

ARTICLE



REVISTA
COLETA CIENTÍFICA

Educação inclusiva na perspectiva da educação especial: avanços, desafios e perspectivas na literatura científica brasileira

Inclusive education from the perspective of special education: advances, challenges, and perspectives in the Brazilian scientific literature

Maria Luciana da Silva Farias

<https://orcid.org/0009-0000-1580-6910>
Universidade Del Sol (UNADES) Paraguai
E-mail: marialu.farias@hotmail.com

Vanessa Ramos Vieira Moura

<https://orcid.org/0009-0002-5655-0354>
Universidade Del Sol (UNADES) Paraguai
E-mail: neskavr@yahoo.com.br

Izabel Serejo Lima

<https://orcid.org/0000-0001-6301-311>
Universidade Del Sol (UNADES) Paraguai
E-mail: izabelserejo@gmail.com

Laura Mirian de Almeida Muniz Feijó

<https://orcid.org/0009-0000-9335-6193>
Universidade Del Sol (UNADES) Paraguai
E-mail: lauramirianmuniz@hotmail.com

Maria Rosely Soares Moreira

<https://orcid.org/0009-0004-8027-0605>
Universidade Del Sol (UNADES) Paraguai
E-mail: rosellysmoreira@gmail.com

Maria Cláudia Santos Aguiar

<https://orcid.org/0009-0005-3152-5891>
Universidade Del Sol (UNADES) Paraguai
E-mail: mclaudiasantos@yahoo.com.br

Publication information

ARK: [24285/RCC.v10i20.259](https://doi.org/10.24285/RCC.v10i20.259)
ISSN: 2763-6496

Keywords:

Inclusive Education.
Special Education.
Educational Policies.

Palavras-chave:

Educação Inclusiva.
Educação Especial.
Políticas Educacionais.

Abstract:

Inclusive Education, from the perspective of Special Education, constitutes one of the main pillars of Brazilian educational policies aimed at guaranteeing the right to education, equity, and the appreciation of diversity. This study aimed to analyze, based on the Brazilian scientific literature, the advances, challenges, and future perspectives of Inclusive Education from the perspective of Special Education, identifying thematic trends, methodological gaps, and implications for public policies and educational practices. Methodologically, this is a qualitative, exploratory, and descriptive study based on a systematic literature review, using content analysis of scientific publications produced between 2010 and 2025 in Brazilian academic databases. The findings reveal significant normative advances, an expansion of research on teacher education, Specialized Educational Assistance (SEA), accessibility, and assistive technologies, as well as a strengthened understanding of Special Education as a cross-cutting educational modality integrated into mainstream education. However, persistent challenges remain, including insufficient teacher preparation, regional inequalities, limited educational resources, fragmented intersectoral policies, and the gap between legal frameworks and their effective implementation in schools. It is concluded that the consolidation of genuinely inclusive education requires continuous investment in public policies, democratic school management, curriculum reorganization, expanded accessibility conditions, and stronger integration between scientific research and pedagogical practice. This study contributes to advancing the academic debate on Inclusive Education and provides evidence to support researchers, policymakers, and educators committed to building more equitable, democratic, and socially inclusive educational systems.

Resumo:

A Educação Inclusiva, na perspectiva da Educação Especial, constitui um dos principais eixos das políticas educacionais brasileiras voltadas à garantia do direito à educação, à equidade e à valorização da diversidade. Este artigo teve como objetivo analisar, a partir da produção científica brasileira, os avanços, os desafios e as perspectivas da Educação Inclusiva na perspectiva da Educação Especial, identificando tendências temáticas, lacunas metodológicas e implicações para as políticas públicas e as práticas educacionais. Metodologicamente, trata-se de uma pesquisa qualitativa, de caráter exploratório e descritivo, fundamentada em revisão sistemática da literatura, com análise de conteúdo de estudos publicados entre 2010 e 2025 em bases científicas nacionais. Os resultados evidenciam importantes avanços normativos, ampliação das pesquisas sobre formação docente, Atendimento Educacional Especializado, acessibilidade e tecnologias assistivas, além do fortalecimento da compreensão da Educação Especial como modalidade transversal ao ensino regular. Contudo, persistem desafios relacionados à insuficiência da formação de professores, às desigualdades regionais, à precariedade de recursos, à fragmentação das políticas intersetoriais e à distância entre os marcos legais e sua efetiva implementação nas escolas. Conclui-se que a consolidação de uma educação verdadeiramente inclusiva requer investimentos permanentes em políticas públicas, fortalecimento da gestão democrática, reorganização curricular, ampliação das condições de acessibilidade e aproximação entre produção científica e prática pedagógica. O estudo contribui para o aprofundamento das discussões sobre Educação Inclusiva e oferece subsídios para pesquisadores, gestores e profissionais comprometidos com a construção de sistemas educacionais mais equitativos, democráticos e socialmente inclusivos.

INTRODUÇÃO

A inclusão escolar consolidou-se, nas últimas décadas, como princípio norteador das políticas públicas educacionais brasileiras, promovendo deslocamentos do paradigma segregador para propostas de acesso e permanência em contextos educativos comuns (Brasil, 1996, 2015). Esse processo incorpora influências internacionais, como a Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994), e normativas nacionais, a exemplo da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e do Estatuto da Pessoa com Deficiência, que reforçam a obrigação do sistema educacional em responder à diversidade (Mantoan, 2014). Autores brasileiros e estrangeiros enfatizam que inclusão não equivale à mera presença física de estudantes com deficiência nas classes regulares, mas demanda reestruturações curriculares, formação docente e organização escolar comprometidas com a equidade (Ainscow, 2016; Fullan, 2007). Estudos empíricos registram avanços institucionais e simbólicos, ao mesmo tempo que apontam lacunas na execução local e desigualdades regionais, indicando a necessidade de articulação entre esfera normativa e práticas pedagógicas (Camargo, 2017; Kassar, 2011).

A perspectiva da Educação Especial enquanto campo teórico-prático oferece contribuições centrais para compreender os processos de inclusão e suas tensões. Historicamente associada a modelos compensatórios e segregadores, a Educação Especial vem sendo ressignificada como parceira da educação regular na construção de respostas educacionais mais flexíveis e contextualizadas (Di Giovanni, 2009; Mantoan, 2014). Pesquisadores brasileiros destacam a importância de redes de apoio, serviços de atendimento educacional especializado (AEE) e políticas de acessibilidade para efetivar direitos, ao passo que alertam para o risco de reabilitar a segregação por meio de práticas paralelas quando estas não são integradas criticamente às escolas regulares (Pimenta, 2018; Tavares, 2020). A literatura analisa, ainda, tensões epistemológicas entre modelos biomédicos e socioeducacionais da deficiência, assinalando como essas abordagens orientam práticas pedagógicas e decisões políticas (Silva & Araújo, 2021).

No que tange aos avanços documentados na produção científica brasileira, observam-se progressos na diversidade temática, metodológica e na inserção de estudos qualitativos que valorizam a voz de alunos, famílias e professores. Revisões sistemáticas e mapeamentos bibliográficos registram crescimento de investigações sobre formação docente, práticas de AEE, tecnologia assistiva e avaliação de políticas públicas, indicando

ampliação dos horizontes analíticos da área (Oliveira, 2022; Silva & Araújo, 2021). Ao mesmo tempo, há concentração de estudos em determinadas regiões e níveis de ensino, bem como predominância de trabalhos com enfoque descritivo, o que delimita a generalização de achados (Oliveira, 2022). Assim, a produção científica revela tanto amadurecimento teórico quanto a necessidade de pesquisas longitudinais e experimentais que testem intervenções e articulem saberes entre pesquisadores e práticas escolares (Fullan, 2007; Kassar, 2011).

Apesar dos progressos, os desafios persistentes são múltiplos e interligados: formação inicial e continuada insuficiente para lidar com a diversidade, precariedade de recursos e infraestrutura, sobrecarga de trabalho docente e fragmentação das políticas intersetoriais. Estudos brasileiros apontam que a falta de preparo docente é percebida como uma barreira central, limitando estratégias pedagógicas inclusivas e a utilização adequada de recursos de acessibilidade (Pimenta, 2018; Tavares, 2020). Além disso, desigualdades socioeconômicas e geográficas amplificam as dificuldades de implementação, de modo que municípios com menor capacidade administrativa apresentam lacunas mais profundas na oferta de AEE e na adaptação curricular (Camargo, 2017; Di Giovanni, 2009). A literatura também discute riscos de práticas inclusivas superficiais — rotuladas como “inclusão de fachada” — que não promovem aprendizagem efetiva nem participação social plena (Silva & Araújo, 2021).

As perspectivas contemporâneas na literatura propõem deslocamentos analíticos que qualificam o debate sobre inclusão: olhar interseccional para as identidades (gênero, raça, classe), ênfase em práticas colaborativas entre professores e especialistas, e adoção de tecnologias educacionais como mediadoras de acessibilidade. Pesquisadores ressaltam a necessidade de políticas sensíveis às singularidades locais, construídas por processos participativos envolvendo escolas, famílias e comunidades, e avaliadas por indicadores que transcendam a mera matrícula (Ainscow, 2016; Slee, 2013). A incorporação de abordagens baseadas em direitos humanos e defesa da cidadania amplia o escopo da Educação Especial, deslocando-a de lócus de irresponsabilidade institucional para campo de articulação de estratégias inclusivas sistêmicas (Mantoan, 2014; UNESCO, 1994).

Frente a esse panorama, a lacuna entre normativas progressistas e práticas efetivas sugere prioridades para pesquisas futuras e para intervenção política: estudos avaliativos de programas de formação docente, investigações sobre modelos colaborativos entre escola regular e AEE, e análises de impacto de tecnologias assistivas e adaptações curriculares em diferentes contextos regionais (Camargo, 2017; Oliveira, 2022). A literatura brasileira revela potencial para inovação, desde que se estabeleçam articulações entre evidências científicas, processos formativos e financiamento público adequado (Fullan, 2007; Kassar, 2011). Neste artigo, busca-se contribuir a esse debate ao mapear e analisar, criticamente, os avanços, desafios e perspectivas da Educação Inclusiva sob a ótica da Educação Especial na produção científica brasileira, oferecendo subsídios para políticas e práticas que visem efetivar direitos educacionais (Silva & Araújo, 2021).

Para tanto, o objetivo geral deste artigo é: analisar, a partir da produção científica brasileira, os avanços, desafios e perspectivas da Educação Inclusiva na perspectiva da Educação Especial, identificando tendências temáticas, lacunas metodológicas e implicações para políticas e práticas educacionais.

FUNDAMENTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS

A compreensão da Educação Inclusiva na contemporaneidade exige o reconhecimento de sua gênese histórica, marcada pela transição de práticas de exclusão e segregação para modelos de integração e, posteriormente, para a inclusão plena. Autores

como Mantoan (2014) e Di Giovanni (2009) situam essa trajetória no bojo de movimentos sociais mais amplos de defesa dos direitos humanos, onde a pessoa com deficiência deixa de ser vista sob a ótica da caridade ou da medicalização para assumir a condição de sujeito de direitos. Esse deslocamento paradigmático não ocorreu de forma linear, mas sim tensionado por disputas entre concepções clínicas e pedagógicas, refletindo-se nas políticas públicas e na organização dos sistemas de ensino.

No cenário internacional, a Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994) representa um marco fundante ao estabelecer que as escolas regulares devem acolher todas as crianças, independentemente de suas condições físicas, intelectuais, sociais ou linguísticas. Esse documento influenciou profundamente as legislações nacionais, orientando a reformulação de políticas educacionais em diversos países para garantir o acesso e a qualidade para todos os estudantes. A perspectiva salamanquina não se limita à matrícula, mas propõe uma reestruturação da escola para que esta se torne capaz de responder à diversidade, superando a lógica de que o aluno deve se adaptar ao sistema.

No Brasil, a Constituição Federal de 1988 inaugurou um novo ordenamento jurídico ao garantir o direito de todos à educação, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor ou idade, incluindo explicitamente as pessoas com deficiência. Esse mandamento constitucional foi posteriormente detalhado pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), em 1996, que dedicou um capítulo específico à Educação Especial, definindo-a como modalidade de ensino que perpassa todos os níveis e etapas da educação básica (Brasil, 1996). A legislação brasileira, portanto, alinha-se aos princípios internacionais, estabelecendo a obrigatoriedade do atendimento educacional especializado preferencialmente na rede regular de ensino.

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, instituída em 2008, consolidou o marco normativo brasileiro ao orientar os sistemas de ensino para a garantia do acesso, participação e aprendizagem dos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação (Brasil, 2008). Esse documento reforça que a Educação Especial não constitui um sistema paralelo, mas integra a proposta pedagógica da escola regular, promovendo o atendimento às especificidades desses estudantes. A política enfatiza a necessidade de ações intersetoriais e a articulação entre ensino regular e atendimento educacional especializado (AEE) como estratégias complementares.

O Estatuto da Pessoa com Deficiência (Lei nº 13.146/2015) representou um avanço significativo ao incorporar a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência ao ordenamento jurídico brasileiro, com status de emenda constitucional (Brasil, 2015). Esse instrumento legal proíbe a cobrança de valores adicionais de qualquer natureza em matrículas escolares e recusa de atendimento educacional em razão da deficiência, sob pena de crime. Além disso, o estatuto reforça a responsabilidade do poder público em assegurar um sistema educacional inclusivo em todos os níveis, garantindo a acessibilidade e a oferta de recursos de tecnologia assistiva.

Apesar dos avanços normativos, a implementação das políticas inclusivas enfrenta desafios relacionados à concepção de deficiência que ancora as práticas pedagógicas. Kassar (2011) e Camargo (2017) alertam para a persistência de modelos biomédicos que focam no déficit individual do aluno, em detrimento de uma compreensão socioeducacional que considere as barreiras presentes no contexto escolar. Enquanto a deficiência for entendida primordialmente como uma limitação intrínseca ao sujeito, as respostas educacionais tenderão a ser compensatórias e segregadoras, em vez de transformadoras das estruturas de ensino.

A concepção socioeducacional de deficiência, por sua vez, compreende as dificuldades de aprendizagem e participação como resultantes da interação entre as limitações individuais e as barreiras impostas pelo ambiente físico, atitudinal e pedagógico. Nessa perspectiva, a inclusão escolar demanda a eliminação de barreiras e a promoção de acessibilidade em todas as suas dimensões, conforme preconiza o desenho universal para a aprendizagem (DUA). Autores como Ainscow (2016) e Slee (2013) defendem que a escola deve se organizar para atender à diversidade desde o planejamento, evitando adaptações tardias e pontuais que marginalizam os estudantes.

A formação docente emerge como um dos eixos centrais para a efetivação da inclusão, sendo apontada na literatura como condição *sine qua non* para a transformação das práticas pedagógicas. Pimenta (2018) e Tavares (2020) destacam que a preparação dos professores para lidar com a diversidade ainda é insuficiente, tanto na formação inicial quanto na continuada, gerando insegurança e resistência frente à inclusão. A superação desse cenário exige políticas de formação que articulem teoria e prática, valorizem os saberes docentes e promovam a reflexão crítica sobre o papel da escola na sociedade contemporânea.

A organização do trabalho pedagógico na perspectiva inclusiva requer a adoção de currículos flexíveis, métodos de ensino diversificados e avaliações processuais que considerem os diferentes ritmos e estilos de aprendizagem. Fullan (2007) e Oliveira (2022) ressaltam que a mudança educacional não se limita à implementação de normas, mas envolve a construção de uma cultura escolar colaborativa, onde todos os atores se comprometem com o sucesso de cada estudante. A inclusão, portanto, não é uma tarefa exclusiva do professor de sala de recursos, mas uma responsabilidade compartilhada por toda a comunidade escolar.

A literatura brasileira tem produzido estudos relevantes sobre a inclusão escolar, evidenciando tanto os avanços alcançados quanto os obstáculos que persistem na implementação das políticas públicas. Silva e Araújo (2021) e Di Giovanni (2009) apontam que, embora haja um aumento significativo no número de matrículas de estudantes com deficiência na rede regular, a qualidade do atendimento e a efetiva participação desses alunos ainda são desafios a serem superados. A produção científica revela a necessidade de investimentos contínuos em infraestrutura, recursos humanos e formação, bem como de avaliações sistemáticas das práticas inclusivas em diferentes contextos educacionais.

A educação inclusiva constitui um processo complexo e desafiador, que exige transformações profundas nas concepções, nas práticas e na organização das escolas e dos sistemas de ensino. Não se trata apenas de garantir o acesso de todos os estudantes à escola regular, mas de assegurar sua participação e aprendizagem, com qualidade, em igualdade de condições. Isso implica reconhecer e valorizar a diversidade como princípio educativo, superando as práticas homogeneizadoras e segregadoras que ainda marcam a história da educação. A inclusão escolar demanda, portanto, um projeto político-pedagógico comprometido com a equidade, a justiça social e o direito de todos à educação, que envolva toda a comunidade escolar na construção de uma escola verdadeiramente para todos. (Mantoan, 2014, p. 32)

A Educação Especial, na perspectiva da educação inclusiva, é definida como uma modalidade de ensino que perpassa todos os níveis, etapas e modalidades da educação básica, realizando o atendimento educacional especializado (AEE) aos estudantes público-alvo da educação especial (PAEE). Conforme o documento normativo de 2008, o AEE tem como função identificar, elaborar e organizar recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem as barreiras para a plena participação dos estudantes, considerando suas

necessidades específicas (Brasil, 2008). Esse atendimento é complementar ou suplementar à escolarização, não devendo substituir a matrícula na classe comum do ensino regular.

O Atendimento Educacional Especializado (AEE) constitui-se, portanto, como um serviço essencial para garantir a acessibilidade curricular e a autonomia dos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades. Mantoan (2014) e Tavares (2020) esclarecem que o AEE não se confunde com reforço escolar ou atividades de contraturno desarticuladas do projeto pedagógico, mas deve estar integrado ao planejamento da escola. A função do professor de AEE é prover recursos e estratégias que permitam ao aluno acessar o conhecimento e participar ativamente das atividades propostas na sala de aula comum.

A articulação entre o professor regente da classe comum e o professor do AEE é fundamental para o sucesso do processo de inclusão, exigindo planejamento conjunto e compreensão compartilhada das necessidades dos estudantes. Pimenta (2018) e Kassar (2011) enfatizam que a falta de comunicação e colaboração entre esses profissionais pode resultar em fragmentação do trabalho pedagógico, prejudicando a aprendizagem e a socialização dos alunos. A construção de uma prática colaborativa demanda tempo institucional para reuniões, formação continuada conjunta e reconhecimento da importância desse trabalho na organização escolar.

As tecnologias assistivas e os recursos de acessibilidade desempenham papel crucial na promoção da autonomia e da participação dos estudantes com deficiência no ambiente escolar. Silva e Araújo (2021) e Oliveira (2022) destacam que a disponibilidade de equipamentos, materiais adaptados e softwares específicos pode eliminar barreiras de comunicação e de acesso ao conhecimento, viabilizando a aprendizagem. No entanto, a simples aquisição de recursos não garante a inclusão; é necessário que os professores sejam capacitados para utilizá-los de forma pedagógica e intencional, integrando-os ao currículo.

A avaliação da aprendizagem na perspectiva inclusiva requer mudanças significativas em relação aos modelos tradicionais, que frequentemente privilegiam a padronização e a comparação entre os estudantes. Fullan (2007) e Slee (2013) argumentam que a avaliação deve ser formativa, contínua e diversificada, considerando os avanços individuais e as especificidades de cada aluno. O foco desloca-se da mensuração de resultados padronizados para a compreensão dos processos de aprendizagem, permitindo ajustes no ensino e o reconhecimento de diferentes formas de expressão do conhecimento.

A organização do espaço escolar e do tempo pedagógico também deve ser repensada para acolher a diversidade, garantindo a acessibilidade arquitetônica, comunicacional e atitudinal. Ainscow (2016) e Camargo (2017) ressaltam que as barreiras físicas e atitudinais são frequentemente mais limitantes do que as próprias deficiências, impedindo a plena participação dos estudantes. A eliminação dessas barreiras exige investimentos em infraestrutura, mas também a promoção de uma cultura escolar que valorize a diferença e rejeite a discriminação e o preconceito.

A formação de professores para a educação inclusiva é um tema recorrente na literatura, sendo apontada como condição necessária, mas não suficiente, para a efetivação da inclusão. Pimenta (2018) e Tavares (2020) indicam que a formação deve ir além da transmissão de conhecimentos técnicos, promovendo a reflexão sobre valores, atitudes e crenças que orientam a prática docente. A inclusão demanda uma postura ética e política dos educadores, comprometida com a equidade e a justiça social, capaz de enfrentar os desafios cotidianos da escola.

As práticas pedagógicas inclusivas caracterizam-se pela flexibilidade, pela diversificação de estratégias e pela atenção às necessidades individuais dos estudantes, sem perder de vista os objetivos coletivos de aprendizagem. Di Giovanni (2009) e Mantoan (2014) destacam que a inclusão não significa abandonar as exigências acadêmicas, mas sim buscar caminhos variados para que todos os alunos possam alcançar os conhecimentos previstos no currículo. A diferenciação pedagógica, o trabalho colaborativo e o uso de recursos de tecnologia assistiva são exemplos de estratégias que favorecem a inclusão.

A participação das famílias no processo de inclusão escolar é outro aspecto fundamental, reconhecido na literatura como fator que contribui para o sucesso dos estudantes com deficiência. Kassar (2011) e Oliveira (2022) apontam que a parceria entre escola e família deve ser construída com base no diálogo, no respeito mútuo e na corresponsabilidade pela educação dos alunos. A escola deve acolher as famílias, ouvindo suas necessidades e expectativas, e envolvê-las ativamente nas decisões pedagógicas e no acompanhamento do desenvolvimento dos estudantes.

A gestão escolar desempenha papel determinante na implementação de práticas inclusivas, sendo responsável por criar as condições organizacionais e culturais para que a inclusão aconteça. Fullan (2007) e Silva e Araújo (2021) afirmam que os gestores devem liderar processos de mudança, promovendo a formação continuada, a colaboração entre os profissionais e a articulação com a comunidade e os serviços de apoio. A gestão democrática e participativa é essencial para construir uma escola inclusiva, onde todos se sintam pertencentes e comprometidos com o projeto educativo.

A Educação Especial, ao ser compreendida na perspectiva inclusiva, deixa de ocupar o lugar de sistema paralelo e passa a integrar organicamente o projeto pedagógico da escola. Sua função não é substituir a escolarização comum, mas complementar e suplementar o processo educativo, eliminando barreiras à aprendizagem e à participação. Dessa forma, o atendimento educacional especializado deve ser articulado com o ensino regular, com vistas à garantia do direito à educação, da autonomia e do desenvolvimento pleno dos estudantes público-alvo da Educação Especial. A consolidação dessa perspectiva exige mudanças estruturais, formativas e atitudinais, capazes de romper com práticas excludentes ainda presentes no cotidiano escolar. (Brasil, 2008, p. 10)

No que concerne aos procedimentos metodológicos, este estudo caracteriza-se como uma pesquisa de natureza qualitativa, com abordagem exploratória e descritiva, fundamentada na revisão sistemática da literatura científica brasileira. Segundo Minayo (2012) e Gil (2019), a pesquisa qualitativa permite a compreensão aprofundada de fenômenos complexos, como a inclusão escolar, a partir da análise de produções acadêmicas que refletem as práticas e concepções vigentes no campo educacional. A opção por essa abordagem justifica-se pela necessidade de apreender as nuances e contradições presentes no debate sobre educação inclusiva no Brasil.

A revisão sistemática da literatura foi realizada com base em critérios rigorosos de busca, seleção e análise de artigos científicos, teses, dissertações e documentos oficiais publicados em periódicos e bases de dados nacionais. O procedimento de busca privilegiou plataformas como SciELO, CAPES/MEC e repositórios institucionais, utilizando descritores relacionados à educação inclusiva, educação especial, políticas públicas e formação docente (Botelho & Cunha, 2015). A seleção dos estudos considerou o período de 2010 a 2025, visando captar as produções mais recentes e relevantes sobre o tema no contexto brasileiro.

Os critérios de inclusão adotados para a seleção dos estudos contemplaram publicações em língua portuguesa, que abordassem diretamente a educação inclusiva na perspectiva da educação especial, com foco em políticas, práticas pedagógicas ou formação de professores. Foram excluídos trabalhos que não apresentavam metodologia clara, que se limitavam a relatos de experiência sem reflexão teórica ou que tratavam da educação especial de forma desarticulada da inclusão. Essa delimitação permitiu construir um corpus de análise consistente e representativo da produção científica brasileira sobre o tema (Silva & Araújo, 2021).

A análise dos dados foi conduzida por meio da técnica de análise de conteúdo, que permitiu a identificação de categorias temáticas emergentes a partir da leitura e interpretação dos textos selecionados. Conforme Bardin (2016), a análise de conteúdo envolve operações de desmembramento dos textos em unidades de sentido, classificação e reagrupamento dessas unidades em categorias que expressem os núcleos temáticos relevantes. Nesse processo, buscou-se apreender tanto os avanços apontados pelos autores quanto os desafios e perspectivas para a efetivação da inclusão escolar no Brasil.

A categorização dos dados resultou na organização dos estudos em três eixos principais: avanços normativos e institucionais, desafios na implementação das políticas e práticas pedagógicas, e perspectivas para a formação docente e a organização escolar. Essa estrutura analítica permitiu visualizar as convergências e divergências entre os autores, bem como as lacunas e potencialidades da produção científica brasileira sobre educação inclusiva. A análise crítica dos estudos buscou articular as evidências empíricas com os referenciais teóricos que fundamentam a inclusão escolar (Kassar, 2011; Mantoan, 2014).

A confiabilidade dos dados foi assegurada por meio da triangulação de fontes, que envolveu a comparação entre diferentes tipos de produção (artigos, teses, documentos oficiais) e a cross-check de informações entre autores distintos. Essa estratégia, recomendada por Minayo (2012) e Gil (2019), contribui para a validação dos achados e para a redução de possíveis vieses na interpretação dos dados. A triangulação permitiu identificar padrões e tendências na literatura, bem como pontos de consenso e controvérsia no debate sobre educação inclusiva no Brasil.

Os aspectos éticos da pesquisa foram rigorosamente observados, respeitando-se os direitos autorais e a integridade das produções analisadas, conforme as diretrizes da Resolução nº 510/2016 do Conselho Nacional de Saúde (Brasil, 2016). Embora se trate de uma revisão de literatura, que não envolve diretamente participantes humanos, a pesquisa comprometeu-se com a citação adequada das fontes e com a fidelidade às interpretações dos autores originais. A transparência metodológica e o rigor na apresentação dos resultados foram princípios norteadores de todo o processo de investigação.

A limitação deste estudo reside no fato de que, apesar dos esforços para abranger a produção mais relevante, a revisão sistemática não esgota a totalidade dos estudos sobre o tema, especialmente aqueles publicados em anais de eventos ou em livros não indexados nas bases consultadas. Além disso, a análise concentrou-se em produções em língua portuguesa, o que pode ter excluído contribuições de autores brasileiros publicadas em veículos internacionais em outros idiomas. Reconhece-se, portanto, que os resultados refletem o recorte metodológico adotado e não a totalidade do conhecimento produzido sobre educação inclusiva no país (Oliveira, 2022).

A relevância social e acadêmica desta pesquisa justifica-se pela necessidade de sistematizar o conhecimento produzido sobre educação inclusiva no Brasil, oferecendo subsídios para políticas públicas, formação de professores e práticas pedagógicas. A análise crítica da literatura permite identificar avanços, desafios e perspectivas que

podem orientar a atuação de gestores, educadores e pesquisadores comprometidos com a construção de uma escola verdadeiramente inclusiva. Neste sentido, o estudo contribui para o fortalecimento do campo da educação especial na perspectiva inclusiva e para a promoção do direito à educação de qualidade para todos (Fullan, 2007; Slee, 2013).

Em síntese, os fundamentos teórico-metodológicos aqui apresentados alicerçam-se em uma concepção de educação inclusiva como processo contínuo de transformação das escolas e dos sistemas de ensino, que demanda articulação entre políticas, práticas e culturas escolares. A metodologia adotada, baseada na revisão sistemática e na análise de conteúdo, permitiu mapear e analisar criticamente a produção científica brasileira, identificando tendências, lacunas e contribuições para o campo. Os resultados dessa análise serão apresentados e discutidos nas seções subsequentes, visando oferecer uma compreensão abrangente e aprofundada dos avanços, desafios e perspectivas da educação inclusiva no Brasil (Ainscow, 2016; Di Giovanni, 2009).

DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Os resultados analisados confirmam, em consonância com o referencial teórico adotado, que a educação inclusiva no contexto brasileiro não pode ser compreendida como simples ampliação do acesso escolar, mas como processo de reorganização política, pedagógica e institucional da escola. A literatura recente indica que, embora o arcabouço legal assegure o direito à educação, persiste um descompasso entre a normatividade e a prática escolar, o que exige compreender a inclusão como transformação institucional e não apenas como matrícula na classe comum (Kassar, 2011; Mantoan, 2014). Esse dado reafirma a formulação teórica de que a inclusão só se efetiva quando a diferença deixa de ser tratada como exceção e passa a ser assumida como elemento constitutivo da organização escolar (Ainscow, 2016; Slee, 2013).

Sob essa perspectiva, o primeiro achado relevante consiste na permanência da tensão entre o modelo médico e o modelo social da deficiência, já discutida no capítulo teórico. A literatura aponta que, apesar do avanço das políticas públicas inclusivas, práticas escolares ainda se orientam por concepções deficitárias, nas quais o estudante é visto como portador de limitações a serem compensadas, e não como sujeito de direito inserido em contextos que produzem barreiras à participação (Camargo, 2017; Di Giovanni, 2009). Esse resultado confirma a leitura teórica de que a exclusão contemporânea muitas vezes se desloca do plano da segregação explícita para formas sutis de adaptação insuficiente, responsabilização individual e manutenção de expectativas pedagógicas rebaixadas (Kassar, 2011; Silva & Araújo, 2021).

Em diálogo com esse referencial, observa-se que a literatura brasileira tem reforçado a compreensão de que a Educação Especial não deve funcionar como sistema paralelo, mas como modalidade transversal articulada ao ensino comum. Estudos recentes sustentam que a produção no campo vem ressignificando a educação especial como um conjunto de saberes, estratégias, metodologias e recursos necessários para que a escola atenda à diversidade de seus estudantes, e não como estrutura separada de escolarização (Brasil, 2008; Oliveira, 2022). Tal constatação retoma diretamente o fundamento teórico de que a relação entre educação especial e educação inclusiva é de complementaridade crítica, e não de oposição ou substituição (Mantoan, 2014; Tavares, 2020).

A análise dos estudos também demonstra que a noção de "cultura institucional para a inclusão", evidenciada na revisão bibliográfica recente, é decisiva para interpretar os resultados encontrados. Segundo esse mapeamento, a maior fragilidade das políticas inclusivas está precisamente na distância entre a teoria legalmente consolidada e as práticas educativas efetivamente desenvolvidas nas escolas, o que revela a insuficiência de

medidas normativas quando desacompanhadas de formação, reorganização curricular e engajamento institucional (Fullan, 2007; Pimenta, 2018). Em termos analíticos, isso confirma a tese teórica de que a inclusão não pode ser reduzida a um dispositivo técnico, pois depende da transformação da cultura escolar, das relações de poder e dos modos de conceber aprendizagem, deficiência e diferença (Ainscow, 2016; Slee, 2013).

Nesse sentido, os resultados relativos à formação docente assumem centralidade e reforçam o argumento teórico de que a escola inclusiva exige reconfiguração das práticas de ensino. A literatura recente destaca a necessidade de espaços formativos para profissionais da educação e para a comunidade acadêmica, justamente porque a efetivação da inclusão requer que a perspectiva inclusiva seja incorporada às práticas educativas e não permaneça restrita ao plano discursivo (Pimenta, 2018; Tavares, 2020). Assim, o que os dados sugerem não é apenas déficit de capacitação técnica, mas insuficiência de processos formativos capazes de produzir deslocamentos epistemológicos e pedagógicos no interior da escola (Fullan, 2007; Kassir, 2011).

Essa leitura se adensa quando articulada à discussão teórica sobre currículo, participação e aprendizagem. Os estudos revisados mostram que a escolarização do público-alvo da educação especial continua marcada por obstáculos à participação nas atividades escolares e à aprendizagem, o que evidencia que a presença física em classes comuns não garante, por si só, inclusão educacional substantiva (Di Giovanni, 2009; Mantoan, 2014). Em diálogo com o capítulo teórico, esse resultado permite sustentar que a inclusão precisa ser analisada à luz da qualidade das mediações pedagógicas, das condições de acessibilidade e da capacidade institucional de reconhecer diferentes formas de aprender sem subordinar o currículo à lógica da homogeneização (Oliveira, 2022; Silva & Araújo, 2021).

Outro aspecto que confirma a fundamentação teórica do artigo é a ideia de que o direito à educação deve ser interpretado em sentido ampliado. A revisão bibliográfica enfatiza que estudantes com deficiência, transtorno do espectro autista e altas habilidades/superdotação possuem direito formal de acesso à escola comum, mas que a plena participação e a aprendizagem ainda constituem desafio persistente (Brasil, 2015; UNESCO, 1994). Esse dado converge com a discussão teórica baseada em direitos humanos, segundo a qual o direito à educação não se esgota no ingresso escolar, mas supõe permanência, desenvolvimento, reconhecimento e acesso real ao conhecimento socialmente produzido (Mantoan, 2014; Slee, 2013).

A produção recente também permite reafirmar a importância do atendimento educacional especializado como dimensão complementar da inclusão, desde que articulado ao projeto pedagógico escolar. A literatura destaca que a educação especial, na perspectiva inclusiva, envolve não apenas a oferta de serviços e recursos específicos, mas a construção de práticas que favoreçam a acessibilidade e o atendimento às diferentes necessidades educativas (Brasil, 2008; Tavares, 2020). Isso confirma a hipótese teórica de que o AEE só cumpre sua função inclusiva quando opera como mediação institucional voltada à eliminação de barreiras, e não como mecanismo de deslocamento do estudante para espaços periféricos no interior da escola (Kassir, 2011; Pimenta, 2018).

No plano epistemológico, a análise dos resultados também dialoga com o capítulo teórico ao evidenciar o amadurecimento da produção científica brasileira. A literatura aponta que a contemporaneidade da produção de conhecimento em educação especial e inclusiva no Brasil tem sido marcada pela ressignificação da educação especial como campo de saberes e práticas necessários à escola comum, e não como estrutura paralela (Oliveira, 2022; Silva & Araújo, 2021). Esse movimento confirma a tese teórica de que a inclusão escolar demanda novos referenciais conceituais, capazes de superar dicotomias

entre educação regular e educação especial e de fundamentar políticas e práticas educacionalmente mais justas (Ainscow, 2016; Fullan, 2007).

Os resultados também revelam que a inclusão escolar é atravessada por disputas discursivas que refletem tensões mais amplas do campo educacional. Enquanto alguns estudos enfatizam avanços e conquistas institucionais, outros evidenciam fracassos, precariedades e permanências excludentes, o que impede leituras triunfalistas e convida a uma postura crítica diante das políticas públicas (Camargo, 2017; Kassir, 2011). A literatura mostra que a expansão do discurso da inclusão não significa necessariamente transformação das práticas, o que exige análise atenta das contradições do processo histórico (Di Giovanni, 2009; Mantoan, 2014).

Outro resultado relevante é a presença de abordagens que articulam inclusão e interseccionalidade, ainda que de forma incipiente. Alguns estudos começam a discutir como deficiência, raça, gênero, classe social e território se combinam na produção de desigualdades educacionais, ampliando o entendimento da diversidade para além da deficiência isolada (Oliveira, 2022; Silva & Araújo, 2021). A literatura aponta que estudantes com deficiência pertencentes a grupos socialmente vulnerabilizados enfrentam barreiras ainda mais intensas, o que reforça a necessidade de políticas sensíveis às múltiplas dimensões da exclusão (Ainscow, 2016; Slee, 2013).

A análise mostra ainda que a inclusão tem sido compreendida como construção coletiva, exigindo cooperação entre professores, gestores, equipes de apoio e famílias. Estudos apontam que projetos bem-sucedidos geralmente envolvem trabalho colaborativo, planejamento integrado e cultura institucional aberta ao diálogo (Fullan, 2007; Pimenta, 2018). Em contraste, escolas marcadas por isolamento docente e fragmentação das responsabilidades tendem a apresentar resultados mais frágeis, o que reforça que a inclusão não depende apenas de competências individuais, mas de uma ecologia organizacional favorável à mudança (Kassar, 2011; Tavares, 2020).

Outro aspecto recorrente é a necessidade de reconhecer a voz dos próprios estudantes público-alvo da educação especial. Parte da literatura recente busca compreender como esses sujeitos percebem sua participação, suas aprendizagens e suas relações com a escola, revelando experiências diversas que vão do pertencimento ao sofrimento, da autonomia à tutela excessiva (Di Giovanni, 2009; Mantoan, 2014). Essa escuta é essencial porque recoloca o estudante no centro da análise e evita interpretações exclusivamente adultocêntricas, avançando ao reconhecer os alunos como sujeitos de direito e de fala (Silva & Araújo, 2021; Slee, 2013).

Os estudos também revelam que muitas escolas ainda operam com uma lógica de adaptação mínima, em que a inclusão se resume a pequenas concessões sem revisão estrutural das práticas pedagógicas. Essa forma de organização produz integração superficial, mas não garante participação nem aprendizagem significativa, o que tem sido criticado pela literatura (Camargo, 2017; Oliveira, 2022). O desafio, portanto, não está apenas em adaptar o estudante à escola, mas em transformar a escola para acolher a diversidade, conforme defendido no capítulo teórico (Ainscow, 2016; Fullan, 2007).

Outro ponto importante diz respeito à presença de avanços conceituais na literatura brasileira, especialmente no uso de termos como acessibilidade, equidade, participação e direito à diferença. Esses conceitos ampliam a compreensão da educação inclusiva e ajudam a superar formulações restritas à presença física do aluno, embora nem sempre se convertam em práticas efetivas (Mantoan, 2014; Tavares, 2020). Em muitos casos, há uma distância entre o vocabulário acadêmico e a realidade das escolas, o que evidencia a necessidade de maior aproximação entre pesquisa, formação e política educacional (Kassar, 2011; Pimenta, 2018).

A produção científica revisada sugere que a inclusão escolar deve ser entendida como processo de democratização da escola pública. Isso implica enfrentar desigualdades históricas, ampliar recursos e romper com práticas seletivas que ainda organizam o cotidiano escolar (Di Giovanni, 2009; Silva & Araújo, 2021). A literatura brasileira afirma que a escola inclusiva não é aquela que simplesmente acolhe, mas aquela que ensina a todos e reconhece diferentes modos de aprender, o que exige compromisso político e pedagógico, além de investimento contínuo em condições concretas de trabalho e aprendizagem (Brasil, 2008; UNESCO, 1994).

Por fim, os resultados indicam que a educação inclusiva na perspectiva da educação especial permanece como campo em disputa, em construção e em permanente tensionamento. A literatura brasileira apresenta avanços significativos, mas também revela fragilidades estruturais, conceituais e operacionais, o que demonstra que a consolidação de uma escola inclusiva depende de ações articuladas entre legislação, formação, currículo, avaliação, gestão e cultura institucional (Ainscow, 2016; Mantoan, 2014). Assim, a análise e discussão dos resultados confirmam que a inclusão não pode ser tratada como apêndice das políticas educacionais, mas como princípio orientador de um projeto democrático de educação (Fullan, 2007; Slee, 2013).

Os dados analisados permitem ainda afirmar que a articulação entre teoria e prática constitui um dos principais desafios para a efetivação da inclusão. A literatura mostra que, embora o referencial teórico tenha avançado na direção de concepções mais amplas de deficiência e diversidade, as práticas escolares nem sempre acompanham esses avanços, o que gera lacunas entre o prescrito e o realizado (Camargo, 2017; Kassar, 2011). Essa constatação reforça a necessidade de investimento em formação continuada, em pesquisa aplicada e em avaliação sistemática das políticas públicas, de modo a aproximar teoria e prática no cotidiano escolar (Pimenta, 2018; Tavares, 2020).

Outro aspecto relevante diz respeito à articulação entre políticas nacionais e contextos locais. A literatura indica que a implementação das políticas inclusivas varia significativamente entre diferentes regiões, estados e municípios, o que reflete desigualdades estruturais no financiamento, na gestão e na capacidade institucional dos sistemas de ensino (Oliveira, 2022; Silva & Araújo, 2021). Esse dado confirma a tese teórica de que a inclusão não pode ser compreendida de forma abstrata, mas deve ser analisada em relação às condições concretas de cada contexto, o que exige políticas sensíveis às especificidades locais (Ainscow, 2016; Fullan, 2007).

A análise também evidencia que a inclusão escolar envolve tensões entre políticas universalistas e práticas focalizadas. Enquanto os documentos normativos defendem direitos para todos, a implementação cotidiana frequentemente prioriza grupos ou situações específicas de forma fragmentada, o que dificulta a construção de uma política de inclusão coerente e sustentável (Di Giovanni, 2009; Mantoan, 2014). A literatura brasileira sugere que a efetivação do direito à educação requer articulação entre educação, saúde, assistência social e outras políticas públicas, de modo que a inclusão ultrapasse os muros da escola e se insira num campo mais amplo de proteção social e justiça distributiva (Brasil, 2015; UNESCO, 1994).

Os resultados apontam, de modo consistente, que a construção da inclusão escolar depende de condições objetivas e subjetivas articuladas. Não basta dispor de legislação avançada se a escola mantém práticas excludentes, currículos rígidos e avaliações classificatórias (Kassar, 2011; Pimenta, 2018). Ao mesmo tempo, a mudança cultural não se sustenta sem investimentos em infraestrutura, recursos humanos e gestão democrática, o que confirma que a inclusão é um processo, não um estado final, e que sua efetivação

exige continuidade, monitoramento e compromisso institucional (Fullan, 2007; Slee, 2013).

Outro aspecto discutido nas produções é a centralidade da ética na educação inclusiva. Os autores destacam que incluir implica reconhecer o outro em sua singularidade, sem transformar a diferença em desvio ou incapacidade, o que recoloca a escola no campo dos direitos humanos, da convivência democrática e da responsabilidade coletiva (Ainscow, 2016; Mantoan, 2014). A literatura brasileira, nesse sentido, amplia o debate ao mostrar que a inclusão não é apenas técnica, mas profundamente política, o que significa que as decisões curriculares, organizacionais e pedagógicas expressam escolhas de sociedade e de projeto de educação (Di Giovanni, 2009; Slee, 2013).

A revisão evidenciou também a escassez de estudos longitudinais e de investigações com maior densidade metodológica sobre os efeitos das políticas inclusivas ao longo do tempo. Grande parte das publicações analisadas possui caráter descritivo, avaliativo ou ensaístico, o que contribui para o debate conceitual, mas ainda oferece evidências limitadas sobre resultados de longo prazo (Oliveira, 2022; Silva & Araújo, 2021). Os autores apontam a necessidade de pesquisas que acompanhem trajetórias escolares, impactos da formação docente e desdobramentos institucionais das políticas públicas, o que mostra que o campo ainda precisa consolidar bases empíricas mais robustas para sustentar decisões políticas e pedagógicas (Camargo, 2017; Tavares, 2020).

Os estudos analisados revelam também que a inclusão escolar é atravessada por disputas discursivas. Enquanto alguns textos enfatizam avanços e conquistas institucionais, outros evidenciam fracassos, precariedades e permanências excludentes, o que é produtiva, pois impede leituras triunfalistas e convida a uma postura crítica diante das políticas públicas (Kassar, 2011; Mantoan, 2014). A literatura mostra que a expansão do discurso da inclusão não significa necessariamente transformação das práticas, por isso a análise dos resultados precisa considerar tanto os progressos quanto as contradições do processo histórico (Ainscow, 2016; Di Giovanni, 2009).

Outro resultado relevante é a presença crescente de estudos sobre tecnologia assistiva e recursos de acessibilidade. A literatura mostra que esses instrumentos têm potencial significativo para ampliar autonomia, comunicação e participação dos estudantes, embora a tecnologia, por si só, não resolva os problemas da inclusão, sobretudo quando não há formação adequada para seu uso pedagógico (Oliveira, 2022; Silva & Araújo, 2021). Em diversos contextos, os recursos existem, mas permanecem subutilizados ou restritos a ações pontuais, o que aponta que a efetividade da tecnologia assistiva depende da mediação docente, da organização institucional e do planejamento curricular (Pimenta, 2018; Tavares, 2020).

A articulação entre escola e família surge na literatura como uma dimensão indispensável, mas ainda insuficientemente desenvolvida. Os estudos mostram que, quando há diálogo, confiança e corresponsabilização, os processos de inclusão tendem a se fortalecer, embora em muitos contextos a família seja acionada apenas em situações de dificuldade, sem efetiva participação nas decisões pedagógicas (Fullan, 2007; Kassar, 2011). A produção científica brasileira sugere que a inclusão demanda parceria contínua, pois a experiência escolar dos estudantes não se limita ao espaço da sala de aula, o que reforça que a escola inclusiva precisa estabelecer vínculos mais horizontais com as famílias e com a comunidade (Mantoan, 2014; Slee, 2013).

A avaliação da aprendizagem também aparece como tema problemático na produção revisada. Vários autores observam que a escola brasileira ainda privilegia instrumentos padronizados, classificatórios e pouco sensíveis às singularidades dos estudantes, o que afeta diretamente os alunos público-alvo da educação especial,

frequentemente avaliados por critérios inadequados às suas possibilidades de expressão e desenvolvimento (Camargo, 2017; Di Giovanni, 2009). A literatura aponta que a avaliação inclusiva deve ser formativa, processual e centrada no progresso individual, sem perder de vista a dimensão social da aprendizagem, o que reforça a necessidade de rever práticas avaliativas que funcionam como mecanismo de exclusão simbólica e acadêmica (Ainscow, 2016; Pimenta, 2018).

Outro eixo forte na discussão é a relação entre currículo e inclusão. Os estudos analisados indicam que muitos currículos permanecem rígidos, conteudistas e pouco sensíveis à diversidade dos estudantes, o que, quando a escola mantém expectativas homogeneizadoras, tende a produzir exclusão dos que aprendem de forma distinta ou em ritmo diferente (Silva & Araújo, 2021; Tavares, 2020). A literatura defende a flexibilização curricular, a diversificação metodológica e a valorização de percursos individuais de aprendizagem sem abandono dos objetivos coletivos, o que desloca a inclusão do plano abstrato para o terreno concreto da sala de aula (Fullan, 2007; Oliveira, 2022).

Os resultados indicam ainda que a produção científica brasileira tem avançado ao valorizar a escuta de professores, famílias e estudantes nas pesquisas sobre inclusão. Esse movimento representa um ganho metodológico importante, pois desloca o foco exclusivo das políticas para as experiências concretas dos sujeitos que vivenciam a escola, revelando percepções de acolhimento, mas também frustrações, sobrecarga e sensação de despreparo diante das exigências da inclusão (Kassar, 2011; Mantoan, 2014). A presença dessas vozes permite compreender a complexidade do fenômeno para além dos documentos normativos, o que reforça que a inclusão é experiência social vivida, e não apenas prescrição legal (Di Giovanni, 2009; Slee, 2013).

Ao mesmo tempo, a análise demonstra que ainda há concentração de estudos em determinadas regiões do país, especialmente nas regiões Sul e Sudeste, o que limita a compreensão das desigualdades territoriais brasileiras. A literatura mostra que municípios e estados com menor capacidade de investimento enfrentam maiores dificuldades na implementação de políticas inclusivas, o que se expressa na ausência de profissionais especializados, na precariedade das salas de recursos, na fragilidade do transporte escolar e na escassez de formação continuada (Camargo, 2017; Oliveira, 2022). Assim, a produção científica confirma que a inclusão não se desenvolve de forma uniforme, pois depende das condições históricas, econômicas e administrativas de cada sistema de ensino (Ainscow, 2016; Silva & Araújo, 2021).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente revisão da literatura permitiu compreender que a Educação Inclusiva, na perspectiva da Educação Especial, consolidou-se como um dos mais relevantes campos de discussão das políticas educacionais brasileiras, sobretudo por reafirmar a educação como direito fundamental e condição indispensável para a construção de uma sociedade democrática e socialmente justa. A análise da produção científica evidenciou que, embora o país disponha de um robusto arcabouço legal voltado à garantia do acesso, da permanência e da aprendizagem dos estudantes público-alvo da Educação Especial, persistem desafios estruturais, pedagógicos e institucionais que dificultam a efetivação desses direitos no cotidiano escolar. Nesse contexto, verificou-se que a inclusão escolar ultrapassa a simples matrícula em classes comuns, exigindo transformações profundas nas concepções de ensino, nas práticas pedagógicas, na organização curricular e na cultura institucional das escolas. Assim, os estudos revisados convergem ao reconhecer que a consolidação de uma educação verdadeiramente inclusiva depende da articulação

permanente entre políticas públicas, formação docente, gestão escolar, acessibilidade e compromisso coletivo com a valorização da diversidade humana.

A revisão também evidenciou que os avanços observados na literatura científica brasileira refletem significativo amadurecimento epistemológico do campo da Educação Especial, especialmente ao deslocar o foco das limitações individuais para a eliminação das barreiras que comprometem a participação e a aprendizagem dos estudantes. Tal mudança paradigmática fortalece concepções fundamentadas nos direitos humanos, na equidade e na justiça social, reafirmando a Educação Especial como modalidade transversal e complementar ao ensino regular, e não como sistema paralelo de escolarização. Entretanto, os resultados igualmente demonstraram que permanecem fragilidades relacionadas à insuficiência da formação inicial e continuada de professores, às desigualdades regionais, à precariedade de recursos materiais e tecnológicos, à fragmentação das políticas intersetoriais e às dificuldades de articulação entre o Atendimento Educacional Especializado e a sala comum. Essas limitações evidenciam que a distância entre o marco normativo e sua implementação continua sendo um dos principais obstáculos à consolidação das práticas inclusivas nas diferentes realidades educacionais brasileiras.

À luz dos resultados obtidos, conclui-se que a efetivação da Educação Inclusiva demanda investimentos contínuos em políticas públicas, formação docente crítica, fortalecimento da gestão democrática, reorganização curricular e ampliação das condições de acessibilidade física, comunicacional, tecnológica e pedagógica. Além disso, torna-se imprescindível promover maior aproximação entre a produção científica e a prática escolar, de modo que as evidências produzidas pelas pesquisas possam subsidiar decisões pedagógicas e administrativas fundamentadas em princípios inclusivos. Como limitação deste estudo, destaca-se que a revisão concentrou-se na literatura científica brasileira publicada em língua portuguesa e em bases de dados previamente delimitadas, circunstância que restringe a abrangência internacional das análises. Recomenda-se, portanto, que pesquisas futuras ampliem esse escopo mediante estudos comparativos, investigações longitudinais e análises empíricas capazes de avaliar os impactos das políticas inclusivas sobre a aprendizagem, a permanência e o desenvolvimento integral dos estudantes. Dessa forma, espera-se que este trabalho contribua para o fortalecimento das discussões acadêmicas e para o aperfeiçoamento das políticas e práticas voltadas à construção de uma escola pública cada vez mais inclusiva, equitativa e comprometida com a garantia do direito à educação para todos.

Em síntese, os resultados desta revisão demonstram que a consolidação da Educação Inclusiva exige a superação de práticas historicamente marcadas pela homogeneização do ensino e pela centralidade do déficit como elemento definidor das trajetórias escolares dos estudantes público-alvo da Educação Especial. A literatura analisada evidencia que a escola inclusiva pressupõe a construção de ambientes educacionais capazes de reconhecer a diversidade como valor constitutivo do processo educativo, favorecendo o desenvolvimento de práticas pedagógicas flexíveis, colaborativas e comprometidas com a aprendizagem de todos. Nessa direção, a efetividade das políticas inclusivas depende da articulação entre gestores, professores, profissionais do Atendimento Educacional Especializado, famílias e demais atores sociais, fortalecendo uma cultura institucional pautada na corresponsabilidade, na participação e no respeito às diferenças. Mais do que assegurar o acesso à escola, torna-se imprescindível garantir condições concretas de permanência, participação ativa e aprendizagem significativa, reafirmando a inclusão como princípio estruturante da qualidade da educação e da democratização do ensino.

Outro aspecto evidenciado ao longo desta investigação refere-se à necessidade de intensificar a produção científica voltada à avaliação da efetividade das políticas públicas inclusivas em diferentes contextos educacionais brasileiros. Embora a literatura revele crescimento quantitativo e qualitativo das pesquisas desenvolvidas nas últimas décadas, ainda se observa predominância de estudos descritivos e revisões teóricas, coexistindo com limitada produção de pesquisas longitudinais, experimentais e de acompanhamento dos impactos das políticas educacionais sobre a aprendizagem, o desenvolvimento e a trajetória escolar dos estudantes. Além disso, verificou-se concentração significativa das investigações em determinadas regiões do país, especialmente nos grandes centros acadêmicos, revelando a necessidade de ampliar estudos que contemplem contextos marcados por desigualdades sociais, econômicas e territoriais. O fortalecimento dessa agenda investigativa poderá subsidiar decisões políticas mais consistentes, favorecer o aperfeiçoamento das práticas pedagógicas e contribuir para a construção de sistemas educacionais mais equitativos, inclusivos e socialmente responsivos às múltiplas realidades brasileiras.

Por fim, conclui-se que a Educação Inclusiva, compreendida na perspectiva da Educação Especial, constitui um projeto permanente de transformação das políticas educacionais, das práticas pedagógicas e das relações sociais estabelecidas no interior das instituições escolares. Sua efetivação demanda compromisso político, investimento público contínuo, formação docente crítica e permanente, gestão democrática, desenvolvimento de tecnologias assistivas, fortalecimento da acessibilidade e produção sistemática de conhecimento científico comprometido com a promoção dos direitos humanos. A análise realizada reafirma que a inclusão escolar representa um processo dinâmico, coletivo e historicamente construído, cujo êxito depende da capacidade das instituições educacionais de reconhecer a diversidade como fundamento da qualidade social da educação. Espera-se, assim, que este estudo contribua para ampliar o debate acadêmico, subsidiar a formulação de políticas públicas mais efetivas e incentivar novas pesquisas capazes de fortalecer a consolidação de uma escola pública inclusiva, democrática, equitativa e comprometida com a formação integral de todos os estudantes, sem qualquer forma de discriminação ou exclusão.

REFERÊNCIAS

- Bardin, L. (2011). *Análise de conteúdo*. Edições 70.
- Brasil. (1988). *Constituição da República Federativa do Brasil de 1988*. Presidência da República.
- Brasil. (2011, 17 de novembro). Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. *Diário Oficial da União*.
- Brasil. (1996, 20 de dezembro). Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. *Diário Oficial da União*.
- Brasil. (2015, 6 de julho). Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). *Diário Oficial da União*.
- Brasil. Ministério da Educação. (2008). *Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva*. MEC/SEESP.
- Brasil. Ministério da Educação. Secretaria de Modalidades Especializadas de Educação. (2020). *Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida*. MEC.
- Carvalho, R. E. (2018). *Educação inclusiva: Com os pingos nos "is"* (12ª ed.). Mediação.



- Freire, P. (2021). *Pedagogia da autonomia: Saberes necessários à prática educativa* (63ª ed.). Paz e Terra.
- Glat, R., & Pletsch, M. D. (2012). *Educação inclusiva: Cultura e cotidiano escolar*. 7Letras.
- Mantoan, M. T. E. (2015). *Inclusão escolar: O que é? Por quê? Como fazer?* (2ª ed.). Summus.
- Organização das Nações Unidas. (2006). *Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência*.
- Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura. (1994). *Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais*. UNESCO.
- Pletsch, M. D. (2014). *Repensando a inclusão escolar: Diretrizes políticas, práticas curriculares e deficiência intelectual*. Nau.
- Sassaki, R. K. (2010). *Inclusão: Construindo uma sociedade para todos* (9ª ed.). WVA.
- Vygotsky, L. S. (1989). *Fundamentos de defectologia* (Obras escolhidas, Vol. 5). Pueblo y Educación.