

**A INCLUSÃO DE
ESTUDANTES COM
NECESSIDADES
EDUCACIONAIS ESPECIAIS
NO ENSINO REGULAR:
DESAFIOS E
POSSIBILIDADES — UMA
REVISÃO SISTEMÁTICA**

**THE INCLUSION OF STUDENTS WITH SPECIAL EDUCATIONAL NEEDS IN
REGULAR EDUCATION: CHALLENGES AND POSSIBILITIES — A
SYSTEMATIC REVIEW**

Ciências Humanas • 30/10/2026

REGISTRO DOI: [10.70773/revistatopicos/793325024](https://doi.org/10.70773/revistatopicos/793325024)

Izaura Lucy Garcia Menezes Régis¹

Juliana Costa Pereira²

Veronice dos Santos Costa³

Jaquiline Corrêia Freitas Fontinele⁴

Elias João da Silva⁵

John Lennon Martins⁶

Rafael Fontenele de Sousa⁷

Izabel Vieira da Costa Lopes⁸

RESUMO

A inclusão de estudantes com necessidades educacionais especiais no ensino regular é uma diretriz das políticas educacionais brasileiras, mas sua efetivação enfrenta desafios e revela possibilidades no cotidiano escolar. Este estudo teve como objetivo sintetizar a produção científica indexada na base SciELO sobre os desafios e as possibilidades da inclusão desses estudantes no ensino regular. Trata-se de uma revisão sistemática conduzida segundo a declaração PRISMA 2020, com busca na Scientific Electronic Library Online (SciELO) em outubro de 2026, combinando descritores sobre educação inclusiva, necessidades educacionais especiais e ensino regular por meio de operadores booleanos. Foram identificados 58 registros; destes, 33 foram excluídos na triagem por foco específico e 25 compuseram a síntese. Os achados foram organizados em quatro eixos: políticas públicas; formação de professores e colaboração; práticas pedagógicas, currículo e atendimento educacional especializado; e desafios e possibilidades no cotidiano escolar. Os estudos convergem ao apontar que a garantia do acesso não assegura, por si só, a permanência e a aprendizagem, e que a descontinuidade das políticas, as lacunas na formação docente e a falta de infraestrutura constituem os principais desafios. Entre as possibilidades, destacam-se a colaboração entre a educação especial e o ensino regular, o planejamento individualizado integrado ao currículo comum e a transformação das concepções dos professores. Conclui-se que a inclusão se realiza como processo coletivo, que articula política, formação e prática pedagógica.

Palavras-chave: Educação inclusiva; Educação especial; Necessidades educacionais especiais; Ensino regular; Formação de professores.

ABSTRACT

The inclusion of students with special educational needs in regular education is a guideline of Brazilian educational policies, but its implementation faces challenges and reveals possibilities in everyday school life. This study aimed to synthesise the scientific production indexed in the SciELO database on the challenges and possibilities of including these students in regular education. This is a systematic review conducted according to the PRISMA 2020 statement, with a search of the Scientific Electronic Library Online (SciELO) in October 2026, combining descriptors on inclusive education, special educational needs and regular education through Boolean operators. A total of 58 records were identified; of these, 33 were excluded during screening for specific focus and 25 formed the synthesis. The findings were organised into four axes: public policies; teacher education and collaboration; pedagogical practices, curriculum and specialised educational services; and challenges and possibilities in everyday school life. The studies agree that guaranteeing access does not, in itself, ensure permanence and learning, and that the discontinuity of policies, the gaps in teacher education and the lack of infrastructure constitute the main challenges. Among the possibilities, collaboration between special and regular education, individualised planning integrated into the common curriculum, and the transformation of teachers' conceptions stand out. Inclusion is achieved as a collective process that articulates policy, education and pedagogical practice.

Keywords: Inclusive education; Special education; Special educational needs; Regular education; Teacher education.

1. INTRODUÇÃO

A inclusão de estudantes com necessidades educacionais especiais no ensino regular consolidou-se, nas últimas décadas, como princípio orientador das políticas educacionais no Brasil. A partir da Declaração de Salamanca, da Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e da Lei Brasileira de Inclusão, o acesso dessa população às escolas comuns ampliou-se de forma expressiva, deslocando o debate do direito de matrícula para a qualidade da escolarização efetivamente oferecida.

É preciso distinguir, nesse debate, a integração da inclusão. Enquanto a integração pressupõe que o estudante se adapte a uma escola que permanece inalterada, a inclusão implica a transformação da própria escola, de seu currículo e de suas práticas, para acolher a diversidade de todos os estudantes. Essa distinção conceitual é decisiva, pois desloca a responsabilidade pela aprendizagem do estudante, considerado isoladamente, para o conjunto das relações, dos recursos e das condições oferecidas pela instituição. É a partir dessa perspectiva que se analisam, a seguir, os desafios e as possibilidades identificados na produção científica.

Esse avanço, contudo, não encerra as tensões. A inclusão de estudantes com Transtorno do Espectro Autista em escolas comuns gera tensões e desafios e exige o enfrentamento de questionamentos sobre as possibilidades de escolarização desse público (Feltrin; Oliveira, 2026). O cotidiano escolar revela, assim, a distância entre as intenções legais e as práticas pedagógicas.

A própria estabilidade das políticas tornou-se objeto de disputa. A proposta de uma nova política de educação especial afeta a educação inclusiva e interfere no direito igualitário de acesso e permanência de todos os alunos no ensino regular (Souza; Santana;

Souza, 2025). Diante desse cenário de avanços e retrocessos, torna-se necessário compreender o que a produção científica tem identificado como desafios e possibilidades da inclusão.

Assim, o objetivo deste estudo foi sintetizar, por meio de uma revisão sistemática da produção indexada na base SciELO, as evidências sobre os desafios e as possibilidades da inclusão de estudantes com necessidades educacionais especiais no ensino regular, organizando-as em torno das políticas públicas, da formação de professores, das práticas pedagógicas e do cotidiano escolar.

2. METODOLOGIA

2.1. Tipo de Estudo

Trata-se de uma revisão sistemática da literatura, conduzida e relatada segundo as recomendações da declaração PRISMA 2020 (Preferred Reporting Items for Systematic Reviews and Meta-Analyses), adaptada à pesquisa educacional. A pergunta norteadora foi: o que a produção científica indexada na base SciELO aponta sobre os desafios e as possibilidades da inclusão de estudantes com necessidades educacionais especiais no ensino regular? A estratégia foi construída segundo os componentes inclusão (educação inclusiva), população (estudantes com necessidades educacionais especiais) e contexto (ensino regular). O protocolo não foi registrado previamente em plataforma pública.

2.2. Fonte de Dados e Estratégia de Busca

A busca foi realizada na Scientific Electronic Library Online (SciELO) em 16 de outubro de 2026. Foram combinados termos em português, espanhol e inglês, articulados pelos operadores

booleanos OR (dentro de cada conceito) e AND (entre conceitos), conforme o Quadro 1. Não se aplicou restrição de data; os registros recuperados abrangeram o período de 2004 a 2026.

Quadro 1. Estratégia de busca utilizada na base SciELO

```
#1 ("educação inclusiva" OR "inclusão escolar"  
OR "inclusão educacional" OR "educación inclusiva"  
OR "inclusión escolar" OR "inclusive education")  
AND  
#2 ("necessidades educacionais especiais"  
OR "necessidades educativas especiais" OR "educação especial"  
OR "deficiência" OR "necesidades educativas especiales"  
OR "educación especial" OR "discapacidad"  
OR "special educational needs")  
AND  
#3 ("ensino regular" OR "escola regular" OR "classe comum"  
OR "ensino comum" OR "escuela regular"  
OR "educación regular" OR "regular education" OR "mainstream")
```

Fonte: elaborado pelos autores (2026).

2.3. Critérios de Elegibilidade

Foram incluídos artigos científicos indexados na SciELO que abordassem o processo de inclusão de estudantes com necessidades educacionais especiais no ensino regular em pelo menos um dos eixos de análise: políticas públicas; formação de professores e colaboração; práticas pedagógicas, currículo e atendimento educacional especializado; ou desafios e possibilidades no cotidiano escolar. Foram considerados estudos em português, espanhol e inglês, sem restrição de data.

Foram excluídos, em três categorias: (A) estudos centrados em uma deficiência ou público específico como recorte principal, ou em

experiências pontuais, sem discussão do processo geral de inclusão; (B) estudos com foco em áreas terapêuticas ou de reabilitação, como terapia ocupacional e fonoaudiologia; e (C) estudos centrados em uma disciplina, recurso ou tecnologia específica, como a educação física, os objetos de aprendizagem ou as avaliações em larga escala.

2.4. Seleção dos Estudos e Extração dos Dados

A busca retornou 58 registros, todos exportados com resumo e triados pela leitura dos títulos e resumos, por um revisor, segundo os critérios de elegibilidade. Na triagem, 33 registros foram excluídos e 25 foram incluídos na síntese. De cada estudo foram extraídos autoria, ano, periódico e eixo temático. O fluxo de seleção está na Tabela 1, os motivos de exclusão na Tabela 2 e a decisão sobre cada um dos 58 registros no Apêndice A. Os achados foram analisados por síntese narrativa, e a fundamentação utilizou citações indiretas, com paráfrase das ideias dos autores a partir dos resumos, no sistema autor-data da ABNT NBR 10520:2023.

Tabela 1. Fluxo de identificação e seleção dos estudos (PRISMA 2020)

Etapa	n
Identificação: registros recuperados na SciELO	58
Triagem: registros triados por título e resumo	58
Triagem: registros excluídos	33
Elegibilidade: estudos avaliados na íntegra	25
Inclusão: estudos incluídos na síntese	25

Fonte: elaborado pelos autores (2026).

Tabela 2. Motivos de exclusão na triagem

Motivo de exclusão	n
A – Foco em uma deficiência/público específico ou experiência pontual	19
C – Foco em disciplina, recurso ou tecnologia específica	9
B – Foco em áreas terapêuticas ou de reabilitação	5
Total	33

Fonte: elaborado pelos autores (2026).

3. RESULTADOS E DISCUSSÃO

Os 25 estudos incluídos foram publicados entre 2006 e 2026, em periódicos brasileiros das áreas de educação e de educação especial, com destaque para a Revista Brasileira de Educação Especial. Predominaram as pesquisas qualitativas, incluindo estudos documentais, entrevistas, pesquisa-ação, estudos de caso e análise de concepções. O Quadro 2 apresenta a caracterização dos estudos.

Quadro 2. Caracterização dos estudos incluídos

Autoria (ano)	Periódico	Eixo temático
Guarinello et al. (2006)	Rev. Bras. Educ. Especial	Formação e colaboração
Ferreira (2007)	Educação e Pesquisa	Cotidiano escolar
Luiz; Bortoli; Flória-Santos (2008)	Rev. Bras. Educ. Especial	Cotidiano escolar
Monteiro; Manzini (2008)	Rev. Bras. Educ. Especial	Cotidiano escolar

Leonardo; Bray; Rossato (2009)	Rev. Bras. Educ. Especial	Cotidiano escolar
Mendes; Almeida; Toyoda (2011)	Educar em Revista	Formação e colaboração
Oliveira; Antunes; Rocha (2011)	Ensaio: Pesq. em Educ. em Ciências	Formação e colaboração
Sanches; Oliveira (2011)	Psicologia: Teoria e Pesquisa	Cotidiano escolar
Toledo; Vitaliano (2012)	Rev. Bras. Educ. Especial	Formação e colaboração
Melo; Pereira (2013)	Rev. Bras. Educ. Especial	Formação e colaboração
Briant; Oliver (2012)	Rev. Bras. Educ. Especial	Práticas pedagógicas
Rosin-Pinola; Del Prette (2014)	Rev. Bras. Educ. Especial	Formação e colaboração
Santos; Matos; Sadim (2017)	Rev. Bras. Educ. Especial	Práticas e AEE
Santos; Mendes (2018)	Rev. Bras. Educ. Especial	Políticas públicas
Fantacini; Dias (2015)	Rev. Bras. Educ. Especial	Práticas e AEE
Nunes; Saia; Tavares (2015)	Psicologia: Ciência e Profissão	Cotidiano escolar
Glat (2018)	Rev. Bras. Educ. Especial	Formação e colaboração
Bezerra (2020)	Rev. Bras. Educ. Especial	Políticas públicas
Rosa; Lima (2022)	Rev. Bras. de Educação	Políticas públicas
Mendonça; Viana; Nascimento (2023)	Educação e Pesquisa	Práticas e AEE

Soares; Ribeiro (2023)	Educação e Pesquisa	Políticas públicas
Dantas; Farias; Bezerra (2024)	Rev. Bras. Educ. Especial	Formação e colaboração
Souza; Santana; Souza (2025)	Rev. Bras. de Educação	Políticas públicas
Gomes-Silva; Mendes (2025)	Educação em Revista	Práticas e AEE
Feltrin; Oliveira (2026)	Rev. Bras. Educ. Especial	Práticas e AEE

Fonte: elaborado pelos autores (2026).

3.1. Políticas Públicas de Educação Inclusiva e o Lugar do Ensino Regular

As políticas públicas constituem o pano de fundo dos desafios da inclusão, e a sua descontinuidade emerge como ameaça recorrente. A proposta de alteração da política nacional de educação especial promove a descontinuidade da inclusão escolar ao reorganizar as responsabilidades da família, do Estado e do mercado, retomar o modelo de educação especial como modalidade alheia ao sistema regular e fundamentar a avaliação da aprendizagem em metas padronizadas por deficiência (Rosa; Lima, 2022).

Essa tendência de retrocesso é associada ao capacitismo. Sob o pretenso direito de escolha entre escola regular, especializada ou bilíngue, instituído pelo Decreto n.º 10.502/2020, esconde-se uma política de segregação do aluno com deficiência do ambiente escolar comum, de caráter discriminatório (Soares; Ribeiro, 2023). No mesmo sentido, a proposta da nova política de educação especial afeta a educação inclusiva e interfere no direito igualitário de acesso

e permanência de todos os alunos no ensino regular (Souza; Santana; Souza, 2025).

Os efeitos das políticas também se manifestam na definição dos profissionais da inclusão. O profissional de apoio à inclusão escolar, cuja designação não é unívoca, tem funções restritas de cuidado e de monitoria, não lhe cabendo questões curriculares e didático-pedagógicas, e há um silenciamento legal quanto à formação exigida para o cargo (Bezerra, 2020). A ambiguidade normativa, portanto, fragiliza a dimensão propriamente pedagógica da inclusão.

A própria trajetória histórica da expansão da inclusão ajuda a compreender as tensões atuais. A análise da repercussão da inclusão escolar na imprensa, a partir de um jornal de grande circulação entre 1997 e 2004, mostra que as demandas dirigidas ao ensino comum foram sendo construídas publicamente ao longo da transição do século XX para o XXI, em um processo que ultrapassa os textos oficiais e envolve a opinião pública (Santos; Mendes, 2018). Compreender essa história é importante para situar os avanços e os recuos das políticas como parte de uma disputa social mais ampla, e não apenas como mudanças normativas pontuais.

A controvérsia entre a escola regular e a escola especial, reacendida pelas disputas normativas recentes, sintetiza o cerne do debate político. Ao colocar em questão o direito igualitário de acesso e de permanência de todos os estudantes no ensino regular, essa controvérsia revela que a definição do lugar da escolarização não é um detalhe técnico, mas uma escolha de projeto de sociedade (Souza; Santana; Souza, 2025). A opção pela escola comum, inscrita na perspectiva da educação inclusiva, associa-se à ideia de que a

convivência com a diferença beneficia todos os estudantes, e não apenas aqueles com necessidades educacionais especiais. Essa dimensão ética atravessa, como se verá, todos os demais eixos da análise.

3.2. Formação de Professores e Colaboração Entre Educação Especial e Ensino Regular

A formação docente é apontada, de modo convergente, como um dos principais desafios. Apesar do progressivo acesso dos estudantes público da educação especial às escolas regulares, um dos maiores desafios à oferta de uma educação de qualidade relaciona-se às lacunas na formação docente, e a formação continuada contribui para o enfrentamento dos desafios cotidianos em sala de aula (Dantas; Farias; Bezerra, 2024). Essa lacuna manifesta-se desde a formação inicial, pois os cursos de licenciatura, como os de ciências, carecem de disciplinas sobre educação inclusiva nas universidades federais (Oliveira; Antunes; Rocha, 2011).

Diante dessa lacuna, a colaboração entre a educação especial e o ensino regular desponta como principal possibilidade. A parceria efetiva entre professores especialistas e professores do ensino comum é fundamental, e exige a revisão das representações sociais estereotipadas sobre a deficiência, em um processo de conscientização que transforme a dinâmica curricular das escolas (Glat, 2018). Programas de colaboração que aproximam a universidade das escolas mostram-se uma alternativa promissora para enfrentar os desafios da inclusão (Mendes; Almeida; Toyoda, 2011).

A colaboração também pode assumir a forma de assessoria especializada centrada em competências dos professores. A assessoria baseada em habilidades sociais educativas é defendida como alternativa de apoio ao professor, com vistas a melhorar a sua interação com todos os estudantes e a promover a inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais (Rosin-Pinola; Del Prette, 2014). A formação, nesse sentido, ultrapassa o domínio de conteúdos e alcança as relações interpessoais na sala de aula.

A pesquisa colaborativa tem se mostrado um caminho fértil para articular formação e prática. Um programa de formação baseado na sistematização da pesquisa colaborativa, desenvolvido com professores que tinham alunos com deficiência intelectual, mostrou-se eficaz para favorecer o processo de inclusão, ao combinar seminários formativos, observação das práticas em sala e intervenção conjunta (Toledo; Vitaliano, 2012). A formação, nesse formato, deixa de ser transmissão de conteúdos e passa a ocorrer no próprio contexto de trabalho do professor.

A colaboração também se estende para além da escola, alcançando os profissionais da saúde. Na inclusão de alunos com deficiência física, os professores reconhecem a importância da participação de profissionais como os fisioterapeutas e indicam que essa colaboração favorece a inclusão, o que evidencia a necessidade de uma rede intersetorial entre a educação, a saúde e a assistência social (Melo; Pereira, 2013). A inclusão, portanto, exige articulação que ultrapassa os muros da escola.

As dificuldades relatadas pelos professores, contudo, revelam a persistência das lacunas de formação. No caso dos alunos surdos no ensino regular, os professores apontam como principais dificuldades

o próprio desconhecimento sobre a surdez e sobre a Língua Brasileira de Sinais (Libras), além dos problemas de interação e de compreensão (Guarinello; Berberian; Santana, 2006). Esse achado, somado às demais evidências deste eixo, confirma que a formação docente é, ao mesmo tempo, o principal desafio e a principal via de possibilidade da inclusão.

3.3. Práticas Pedagógicas, Currículo e Atendimento Educacional Especializado

No plano das práticas, o planejamento individualizado integrado ao currículo comum aparece como possibilidade concreta. A ação coletiva voltada ao Plano Educacional Individualizado para estudantes com Transtorno do Espectro Autista permitiu a (re)definição do currículo e transformou o plano em artefato cultural curricular, construído a partir de responsabilidade compartilhada, promovendo participação e aprendizagem significativa (Feltrin; Oliveira, 2026). O currículo, assim, deixa de ser um dado prévio e passa a ser construído coletivamente.

O atendimento educacional especializado é, contudo, atravessado por tensões quanto às condições de ensino. As condições de escolarização organizadas nas escolas públicas frequentemente não correspondem às características específicas dos estudantes, segundo a percepção dos professores especialistas sobre o ensino de alunos com deficiência intelectual (Fantacini; Dias, 2015). Essa inadequação também se manifesta na avaliação, cuja resignificação é necessária para valorizar as diferenças individuais dos estudantes com deficiência intelectual no contexto inclusivo (Mendonça; Viana; Nascimento, 2023).

As estratégias pedagógicas efetivamente utilizadas pelos professores revelam tanto limites quanto caminhos. No cotidiano, os professores recorrem a estratégias gerais, como aulas expositivas e debates, e a estratégias específicas, e a inclusão requer o preparo da comunidade escolar e a formação de uma rede de apoio na escola (Briant; Oliver, 2012). A existência dessa rede de apoio é, portanto, condição para que as práticas pedagógicas se sustentem.

A organização do atendimento educacional especializado nos territórios também evidencia tensões entre a norma e a sua efetivação. O mapeamento das salas de recursos multifuncionais na rede municipal de Manaus, cotejando dados oficiais do Inep e da secretaria de educação, discute como esses serviços têm sido organizados em cumprimento aos dispositivos legais de implementação do atendimento educacional especializado (Santos; Matos; Sadim, 2017). A distância entre a previsão legal e a oferta efetiva constitui, assim, um desafio concreto de gestão.

Essa tensão aparece de modo nítido na articulação entre o atendimento especializado e a jornada escolar. Em escolas de tempo integral, nas quais o estudante permanece em média sete horas na unidade, a oferta do atendimento educacional especializado no contraturno pode implicar a perda de direitos, seja do próprio atendimento, seja da participação plena nas atividades da turma comum (Gomes-Silva; Mendes, 2025). O desenho das políticas, quando não integrado, pode, portanto, gerar novos obstáculos à inclusão em vez de superá-los.

No conjunto, o eixo das práticas pedagógicas evidencia que o currículo é o terreno decisivo da inclusão. Quando o atendimento especializado funciona de forma paralela e desarticulada do ensino

comum, reproduz-se a lógica da separação que a educação inclusiva pretende superar; quando, ao contrário, o planejamento individualizado é integrado ao currículo e às práticas da turma, cria-se a possibilidade concreta de participação e aprendizagem (Feltrin; Oliveira, 2026; Gomes-Silva; Mendes, 2025). A inclusão, portanto, não se resolve apenas pela presença de serviços especializados, mas pela maneira como esses serviços dialogam com o currículo comum.

3.4. Desafios e Possibilidades no Cotidiano Escolar

No cotidiano, a distância entre as intenções e as práticas constitui o cerne do problema. A investigação sobre os procedimentos adotados, transformados ou adaptados por uma instituição em sua tentativa de incluir crianças e adolescentes com deficiência no ensino regular evidencia o enigma da inclusão, que se revela na passagem das intenções às práticas pedagógicas (Ferreira, 2007). Esse enigma expressa-se na precariedade das condições concretas das escolas.

A falta de infraestrutura e de preparo profissional aparece como desafio estrutural. Nem as escolas públicas nem as privadas dispõem de infraestrutura adequada para desenvolver projetos inclusivos, os recursos humanos são uma das principais preocupações e a maioria dos profissionais demonstra falta de compreensão e de preparo para lidar com a diversidade, o que limita as práticas inclusivas (Leonardo; Bray; Rossato, 2009). A inclusão, nesse quadro, realiza-se de forma apenas parcial.

As concepções dos professores, porém, podem transformar-se ao longo da convivência. Houve mudanças nas concepções dos professores do ensino fundamental em relação à inclusão após a

entrada de alunos com deficiência em suas classes, sobretudo quanto às expectativas em relação ao estudante (Monteiro; Manzini, 2008). Essa plasticidade das concepções indica que a convivência com a diferença é, em si, formadora.

Por fim, a inclusão não se restringe à escola, mas envolve a família e a superação de preconceitos. A diversidade presente na educação inclusiva não é um favor aos grupos historicamente excluídos, mas uma luta pela humanização de todos, que passa pela superação de preconceitos e estereótipos de todos os envolvidos e pelo esforço coletivo de convívio com a diferença (Nunes; Saia; Tavares, 2015). A inclusão aparece, assim, como projeto ético e coletivo, e não apenas técnico.

Os estudos centrados em públicos específicos ajudam a concretizar os desafios e as possibilidades no cotidiano. Na inclusão de crianças com síndrome de Down na rede regular, a revisão da literatura identifica que os fatores que favorecem ou dificultam o processo relacionam-se à própria escola, aos pais e ao professor, o que reafirma o caráter relacional e multideterminado da inclusão (Luiz; Bortoli; Floria-Santos, 2008). Os desafios e as possibilidades, portanto, não residem no estudante, mas na rede de relações que o acolhe.

A dimensão intersetorial, por sua vez, aparece como condição ainda não plenamente realizada. No caso de alunos com transtorno mental, os relatos das famílias indicam que profissionais da educação e da saúde ignoraram os objetivos da educação inclusiva e que faltaram discussões intersetoriais e ações complementares para reduzir o sofrimento dos estudantes e ampliar a sua inclusão social (Sanchez; Oliveira, 2011). A ausência de articulação entre os setores

converte-se, assim, em um obstáculo adicional à permanência e à participação.

3.5. Síntese dos Achados

O conjunto dos estudos permite distinguir, com clareza, os desafios e as possibilidades da inclusão. Entre os desafios, sobressaem a descontinuidade e o risco de retrocesso das políticas públicas (Rosa; Lima, 2022; Soares; Ribeiro, 2023; Souza; Santana; Souza, 2025), as lacunas na formação inicial e continuada dos professores (Oliveira; Antunes; Rocha, 2011; Dantas; Farias; Bezerra, 2024), a inadequação das condições de ensino e de avaliação (Fantacini; Dias, 2015; Mendonça; Viana; Nascimento, 2023) e a falta de infraestrutura e de preparo profissional (Leonardo; Bray; Rossato, 2009; Ferreira, 2007).

Entre as possibilidades, destacam-se a colaboração entre a educação especial e o ensino regular (Glat, 2018; Mendes; Almeida; Toyoda, 2011; Rosin-Pinola; Del Prette, 2014), o planejamento individualizado integrado ao currículo comum (Feltrin; Oliveira, 2026), a formação de redes de apoio na escola (Briant; Oliver, 2012) e a transformação das concepções e das relações, inclusive com a família (Monteiro; Manzini, 2008; Nunes; Saia; Tavares, 2015). Desafios e possibilidades, portanto, não se opõem: as possibilidades emergem precisamente do enfrentamento coletivo dos desafios.

Cabe ainda destacar que os estudos centrados em públicos específicos, longe de contradizerem os achados gerais, reforçam-nos. As dificuldades relatadas na inclusão de alunos surdos (Guarinello; Berberian; Santana, 2006), com síndrome de Down (Luiz; Bortoli; Flória-Santos, 2008), com deficiência física (Melo; Pereira, 2013) ou com transtorno mental (Sanches; Oliveira, 2011) convergem

para os mesmos eixos: as lacunas de formação, a necessidade de colaboração intersetorial e a distância entre a norma e a prática. Da mesma forma, as tensões na organização do atendimento educacional especializado, seja nos territórios, seja nas escolas de tempo integral, mostram que o desenho das políticas interfere diretamente nas possibilidades concretas de inclusão (Gomes-Silva; Mendes, 2025; Santos; Matos; Sadim, 2017).

3.6. Implicações para a Prática e para as Políticas Educacionais

Os achados desta revisão convergem para implicações concretas. No plano das políticas públicas, a principal implicação é a necessidade de continuidade e de coerência, uma vez que a descontinuidade normativa e o risco de retrocesso comprometem o direito de acesso e de permanência no ensino regular (Rosa; Lima, 2022; Souza; Santana; Souza, 2025). A estabilidade das diretrizes e o financiamento sustentado são, portanto, condições para que as escolas possam planejar e consolidar práticas inclusivas.

No plano da formação, a implicação é a de investir tanto na formação inicial, hoje marcada pela ausência de disciplinas sobre inclusão em diversas licenciaturas, quanto na formação continuada e na assessoria realizada no próprio contexto de trabalho (Oliveira; Antunes; Rocha, 2011; Rosin-Pinola; Del Prette, 2014; Toledo; Vitaliano, 2012). No plano da prática, destaca-se a constituição de redes de colaboração entre a educação especial, o ensino regular e os setores da saúde e da assistência social, bem como o uso de instrumentos como o Plano Educacional Individualizado articulado ao currículo comum (Feltrin; Oliveira, 2026; Mendes; Almeida; Toyoda, 2011; Melo; Pereira, 2013). Essas implicações, tomadas em conjunto, indicam que

a inclusão exige uma política de Estado, e não apenas de governo, sustentada por uma cultura escolar colaborativa.

3.7. Limitações

Este estudo apresenta limitações. A busca restringiu-se a uma única base de dados, a SciELO, o que privilegia a produção brasileira e latino-americana e pode ter deixado de fora estudos indexados em outras bases, como a CAPES, a Scopus ou a ERIC. A triagem foi feita por um único revisor, o protocolo não foi registrado previamente e não houve avaliação formal da qualidade metodológica dos estudos. Além disso, a seleção de 17 estudos entre os 58 recuperados, embora orientada por critérios explícitos, envolve juízo do revisor quanto ao que constitui o processo geral de inclusão, e estudos excluídos por foco específico contêm contribuições relevantes. Recomenda-se, em etapas futuras, registrar o protocolo no PROSPERO, ampliar a busca para outras bases, realizar a seleção por pares e aplicar instrumentos de avaliação da qualidade.

Vale ainda ponderar que o corpus analisado reflete a produção indexada na SciELO, predominantemente brasileira, qualitativa e concentrada em periódicos de educação especial. Essa característica confere à revisão profundidade sobre a realidade nacional, mas limita a comparação com experiências internacionais e com estudos de desenho quantitativo ou longitudinal. A predominância de estudos de caso e de análises de concepções, embora valiosa para compreender os sentidos atribuídos pelos atores escolares, oferece menos elementos sobre o efeito das estratégias inclusivas em indicadores de aprendizagem e de permanência. Esse perfil da produção constitui, em si, um achado: sinaliza a necessidade de

diversificar as abordagens metodológicas no campo da educação inclusiva brasileira.

4. CONCLUSÃO

A produção científica indexada na SciELO indica que a inclusão de estudantes com necessidades educacionais especiais no ensino regular avançou no plano do acesso, mas que a garantia da matrícula não assegura, por si só, a permanência e a aprendizagem. Os principais desafios situam-se na descontinuidade das políticas públicas, nas lacunas da formação docente, na inadequação das condições de ensino e na falta de infraestrutura, desafios que se reforçam mutuamente no cotidiano escolar.

As possibilidades, por sua vez, emergem de respostas coletivas a esses desafios: a colaboração entre a educação especial e o ensino regular, o planejamento individualizado articulado ao currículo comum, a constituição de redes de apoio e a transformação das concepções dos professores e das famílias. Esses elementos sugerem que a inclusão se realiza menos como medida técnica isolada e mais como processo cultural e coletivo de responsabilidade compartilhada.

Cabe sublinhar, por fim, que os desafios identificados não devem ser lidos como argumento contra a inclusão, mas como agenda de trabalho. A distância entre as intenções e as práticas, a precariedade das condições e as lacunas de formação descrevem o que ainda falta realizar, e não a inviabilidade do projeto inclusivo. As possibilidades documentadas pela produção científica — a colaboração, o planejamento individualizado, as redes de apoio e a transformação das concepções — mostram que a inclusão é factível quando

assumida como responsabilidade coletiva e sustentada por condições adequadas.

Conclui-se que a efetivação da inclusão no ensino regular depende da articulação entre política, formação e prática pedagógica, sustentada pela continuidade das políticas públicas, pelo investimento na formação de professores e pela construção de culturas escolares colaborativas. Recomenda-se, para a prática, o fortalecimento da colaboração entre os profissionais e a valorização do planejamento individualizado; e, para a pesquisa, a realização de estudos longitudinais que acompanhem os efeitos dessas estratégias sobre a aprendizagem e a permanência dos estudantes.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BEZERRA, G. F. A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva: a problemática do profissional de apoio à inclusão escolar como um de seus efeitos. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 26, n. 4, p. 621-638, 2020.

BRIANT, M. E. P.; OLIVER, F. C. Inclusão de crianças com deficiência na escola regular numa região do município de São Paulo: conhecendo estratégias e ações. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 18, n. 1, p. 141-154, 2012.

DANTAS, T. R.; FARIAS, S. S. P.; BEZERRA, L. C. N. Inclusão escolar e formação de professores no estado da Paraíba: percepções dos egressos de uma formação lato sensu em atendimento educacional especializado. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 30, 2024.

FANTACINI, R. A. F.; DIAS, T. R. S. Professores do atendimento educacional especializado e a organização do ensino para o aluno

com deficiência intelectual. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 21, n. 1, p. 57-74, 2015.

FELTRIN, M. G. P.; OLIVEIRA, O. V. Inclusão de estudantes com Transtorno do Espectro Autista: implicações curriculares a partir de ação coletiva. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 32, 2026.

FERREIRA, W. B. O enigma da inclusão: das intenções às práticas pedagógicas. **Educação e Pesquisa**, v. 33, n. 3, p. 543-560, 2007.

GLAT, R. Desconstruindo representações sociais: por uma cultura de colaboração para inclusão escolar. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 24, n. esp., p. 9-20, 2018.

GOMES-SILVA, F. R.; MENDES, E. G. Atendimento educacional especializado em escolas de tempo integral. **Educação em Revista**, v. 41, 2025.

GUARINELLO, A. C.; BERBERIAN, A. P.; SANTANA, A. P. A inserção do aluno surdo no ensino regular: visão de um grupo de professores do Estado do Paraná. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 12, n. 3, p. 317-330, 2006.

LEONARDO, N. S. T.; BRAY, C. T.; ROSSATO, S. P. M. Inclusão escolar: um estudo acerca da implantação da proposta em escolas de ensino básico. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 15, n. 2, p. 289-306, 2009.

LUIZ, F. M. R.; BORTOLI, P. S.; FLORIA-SANTOS, M. A inclusão da criança com síndrome de Down na rede regular de ensino: desafios e possibilidades. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 14, n. 3, p. 497-508, 2008.

MELO, F. R. L. V.; PEREIRA, A. P. M. Inclusão escolar do aluno com deficiência física: visão dos professores acerca da colaboração do fisioterapeuta. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 19, n. 1, p. 93-106, 2013.

MENDES, E. G.; ALMEIDA, M. A.; TOYODA, C. Y. Inclusão escolar pela via da colaboração entre educação especial e educação regular. **Educar em Revista**, n. 41, p. 81-93, 2011.

MENDONÇA, F. L. R.; VIANA, F. R.; NASCIMENTO, R. A. A avaliação do ensino-aprendizagem de pessoas com deficiência intelectual na escola regular em tempos de pandemia. **Educação e Pesquisa**, v. 49, 2023.

MONTEIRO, A. P. H.; MANZINI, E. J. Mudanças nas concepções do professor do ensino fundamental em relação à inclusão após a entrada de alunos com deficiência em sua classe. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 14, n. 1, p. 35-52, 2008.

NUNES, S. S.; SAIA, A. L.; TAVARES, R. E. Educação inclusiva: entre a história, os preconceitos, a escola e a família. **Psicologia: Ciência e Profissão**, v. 35, n. 4, p. 1106-1119, 2015.

OLIVEIRA, W. D.; ANTUNES, A. M.; ROCHA, R. L. Educação inclusiva e a formação de professores de ciências: o papel das universidades federais na capacitação dos futuros educadores. **Ensaio: Pesquisa em Educação em Ciências**, v. 13, n. 3, p. 99-117, 2011.

ROSA, F. D.; LIMA, L. R. S. Muda o governo, mudam as políticas? O caso da política nacional de educação especial. **Revista Brasileira de Educação**, v. 27, 2022.

ROSIN-PINOLA, A. R.; DEL PRETTE, Z. A. P. Inclusão escolar, formação de professores e a assessoria baseada em habilidades sociais educativas. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 20, n. 3, p. 341-356, 2014.

SANCHES, L. M. P. B.; OLIVEIRA, M. C. S. L. Educação inclusiva e alunos com transtorno mental: um desafio interdisciplinar. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, v. 27, n. 4, p. 411-418, 2011.

SANTOS, C. E. R.; MATOS, D. A. S.; SADIM, R. B. Atendimento educacional especializado: reflexões sobre a demanda de alunos matriculados e a oferta de salas de recursos multifuncionais. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 23, n. 3, p. 409-422, 2017.

SANTOS, L. S.; MENDES, E. G. A história da expansão da inclusão escolar e as demandas para o ensino comum veiculadas por um jornal de grande circulação. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 24, n. 4, p. 501-516, 2018.

SOARES, J. P.; RIBEIRO, M. J. A influência do capacitismo no Decreto n.º 10.502/2020 e no texto da PNEE 2020. **Educação e Pesquisa**, v. 49, 2023.

SOUZA, L. C.; SANTANA, F. C. M.; SOUZA, L. R. A educação inclusiva e as controvérsias entre a escola regular e a escola especial. **Revista Brasileira de Educação**, v. 30, 2025.

TOLEDO, E. H.; VITALIANO, C. R. Formação de professores por meio de pesquisa colaborativa com vistas à inclusão de alunos com deficiência intelectual. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 18, n. 2, p. 319-336, 2012.

APÊNDICE A – DECISÃO SOBRE OS 58 REGISTROS IDENTIFICADOS

Legenda dos motivos de exclusão: A – foco em uma deficiência ou público específico, ou em experiência pontual, sem discussão do processo geral de inclusão; B – foco em áreas terapêuticas ou de reabilitação; C – foco em disciplina, recurso ou tecnologia específica. A numeração segue a ordem de exportação da SciELO.

Nº	Primeiro autor (ano)	Periódico	Decisão
1	FELTRIN (2026)	Rev. Bras. Educ. Especial	Incluído
2	Souza (2025)	Rev. Bras. de Educação	Incluído
3	GOMES-SILVA (2025)	Educação em Revista	Incluído
4	López Díaz (2024)	Cadernos Brasileiros de Terapia Oc	Excluído – motivo B
5	DANTAS (2024)	Rev. Bras. Educ. Especial	Incluído
6	Oliveira (2023)	Movimento	Excluído – motivo C
7	Mendonça (2023)	Educação e Pesquisa	Incluído
8	Mamcasz-Viginheski (2023)	Ciência & Educação (Bauru)	Excluído – motivo A
9	Soares (2023)	Educação e Pesquisa	Incluído
10	Benitez (2023)	Psicologia: Ciência e Profissão	Excluído – motivo A
11	Rosa (2022)	Rev. Bras. de Educação	Incluído

12	GUIMARÃES (2021)	Rev. Bras. Educ. Especial	Excluído – motivo A
13	BEZERRA (2020)	Rev. Bras. Educ. Especial	Incluído
14	Maturana (2019)	Paidéia (Ribeirão Preto)	Excluído – motivo A
15	Baptista (2019)	Educação e Pesquisa	Excluído – motivo A
16	Franco (2019)	Saúde em Debate	Excluído – motivo A
17	Miranda (2018)	Revista CEFAC	Excluído – motivo B
18	Fonseca (2018)	Cadernos Brasileiros de Terapia Oc	Excluído – motivo B
19	Simões (2018)	Movimento	Excluído – motivo C
20	GLAT (2018)	Rev. Bras. Educ. Especial	Incluído
21	SOARES (2018)	Rev. Bras. Educ. Especial	Excluído – motivo A
22	SANTOS (2018)	Rev. Bras. Educ. Especial	Incluído
23	NEVES (2017)	Rev. Bras. Educ. Especial	Excluído – motivo C
24	COSTA (2017)	Rev. Bras. Educ. Especial	Excluído – motivo C
25	SANTOS (2017)	Rev. Bras. Educ. Especial	Incluído
26	GREGORUTTI (2017)	Rev. Bras. Educ. Especial	Excluído – motivo C

27	Pasian (2017)	Educação em Revista	Excluído – motivo A
28	Oliva (2016)	Psicologia USP	Excluído – motivo A
29	BAPTISTA (2016)	Rev. Bras. Educ. Especial	Excluído – motivo A
30	Nunes (2015)	Psicologia: Ciência e Profissão	Incluído
31	Sales (2015)	Bolema: Boletim de Educação Matemática	Excluído – motivo C
32	FANTACINI (2015)	Rev. Bras. Educ. Especial	Incluído
33	Rosin-Pinola (2014)	Rev. Bras. Educ. Especial	Incluído
34	Lemos (2014)	Rev. Bras. Educ. Especial	Excluído – motivo A
35	Silva (2014)	Rev. Bras. Educ. Especial	Excluído – motivo C
36	Lasta (2014)	Psicologia & Sociedade	Excluído – motivo A
37	Resende (2013)	Rev. Bras. Educ. Especial	Excluído – motivo A
38	Figueiredo (2013)	Cadernos de Pesquisa	Excluído – motivo B
39	Bardy (2013)	Rev. Bras. Educ. Especial	Excluído – motivo C
40	Melo (2013)	Rev. Bras. Educ. Especial	Incluído
41	Toledo (2012)	Rev. Bras. Educ. Especial	Incluído

42	Briant (2012)	Rev. Bras. Educ. Especial	Incluído
43	Luiz (2012)	Rev. Bras. Educ. Especial	Excluído – motivo A
44	Oliveira (2011)	Ensaio Pesquisa em Educação em Ciê	Incluído
45	Sanches (2011)	Psicologia: Teoria e Pesquisa	Incluído
46	Gertel (2011)	Revista CEFAC	Excluído – motivo B
47	Mendes (2011)	Educar em Revista	Incluído
48	Leonardo (2009)	Rev. Bras. Educ. Especial	Incluído
49	Luiz (2008)	Rev. Bras. Educ. Especial	Incluído
50	Freitas (2008)	Ensaio: Avaliação e Políticas Públ	Excluído – motivo A
51	Monteiro (2008)	Rev. Bras. Educ. Especial	Incluído
52	Teixeira (2008)	Rev. Bras. Educ. Especial	Excluído – motivo A
53	Ferreira (2007)	Educação e Pesquisa	Incluído
54	Guarinello (2006)	Rev. Bras. Educ. Especial	Incluído
55	Silveira (2006)	Psicologia: Teoria e Pesquisa	Excluído – motivo A
56	Roriz (2005)	Psicologia USP	Excluído – motivo A

57	Aguiar (2005)	Rev. Bras. Educ. Especial	Excluído – motivo C
58	Masini (2004)	Educar em Revista	Excluído – motivo A

Fonte: elaborado pelos autores (2026), a partir da exportação da SciELO.

¹ Pós-graduada em Educação Especial e Inclusiva. Faculdade Iguaçu - FI. Boa Vista/Roraima/Brasil. E-mail: [acesse o artigo original para visualizar o e-mail](#).

² Graduanda em Direito. Faculdade de Ensino Superior e Formação Integral – FAEF. Marília/São Paulo/Brasil. E-mail: [acesse o artigo original para visualizar o e-mail](#)

³ Maestria en Ciencias de la Educación Mención Procesos de Enseñanza y Aprendizaje. Universidad Nacional Experimental de Guayana – UNEG. Guayana/Santa Elena/Venezuela. E-mail: [acesse o artigo original para visualizar o e-mail](#).

⁴ Especialização em Libras. Faculdade de Ciências, Educação e Teologia do Norte do Brasil – FACETEN. Boa Vista/Roraima/Brasil. E-mail: [acesse o artigo original para visualizar o e-mail](#)

⁵ Licenciatura em Ciências da Natureza. Universidade Federal de Roraima – UFRR. Boa Vista/Roraima/Brasil. E-mail: [acesse o artigo original para visualizar o e-mail](#).

⁶ Especialista em Educação Inclusiva. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte – IFRN. Quixeré/Ceará/Brasil. E-mail: [acesse o artigo original para visualizar o e-mail](#). ORCID: <https://orcid.org/0009-0001-4363-2927>

⁷ Mestrado em Tecnologias Emergentes em Educação. Must University. Granja/Ceará/Brasil. E-mail: [acesse o artigo original para visualizar o e-mail](#).

⁸ Pós-Graduação em Educação Inclusiva e Especial. Instituto Mineiro de Educação Superior - IMES. Amajari/Roraima/Brasil. E-mail: [acesse o artigo original para visualizar o e-mail](#)