assim, a principal contribuição deste estudo reside na construção de uma análise integradora da produção científica brasileira, buscando evidenciar não apenas os avanços consolidados, mas também os limites e os espaços investigativos que demandam aprofundamento. Diante desse cenário, formula-se a seguinte questão de pesquisa: quais avanços, desafios e lacunas caracterizam a produção científica brasileira sobre Educação Inclusiva na perspectiva da Educação Especial?

Desse modo, o presente artigo tem como objetivo analisar os avanços, os desafios e as lacunas presentes na produção científica brasileira acerca da Educação Inclusiva na perspectiva da Educação Especial, identificando tendências temáticas, questões metodológicas e implicações para as políticas educacionais, a formação docente e as práticas pedagógicas. Ao propor essa análise, o estudo busca contribuir para o fortalecimento do debate acadêmico e para a construção de referências que auxiliem pesquisadores, gestores e profissionais da educação na formulação de estratégias comprometidas com a efetivação do direito à educação e com a constituição de sistemas educacionais socialmente equitativos, acessíveis e participativos.

2 Marco teórico

2.1 Educação Inclusiva e Educação Especial: aproximações conceituais e distinções necessárias

A compreensão contemporânea da Educação Inclusiva exige o reconhecimento de que o processo de escolarização das pessoas com deficiência foi historicamente marcado por diferentes concepções acerca da diferença, da normalidade e da capacidade de aprender. Durante longo período, a deficiência foi predominantemente interpretada a partir de perspectivas centradas no indivíduo, em suas limitações e em sua suposta incapacidade de corresponder aos padrões estabelecidos pelas instituições educacionais. Como consequência, a organização escolar desenvolveu práticas de seleção, segregação e institucionalização que restringiram o acesso de inúmeros sujeitos aos espaços comuns de ensino.

A emergência do paradigma inclusivo produziu importantes deslocamentos nessa compreensão. A diferença deixou de ser concebida exclusivamente como um atributo individual

e passou a ser relacionada às condições sociais, culturais, pedagógicas e institucionais que podem ampliar ou restringir a participação dos sujeitos. Sob essa perspectiva, a deficiência não pode ser analisada de maneira dissociada das barreiras existentes nos ambientes em que as pessoas vivem e aprendem. A discussão sobre inclusão, portanto, ultrapassa a presença dos estudantes nas instituições de ensino e envolve a necessidade de transformação das estruturas, das culturas e das práticas que produzem processos de exclusão.

A Educação Inclusiva constitui, nesse sentido, um princípio político, ético e pedagógico orientado para a garantia da participação e da aprendizagem de todos os estudantes. A sua efetivação pressupõe o reconhecimento da diversidade como dimensão constitutiva da experiência humana e educacional. Isso significa que os sistemas de ensino precisam ser organizados considerando a heterogeneidade dos sujeitos, e não a partir da expectativa de homogeneização das trajetórias, dos ritmos e das formas de aprendizagem.

Essa compreensão exige que não se estabeleça uma equivalência automática entre Educação Inclusiva e Educação Especial. Embora sejam campos profundamente articulados, possuem funções conceituais e institucionais distintas. A Educação Especial constitui uma modalidade educacional que organiza conhecimentos, serviços, recursos e estratégias voltados ao atendimento das necessidades específicas dos estudantes público-alvo dessa modalidade. A Educação Inclusiva, por sua vez, apresenta alcance amplo, uma vez que se relaciona à transformação dos sistemas educacionais para que estes possam garantir acesso, participação, aprendizagem e permanência em condições de equidade.

A distinção entre esses conceitos é fundamental para evitar dois movimentos igualmente problemáticos. O primeiro consiste em compreender a Educação Especial como um sistema paralelo, separado das responsabilidades da escola comum. O segundo reside na defesa de uma concepção genérica de inclusão que, em nome da universalidade, desconsidere as necessidades específicas dos estudantes e a importância dos apoios especializados. A construção de sistemas educacionais inclusivos requer a articulação entre o direito à escolarização comum e a garantia dos recursos e serviços necessários para que a participação seja efetivamente possível.

Nessa direção, Ridolfi *et al.* (2026) analisam a relação entre Educação Especial e Educação Inclusiva e evidenciam que a modalidade desempenha papel estratégico no processo de inclusão quando seus serviços e recursos são compreendidos como elementos que favorecem o acesso, a participação e a aprendizagem no ensino regular. Os autores destacam que a articulação entre políticas públicas, gestão educacional, formação de professores e práticas pedagógicas constitui condição fundamental para superar modelos fragmentados de atendimento e consolidar uma organização educacional orientada pela acessibilidade e pela equidade.

Essa discussão também permite compreender que a inclusão não pode ser reduzida a uma política de acesso. O ingresso do estudante na escola comum representa uma dimensão indispensável do direito à educação, mas não garante, isoladamente, sua participação nas atividades, sua aprendizagem ou o reconhecimento de suas formas particulares de interação com

o conhecimento. A inclusão efetiva pressupõe a construção de condições materiais, pedagógicas e relacionais capazes de enfrentar as diferentes barreiras que atravessam o cotidiano escolar.

Desse modo, torna-se necessário deslocar o foco de uma pergunta centrada na capacidade do estudante para outra relacionada à capacidade da instituição educacional de responder à diversidade. Essa mudança de perspectiva possui importantes implicações para a organização curricular, para a formação dos professores, para os processos avaliativos e para a gestão escolar. A questão central deixa de ser apenas como adaptar o estudante à escola e passa a envolver a análise das transformações necessárias para que a própria escola reconheça e responda à pluralidade de seus sujeitos.

A consolidação da Educação Inclusiva depende, assim, de uma compreensão relacional da deficiência e da aprendizagem. Essa abordagem não elimina a necessidade de conhecimentos especializados, mas questiona a utilização desses conhecimentos como justificativa para a separação e para a redução das possibilidades educacionais dos estudantes. O conhecimento especializado deve contribuir para a remoção de barreiras e para a ampliação das condições de participação, articulando-se ao projeto pedagógico e ao trabalho desenvolvido na escola comum.

2.2 Políticas públicas, direito à educação e os desafios da implementação da inclusão

O desenvolvimento da Educação Inclusiva no Brasil está diretamente relacionado à construção de um conjunto de dispositivos legais e políticos que progressivamente reconheceram o direito das pessoas com deficiência à educação. A Constituição Federal de 1988 estabeleceu a educação como direito social e atribuiu ao Estado e à família responsabilidades relacionadas à sua garantia. Posteriormente, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional ampliou a organização da Educação Especial no sistema educacional brasileiro, enquanto outras políticas e marcos normativos contribuíram para fortalecer o princípio da inclusão e a garantia de apoios especializados.

A ampliação do arcabouço normativo constitui um avanço significativo, sobretudo quando comparada às formas históricas de segregação que marcaram a escolarização das pessoas com deficiência. Entretanto, a existência de direitos formalmente estabelecidos não assegura, por si só, sua materialização nas diferentes realidades educacionais. Um dos principais desafios identificados na literatura consiste justamente na distância entre a formulação das políticas e as condições concretas de sua implementação.

Garcia (2013), ao analisar a política de Educação Especial na perspectiva inclusiva e suas relações com a formação docente, demonstra que as transformações nas políticas educacionais devem ser examinadas criticamente, considerando-se as concepções de educação e de trabalho docente que orientam sua implementação. A autora problematiza a necessidade de aprofundar o debate pedagógico no âmbito da Educação Especial, evitando que a formação profissional seja reduzida à aquisição de procedimentos técnicos ou à adaptação acrítica às políticas estabelecidas.

A análise das políticas inclusivas requer, portanto, atenção às condições institucionais que sustentam sua concretização. A existência de legislação favorável à inclusão não elimina automaticamente barreiras arquitetônicas, comunicacionais, pedagógicas e atitudinais. Da mesma forma, a matrícula de estudantes público-alvo da Educação Especial em classes comuns não garante, isoladamente, que esses estudantes tenham acesso ao currículo ou participem efetivamente das experiências educativas.

Essa tensão revela que as políticas públicas precisam ser compreendidas para além de seus documentos normativos. A efetividade de uma política depende da existência de financiamento, recursos humanos, estruturas institucionais, processos de formação e mecanismos de acompanhamento capazes de produzir mudanças nas práticas educacionais. Quando esses elementos não estão articulados, existe o risco de que a inclusão seja formalmente reconhecida, mas permaneça limitada em sua capacidade de transformar as condições concretas de escolarização.

A literatura também evidencia que a implementação das políticas inclusivas ocorre de maneira desigual nos diferentes territórios brasileiros. As características econômicas, sociais e institucionais das redes de ensino influenciam a disponibilidade de serviços, profissionais especializados, recursos pedagógicos e processos formativos (Bueno *et al.*, 2025). Essa realidade torna inadequadas interpretações homogêneas sobre a inclusão escolar no país, pois uma mesma política pode produzir resultados distintos em função das condições existentes em cada contexto.

Estudos recentes sobre os desafios contemporâneos da Educação Inclusiva no Brasil reforçam que a fragilidade da implementação está associada à articulação insuficiente entre políticas públicas, formação docente, gestão escolar e condições estruturais. A permanência de concepções medicalizantes e segregadoras, somada à insuficiência de recursos materiais e humanos, constitui um dos fatores que dificultam a transformação das práticas escolares (Silva *et al.*, 2026).

Nessa perspectiva, a análise da inclusão precisa considerar a relação entre política e capacidade institucional. Não basta avaliar o conteúdo dos documentos oficiais; é necessário examinar se as redes de ensino possuem condições de transformar as diretrizes em ações contínuas e pedagogicamente consistentes. A capacidade institucional envolve, entre outros aspectos, planejamento, financiamento, gestão, acompanhamento, formação profissional e articulação entre os diferentes setores responsáveis pela garantia dos direitos educacionais.

Essa discussão é particularmente relevante para a compreensão das lacunas existentes na produção científica. Parte das pesquisas concentra-se na análise de marcos legais ou de experiências pedagógicas específicas, enquanto permanecem necessárias investigações capazes de relacionar a formulação das políticas às suas condições concretas de implementação. A análise dessa relação pode contribuir para compreender por que avanços normativos importantes coexistem com persistentes dificuldades no cotidiano das escolas.

Assim, o direito à Educação Inclusiva não pode ser compreendido apenas como uma garantia jurídica abstrata. Sua efetivação exige a construção de condições institucionais que

permitam transformar princípios normativos em experiências concretas de participação e aprendizagem. A análise crítica das políticas públicas torna-se, desse modo, indispensável para compreender tanto os avanços alcançados quanto os limites que ainda caracterizam o campo da Educação Especial no Brasil.

2.3 Formação docente, colaboração profissional e práticas pedagógicas inclusivas

A formação docente ocupa posição central no debate sobre Educação Inclusiva porque os professores participam diretamente da construção das experiências pedagógicas que podem ampliar ou restringir as possibilidades de participação dos estudantes. Entretanto, atribuir exclusivamente aos docentes a responsabilidade pela efetivação da inclusão constitui uma interpretação simplificadora de um processo que envolve múltiplas dimensões institucionais e políticas.

A preparação para o trabalho em contextos marcados pela diversidade exige que a formação inicial e continuada contemple conhecimentos pedagógicos, curriculares e éticos relacionados à diferença humana. Isso não significa defender uma formação baseada na acumulação de diagnósticos ou no domínio isolado de técnicas específicas. A formação inclusiva precisa contribuir para que os professores compreendam os processos de aprendizagem em sua diversidade, analisem criticamente as barreiras presentes no ambiente escolar e desenvolvam estratégias capazes de ampliar o acesso ao conhecimento.

Uma revisão integrativa sobre formação docente para a inclusão escolar no Brasil identificou a persistência de limitações importantes nos processos formativos. O estudo de Lopes *et al.* (2023) analisou 29 artigos e verificou que muitos profissionais, tanto em formação quanto em exercício, não se consideravam suficientemente preparados para atuar em contextos inclusivos. A revisão também identificou concentração regional das pesquisas e destacou a colaboração entre professores e outros profissionais como uma das possibilidades de enfrentamento das dificuldades relacionadas à inclusão.

Esses resultados indicam que a formação docente não pode ser concebida como um evento pontual ou como uma responsabilidade individual do professor. Os processos formativos precisam estar vinculados às demandas concretas das escolas e às condições em que o trabalho pedagógico se desenvolve. Uma formação continuada desarticulada da realidade institucional tende a produzir menor impacto sobre as práticas, especialmente quando os docentes retornam a ambientes que permanecem organizados de acordo com modelos pouco acessíveis à diversidade.

Nesse sentido, a formação docente deve favorecer a construção de competências para o planejamento de atividades diversificadas, a análise crítica do currículo e a utilização de diferentes recursos de ensino. Contudo, é necessário evitar que a diversidade seja tratada como uma lista de estratégias destinadas a determinados grupos de estudantes. Uma pedagogia inclusiva exige que

a própria organização do ensino seja concebida considerando a existência de diferentes formas de aprender, participar e demonstrar conhecimentos.

As práticas pedagógicas inclusivas também dependem da possibilidade de flexibilizar percursos e estratégias sem reduzir as expectativas educacionais dos estudantes. A diferenciação pedagógica não deve ser confundida com a simplificação indiscriminada dos conteúdos ou com a produção de currículos paralelos. Seu objetivo consiste em ampliar as possibilidades de acesso ao conhecimento, considerando diferentes formas de mediação e participação.

A avaliação constitui outro elemento fundamental nesse processo. Práticas avaliativas exclusivamente padronizadas podem produzir novas formas de exclusão quando desconsideram as condições específicas de participação dos estudantes. Uma perspectiva inclusiva exige que os processos avaliativos sejam coerentes com os objetivos educacionais, com as estratégias de ensino e com as diferentes formas pelas quais os estudantes podem demonstrar aquilo que aprenderam.

A colaboração profissional representa uma dimensão igualmente relevante. A responsabilidade pela inclusão não deve permanecer concentrada no professor da classe comum ou no profissional especializado. A construção de respostas pedagógicas mais consistentes requer espaços de diálogo entre professores, profissionais do Atendimento Educacional Especializado, equipes gestoras, famílias e outros serviços que participam da vida dos estudantes.

A pesquisa recente sobre políticas educacionais e formação inicial e continuada destaca a importância de processos formativos colaborativos e da construção de indicadores e reflexões capazes de fortalecer a prática docente voltada ao público da Educação Especial (Souza, 2024). Esse enfoque reforça a necessidade de compreender a formação como processo coletivo e institucional, e não como simples atualização individual dos profissionais.

A colaboração, entretanto, não ocorre espontaneamente. Ela exige tempo institucional, planejamento, reconhecimento profissional e condições adequadas de trabalho. Redes de ensino que defendem a inclusão, mas não criam espaços para o planejamento coletivo, tendem a transferir aos indivíduos problemas que possuem origem estrutural. Por essa razão, a formação docente precisa ser articulada às políticas de gestão e às condições materiais que sustentam o trabalho pedagógico.

A formação de professores para a inclusão deve, portanto, ser compreendida como dimensão permanente da política educacional. Sua qualidade depende da relação entre formação inicial, formação continuada, acompanhamento das práticas e construção coletiva de conhecimentos no contexto institucional. Essa abordagem permite superar interpretações que atribuem as dificuldades da inclusão exclusivamente à falta de preparo individual dos docentes.

2.4 Acessibilidade, participação e transformação das práticas educacionais

A construção de contextos educacionais inclusivos está diretamente relacionada à capacidade das instituições de identificar e enfrentar as barreiras que dificultam a participação dos estudantes. Essas barreiras podem assumir diferentes formas e manifestar-se nas estruturas físicas, nos processos comunicacionais, nos materiais pedagógicos, nas práticas avaliativas e nas relações estabelecidas no ambiente escolar.

A acessibilidade, nesse contexto, não deve ser interpretada exclusivamente como adaptação arquitetônica. Embora a eliminação das barreiras físicas seja indispensável, a participação educacional também depende da existência de condições comunicacionais, pedagógicas, tecnológicas e atitudinais que permitam o acesso às experiências escolares. Uma escola fisicamente acessível pode continuar produzindo exclusão se seus currículos, práticas e relações não reconhecerem a diversidade dos estudantes.

A discussão sobre acessibilidade implica reconhecer a relação entre organização escolar e participação. Recursos pedagógicos, tecnologias assistivas e estratégias de comunicação podem contribuir significativamente para a aprendizagem, desde que sejam incorporados a um planejamento pedagógico intencional. A simples disponibilidade de recursos tecnológicos não garante sua utilização educativa. É necessário que os profissionais possuam condições para compreender suas possibilidades e limites, relacionando-os aos objetivos do ensino e às necessidades dos estudantes.

Nesse sentido, a Educação Especial possui contribuição relevante ao disponibilizar conhecimentos e recursos especializados que podem favorecer a participação no ensino comum. Essa contribuição, contudo, precisa ocorrer de forma articulada às práticas desenvolvidas pelos professores e à organização pedagógica da escola. Quando os serviços especializados funcionam de maneira isolada, existe o risco de que a responsabilidade pela inclusão seja deslocada para determinados profissionais, enfraquecendo o caráter coletivo da educação.

Ridolfi *et al.* (2026) ressaltam que a Educação Especial exerce papel estratégico quando os seus serviços, recursos e estratégias de acessibilidade são articulados à escolarização dos estudantes no ensino regular. A análise dos autores reforça a necessidade de superar abordagens fragmentadas e de compreender a inclusão como responsabilidade compartilhada pelas diferentes dimensões da organização educacional.

A participação também deve ser compreendida como dimensão qualitativa da inclusão. Estar presente em uma sala de aula não significa necessariamente participar das interações, das atividades e dos processos de aprendizagem. Uma perspectiva inclusiva exige a criação de condições para que os estudantes sejam reconhecidos como participantes legítimos da comunidade escolar e tenham oportunidades reais de contribuir para as experiências educativas.

Essa compreensão aproxima a discussão sobre acessibilidade da análise das culturas institucionais. Barreiras atitudinais e expectativas reduzidas em relação à capacidade dos estudantes podem produzir formas de exclusão que não são resolvidas apenas por mudanças materiais. As concepções presentes nas escolas influenciam a organização das práticas, as decisões pedagógicas e as oportunidades oferecidas aos estudantes.

A transformação das práticas educacionais requer, assim, mudanças que ultrapassem a introdução de recursos isolados. É necessário examinar a coerência entre currículo, ensino, avaliação, formação profissional e gestão. A inclusão torna-se mais consistente quando essas dimensões são compreendidas como partes de um mesmo processo institucional.

A análise das práticas inclusivas deve evitar tanto uma perspectiva exclusivamente técnica quanto uma abordagem abstrata. A técnica é necessária para a organização de recursos e estratégias, mas não substitui a reflexão sobre os objetivos da educação. Da mesma forma, princípios inclusivos amplos precisam ser traduzidos em condições concretas de planejamento, acompanhamento e avaliação das experiências educacionais.

2.5 Tendências, desafios e lacunas na produção científica sobre Educação Inclusiva

A ampliação da produção científica sobre Educação Inclusiva constitui um importante indicador da consolidação desse campo de investigação no Brasil. Nas últimas décadas, diferentes estudos passaram a abordar temas como políticas públicas, formação docente, práticas pedagógicas, Atendimento Educacional Especializado, acessibilidade e direitos das pessoas com deficiência. Essa diversidade temática contribuiu para ampliar a compreensão dos múltiplos fatores envolvidos na construção de sistemas educacionais inclusivos.

Entretanto, o crescimento quantitativo da produção não elimina a necessidade de analisar criticamente suas tendências e lacunas. A própria organização do conhecimento científico pode revelar concentrações temáticas, territoriais e metodológicas que limitam a compreensão da diversidade das experiências educacionais brasileiras.

No campo da formação docente, por exemplo, Lopes *et al.* (2023) identificaram concentração de estudos na Educação Básica e na Região Sudeste, além da necessidade de ampliação das investigações na Educação Superior e em outras regiões do país. Esses resultados demonstram que as lacunas da produção científica não se restringem aos temas pouco estudados, mas também envolvem os contextos e territórios que permanecem menos visíveis na pesquisa acadêmica.

Estudos de revisão sobre práticas pedagógicas e formação docente também demonstram a permanência de questões relacionadas à preparação dos professores e à relação entre processos formativos e práticas inclusivas (Silva *et al.*, 2026). Essa constatação indica que determinados problemas permanecem presentes na produção científica porque também persistem nas condições concretas de organização da educação.

Outro desafio consiste na necessidade de ampliar pesquisas que avaliem a efetividade das políticas e das práticas inclusivas. Parte significativa dos estudos apresenta análises conceituais, documentais ou relatos de experiências importantes para a compreensão do campo. Todavia, são igualmente necessárias investigações que acompanhem processos de implementação, identifiquem resultados e analisem as condições que favorecem ou dificultam a continuidade das ações.

As lacunas metodológicas também merecem atenção. A predominância de determinados tipos de investigação pode limitar a compreensão de fenômenos complexos que exigem diferentes estratégias de análise. Pesquisas qualitativas aprofundadas são fundamentais para compreender experiências, percepções e práticas; entretanto, estudos de acompanhamento, análises comparativas e investigações que articulem diferentes fontes de evidência podem ampliar a compreensão sobre a implementação das políticas inclusivas.

A produção científica também enfrenta o desafio de superar abordagens excessivamente fragmentadas. A análise isolada da formação docente, da acessibilidade ou das políticas públicas pode produzir conhecimentos relevantes, mas apresenta limitações quando não considera as relações existentes entre essas dimensões. A inclusão escolar é resultado de processos interdependentes e, por essa razão, requer análises capazes de estabelecer conexões entre as diferentes condições que estruturam o cotidiano educacional.

Nessa direção, a contribuição de Ridolfi *et al.* (2026) para o debate contemporâneo consiste em reforçar a necessidade de compreender a relação entre Educação Especial e Educação Inclusiva a partir de suas aproximações e distinções, considerando suas implicações para as políticas públicas e para a organização das práticas pedagógicas. Essa perspectiva contribui para evitar interpretações reducionistas e favorece uma análise mais ampla da inclusão como processo institucional e social.

A análise crítica da produção científica também precisa considerar os desafios contemporâneos relacionados às transformações sociais e tecnológicas. O desenvolvimento de novos recursos de comunicação e acessibilidade amplia possibilidades de participação, mas também pode reproduzir desigualdades quando o acesso às tecnologias e a formação para seu uso ocorrem de maneira desigual. Da mesma forma, as discussões contemporâneas sobre neurodiversidade e diferentes formas de aprendizagem demandam investigações que articulem os avanços conceituais às condições concretas de organização das escolas.

Os desafios contemporâneos da Educação Inclusiva no Brasil também envolvem a permanência de concepções que individualizam os problemas educacionais e atribuem aos estudantes ou aos professores a responsabilidade por dificuldades que possuem natureza institucional. Diante desse cenário, a produção científica sobre Educação Inclusiva precisa avançar na construção de análises que relacionem avanços normativos, condições institucionais, práticas pedagógicas e resultados educacionais. A identificação dessas relações pode contribuir

para reduzir a distância entre a formulação abstrata dos princípios inclusivos e a compreensão das condições necessárias para sua efetivação.

Assim, as tendências e lacunas identificadas na literatura evidenciam que o desenvolvimento da Educação Inclusiva não depende exclusivamente da criação de novas normas ou da ampliação do acesso à escola. Trata-se de um processo que exige capacidade institucional, compromisso político, formação profissional, acessibilidade e transformação das práticas pedagógicas. A análise integrada dessas dimensões constitui uma condição importante para compreender os avanços alcançados, os desafios persistentes e os caminhos que ainda precisam ser percorridos no campo da Educação Especial e da Educação Inclusiva no Brasil.

3 Metodologia

3.1 Delineamento da pesquisa

O presente estudo caracteriza-se como uma pesquisa qualitativa, de natureza bibliográfica, desenvolvida por meio de uma revisão sistematizada da literatura científica brasileira sobre Educação Inclusiva na perspectiva da Educação Especial. A investigação foi orientada pela necessidade de identificar, organizar e analisar criticamente os avanços, os desafios e as lacunas presentes na produção acadêmica relacionada ao objeto de estudo.

A opção pela abordagem qualitativa decorre da natureza do problema investigado, uma vez que o objetivo não consistiu em mensurar estatisticamente a frequência dos fenômenos identificados, mas em compreender as tendências, as aproximações, as divergências e os limites presentes na produção científica selecionada. Assim, a análise concentrou-se nos sentidos, nas perspectivas teóricas, nos resultados e nas contribuições apresentadas pelos estudos que compuseram o corpus da pesquisa.

A revisão foi conduzida de forma sistematizada, com definição prévia das etapas de identificação, seleção, elegibilidade e análise dos estudos. Para ampliar a transparência do percurso metodológico, foram adotados princípios de organização e apresentação recomendados pelo PRISMA 2020, especialmente no que se refere à explicitação das fontes de informação, dos critérios de elegibilidade, das estratégias de busca e do processo de seleção dos estudos. Ressalta-se que o PRISMA 2020 constitui uma diretriz para o relato transparente de revisões e não substitui a definição do método de análise adotado pelos pesquisadores (Page *et al.*, 2021).

A questão que orientou o percurso investigativo foi: quais avanços, desafios e lacunas caracterizam a produção científica brasileira sobre Educação Inclusiva na perspectiva da Educação Especial? A partir dessa questão, a investigação buscou identificar: a) os principais avanços evidenciados pela produção científica; b) os desafios relacionados à implementação da Educação Inclusiva; c) as tendências temáticas predominantes; e d) as lacunas teóricas, metodológicas e investigativas presentes no campo.

3.2 Fontes de informação e estratégia de busca

O levantamento bibliográfico foi realizado em bases e fontes de informação reconhecidas pela relevância para a produção científica brasileira nas áreas da Educação, Educação Especial e Ciências Humanas. Foram consultadas a *Scientific Electronic Library Online (SciELO)*, o Portal de Periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e repositórios institucionais de acesso aberto.

A seleção dessas fontes considerou a necessidade de reunir estudos publicados em periódicos científicos, bem como trabalhos acadêmicos que contribuíssem para a compreensão das tendências e dos debates desenvolvidos no contexto brasileiro. A utilização de diferentes fontes teve como finalidade ampliar a abrangência do levantamento, sem pressupor que todas as fontes possuísem a mesma natureza documental ou fossem submetidas aos mesmos critérios de avaliação.

A estratégia de busca foi construída a partir de descritores relacionados diretamente ao objeto da pesquisa. Foram utilizados, de forma isolada e combinada, os seguintes termos: “Educação Inclusiva”; “Educação Especial”; “Inclusão Escolar”; “Políticas de Educação Especial”; “Formação Docente e Inclusão”; “Práticas Pedagógicas Inclusivas”; “Atendimento Educacional Especializado”; “Acessibilidade na Educação”. Sempre que compatível com o mecanismo de busca de cada base, os descritores foram articulados por meio dos operadores booleanos AND e OR, com o objetivo de ampliar a precisão e a abrangência da recuperação dos estudos.

Como estratégia geral, foram utilizadas combinações como: (“Educação Inclusiva” OR “Inclusão Escolar”) AND (“Educação Especial”) (“Educação Inclusiva”) AND (“Formação Docente” OR “Formação de Professores”) (“Educação Especial”) AND (“Políticas Públicas” OR “Políticas Educacionais”) (“Educação Inclusiva”) AND (“Práticas Pedagógicas” OR “Acessibilidade”).

3.3 Delimitação temporal e critérios de elegibilidade

A pesquisa concentrou-se em estudos publicados entre 2010 e 2026. A delimitação temporal foi definida em razão da necessidade de examinar a produção científica contemporânea sobre Educação Inclusiva no Brasil, considerando as transformações ocorridas nas políticas educacionais, na organização dos serviços especializados, na formação docente e nas discussões sobre acessibilidade e participação escolar. Para a seleção do corpus, foram estabelecidos critérios de inclusão e exclusão previamente definidos.

Quadro 1 – Critérios de elegibilidade dos estudos

Critérios de inclusão	Critérios de exclusão
Estudos publicados entre 2010 e 2026	Estudos publicados fora do período delimitado
Estudos relacionados diretamente à Educação Inclusiva e à Educação Especial	Estudos sem relação direta com o objeto da pesquisa
Produções que abordassem o contexto educacional brasileiro	Estudos centrados exclusivamente em contextos internacionais
Artigos científicos e trabalhos acadêmicos disponíveis para consulta integral	Resumos, apresentações ou textos sem acesso ao conteúdo integral
Estudos com objetivos e procedimentos metodológicos identificáveis	Produções sem informações suficientes sobre sua constituição ou abordagem
Pesquisas que contribuíssem para a análise dos avanços, desafios, tendências ou lacunas do campo	Trabalhos duplicados ou recuperados repetidamente em mais de uma fonte

Fonte: Elaborado pelos autores (2026).

A aplicação dos critérios teve como finalidade garantir maior coerência entre os estudos selecionados e a questão de pesquisa. Não foram incluídos materiais que apenas mencionassem a inclusão de forma secundária ou que não apresentassem contribuição direta para a compreensão da Educação Inclusiva na perspectiva da Educação Especial.

Os documentos normativos, legais e institucionais consultados durante a elaboração do artigo não foram incorporados automaticamente ao corpus científico da revisão. Esses materiais foram utilizados como fontes de contextualização histórica, política e normativa, enquanto o corpus analítico foi constituído prioritariamente por produções acadêmicas e científicas compatíveis com os critérios estabelecidos.

3.4 Processo de seleção e constituição do corpus

O processo de seleção dos estudos foi desenvolvido em etapas sucessivas. Inicialmente, foram identificadas as produções recuperadas a partir da aplicação das estratégias de busca nas fontes selecionadas. Em seguida, os registros duplicados foram identificados e removidos. Na segunda etapa, realizou-se a leitura dos títulos, dos resumos e das palavras-chave, com o objetivo de verificar a pertinência dos estudos em relação ao objeto e à questão de pesquisa. Os trabalhos que apresentaram aderência temática foram selecionados para a etapa de leitura integral.

Posteriormente, os textos foram analisados em sua totalidade, considerando os critérios de elegibilidade previamente definidos. Nessa etapa, foram excluídos os estudos que, embora apresentassem termos relacionados à inclusão em seus títulos ou resumos, não abordassem efetivamente a Educação Inclusiva na perspectiva da Educação Especial ou não contribuíssem diretamente para os objetivos da investigação. O processo de seleção pode ser sintetizado nas seguintes etapas: Identificação → remoção de duplicidades → triagem de títulos e resumos → leitura integral → avaliação da elegibilidade → composição do corpus final.

3.5 Procedimentos de análise

A análise do material selecionado foi desenvolvida mediante procedimentos de análise temática e categorial. Inicialmente, realizou-se uma leitura exploratória dos estudos, buscando identificar os principais conceitos, problemas, resultados e argumentos relacionados ao objeto da pesquisa. Posteriormente, foram identificadas unidades de sentido recorrentes e estabelecidas aproximações entre os estudos. Esse processo possibilitou a construção de categorias analíticas coerentes com a questão de pesquisa e com os objetivos definidos para a investigação.

A análise foi organizada a partir de quatro eixos principais: a) avanços normativos, políticos e institucionais da Educação Inclusiva; b) formação docente, práticas pedagógicas e colaboração profissional; c) barreiras estruturais, institucionais e sociais à efetivação da inclusão; d) tendências e lacunas da produção científica brasileira.

As categorias não foram utilizadas como compartimentos isolados. A interpretação considerou as relações existentes entre políticas públicas, formação profissional, acessibilidade, práticas pedagógicas e condições institucionais. Essa opção decorre do entendimento de que a efetivação da Educação Inclusiva resulta da articulação entre múltiplas dimensões e não pode ser explicada exclusivamente por fatores individuais ou por intervenções pontuais.

A síntese dos resultados priorizou a comparação entre os estudos e a identificação de convergências, divergências e lacunas. Dessa forma, buscou-se evitar uma apresentação baseada apenas na sucessão descritiva das produções analisadas. Cada categoria foi construída mediante o movimento analítico entre as evidências presentes no corpus, o referencial teórico e a interpretação desenvolvida no estudo.

3.6 Rigor, transparência e limites metodológicos

O rigor da investigação foi buscado por meio da explicitação dos procedimentos de busca, da definição prévia dos critérios de elegibilidade, da organização sistemática das informações e da construção de categorias analíticas diretamente relacionadas à questão de pesquisa. A transparência metodológica constitui elemento fundamental em estudos de revisão, pois permite que os leitores compreendam o percurso utilizado para a identificação, seleção e análise das evidências. Diretrizes internacionais de relato de revisões recomendam a apresentação clara das fontes consultadas, dos critérios de elegibilidade, das estratégias de busca, do processo de seleção e dos procedimentos de síntese dos estudos (Page *et al.*, 2021).

Reconhece-se, contudo, que toda revisão apresenta limites relacionados às escolhas realizadas durante a pesquisa. A delimitação temporal, a seleção das bases consultadas e os critérios de inclusão e exclusão podem restringir a recuperação de determinadas produções. Além disso, a análise qualitativa envolve interpretação, razão pela qual as categorias construídas representam uma síntese analítica orientada pelos objetivos e pelo referencial adotado.

Essas limitações não invalidam os resultados, mas delimitam o alcance das conclusões. Por essa razão, os achados devem ser interpretados como uma síntese da produção selecionada a partir dos critérios explicitados e não como representação absoluta de toda a literatura existente sobre Educação Inclusiva e Educação Especial.

Por se tratar de pesquisa bibliográfica, realizada com documentos e produções científicas de acesso público, o estudo não envolveu a participação direta de seres humanos, não sendo necessária a submissão a procedimentos de coleta de dados com participantes. Todos os documentos analisados foram devidamente identificados e referenciados, em observância aos princípios éticos da produção científica e da integridade acadêmica.

4 Resultados e discussão

A análise da produção científica selecionada permitiu identificar que a Educação Inclusiva no Brasil constitui um campo marcado por avanços significativos no plano normativo e pela ampliação das discussões acadêmicas, mas também por contradições persistentes entre os direitos formalmente reconhecidos e as condições concretas de escolarização. Os estudos analisados convergem ao demonstrar que a expansão das matrículas de estudantes público-alvo da Educação Especial e o fortalecimento das políticas inclusivas representam conquistas relevantes. Entretanto, tais avanços não podem ser interpretados, isoladamente, como evidência suficiente da efetivação da inclusão.

A síntese analítica evidenciou quatro categorias interrelacionadas: a) avanços normativos e ampliação do acesso à escolarização; b) persistência da distância entre políticas públicas e práticas educacionais; c) formação docente e responsabilidade institucional pela inclusão; e d) desafios emergentes e lacunas da produção científica brasileira. As categorias foram interpretadas de forma articulada, considerando que os processos de inclusão dependem da relação entre políticas públicas, organização institucional, formação profissional, práticas pedagógicas e condições materiais de funcionamento das escolas.

4.1 Avanços normativos e ampliação do acesso: conquistas necessárias, mas insuficientes

Um dos principais avanços identificados na literatura refere-se à consolidação progressiva do direito à educação das pessoas com deficiência. A construção de marcos legais e políticos contribuiu para deslocar a escolarização de uma lógica predominantemente segregadora para uma perspectiva orientada pela ampliação do acesso ao ensino comum e pela garantia de apoios especializados. Nesse processo, a Educação Especial passou a ser progressivamente compreendida como modalidade articulada aos diferentes níveis e etapas de ensino, assumindo papel relevante na organização de serviços, recursos e estratégias voltados à acessibilidade e à participação.

A produção científica analisada permite reconhecer que esse movimento produziu mudanças importantes na organização dos sistemas educacionais. A presença crescente de estudantes com deficiência nas escolas regulares representa uma ruptura relevante com práticas históricas de exclusão. Todavia, a análise crítica da literatura indica que a matrícula não pode ser confundida com inclusão. O acesso administrativo à escola constitui apenas uma dimensão do direito à educação; a inclusão efetiva pressupõe condições para participação, aprendizagem, permanência e desenvolvimento.

Estudo recente sobre Educação Especial Inclusiva e políticas públicas identificou justamente essa contradição (Souza, 2024). Embora tenha reconhecido avanços no plano normativo e na ampliação do acesso à rede regular de ensino, a pesquisa apontou a persistência de dificuldades relacionadas à infraestrutura, aos recursos tecnológicos e pedagógicos, às salas de Atendimento Educacional Especializado, à adaptação curricular, à qualificação docente e à conscientização social.

Esse resultado possui relevância para a interpretação da realidade brasileira. A existência de uma legislação abrangente pode produzir a impressão de que o problema da inclusão foi resolvido no plano institucional. Contudo, a distância entre o direito formal e a experiência cotidiana dos estudantes demonstra que a consolidação normativa não elimina automaticamente as estruturas que historicamente produziram exclusão.

A inclusão não se realiza apenas quando o estudante passa a frequentar a escola comum. Ela exige que a instituição educacional seja capaz de reconhecer a diversidade como dimensão constitutiva de sua organização. Isso implica questionar currículos rígidos, práticas avaliativas padronizadas, expectativas reduzidas sobre determinados estudantes e formas de organização pedagógica baseadas na homogeneidade.

Sob essa perspectiva, um dos principais resultados da análise consiste na identificação de uma tensão estrutural: o Brasil avançou mais rapidamente na formulação do direito à inclusão do que na criação das condições institucionais necessárias para sua efetivação. Essa constatação não significa desconsiderar a importância das políticas existentes, mas reconhecer que a efetividade de um direito depende da capacidade dos sistemas educacionais de transformar princípios normativos em práticas contínuas.

A produção científica sobre formação docente e políticas inclusivas já apontava, em estudos anteriores, que a existência de políticas públicas não era suficiente para assegurar sua repercussão sobre as práticas pedagógicas e os processos formativos. A permanência dessa discussão ao longo do tempo sugere que não se trata de uma dificuldade episódica, mas de um problema estrutural relacionado à capacidade de implementação das políticas educacionais.

Portanto, o primeiro resultado analítico indica que os avanços normativos e institucionais devem ser reconhecidos como condição necessária, mas não suficiente, para a construção de sistemas educacionais inclusivos. A qualidade da inclusão precisa ser analisada a partir da

experiência efetiva dos estudantes, das condições de trabalho dos profissionais e da capacidade das escolas de reorganizar suas práticas.

4.2 Entre a política e a prática: a capacidade institucional como problema central da inclusão

A segunda categoria evidencia que uma das principais dificuldades da Educação Inclusiva no Brasil está relacionada à distância entre a formulação das políticas e sua implementação nos diferentes contextos educacionais. Os estudos convergem ao demonstrar que as diretrizes nacionais são operacionalizadas de maneira desigual, em razão das diferenças existentes entre as redes de ensino e das condições materiais, humanas e institucionais disponíveis.

Essa desigualdade impede que a realidade da inclusão seja interpretada como homogênea. Redes educacionais situadas em diferentes territórios apresentam capacidades distintas para garantir acessibilidade, formação profissional, serviços especializados e acompanhamento pedagógico. Consequentemente, a mesma política pode produzir resultados diferentes em função das condições locais de implementação.

Essa constatação permite deslocar parte da discussão da dimensão exclusivamente normativa para a questão da capacidade institucional. Uma política pública não se concretiza apenas porque foi formalmente aprovada. Sua implementação depende de financiamento, planejamento, recursos humanos, formação profissional, gestão, mecanismos de acompanhamento e continuidade administrativa.

Quando esses elementos não estão articulados, a responsabilidade pela inclusão tende a ser transferida para as escolas e, posteriormente, para os professores. O problema estrutural passa, então, a ser interpretado como insuficiência individual. Essa transferência de responsabilidade constitui uma das contradições mais relevantes identificadas na literatura. A escola recebe estudantes com trajetórias e necessidades diversas, mas nem sempre recebe, na mesma proporção, condições institucionais para reorganizar o currículo, ampliar os recursos pedagógicos ou construir estratégias colaborativas. Nesses contextos, a inclusão pode assumir caráter predominantemente formal: o estudante está matriculado e presente na instituição, mas sua participação nas experiências escolares permanece limitada.

Essa situação revela que o debate sobre inclusão precisa ultrapassar a oposição simplificada entre escolas inclusivas e escolas não inclusivas. As instituições educacionais constituem espaços atravessados por avanços, limites e contradições. Uma escola pode garantir o acesso do estudante e, simultaneamente, reproduzir práticas que restringem sua participação. Pode oferecer Atendimento Educacional Especializado e, ainda assim, manter reduzida articulação entre o trabalho especializado e o ensino comum.

A análise crítica da realidade exige, portanto, compreender que a inclusão é um processo institucional. Ela não depende exclusivamente da disposição ética dos profissionais, embora o

compromisso dos educadores seja indispensável. A inclusão requer estruturas que permitam transformar esse compromisso em práticas sustentáveis.

A literatura sobre políticas de Educação Especial e formação docente reforça essa interpretação ao demonstrar a necessidade de analisar criticamente as concepções que orientam a política e o trabalho educacional. Garcia (2013) chama atenção para a necessidade de aprofundar o debate pedagógico e sobre o trabalho docente no âmbito das políticas de Educação Especial, evitando que a discussão se restrinja à reprodução de conhecimentos e procedimentos hegemônicos.

Desse modo, os resultados sugerem que o principal desafio não reside apenas na ausência de políticas inclusivas, mas na fragmentação entre as dimensões que deveriam sustentá-las. Políticas, gestão, financiamento, formação, serviços especializados e práticas pedagógicas frequentemente são tratados como componentes independentes, quando deveriam constituir uma rede de ações articuladas.

A superação dessa fragmentação exige uma mudança na forma de conceber a responsabilidade pela inclusão. Não é possível exigir que o professor, individualmente, resolva problemas produzidos por insuficiências na organização institucional. Da mesma forma, não é suficiente ampliar recursos especializados sem garantir sua integração ao projeto pedagógico da escola.

Assim, a análise indica que a efetividade da Educação Inclusiva depende da construção de uma responsabilidade institucional compartilhada, na qual diferentes profissionais e setores assumam funções complementares. Essa perspectiva permite superar tanto a individualização das dificuldades quanto a fragmentação das respostas educacionais.

4.3 Formação docente: entre a preparação profissional e a responsabilização individual

A formação docente constitui uma das temáticas mais recorrentes na produção científica sobre Educação Inclusiva. A recorrência do tema demonstra sua importância, mas também revela a persistência de dificuldades relacionadas à preparação dos profissionais para atuar em contextos marcados pela diversidade. Uma revisão integrativa sobre formação docente para a inclusão escolar de estudantes público-alvo da Educação Especial analisou 29 artigos e identificou aumento da produção científica sobre o tema, especialmente entre 2016 e 2020.

Contudo, os estudos também indicaram que profissionais em formação e em exercício frequentemente não se consideravam preparados para atuar em contextos inclusivos. A investigação identificou, ainda, concentração de estudos na Educação Básica e na Região Sudeste, além de apontar a colaboração profissional como uma possibilidade relevante para o enfrentamento das dificuldades.

Esses resultados são particularmente relevantes porque demonstram que o problema da formação não pode ser reduzido à ausência de cursos ou capacitações. A realização de atividades formativas não garante, por si só, mudanças nas práticas pedagógicas. É necessário analisar a qualidade, a continuidade, a pertinência e a relação da formação com os problemas efetivamente vivenciados pelos profissionais.

Outra revisão sobre a formação de pedagogos para contextos inclusivos identificou a persistência de abordagens influenciadas pelo modelo médico da deficiência e destacou o número ainda limitado de pesquisas voltadas especificamente à formação para os anos iniciais do Ensino Fundamental (Ridolfi *et al.*, 2026a). Esse resultado demonstra que a formação docente envolve também uma disputa conceitual sobre como a deficiência, a diferença e a aprendizagem são compreendidas.

Quando a formação está predominantemente orientada pela identificação das limitações individuais dos estudantes, existe o risco de que as dificuldades escolares sejam interpretadas como consequência exclusiva da deficiência. Essa perspectiva pode reduzir a atenção às barreiras pedagógicas, institucionais e sociais que também condicionam os processos de aprendizagem.

Uma formação comprometida com a inclusão precisa, portanto, contribuir para deslocar a pergunta sobre o que o estudante não consegue fazer para uma análise mais ampla sobre as condições que a escola oferece para sua participação e aprendizagem. Todavia, é necessário evitar outro problema frequente: atribuir aos professores a responsabilidade integral pela efetivação da Educação Inclusiva. Essa interpretação produz uma forma de responsabilização individual que desconsidera as condições objetivas do trabalho docente.

Estudo realizado com professores de escolas públicas identificou que, embora parte dos profissionais tivesse realizado cursos específicos relacionados à inclusão, a maioria ainda se considerava despreparada para o processo, indicando a necessidade de problematizar a qualidade e a efetividade da formação inicial e continuada (Lopes *et al.*, 2023). Esse resultado evidencia que a sensação de despreparo não pode ser interpretada apenas como deficiência individual dos docentes. Ela também pode refletir a ausência de espaços institucionais para planejamento, acompanhamento, colaboração e reflexão sobre as práticas.

A formação docente precisa, portanto, ser compreendida como processo permanente e situado. Os profissionais necessitam de oportunidades para relacionar os conhecimentos construídos em processos formativos aos desafios concretos do cotidiano escolar. A formação isolada, desvinculada das condições de trabalho, apresenta limites para produzir transformações duradouras.

Nesse sentido, a colaboração profissional emerge como dimensão estratégica. A inclusão não deve ser responsabilidade exclusiva do professor da classe comum nem do profissional especializado. A articulação entre docentes, profissionais do Atendimento Educacional Especializado, equipes gestoras e outros setores pode ampliar a capacidade da escola para responder à diversidade.

Contudo, a colaboração também exige condições institucionais. Não basta recomendar o trabalho coletivo se os profissionais não possuem tempo destinado ao planejamento, espaços de discussão ou reconhecimento institucional dessa atividade. A colaboração precisa ser incorporada à organização do trabalho escolar e não depender exclusivamente da iniciativa individual.

Uma revisão integrativa recente sobre as necessidades formativas de professores da Educação Básica também identificou avanços na legislação inclusiva, mas ressaltou a permanência de desafios relacionados à formação e à atuação profissional, bem como à oferta de capacitações pelo poder público (Bueno *et al.*, 2025).

Assim, a terceira categoria evidencia uma contradição importante: embora a formação docente seja reconhecida como estratégica, ela ainda é frequentemente tratada como solução isolada para problemas que possuem natureza estrutural. Os resultados indicam que investir na formação é necessário, mas insuficiente quando não existem mudanças simultâneas nas condições institucionais, nos recursos disponíveis e na organização do trabalho pedagógico.

4.4 Práticas pedagógicas e acessibilidade: a necessidade de superar uma inclusão meramente presencial

A quarta dimensão identificada na análise está relacionada à transformação das práticas pedagógicas. Os estudos demonstram que a presença do estudante na escola não assegura sua participação efetiva nas atividades, no currículo e nas relações estabelecidas no ambiente educacional. Essa constatação permite distinguir duas situações que frequentemente são confundidas no debate educacional: estar presente e participar. Um estudante pode frequentar regularmente a escola e, ainda assim, experimentar formas cotidianas de exclusão, quando não consegue acessar os materiais, compreender as atividades, interagir com os colegas ou demonstrar aquilo que aprendeu por meio dos instrumentos de avaliação utilizados.

A inclusão efetiva exige, portanto, uma reorganização do ensino. Isso não significa estabelecer currículos paralelos ou reduzir indiscriminadamente as expectativas de aprendizagem. Significa reconhecer que estudantes aprendem de formas diferentes e que o planejamento pedagógico precisa oferecer múltiplas possibilidades de acesso ao conhecimento.

A acessibilidade assume papel central nesse processo. Contudo, a análise demonstra que sua compreensão não pode ser restrita à eliminação de barreiras arquitetônicas. Embora o acesso físico seja indispensável, existem também barreiras comunicacionais, tecnológicas, pedagógicas e atitudinais que podem limitar a participação.

A disponibilidade de recursos especializados, por exemplo, não garante automaticamente sua integração às práticas pedagógicas. Tecnologias assistivas, materiais acessíveis e outros recursos precisam estar articulados aos objetivos do ensino e ao planejamento dos professores. Quando são utilizados de maneira isolada, podem permanecer como instrumentos periféricos, sem produzir mudanças significativas na experiência escolar.

A relação entre Educação Especial e ensino comum torna-se, nesse contexto, decisiva. Os conhecimentos e serviços especializados precisam contribuir para ampliar a capacidade da escola de responder à diversidade, e não constituir estruturas paralelas responsáveis isoladamente por determinados estudantes.

Essa questão também está relacionada às concepções que orientam as práticas. Expectativas reduzidas sobre a capacidade dos estudantes podem produzir processos de exclusão mesmo em escolas formalmente comprometidas com a inclusão. A proteção excessiva, a simplificação sistemática das atividades e a exclusão de determinados estudantes de experiências coletivas podem limitar suas oportunidades de aprendizagem. Portanto, a inclusão exige uma análise crítica das práticas aparentemente inclusivas. Nem toda adaptação produz participação, assim como nem toda presença representa pertencimento. É necessário avaliar se as estratégias utilizadas ampliam efetivamente as possibilidades de acesso ao conhecimento ou apenas mantêm o estudante ocupado em atividades paralelas.

Essa discussão encontra respaldo em reflexões sobre a formação docente voltada à inclusão, que destacam a necessidade de superar concepções centradas exclusivamente no organismo ou na deficiência individual e de construir currículos capazes de reconhecer a diversidade como elemento constitutivo da produção do conhecimento. Os resultados indicam, assim, que a transformação das práticas pedagógicas depende de uma mudança mais ampla na cultura escolar. Não se trata apenas de introduzir novas técnicas, mas de questionar as concepções de normalidade, desempenho e aprendizagem que organizam o funcionamento da escola.

A escola inclusiva precisa ser capaz de reconhecer que a diversidade não representa uma exceção ao funcionamento educacional, mas uma característica permanente das comunidades escolares. Essa compreensão possui implicações diretas para o currículo, para a avaliação, para a gestão e para a formação dos profissionais.

4.5 Desigualdades territoriais e lacunas na produção científica brasileira

A análise da produção científica também permitiu identificar lacunas relacionadas à distribuição territorial e temática das pesquisas. Esse aspecto é particularmente relevante porque a produção do conhecimento influencia a visibilidade dos problemas e a formulação das prioridades de investigação. A revisão integrativa de Lopes *et al.* (2023) identificou concentração significativa dos estudos sobre formação docente e inclusão escolar na Região Sudeste e apontou a necessidade de ampliar as pesquisas em outras regiões, especialmente na Região Norte.

Essa concentração evidencia que as desigualdades territoriais não estão presentes apenas na implementação das políticas educacionais, mas também na própria produção científica. Quando determinados territórios aparecem com menor frequência nas pesquisas, suas experiências, dificuldades e estratégias de enfrentamento podem permanecer sub-representadas no debate acadêmico. A constatação possui implicações importantes para a generalização dos resultados. Não é adequado presumir que experiências produzidas em determinadas redes de

ensino representem automaticamente a diversidade da realidade brasileira. O país apresenta profundas diferenças relacionadas à infraestrutura, à formação profissional, ao financiamento e à organização dos serviços educacionais.

Por essa razão, uma das principais lacunas identificadas consiste na necessidade de ampliar estudos que considerem a dimensão territorial da Educação Inclusiva. Pesquisas comparativas entre regiões, redes de ensino e diferentes contextos socioeconômicos podem contribuir para compreender como as condições institucionais interferem na efetivação das políticas. Outra lacuna refere-se à necessidade de estudos que acompanhem processos de inclusão ao longo do tempo. Parte significativa da produção concentra-se em diagnósticos pontuais, percepções de profissionais ou análises documentais. Essas investigações são fundamentais, mas precisam ser complementadas por estudos capazes de acompanhar a implementação das políticas e seus efeitos sobre as trajetórias educacionais dos estudantes.

Também se evidencia a necessidade de ampliar pesquisas que articulem diferentes fontes de evidência. A análise de documentos, as percepções dos professores e os dados sobre matrícula são importantes, mas a compreensão da inclusão torna-se mais consistente quando considera simultaneamente experiências dos estudantes, famílias, profissionais, práticas pedagógicas e condições institucionais.

Outra questão crítica está relacionada à participação dos próprios estudantes nas pesquisas. Uma produção científica comprometida com a inclusão precisa questionar quem fala sobre a inclusão e quem permanece apenas como objeto de análise. A ampliação da participação de estudantes público-alvo da Educação Especial na construção do conhecimento pode contribuir para superar abordagens excessivamente centradas na perspectiva dos profissionais e das instituições.

Essa discussão não significa desconsiderar a relevância das pesquisas existentes, mas reconhecer a necessidade de ampliar seus sujeitos, contextos e estratégias metodológicas. A inclusão, enquanto objeto de pesquisa, exige coerência entre os princípios defendidos e os processos utilizados para produzir conhecimento.

4.6 Tendências contemporâneas e desafios para a consolidação da Educação Inclusiva

A síntese dos estudos demonstra que a produção científica brasileira apresenta uma tendência de ampliação das discussões sobre formação docente, políticas públicas, acessibilidade e práticas pedagógicas. Esse movimento representa um avanço importante para a consolidação do campo, mas também evidencia a necessidade de maior articulação entre as diferentes dimensões investigadas.

Os resultados sugerem que a fragmentação temática constitui um dos limites da produção científica. Estudos sobre formação docente, políticas públicas, acessibilidade ou práticas pedagógicas frequentemente são desenvolvidos de forma independente, embora os problemas

identificados estejam profundamente relacionados. A formação dos professores, por exemplo, não pode ser analisada sem considerar as condições institucionais em que o trabalho ocorre. Da mesma forma, a acessibilidade não pode ser compreendida apenas como disponibilidade de recursos, pois sua efetividade depende da forma como esses recursos são incorporados ao currículo e às práticas pedagógicas.

A principal contribuição analítica desta revisão consiste, portanto, em evidenciar a necessidade de compreender a Educação Inclusiva como um processo sistêmico e interdependente. Os avanços em uma dimensão podem ser limitados quando outras permanecem fragilizadas. Uma política inclusiva consistente exige, simultaneamente: garantia do direito à matrícula e à permanência; financiamento e condições materiais adequadas; formação inicial e continuada articulada ao cotidiano escolar; serviços especializados integrados ao ensino comum; práticas pedagógicas e avaliativas acessíveis; gestão comprometida com o trabalho colaborativo; participação das famílias e dos estudantes; acompanhamento contínuo da implementação das políticas.

A ausência de articulação entre essas dimensões pode transformar a inclusão em um conjunto de ações isoladas. Nessa situação, o discurso institucional permanece favorável à diversidade, mas as práticas cotidianas continuam orientadas por estruturas que pressupõem homogeneidade. A realidade brasileira evidencia, assim, uma tensão fundamental: o reconhecimento do direito à inclusão avançou de forma significativa, enquanto as condições materiais e institucionais para sua universalização permanecem desiguais. Essa contradição precisa ser enfrentada sem discursos simplificadores.

Não é possível afirmar que a Educação Inclusiva brasileira tenha fracassado, pois existem avanços jurídicos, institucionais e pedagógicos relevantes. Entretanto, também não é possível considerar que a inclusão esteja consolidada apenas com base na ampliação do acesso ao ensino comum. Uma análise crítica exige reconhecer os dois movimentos simultaneamente: houve avanços importantes, mas esses avanços coexistem com barreiras persistentes. A produção científica demonstra que o desafio contemporâneo não é apenas ampliar a matrícula, mas garantir condições para que todos os estudantes possam aprender, participar e construir vínculos de pertencimento na escola.

4.7 Síntese interpretativa dos resultados

A discussão desenvolvida permite afirmar que os avanços, desafios e lacunas da Educação Inclusiva no Brasil estão relacionados entre si. O fortalecimento das políticas públicas ampliou o reconhecimento do direito à educação, mas a implementação desigual limita a efetividade desse direito. A formação docente é reconhecida como estratégica, mas não pode ser concebida como solução individual para problemas institucionais. A acessibilidade é indispensável, mas precisa ultrapassar a dimensão física e alcançar o currículo, a comunicação, a avaliação e as relações escolares.

A principal evidência produzida pela análise é que a inclusão constitui menos um problema de presença dos estudantes e mais um desafio relacionado à transformação da capacidade institucional das escolas e dos sistemas de ensino. Essa interpretação permite compreender por que avanços normativos e expansão das matrículas coexistem com relatos de despreparo profissional, insuficiência de recursos, fragmentação dos serviços e persistência de práticas excludentes. Esses fenômenos não são contraditórios de forma acidental; constituem manifestações de um processo de transformação ainda incompleto.

A produção científica analisada também evidencia que a superação desses desafios exige maior integração entre pesquisa, políticas públicas e práticas educacionais. Estudos futuros precisam avançar para além da identificação dos problemas e investigar as condições que favorecem a continuidade de experiências inclusivas bem-sucedidas em diferentes contextos.

Também se torna necessário ampliar pesquisas territorialmente diversificadas, investigações de acompanhamento e estudos que incorporem de forma mais consistente a participação dos próprios estudantes e das famílias. Essas lacunas representam oportunidades para o fortalecimento do campo e para a produção de conhecimentos mais sensíveis à diversidade da realidade brasileira.

Dessa forma, os resultados respondem à questão de pesquisa ao demonstrar que a produção científica brasileira sobre Educação Inclusiva revela avanços expressivos no reconhecimento dos direitos e na ampliação do debate acadêmico, mas também desafios estruturais relacionados à implementação das políticas, à formação docente, à acessibilidade e à capacidade institucional das redes de ensino. As principais lacunas concentram-se na necessidade de pesquisas mais integradoras, territorialmente diversificadas e metodologicamente capazes de acompanhar a efetividade das políticas e das práticas inclusivas.

A consolidação da Educação Inclusiva depende, portanto, da superação da distância entre o direito proclamado e a experiência efetivamente vivenciada no cotidiano escolar. O desafio não consiste apenas em assegurar que os estudantes estejam na escola, mas em construir instituições capazes de reconhecer sua diversidade, remover barreiras e garantir condições concretas para a participação e a aprendizagem.

5 Considerações finais

O presente estudo teve como objetivo analisar os avanços, os desafios e as lacunas da produção científica brasileira sobre Educação Inclusiva na perspectiva da Educação Especial. A análise desenvolvida permitiu compreender que, embora o Brasil tenha alcançado avanços significativos no reconhecimento jurídico e político do direito à educação das pessoas com deficiência, a consolidação de sistemas educacionais efetivamente inclusivos ainda constitui um processo marcado por contradições, desigualdades e desafios estruturais.

Os resultados evidenciaram que a ampliação do acesso de estudantes público-alvo da Educação Especial ao ensino comum representa uma conquista relevante no processo histórico

de superação de práticas segregadoras. Entretanto, a análise crítica da produção científica demonstrou que o acesso à escola não pode ser confundido com a efetivação plena da inclusão. A matrícula constitui uma condição indispensável para a garantia do direito à educação, mas não assegura, isoladamente, a participação, a aprendizagem, o pertencimento e o desenvolvimento dos estudantes.

Nesse sentido, um dos principais resultados do estudo consiste na identificação da persistente distância entre os avanços normativos e as condições concretas de implementação das políticas inclusivas. A robustez do arcabouço jurídico brasileiro não elimina automaticamente as barreiras existentes no cotidiano das instituições educacionais. Permanecem desafios relacionados à acessibilidade, à organização dos serviços especializados, à disponibilidade de recursos materiais e tecnológicos, à formação dos profissionais, à flexibilização das práticas pedagógicas e à transformação das culturas institucionais.

A análise também permitiu constatar que a efetivação da Educação Inclusiva não pode ser atribuída exclusivamente à ação individual dos professores. Embora a formação docente constitua dimensão estratégica para a construção de práticas pedagógicas mais acessíveis e sensíveis à diversidade, a responsabilização isolada dos profissionais tende a ocultar problemas relacionados às condições institucionais de trabalho e à implementação das políticas públicas.

A persistência do sentimento de despreparo entre docentes, identificada em diferentes estudos, precisa ser interpretada de maneira crítica. Não se trata apenas da necessidade de ampliar cursos e capacitações, mas de construir processos formativos contínuos, contextualizados e articulados às situações concretas vivenciadas nas escolas. A formação inicial e continuada deve estar integrada à organização do trabalho pedagógico, ao planejamento coletivo e à colaboração entre professores, profissionais especializados e equipes gestoras.

Outro aspecto relevante identificado pela pesquisa refere-se à necessidade de compreender a inclusão como responsabilidade institucional e sistêmica. A construção de uma escola inclusiva depende da articulação entre diferentes dimensões: políticas públicas, financiamento, gestão educacional, formação profissional, acessibilidade, serviços especializados, currículo, avaliação e participação da comunidade escolar. Quando essas dimensões são tratadas de forma fragmentada, aumenta-se o risco de que a inclusão seja reduzida a ações isoladas, incapazes de produzir transformações duradouras.

Os resultados também demonstraram que a acessibilidade precisa ser compreendida em sentido amplo. A eliminação de barreiras arquitetônicas é fundamental, mas não esgota as condições necessárias à participação dos estudantes. Barreiras comunicacionais, pedagógicas, tecnológicas e atitudinais continuam produzindo formas de exclusão que, muitas vezes, permanecem pouco visíveis no cotidiano escolar. Uma instituição pode ser formalmente acessível e, ainda assim, limitar a participação dos estudantes por meio de práticas curriculares rígidas, processos avaliativos padronizados ou expectativas reduzidas sobre suas possibilidades de aprendizagem.

A principal contribuição analítica deste estudo consiste, portanto, em sustentar que a Educação Inclusiva deve ser compreendida como um processo de transformação da capacidade institucional dos sistemas e das escolas. Essa perspectiva permite superar interpretações centradas exclusivamente na adaptação do estudante ou na atuação individual dos profissionais. O desafio fundamental consiste em construir instituições capazes de reconhecer a diversidade como elemento constitutivo da experiência educacional e de reorganizar suas práticas diante dessa realidade.

A análise da produção científica também evidenciou a existência de lacunas importantes no campo investigativo. Observou-se a necessidade de ampliar pesquisas desenvolvidas em diferentes regiões brasileiras, considerando as desigualdades territoriais que caracterizam tanto a implementação das políticas educacionais quanto a própria produção do conhecimento científico. A concentração de estudos em determinados contextos limita a compreensão da diversidade das experiências de inclusão existentes no país e dificulta a construção de análises mais sensíveis às particularidades regionais e institucionais.

Também se destaca a necessidade de ampliar estudos de acompanhamento capazes de analisar a implementação das políticas inclusivas ao longo do tempo. Pesquisas documentais e estudos baseados nas percepções dos profissionais oferecem contribuições importantes, mas precisam ser complementados por investigações que examinem os efeitos das políticas e das práticas sobre as trajetórias educacionais dos estudantes.

Outra lacuna relevante refere-se à participação dos próprios estudantes e de suas famílias na produção do conhecimento científico. Uma investigação comprometida com os princípios da inclusão deve problematizar não apenas as condições em que os estudantes são escolarizados, mas também os processos pelos quais suas experiências são representadas nas pesquisas. A ampliação da participação desses sujeitos pode contribuir para a construção de conhecimentos mais plurais e para o enfrentamento de abordagens excessivamente centradas nas perspectivas institucionais e profissionais.

A análise desenvolvida permite afirmar que a Educação Inclusiva no Brasil se encontra em um cenário paradoxal. Por um lado, houve ampliação do reconhecimento do direito à educação, fortalecimento do debate acadêmico e expansão de políticas voltadas à escolarização no ensino comum. Por outro, persistem desigualdades que comprometem a materialização desses direitos nas diferentes realidades educacionais do país. Estudos recentes também têm apontado a permanência de barreiras estruturais, formativas e institucionais, reforçando que o avanço legal não se converte automaticamente em inclusão efetiva.

Diante desse cenário, não seria adequado concluir que a Educação Inclusiva brasileira tenha alcançado plenamente seus objetivos, assim como seria igualmente reducionista desconsiderar os avanços conquistados nas últimas décadas. A realidade exige uma análise capaz de reconhecer simultaneamente as conquistas e os limites do processo. A inclusão não constitui um estado

definitivamente alcançado, mas um movimento contínuo de enfrentamento das barreiras que restringem a participação e a aprendizagem.

A superação dos desafios identificados exige o fortalecimento de políticas públicas contínuas e articuladas, acompanhadas de condições concretas para sua implementação. Isso pressupõe investimentos adequados, formação profissional permanente, valorização dos trabalhadores da educação, ampliação da acessibilidade, integração entre o Atendimento Educacional Especializado e o ensino comum, fortalecimento da gestão escolar e criação de espaços institucionais para o planejamento e o trabalho colaborativo.

Como limite do presente estudo, reconhece-se que a análise está condicionada à delimitação temporal, às fontes de informação consultadas e aos critérios utilizados para a seleção do corpus. Essas escolhas metodológicas podem ter restringido a inclusão de outras produções relevantes. Além disso, por se tratar de uma investigação bibliográfica e qualitativa, as interpretações apresentadas correspondem à síntese analítica construída a partir dos estudos selecionados, não pretendendo representar a totalidade absoluta da produção científica sobre Educação Inclusiva no Brasil.

Para pesquisas futuras, recomenda-se o desenvolvimento de estudos empíricos e longitudinais que acompanhem os processos de implementação das políticas inclusivas em diferentes redes de ensino e territórios. Também se mostram relevantes investigações comparativas entre regiões, estudos sobre as condições institucionais que favorecem práticas inclusivas sustentáveis e pesquisas que incorporem, de maneira mais consistente, as experiências dos estudantes, das famílias e dos profissionais envolvidos diretamente nos processos educacionais.

Recomenda-se, ainda, o aprofundamento de pesquisas capazes de articular diferentes dimensões da inclusão. Estudos futuros podem examinar, de forma integrada, as relações entre capacidade institucional, formação docente, gestão educacional, acessibilidade, práticas pedagógicas e resultados educacionais. Essa perspectiva pode contribuir para superar a fragmentação ainda presente em parte da produção científica e ampliar a compreensão sobre os fatores que favorecem ou dificultam a consolidação de sistemas educacionais inclusivos.

Em síntese, o estudo demonstra que o principal desafio da Educação Inclusiva não consiste apenas em garantir que os estudantes estejam presentes nas escolas, mas em assegurar que as instituições educacionais estejam preparadas para responder à diversidade que historicamente caracterizou, e continuará caracterizando, a experiência humana. A efetivação do direito à educação exige, portanto, a passagem de uma inclusão predominantemente formal para uma inclusão substantiva, capaz de garantir condições reais de acesso, participação, aprendizagem e pertencimento.

Assim, a consolidação da Educação Inclusiva no Brasil dependerá da capacidade de transformar o reconhecimento jurídico da diversidade em práticas institucionais concretas. Isso implica deslocar o foco da suposta inadequação dos estudantes para a responsabilidade coletiva dos sistemas educacionais na identificação e na remoção das barreiras que produzem

exclusão. Somente a partir dessa transformação será possível aproximar o direito formalmente assegurado da experiência efetivamente vivenciada pelos estudantes no cotidiano das instituições educacionais.

Referências

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

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 23 dez. 1996.

BUENO, Medeya Costa *et al.* A influência da era digital no desenvolvimento psicossocial de crianças e adolescentes: um estudo intergeracional desde uma perspectiva multifatorial. **Revista Políticas Públicas & Cidades**, v. 14, n. 9, e2783, 2025.

GARCIA, Rosalba Maria Cardoso. Política de educação especial na perspectiva inclusiva e a formação docente no Brasil. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, v. 18, n. 52, p. 101-119, 2013.

LOPES, Raphaella Duarte Cavalcante *et al.* Formação docente sobre inclusão escolar de alunos público da Educação Especial no Brasil: uma revisão integrativa. *Revista Educação Especial*, Santa Maria, v. 36, e23, p. 1-37, 2023.

OLIVEIRA, Shirlene Gomes da Silva; DIAS, Viviane Borges. Formação de pedagogos para o contexto inclusivo: um estudo de revisão. *Revista Educação Especial*, Santa Maria, v. 35, e11, p. 1-21, 2022.

PAGE, Matthew J. *et al.* The PRISMA 2020 statement: an updated guideline for reporting systematic reviews. *BMJ*, London, v. 372, n. 71, 2021.

RIDOLFI, Luiz Fernando *et al.* formação continuada de professores como instrumento para o fortalecimento da educação inclusiva: políticas, desafios e perspectivas na escola contemporânea. **Revista Ibero-Americana de Humanidades, Ciências e Educação**, [S. l.], v. 11, n. 10, p. 2984-2997, 2025a.

RIDOLFI, Luiz Fernando *et al.* Inclusão de estudantes neurodivergentes no ensino regular: análise crítica e proposta de guia para a formação docente. **Cuadernos de Educación y Desarrollo**, v. 17, n. 9, p. 01-20, 2025.

RIDOLFI, Luiz Fernando *et al.* Formação continuada de professores, currículo da Educação Básica e inteligência artificial: transições e contrapontos na contemporaneidade. **Veredas do Direito**, [S. l.], v. 23, n. 6, p. e235829, 2026a.

RIDOLFI, Luiz Fernando *et al.* Formação continuada docente e ressignificação das práticas pedagógicas em contextos de vulnerabilidade social: evidências de um estudo de caso na Educação Básica. **Interference: a Journal of Audio Culture**, [S. l.], v. 11, n. 2, p. 9657-9678, 2025b.

RIDOLFI, Luiz Fernando *et al.* A relação entre Educação Especial e Educação Inclusiva na contemporaneidade. **Revista Ilustração**, [S. l.], v. 7, n. 7, p. 121-169, 2026.

SILVA, Antônio Veimar da *et al.* Educação Inclusiva e direito à aprendizagem: uma revisão integrativa. **Veredas do Direito**, [S. l.], v. 14, pág. e238126, 2026.

SOUZA, Jair Gomes de. A importância da formação inicial e continuada dos professores para garantir uma educação de qualidade. **Revista Humanidades e Inovação**, Palmas, v. 11, n. 3, 2024.

UNESCO. **Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais**. Salamanca: UNESCO, 1994.