

EDUCAÇÃO INCLUSIVA: DESAFIOS DA INCLUSÃO DE ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA NA ESCOLA REGULAR

INCLUSIVE EDUCATION: CHALLENGES OF INCLUDING STUDENTS WITH DISABILITIES
IN MAINSTREAM SCHOOLS

EDUCACIÓN INCLUSIVA: DESAFÍOS DE LA INCLUSIÓN DE ESTUDIANTES CON
DISCAPACIDAD EN LA ESCUELA REGULAR

William Fernando da Silva¹

 <https://doi.org/10.57108/iesj.2026.6-2.22>

RESUMO

Este artigo analisa os principais desafios que condicionam a inclusão de estudantes com deficiência na escola regular, considerando não apenas o acesso à matrícula, mas também as condições de permanência, participação e aprendizagem. Realizou-se uma revisão integrativa da literatura, de abordagem qualitativa e caráter descritivo-analítico, com recorte temporal de 2016 a 2026. As buscas foram conduzidas em agosto de 2026 nas bases SciELO, ERIC e Google Acadêmico, complementadas por documentos institucionais da UNESCO, do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira e do Ministério da Educação. Foram utilizados descritores em português e inglês relacionados a educação inclusiva, deficiência, escola regular, barreiras à inclusão, formação docente, desenho universal para a aprendizagem e gestão escolar. O corpus analítico reuniu doze documentos científicos e institucionais diretamente relacionados ao problema de pesquisa. Os achados foram organizados em quatro eixos: expansão das matrículas e distância entre acesso e aprendizagem; formação docente, atitudes e cultura escolar; currículo, acessibilidade e estratégias pedagógicas; e gestão, atendimento educacional especializado e trabalho colaborativo. Os resultados indicam avanço expressivo da presença de estudantes público da educação especial em classes comuns, mas evidenciam que a efetivação da inclusão depende de formação profissional consistente, planejamento acessível, articulação entre ensino comum e educação especial, apoio institucional, recursos adequados e enfrentamento de barreiras atitudinais e curriculares. Conclui-se que a inclusão escolar não se resume à presença física do estudante na classe comum, exigindo reorganização pedagógica e

¹ Mestrando do Programa de Pós-Graduação em Ciências da Educação da Ivy Enber Christian University.
E-mail: williamfernandogc@yahoo.com.br

institucional orientada pelo direito de aprender.

Palavras-chave: educação inclusiva; estudantes com deficiência; escola regular; acessibilidade; formação docente.

ABSTRACT

This article analyzes the main challenges that shape the inclusion of students with disabilities in regular schools, considering not only access to enrollment but also the conditions for permanence, participation, and learning. An integrative literature review was conducted using a qualitative, descriptive, and analytical approach, covering the period from 2016 to 2026. Searches were carried out in August 2026 in SciELO, ERIC, and Google Scholar, complemented by institutional documents from UNESCO, the Brazilian National Institute for Educational Studies and Research Anísio Teixeira, and the Ministry of Education. Portuguese and English descriptors related to inclusive education, disability, mainstream schools, barriers to inclusion, teacher education, Universal Design for Learning, and school management were combined. The analytical corpus comprised twelve scientific and institutional documents directly related to the research problem. Findings were organized into four axes: expansion of enrollment and the gap between access and learning; teacher education, attitudes, and school culture; curriculum, accessibility, and pedagogical strategies; and management, specialized educational support, and collaborative work. Results show a substantial increase in the presence of special education students in mainstream classes, while also indicating that effective inclusion depends on consistent professional development, accessible planning, coordination between general and special education, institutional support, adequate resources, and the removal of attitudinal and curricular barriers. It is concluded that school inclusion cannot be reduced to the physical presence of students in mainstream classrooms; it requires pedagogical and institutional reorganization guided by the right to learn.

Keywords: inclusive education; students with disabilities; mainstream schools; accessibility; teacher education.

RESUMEN

Este artículo analiza los principales desafíos que condicionan la inclusión de estudiantes con discapacidad en la escuela regular, considerando no solo el acceso a la matrícula, sino también las condiciones de permanencia, participación y aprendizaje. Se realizó una revisión integradora de la literatura, con un enfoque cualitativo y un diseño descriptivo-analítico, que abarcó el período de 2016 a 2026. Las búsquedas se llevaron a cabo en agosto de 2026 en las bases de datos SciELO, ERIC y Google Académico, complementadas con documentos institucionales de la UNESCO, del Instituto Nacional de Estudios e Investigaciones Educativas Anísio Teixeira y del Ministerio de Educación. Se utilizaron descriptores en portugués e inglés relacionados con la educación inclusiva, la discapacidad, la escuela regular, las barreras para la inclusión, la formación docente, el diseño universal para el aprendizaje y la gestión escolar. El corpus analítico reunió doce documentos científicos e

institucionales directamente relacionados con el problema de investigación. Los hallazgos se organizaron en cuatro ejes temáticos: expansión de las matrículas y brecha entre acceso y aprendizaje; formación docente, actitudes y cultura escolar; currículo, accesibilidad y estrategias pedagógicas; y gestión, atención educativa especializada y trabajo colaborativo. Los resultados indican un aumento significativo de la presencia de estudiantes destinatarios de la educación especial en aulas comunes, pero también evidencian que la implementación efectiva de la inclusión depende de una formación profesional sólida, una planificación accesible, la articulación entre la enseñanza común y la educación especial, el apoyo institucional, los recursos adecuados y el abordaje de las barreras actitudinales y curriculares. Se concluye que la inclusión escolar no se limita a la presencia física del estudiante en el aula común, sino que exige una reorganización pedagógica e institucional orientada por el derecho a aprender.

Palabras clave: educación inclusiva; estudiantes con discapacidad; escuela regular; accesibilidad; formación docente.

1 INTRODUÇÃO

A ampliação da matrícula de estudantes com deficiência em escolas regulares constitui uma das mudanças mais relevantes observadas na educação básica contemporânea. O crescimento do acesso deslocou o debate de uma questão centrada exclusivamente em “onde” o estudante deve ser escolarizado para uma questão mais complexa: em quais condições a escola comum consegue garantir participação, aprendizagem e pertencimento. Essa mudança é decisiva porque a matrícula, embora indispensável, não assegura por si só que o currículo, os materiais, a avaliação, a comunicação e as interações escolares estejam acessíveis. A UNESCO (2020) sustenta que sistemas educacionais inclusivos precisam reconhecer a diversidade dos estudantes como elemento constitutivo da educação e remover mecanismos que produzem exclusão dentro da própria escola.

No Brasil, os dados recentes confirmam que a presença de estudantes da educação especial em classes comuns se tornou majoritária. Na faixa de quatro a dezessete anos, o Censo Escolar 2025 registrou 96% das matrículas desse público em classes comuns, enquanto 3,9% permaneciam em classes especiais exclusivas. Entre os estudantes incluídos em classes comuns, 45,8% frequentavam também turmas de Atendimento Educacional Especializado

(AEE) e 50,2% estavam em classes comuns sem AEE (INEP, 2026). O avanço quantitativo é expressivo, mas esses percentuais também levantam questões sobre a capacidade das redes de ensino de oferecer apoios, recursos e serviços compatíveis com necessidades educacionais diversas.

Apesar desse cenário normativo e do aumento das matrículas, a literatura aponta uma distância persistente entre estar matriculado e estar efetivamente incluído. Pletsch, Souza e Orleans (2017) identificaram fragilidades de acessibilidade curricular e de ações pedagógicas dirigidas a estudantes com deficiência, especialmente deficiência intelectual. Matos e Souza (2020), ao analisarem a produção científica sobre acessibilidade, destacaram lacunas na formação docente, insuficiências na estrutura física das escolas, desconhecimento de políticas públicas e práticas assistencialistas como fatores que dificultam a inclusão. Esses resultados indicam que as barreiras não pertencem ao estudante; elas são produzidas na interação entre características individuais e contextos escolares pouco responsivos à diversidade.

Entre os desafios mais recorrentes está a formação docente. Professores da classe comum são chamados a planejar para turmas heterogêneas, avaliar trajetórias diferentes e articular recursos específicos sem que essa responsabilidade se transforme em trabalho solitário. A meta-análise de Guillemot, Lacroix e Nocus (2022), baseada em mais de quarenta mil professores de diferentes países, encontrou atitude globalmente positiva em relação à educação inclusiva, porém com grande heterogeneidade entre os estudos e maior favorabilidade entre profissionais vinculados à educação especial. Em revisão de 2026, Maldonado-García, Mingorance-Estrada e Alemany-Arrebola observaram que formação específica e contato direto com pessoas com deficiência aparecem como fatores relevantes para atitudes mais favoráveis, embora estereótipos e resistências ainda persistam.

Outro núcleo do problema envolve o currículo e as práticas pedagógicas. Zerbato e Mendes (2018) apresentam o Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA) como estratégia capaz de ampliar possibilidades de participação ao prever diferentes formas de

engajamento, representação e expressão desde o planejamento inicial, reduzindo a dependência de adaptações tardias e individualizadas. Em estudo posterior, as autoras verificaram que processos formativos colaborativos fundamentados no DUA podem apoiar professores na elaboração de aulas mais responsivas à diversidade (Zerbato; Mendes, 2021). A questão, portanto, não é apenas disponibilizar um material diferente para um estudante, mas transformar o desenho do ensino para que diferentes estudantes tenham caminhos legítimos de acesso ao mesmo conjunto de objetivos educacionais.

Diante desse quadro, o problema de pesquisa foi formulado nos seguintes termos: quais são os principais desafios que dificultam a efetivação da inclusão de estudantes com deficiência na escola regular e quais condições pedagógicas e institucionais favorecem sua participação, permanência e aprendizagem? O objetivo geral consiste em analisar os desafios da inclusão de estudantes com deficiência na escola regular no período de 2016 a 2026. Como objetivos específicos, pretende-se identificar barreiras estruturais, atitudinais, curriculares e pedagógicas; examinar o papel da formação docente, da gestão e do trabalho colaborativo; discutir estratégias de acessibilidade e DUA; e relacionar o crescimento das matrículas às condições efetivas de aprendizagem. A pesquisa foi organizada em metodologia, referencial teórico, resultados e discussão e considerações finais.

2 METODOLOGIA

O estudo caracteriza-se como revisão integrativa da literatura, com abordagem qualitativa e finalidade descritivo-analítica. Esse procedimento permite reunir resultados de estudos empíricos, revisões de literatura e documentos institucionais, favorecendo uma leitura articulada de fenômenos complexos que não podem ser explicados por um único tipo de evidência. A análise concentrou-se nos desafios da inclusão de estudantes com deficiência na escola regular e nas condições que podem reduzir barreiras à participação e à aprendizagem. Para sistematizar o material selecionado, adotaram-se procedimentos de leitura comparativa, codificação temática e construção de categorias analíticas, seguindo a lógica de organização

de conteúdo descrita por Bardin (2016).

As buscas foram realizadas entre 20 e 28 de agosto de 2026 nas bases SciELO, ERIC e Google Acadêmico. Também foram consultados repositórios e páginas institucionais da UNESCO, do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), do Ministério da Educação e da Presidência da República. Utilizaram-se combinações dos descritores “educação inclusiva”, “inclusão escolar”, “estudantes com deficiência”, “escola regular”, “barreiras à inclusão”, “formação de professores”, “desenho universal para aprendizagem”, “gestão escolar”, “inclusive education”, “students with disabilities”, “mainstream school”, “teacher education” e “barriers to inclusion”, articulados pelos operadores booleanos AND e OR.

Foram incluídos artigos científicos revisados por pares, revisões sistemáticas, meta-análises, estudos de síntese e documentos institucionais publicados entre 2016 e 2026, em português, inglês ou espanhol, desde que apresentassem relação direta com a escolarização de estudantes com deficiência em contextos educacionais inclusivos. Priorizou-se material com foco em educação básica, formação docente, acessibilidade curricular, cultura escolar, gestão, DUA, experiências de estudantes ou políticas de inclusão. Documentos normativos recentes foram utilizados para contextualizar o marco político vigente e os serviços educacionais previstos para a escola comum.

Foram excluídos registros duplicados, textos de opinião sem método explícito, trabalhos anteriores a 2016, publicações centradas exclusivamente em contextos clínicos ou terapêuticos e estudos sobre deficiência sem relação com escolarização, participação ou aprendizagem. Trabalhos voltados apenas à educação superior foram considerados somente quando apresentavam evidências diretamente transferíveis à discussão sobre barreiras, atitudes ou formação de professores. Após leitura de títulos, resumos e textos integrais disponíveis, o corpus principal foi composto por doze documentos científicos e institucionais, acrescidos das normas federais de 2025 e 2026 utilizadas na contextualização política.

Para extração dos dados, registraram-se autoria, ano, tipo de documento, contexto educacional, população investigada, barreiras identificadas, estratégias de apoio e implicações para a inclusão. A leitura comparativa evidenciou recorrências e contrastes, que deram origem a quatro categorias: expansão das matrículas e distância entre acesso e aprendizagem; formação docente, atitudes e cultura escolar; currículo, acessibilidade e estratégias pedagógicas; e gestão, AEE e trabalho colaborativo. Essas categorias orientaram tanto a síntese do Quadro 1 quanto a discussão dos resultados.

3 REFERENCIAL TEÓRICO

3.1 INCLUSÃO ESCOLAR, PARTICIPAÇÃO E DIREITO À APRENDIZAGEM

A educação inclusiva pressupõe uma transformação do modo como a escola compreende as diferenças humanas. Em uma perspectiva inclusiva, a diversidade deixa de ser tratada como exceção a ser administrada por serviços paralelos e passa a compor o ponto de partida do planejamento educacional. A UNESCO (2020) destaca que a inclusão envolve identificar e remover formas de exclusão relacionadas a características pessoais e sociais, garantindo que todos os estudantes participem de experiências educacionais significativas. Essa concepção desloca o foco do déficit individual para as condições oferecidas pelo sistema, permitindo perguntar quais barreiras dificultam o acesso ao currículo e como a escola pode reorganizar-se para enfrentá-las.

Esse deslocamento é particularmente importante na escolarização de estudantes com deficiência. A presença física na classe comum pode coexistir com situações de isolamento, baixa expectativa, tarefas simplificadas sem conexão com o currículo ou participação restrita a momentos sociais. Pletsch, Souza e Orleans (2017) mostram que a ausência de acessibilidade curricular compromete a efetivação da inclusão, porque o estudante pode permanecer formalmente vinculado à turma sem acesso suficiente aos conhecimentos escolares. Assim, a qualidade da inclusão precisa ser analisada por indicadores de

participação, aprendizagem, interação, autonomia e progressão, e não apenas pela localização da matrícula.

O conceito de barreira ajuda a compreender por que estudantes com características semelhantes podem ter experiências escolares muito diferentes. Uma mesma condição de deficiência pode produzir impactos distintos conforme a organização do espaço, o modo de comunicação, o nível de apoio, a flexibilidade do currículo e as atitudes da comunidade escolar. Matos e Souza (2020) identificam que acessibilidade envolve dimensões físicas, pedagógicas e sociais, e que a falta de formação e de estrutura permanece recorrente na literatura brasileira. Isso significa que medidas inclusivas precisam atuar simultaneamente sobre o ambiente, o ensino e as relações, evitando respostas reduzidas a equipamentos ou adaptações pontuais.

A participação do estudante deve ser entendida como dimensão acadêmica e social. Subban *et al.* (2022), em revisão sistemática sobre experiências de estudantes em escolas secundárias inclusivas, identificaram como fatores facilitadores relações de apoio, crenças positivas de professores e líderes, práticas de ensino responsivas e acessibilidade. Como barreiras, apareceram culturas escolares pouco acolhedoras e apoios inadequados. A voz dos estudantes revela que a inclusão não depende de uma única intervenção, mas da coerência entre relações, expectativas, ensino e organização institucional. A escola inclusiva, portanto, é aquela que produz pertencimento sem reduzir exigências de aprendizagem.

3.2 BARREIRAS À INCLUSÃO NA ESCOLA REGULAR

As barreiras atitudinais aparecem de modo transversal nos estudos sobre inclusão. Elas se manifestam em expectativas reduzidas, associação automática entre deficiência e incapacidade, resistência à presença de determinados estudantes ou transferência da responsabilidade pedagógica para o profissional especializado. Guillemot, Lacroix e Nocus (2022) encontraram tendência global de atitudes positivas entre professores, mas também

grande variação conforme contexto e experiência profissional. O resultado sugere que concordar abstratamente com o princípio da inclusão não garante segurança para agir diante de situações concretas de ensino, sobretudo quando faltam formação, apoio e oportunidades de planejamento conjunto.

A formação inicial e continuada interfere diretamente na forma como professores interpretam as necessidades dos estudantes. Maldonado-García, Mingorance-Estrada e Alemany-Arrebola (2026), ao revisarem 59 estudos publicados entre 2020 e 2025, observaram que formação especializada, experiências inclusivas durante a graduação e contato prévio com pessoas com deficiência estão associados a atitudes mais favoráveis. Ainda assim, permanecem estereótipos e resistência, influenciados pelo tipo de deficiência e pela percepção de preparo profissional. A implicação é clara: programas de formação precisam integrar conhecimento conceitual, experiências práticas e análise de situações reais, em vez de limitar a inclusão a uma disciplina isolada.

Barreiras curriculares surgem quando objetivos, materiais, tempos e formas de avaliação são planejados para um estudante idealizado e homogêneo. Nessas condições, adaptações são feitas somente depois que o estudante não consegue responder ao formato inicialmente proposto. Pletsch, Souza e Orleans (2017) defendem a diferenciação curricular e o DUA como princípios capazes de ampliar a acessibilidade ao currículo sem transformar a deficiência em justificativa para o empobrecimento das oportunidades de aprendizagem. O desafio consiste em flexibilizar meios e percursos mantendo objetivos intelectualmente relevantes e critérios de acompanhamento compatíveis com a progressão de cada estudante.

Também existem barreiras organizacionais, produzidas por horários incompatíveis, ausência de tempo para planejamento, indefinição de funções e comunicação insuficiente entre profissionais. Medeiros et al. (2024), ao analisarem gestão escolar e inclusão em escola comum, destacam a necessidade de articular ensino comum e educação especial e de discutir o significado atribuído aos diagnósticos. Quando o diagnóstico funciona como explicação

total para dificuldades de aprendizagem, a escola pode deixar de examinar suas próprias práticas. Em contraste, quando é utilizado como uma informação entre outras, pode contribuir para identificar necessidades sem limitar expectativas.

3.3 FORMAÇÃO DOCENTE, DUA E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS INCLUSIVAS

A prática pedagógica inclusiva exige competência para planejar em contextos heterogêneos. Isso não significa criar uma aula diferente para cada estudante, mas antecipar variações de acesso, participação e expressão. Zerbato e Mendes (2018) apresentam o DUA como uma estratégia de planejamento que considera, desde o início, múltiplos meios de engajamento, representação e ação/expressão. A proposta busca reduzir barreiras geradas pelo próprio formato do ensino e evitar que adaptações individualizadas sejam a única resposta disponível. Em turmas diversas, a possibilidade de acessar conceitos por diferentes linguagens e demonstrar aprendizagem por diferentes meios pode ampliar a participação sem fragmentar o currículo.

A formação colaborativa aparece como condição importante para transformar princípios em decisões didáticas. Zerbato e Mendes (2021) analisaram um programa de formação que envolveu professores da educação básica e estudantes de licenciatura, com discussão de casos e elaboração coletiva de planos de aula baseados no DUA. Os resultados indicaram que a combinação entre estudo teórico, análise de problemas reais e planejamento compartilhado favoreceu práticas mais coerentes com a diversidade. O dado é relevante porque muitas formações continuadas permanecem genéricas, sem produzir vínculo entre conceitos de inclusão e escolhas concretas sobre objetivos, materiais, agrupamentos e avaliação.

A revisão integrativa de Costa-Renders (2025) reforça que o DUA vem sendo associado à educação especial inclusiva, à formação docente e à prática em sala de aula, porém a produção aplicada ainda é menor do que a literatura conceitual. A autora mostra que

pesquisas sobre inclusão e necessidades educacionais especiais aparecem com frequência relevante nas bases analisadas, enquanto estudos diretamente vinculados à prática de sala são mais restritos. Esse descompasso evidencia uma tarefa para escolas e universidades: transformar princípios de acessibilidade em sequências didáticas observáveis, documentadas e avaliadas quanto aos efeitos sobre participação e aprendizagem.

A formação docente também deve incluir análise crítica do capacitismo, relações entre deficiência e ambiente, ética do apoio e participação do estudante nas decisões que o afetam. O Decreto nº 12.686/2025 inclui o combate ao capacitismo e à discriminação entre os princípios da política e prevê participação de família e estudantes na gestão escolar democrática. Assim, a competência profissional não se reduz a técnicas de adaptação: envolve reconhecer direitos, ouvir o estudante, sustentar expectativas de aprendizagem e decidir coletivamente quais apoios ampliam autonomia em vez de produzir dependência desnecessária (BRASIL, 2025a).

3.4 GESTÃO ESCOLAR, AEE E TRABALHO COLABORATIVO

A gestão escolar ocupa posição estratégica porque conecta políticas, recursos e práticas. Medeiros et al. (2024) mostram que a inclusão na escola comum depende de como a equipe gestora interpreta a deficiência, organiza processos internos e articula ensino comum e especial. Essa atuação envolve garantir tempo de planejamento, distribuir responsabilidades, acompanhar o projeto político-pedagógico e criar condições para que recursos especializados cheguem à sala de aula. Uma gestão inclusiva não delega a educação do estudante com deficiência a um setor separado; ela coordena apoios para que toda a escola assuma responsabilidade compartilhada.

O AEE tem função complementar e precisa manter relação direta com a escolarização na classe comum. O Decreto nº 12.686/2025 estabelece entre seus objetivos qualificar condições de acesso, permanência, participação e aprendizagem, desenvolver recursos

pedagógicos e de acessibilidade e contribuir para estratégias e tecnologias assistivas. Quando o atendimento especializado atua isoladamente, sem diálogo com objetivos curriculares e dificuldades observadas na turma, seu potencial é reduzido. A colaboração entre professor da classe comum e professor do AEE permite transformar informações sobre funcionalidade e acessibilidade em ajustes concretos no planejamento cotidiano.

A política de 2026 procura institucionalizar parte dessa lógica ao estruturar a Rede Nacional de Educação Especial Inclusiva. A Portaria MEC nº 421/2026 define mecanismos de governança e reforça a formação continuada, o apoio técnico e a produção de materiais acessíveis como elementos de implementação. O desafio para redes e escolas é evitar que a política permaneça apenas no nível formal. Para produzir efeitos, diretrizes precisam converter-se em horas de formação, profissionais suficientes, salas acessíveis, materiais disponíveis, protocolos de articulação e acompanhamento de resultados educacionais (Brasil, 2026).

4 RESULTADOS E DISCUSSÃO

A análise do corpus revelou convergência em torno de um ponto central: o avanço da matrícula em classes comuns não eliminou barreiras à participação e à aprendizagem. Os documentos diferem quanto ao método, país, etapa de ensino e população, mas convergem ao associar inclusão de qualidade a formação docente, acessibilidade curricular, atitudes favoráveis, apoio institucional e colaboração. O Quadro 1 sintetiza os doze documentos que sustentaram as categorias analíticas e explicita a contribuição de cada fonte para responder ao problema de pesquisa.



Quadro 1 – Síntese dos documentos que compuseram o corpus da revisão

Fonte	Tipo/contexto	Evidência central para a análise
Pletsch, Souza e Orleans (2017)	Revisão qualitativa e análise documental sobre escolarização e currículo.	Identifica fragilidades de acessibilidade curricular e potencial da diferenciação curricular e do DUA.
Zerbato e Mendes (2018)	Discussão teórica sobre DUA e inclusão escolar.	Defende planejamento acessível desde o início e redução de adaptações individualizadas tardias.
Matos e Souza (2020)	Revisão bibliográfica sobre acessibilidade em periódicos brasileiros.	Aponta lacunas de formação, estrutura física, conhecimento de políticas e práticas assistencialistas.
UNESCO (2020)	Relatório global sobre inclusão e educação.	Define inclusão como transformação sistêmica e remoção de mecanismos de exclusão.
Zerbato e Mendes (2021)	Pesquisa colaborativa de formação docente baseada no DUA.	Mostra potencial de casos, planejamento coletivo e formação aplicada para práticas inclusivas.
Guillemot, Lacroix e Nocus (2022)	Meta-análise internacional sobre atitudes docentes.	Atitudes são globalmente positivas, mas variam por contexto e experiência; docentes da educação especial são mais favoráveis.
Subban et al. (2022)	Revisão sistemática sobre experiências de estudantes em escolas secundárias.	Relações de apoio, crenças positivas, práticas responsivas e acessibilidade favorecem inclusão; cultura escolar inadequada atua como barreira.
Pieczarka e Valdivieso (2023)	Revisão sistemática sobre DUA e deficiência intelectual.	Aponta contribuições para acesso ao currículo, mas número reduzido de estudos empíricos.
Medeiros et al. (2024)	Estudo de caso sobre gestão e inclusão em escola comum.	Destaca leitura social da deficiência, significado do diagnóstico, organização escolar e articulação entre ensino comum e especial.
Costa-Renders (2025)	Revisão integrativa sobre DUA e educação especial inclusiva.	Evidencia expansão da produção sobre DUA, com necessidade de mais estudos aplicados à prática de sala de aula.
Inep (2026)	Resultados do Censo Escolar da Educação Básica 2025.	Registra 96% do público de 4 a 17 anos em classes comuns e mostra cobertura ainda parcial do AEE.
Maldonado-Garcia, Mingorance-Estrada e Alemany-Arrebola (2026)	Revisão sistemática de 59 estudos sobre futuros professores.	Formação específica e contato com pessoas com deficiência favorecem atitudes inclusivas; estereótipos e resistência persistem.

Fonte: elaboração própria com base nos documentos selecionados (2026).

4.1 EXPANSÃO DAS MATRÍCULAS E DISTÂNCIA ENTRE ACESSO E APRENDIZAGEM

Os dados do Censo Escolar 2025 evidenciam que a escolarização em classes comuns se consolidou como a principal forma de atendimento ao público da educação especial entre quatro e dezessete anos. O percentual de 96% de estudantes incluídos em classes comuns representa continuidade de uma tendência de crescimento observada nos anos anteriores. Ao mesmo tempo, a distribuição entre estudantes com AEE e sem AEE mostra que a expansão do acesso à classe comum não foi acompanhada, na mesma proporção, pelo acesso a atendimento especializado: 45,8% estavam em classes comuns com AEE e 50,2% em classes comuns sem esse serviço (INEP, 2026). Esses dados não significam que todo estudante necessite de AEE, mas indicam a importância de avaliar se apoios são ofertados segundo necessidades concretas.

O crescimento das matrículas pode ser interpretado como condição necessária, mas insuficiente. A UNESCO (2020) alerta que sistemas educacionais podem ampliar acesso e ainda produzir exclusão por meio de currículos rígidos, práticas discriminatórias ou distribuição desigual de recursos. Essa distinção é fundamental para evitar que indicadores de matrícula sejam utilizados como evidência isolada de sucesso. Uma política inclusiva precisa acompanhar presença, frequência, participação, resultados de aprendizagem, progressão e experiências de pertencimento, além de verificar se estudantes têm acesso aos mesmos campos de conhecimento com apoios adequados.

No contexto brasileiro, Pletsch, Souza e Orleans (2017) já mostravam que a ampliação da escolarização em classes comuns convivia com fragilidades na acessibilidade curricular. O problema persiste quando o estudante permanece na turma, mas recebe atividades paralelas desconectadas dos objetivos trabalhados pelos colegas. A diferenciação curricular não deve significar retirada sistemática de complexidade; deve ajustar meios, recursos, tempo e apoio para ampliar acesso a conceitos relevantes. A qualidade da inclusão, portanto, pode ser prejudicada tanto pela ausência de adaptações quanto por adaptações que empobrecem o

currículo.

Os resultados sugerem que a próxima etapa da política de inclusão precisa deslocar parte do monitoramento da quantidade de matrículas para a qualidade dos processos escolares. Isso inclui produzir indicadores sobre acessibilidade, apoio pedagógico, formação, participação e aprendizagem; acompanhar trajetórias com atenção a retenção e abandono; e investigar diferenças entre redes e etapas de ensino. A inclusão torna-se sustentável quando o crescimento da matrícula é acompanhado por capacidade institucional para responder à diversidade sem criar percursos escolares segregados dentro da própria classe comum.

4.2 FORMAÇÃO DOCENTE, ATITUDES E CULTURA ESCOLAR

A formação docente foi uma das categorias mais consistentes do corpus. Matos e Souza (2020) identificam lacunas formativas como fator recorrente nas pesquisas brasileiras sobre acessibilidade. Guillemot, Lacroix e Nocus (2022), embora encontrem atitudes globalmente positivas, mostram que os resultados variam e que professores vinculados à educação especial tendem a apresentar maior favorabilidade à inclusão. A combinação desses achados indica que adesão ao princípio inclusivo não elimina a insegurança profissional. Quando o professor não dispõe de repertório para adaptar materiais, organizar grupos, avaliar ou utilizar recursos de acessibilidade, a atitude positiva pode coexistir com práticas excludentes por falta de alternativas pedagógicas.

A revisão de Maldonado-García, Mingorance-Estrada e Alemany-Arrebola (2026) reforça essa interpretação ao apontar relação entre formação específica, experiências inclusivas e atitudes mais favoráveis entre futuros professores. O contato direto com pessoas com deficiência também aparece como fator relevante, provavelmente por permitir confrontar estereótipos e substituir representações abstratas por experiências concretas. A formação inicial deveria, portanto, distribuir a educação inclusiva ao longo do curso, articulando fundamentos, planejamento, estágios e avaliação, em vez de concentrá-la em uma disciplina

isolada sem conexão com didáticas específicas.

A cultura escolar atua como mediadora entre conhecimento individual e prática coletiva. Subban et al. (2022) identificaram culturas pouco acolhedoras como barreira segundo a perspectiva de estudantes, enquanto relações de apoio e crenças positivas de professores e lideranças foram associadas a experiências mais inclusivas. Isso mostra que a formação de um professor isolado tem alcance limitado se a escola mantém baixas expectativas, segregação informal ou linguagem capacitista. A inclusão precisa ser assumida como valor institucional, expresso em normas de convivência, decisões de gestão, organização das turmas e critérios de participação.

Os achados indicam que políticas de formação continuada devem combinar conteúdo técnico com desenvolvimento institucional. Cursos pontuais podem ampliar conhecimento, mas dificilmente alteram práticas se não houver tempo para planejamento, observação de aulas, análise de casos e acompanhamento. Zerbato e Mendes (2021) oferecem evidência de que formação colaborativa, ancorada em problemas reais e elaboração conjunta de planos, pode aproximar teoria e prática. Assim, a formação mais promissora é aquela que se integra ao trabalho da escola e produz mudanças observáveis no modo de planejar, ensinar e avaliar.

4.3 CURRÍCULO, ACESSIBILIDADE E ESTRATÉGIAS PEDAGÓGICAS

O currículo constitui o espaço em que o direito à inclusão se converte, ou não, em oportunidade de aprendizagem. Pletsch, Souza e Orleans (2017) mostram que a falta de acessibilidade curricular é um obstáculo central, especialmente quando se presume que estudantes com deficiência intelectual não podem acessar os mesmos campos de conhecimento. Essa suposição pode levar a atividades repetitivas, funcionais ou infantis, desvinculadas do ano escolar. A diferenciação curricular inclusiva exige manter uma relação reconhecível com os objetivos da turma, ao mesmo tempo em que modifica suportes, mediações, complexidade de etapas e formas de resposta.

O DUA oferece uma resposta preventiva a esse problema. Zerbato e Mendes (2018) propõem que o planejamento antecipe diferenças e disponibilize múltiplas formas de engajamento, representação e ação/expressão. Na prática, isso pode significar combinar texto, imagens, objetos concretos e explicação oral; permitir que estudantes demonstrem compreensão por fala, escrita, recursos visuais ou tecnologias de comunicação; e oferecer diferentes modos de participação em uma mesma atividade. A vantagem é reduzir a lógica segundo a qual primeiro se planeja para a maioria e depois se cria uma versão separada para quem não consegue acompanhar.

As evidências empíricas sobre DUA ainda exigem expansão. Pieczarka e Valdivieso (2023) encontraram apenas quatro estudos diretamente ajustados aos critérios de sua revisão sobre DUA e deficiência intelectual, indicando potencial para acesso ao currículo, mas base empírica limitada. Costa-Renders (2025) também observa que, embora a produção sobre DUA e educação inclusiva tenha crescido, estudos diretamente vinculados à prática em sala de aula são menos numerosos. Essa lacuna recomenda que redes de ensino documentem estratégias, indicadores de participação e resultados de aprendizagem, produzindo conhecimento a partir da implementação real.

A avaliação precisa integrar esse desenho. Se o ensino oferece diferentes meios de acesso, mas a avaliação exige uma única forma de resposta, a barreira reaparece no momento de verificar aprendizagem. Uma avaliação inclusiva pode diversificar instrumentos sem perder o vínculo com o conhecimento que se deseja avaliar. Por exemplo, quando o objetivo é compreender relações causais, a forma de registrar a resposta pode variar; quando o objetivo envolve escrita convencional, o apoio precisa ser calibrado para não substituir a habilidade avaliada. Essa análise pedagógica exige clareza sobre o objeto de aprendizagem e sobre a função de cada recurso.

4.4 GESTÃO, AEE E TRABALHO COLABORATIVO

Os estudos analisados mostram que a gestão escolar não é dimensão periférica da inclusão. Medeiros et al. (2024) identificam que concepções de deficiência, uso de diagnósticos, organização interna e articulação entre ensino comum e especial interferem diretamente nas possibilidades de escolarização. Uma equipe gestora pode favorecer a inclusão ao proteger tempo de planejamento, organizar reuniões entre profissionais, acompanhar situações de exclusão e garantir que decisões sobre recursos estejam vinculadas ao currículo. Sem essa coordenação, apoios tendem a funcionar de modo fragmentado e dependente da iniciativa individual de alguns professores.

O AEE ocupa lugar central nessa articulação. A política de 2025 define o atendimento como complementar e prevê desenvolvimento de recursos pedagógicos e de acessibilidade. Esse desenho é incompatível com práticas em que o estudante é retirado repetidamente da classe comum para receber conteúdo escolar paralelo ou em que o professor especializado assume sozinho a responsabilidade por seu desempenho. O AEE é mais efetivo quando identifica barreiras, produz recursos, ensina estratégias de autonomia e dialoga com a classe comum sobre como esses recursos serão utilizados nas atividades curriculares (BRASIL, 2025a).

O trabalho colaborativo pode assumir formatos distintos, desde consultas entre profissionais até planejamento e ensino compartilhado em determinados momentos. O princípio comum é a circulação de conhecimento especializado para dentro da experiência curricular do estudante. Zerbato e Mendes (2021) demonstram que colaboração durante a formação favorece a produção de planos mais inclusivos; Medeiros et al. (2024) reforçam que articulação entre ensino comum e especial é questão de gestão. Assim, a colaboração não deve depender apenas de afinidade pessoal entre professores, mas de horários, responsabilidades e procedimentos definidos institucionalmente.

A Portaria MEC nº 421/2026 cria condições para ampliar essa lógica em escala de rede ao estruturar a Rede Nacional de Educação Especial Inclusiva. A norma prevê ações de

formação, apoio técnico, produção de materiais e aperfeiçoamento de monitoramento, criando uma oportunidade para reduzir desigualdades entre escolas. Entretanto, implementação requer capacidade local. Municípios e estados precisam converter orientações em equipes, fluxos de encaminhamento pedagógico, formação em serviço e mecanismos de avaliação. Sem execução, a existência de uma rede formal não garante que o professor receba apoio quando enfrenta uma barreira concreta em sala.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A revisão permitiu responder ao problema de pesquisa ao demonstrar que os desafios da inclusão de estudantes com deficiência na escola regular são produzidos por um conjunto de barreiras interdependentes. A expansão das matrículas em classes comuns representa avanço relevante, confirmado pelos dados do Censo Escolar 2025, mas não pode ser tomada como indicador suficiente de inclusão. A qualidade do processo depende de acessibilidade curricular, formação docente, atitudes e expectativas favoráveis, organização da gestão, articulação entre ensino comum e AEE, disponibilidade de recursos e participação do próprio estudante.

Conclui-se que a escola regular inclusiva precisa ser organizada para ensinar estudantes diferentes juntos, sem apagar singularidades nem criar trajetórias paralelas de baixa expectativa. O princípio central deve ser a garantia de aprendizagem com participação. Apoios individualizados são necessários quando respondem a necessidades específicas, mas devem ampliar autonomia e acesso ao currículo, e não substituir a responsabilidade pedagógica da escola. A política nacional instituída em 2025 e regulamentada em 2026 oferece um marco atual para esse processo; sua efetividade dependerá da capacidade de redes e escolas de transformar diretrizes em condições concretas de trabalho e acompanhamento.

Como limitações, esta revisão reuniu documentos com métodos e contextos distintos e não realizou meta-análise própria. O recorte de 2016 a 2026 permitiu concentrar a discussão

em evidências recentes, mas pode excluir contribuições históricas relevantes. Recomenda-se que pesquisas futuras acompanhem longitudinalmente estudantes com diferentes deficiências na educação básica, comparem escolas e redes com modelos distintos de apoio, avaliem efeitos de programas de formação e DUA sobre aprendizagem e investiguem a relação entre acesso ao AEE, participação e progressão escolar. Também são necessários indicadores nacionais capazes de ir além da matrícula e mensurar a qualidade da experiência inclusiva.

REFERÊNCIAS

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2016.

BRASIL. **Decreto nº 12.686, de 20 de outubro de 2025**. Institui a Política Nacional de Educação Especial Inclusiva e a Rede Nacional de Educação Especial Inclusiva. Brasília, DF: Presidência da República, 2025a. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2023-2026/2025/decreto/d12686.htm. Acesso em: 3 set. 2026.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria MEC nº 421, de 15 de maio de 2026**. Dispõe sobre a Política Nacional de Educação Especial Inclusiva - PNEEI e sobre a Rede Nacional de Educação Especial Inclusiva - Reneei, de que trata o Decreto nº 12.686, de 20 de outubro de 2025. Brasília, DF: MEC, 2026.

COSTA-RENDERS, Elizabete Cristina. Desenho Universal para Aprendizagem como suporte à prática de ensino que envolve a Educação Especial na perspectiva inclusiva: uma revisão integrativa. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 31, e0018, 2025. DOI: <https://doi.org/10.1590/1980-54702025v31e0018>.

GUILLEMOT, Françoise; LACROIX, Florence; NOCUS, Isabelle. Teachers' attitude towards inclusive education from 2000 to 2020: an extended meta-analysis. **International Journal of Educational Research Open**, v. 3, art. 100175, 2022. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.ijedro.2022.100175>.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP). **Censo Escolar 2025**: divulgação dos resultados. Brasília, DF: Inep, 2026. Disponível em: https://download.inep.gov.br/censo_escolar/resultados/2025/apresentacao_coletiva.pdf. Acesso em: 3 set. 2026.



MALDONADO-GARCÍA, Alejandro; MINGORANCE-ESTRADA, Ángel Custodio; ALEMANY-ARREBOLA, Inmaculada. Attitudes of prospective teachers towards the inclusion of students with disability: a systematic review. **Social Sciences & Humanities Open**, v. 13, art. 102912, 2026. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.ssaho.2026.102912>.

MATOS, Maria Almerinda de Souza; SOUZA, Danilo Batista de. A produção científica na área de acessibilidade nas revistas brasileiras de educação especial. **Debates em Educação**, v. 12, n. 28, p. 215-231, 2020. DOI: <https://doi.org/10.28998/2175-6600.2020v12n28p215-231>.

MEDEIROS, Ricardo Tavares de; MAFEZONI, Andressa Caetano; VIEIRA, Alexandro Braga; BRAGA, Vanessa Auer. Gestão escolar e inclusão dos estudantes público da educação especial nas escolas comuns. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, v. 105, 2024. DOI: <https://doi.org/10.24109/2176-6681.rbep.105.6017>.

PIECZARKA, Thiciane; VALDIVIESO, Tiago Veiga. Desenho Universal para Aprendizagem e a inclusão de estudantes com deficiência intelectual: uma revisão sistemática. **Revista Educação Especial**, v. 36, 2023. DOI: <https://doi.org/10.5902/1984686X67006>.

PLETSCH, Márcia Denise; SOUZA, Flávia Faissal de; ORLEANS, Luis Fernando. A diferenciação curricular e o desenho universal na aprendizagem como princípios para a inclusão escolar. **Revista Educação e Cultura Contemporânea**, v. 14, n. 35, p. 264-281, 2017. DOI: <https://doi.org/10.5935/2238-1279.20170014>.

SUBBAN, Pearl; WOODCOCK, Stuart; SHARMA, Umesh; MAY, Fiona. Student experiences of inclusive education in secondary schools: a systematic review of the literature. **Teaching and Teacher Education**, v. 119, art. 103853, 2022. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.tate.2022.103853>.

UNITED NATIONS EDUCATIONAL, SCIENTIFIC AND CULTURAL ORGANIZATION (UNESCO). **Global education monitoring report 2020: inclusion and education: all means all**. Paris: UNESCO, 2020. Disponível em: <https://www.unesco.org/gem-report/en/publication/2020-inclusion-and-education-all-means-all>. Acesso em: 3 set. 2026.

ZERBATO, Ana Paula; MENDES, Enicéia Gonçalves. Desenho universal para a aprendizagem como estratégia de inclusão escolar. **Educação Unisinos**, v. 22, n. 2, p. 147-155, 2018. DOI: <https://doi.org/10.4013/edu.2018.222.04>.

ZERBATO, Ana Paula; MENDES, Enicéia Gonçalves. O desenho universal para a aprendizagem na formação de professores: da investigação às práticas inclusivas. **Educação e Pesquisa**, v. 47, e233730, 2021. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1678-4634202147233730>.