

ARTICLE



REVISTA
COLETA CIENTÍFICA

Inclusive education between access and learning: an integrative review of SciELO indexed research (2020–2025)

Educação inclusiva entre o acesso e a aprendizagem: revisão integrativa da produção indexada na SciELO (2020–2025)

Carla Fernanda Paz de Oliveira

<https://orcid.org/0009-0009-0930-1508>

Universidade Federal dos Vales Jequitinhonha e Mucuri, MG, Brasil

E-mail: carla.fernanda@ufvjm.edu.br

Informações do manuscrito

ARK: [24285/RCC.v09i18.228](https://doi.org/10.24285/RCC.v09i18.228)

ISSN: 2763-6496

Palavras-chave:

Acessibilidade.
Educação especial.
Educação inclusiva.
Formação docente.
Práticas pedagógicas.

Keywords:

Accessibility.
Inclusive education.
Pedagogical practices.
Special education.
Teacher education.

Abstract

Objective: to analyze how scientific production indexed in the Scientific Electronic Library Online (SciELO) between 2020 and 2025 characterizes advances, barriers, and practices associated with inclusive education. Method: an integrative review conducted exclusively in SciELO using the descriptors “inclusive education,” “school inclusion,” “teacher education,” “inclusive pedagogical practices,” and “Universal Design for Learning,” combined with Boolean operators. Full-text articles published from January 2020 to December 2025 in Portuguese, English, or Spanish and directly related to inclusive schooling were included; duplicates, editorials, and texts unrelated to the objective were excluded. The final corpus comprised 12 articles subjected to full-text reading and thematic analysis. Results: the studies indicate expanded access to mainstream classrooms but emphasize that enrollment and physical presence do not ensure participation, belonging, or learning. The main barriers involve insufficient teacher education, inflexible curricular planning, unclear roles of support professionals, weak collaborative work, and persistent ableist conceptions. Promising responses include situated continuing education, collaborative planning, Universal Design for Learning, articulation between general and special education teachers, and stronger institutional accessibility services. Conclusion: effective inclusion requires transforming school culture, curriculum, practices, and management by shifting the focus from individual student adaptation to the systematic removal of barriers to learning and participation.

Resumo

Objetivo: analisar como a produção científica indexada na Scientific Electronic Library Online (SciELO), entre 2020 e 2025, caracteriza os avanços, as barreiras e as práticas associadas à educação inclusiva. **Método:** revisão integrativa realizada exclusivamente na SciELO, mediante os descritores “educação inclusiva”, “inclusão escolar”, “formação de professores”, “práticas pedagógicas inclusivas” e “Desenho Universal para a Aprendizagem”, combinados por operadores booleanos. Foram incluídos artigos completos, publicados entre janeiro de 2020 e dezembro de 2025, em português, inglês ou espanhol, diretamente relacionados à escolarização inclusiva; excluíram-se duplicatas, editoriais e textos sem relação com o objetivo. O corpus final reuniu 12 artigos, submetidos à leitura integral e à análise temática. **Resultados:** os estudos mostram expansão do acesso às classes comuns, porém destacam que matrícula e presença física não asseguram participação, pertencimento e aprendizagem. As principais barreiras concentram-se na formação docente insuficiente, no planejamento curricular pouco flexível, na indefinição de funções dos profissionais de apoio, na fragilidade do trabalho colaborativo e na permanência de concepções capacitistas. Como respostas promissoras, sobressaem a formação continuada situada, o planejamento coletivo, o Desenho Universal para a Aprendizagem, a articulação entre professor da classe comum e educação especial e o fortalecimento institucional dos serviços de acessibilidade. **Conclusão:** a inclusão efetiva exige transformação da cultura, do currículo, das práticas e da gestão escolar, deslocando o foco da adaptação individual do estudante para a remoção sistemática das barreiras à aprendizagem e à participação.

1. Introdução

A educação inclusiva consolidou-se como princípio orientador do direito à educação e como crítica à organização escolar que seleciona, hierarquiza e separa estudantes segundo padrões presumidos de normalidade. Seu alcance não se limita à matrícula de pessoas com deficiência em classes comuns. Abrange a criação de condições para que todos tenham acesso ao currículo, participem das experiências escolares, construam vínculos e aprendam com apoios compatíveis com suas necessidades. Essa distinção é decisiva, pois sistemas educacionais podem ampliar matrículas e, simultaneamente, conservar mecanismos de exclusão dentro da própria escola.

Freitas (2023) diferencia acesso, acessibilidade e inclusão. O acesso corresponde à possibilidade de ingressar e permanecer em determinado espaço; a acessibilidade envolve a eliminação de barreiras físicas, comunicacionais, tecnológicas, curriculares e atitudinais; e a inclusão exige reconfiguração mais profunda da experiência institucional. Embora interdependentes, esses conceitos não são equivalentes. A escola pode admitir o estudante e oferecer um recurso específico sem alterar práticas avaliativas, expectativas, relações sociais ou decisões curriculares que continuam produzindo marginalização.

A produção recente também evidencia que a educação inclusiva deve ser compreendida para além da lógica de integração. Na integração, a permanência do estudante tende a depender de sua capacidade de ajustar-se à estrutura existente. Na inclusão, a instituição assume responsabilidade pela transformação de ambientes, tempos, linguagens, materiais, formas de ensinar e modos de avaliar. Essa mudança desloca a pergunta “o que falta ao aluno?” para “quais barreiras o contexto produz e como podem ser removidas?”. Tal deslocamento aproxima a educação inclusiva do modelo social da deficiência e da perspectiva dos direitos humanos.

No Brasil, a expansão das matrículas do público da educação especial em classes comuns ampliou a responsabilidade de redes de ensino, gestores, professores e serviços especializados. Contudo, Rodrigues e Sales (2024) demonstram que 86,5% dos professores analisados declararam necessidades formativas de nível moderado a alto para trabalhar com estudantes da educação especial. O dado indica que a universalização da matrícula não foi acompanhada, na mesma proporção, por condições de desenvolvimento profissional e reorganização pedagógica.

A formação, entretanto, não pode ser reduzida a cursos breves centrados em diagnósticos e técnicas para categorias específicas. A literatura aponta maior potencial em processos formativos articulados ao cotidiano escolar, à reflexão sobre a prática e ao planejamento colaborativo. Zerbato e Mendes (2021) verificaram que uma formação fundamentada no Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA) favoreceu a diversificação de estratégias, materiais e formas de participação, permitindo que professores planejassem desde o início para a variabilidade dos estudantes, em vez de elaborar uma aula comum e adaptações posteriores para alguns.

Além das práticas docentes, o debate contemporâneo envolve a estrutura dos apoios. Bezerra (2020) identifica ambiguidades na caracterização do profissional de apoio à inclusão escolar, com risco de transferência indevida da responsabilidade pedagógica do professor para o acompanhante. No ensino superior, Oliveira e Abreu (2022) mostram que monitoria, núcleos de acessibilidade e acompanhamento pedagógico podem favorecer a permanência de estudantes com transtorno do espectro autista, mas somente quando há articulação institucional, clareza de atribuições e formação dos envolvidos.

As políticas educacionais também permanecem como campo de disputa. Soares e Ribeiro (2023) analisam a presença do capacitismo em propostas que reabrem possibilidades segregadoras sob o argumento de escolha. Haas e Baptista (2025), ao examinarem a trajetória da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, reconhecem avanços na escolarização em classes comuns, mas apontam desafios persistentes relacionados ao Atendimento Educacional Especializado, à formação de professores e à coordenação nacional da política.

Nesse cenário, uma síntese da produção recente pode contribuir para identificar convergências entre estudos de natureza teórica, documental e empírica. O problema que orientou esta revisão foi: quais avanços, barreiras e estratégias para a efetivação da educação inclusiva são destacados por artigos indexados na SciELO entre 2020 e 2025? O objetivo geral foi analisar como essa produção caracteriza a passagem do acesso formal para a participação e a aprendizagem. Especificamente, buscou-se identificar barreiras recorrentes, práticas consideradas promissoras e implicações para a formação docente, a gestão e as políticas educacionais.

2. Metodologia

2.1 Delineamento

Realizou-se uma revisão integrativa de literatura, abordagem que permite reunir estudos com diferentes delineamentos e construir uma síntese interpretativa sobre determinado problema. A revisão foi conduzida exclusivamente na base Scientific Electronic Library Online (SciELO). Não foram consultadas Scopus, Web of Science, ERIC, Google Scholar, Portal de Periódicos CAPES, BDTD ou outras fontes para composição do corpus. O recorte temporal abrangeu publicações de 1º de janeiro de 2020 a 31 de dezembro de 2025.

2.2 Estratégia de busca

A busca foi realizada com termos em português, considerando a predominância da produção brasileira no tema, e complementada por equivalentes em inglês e espanhol. Utilizaram-se os descritores “educação inclusiva”, “inclusão escolar”, “educação especial”, “formação de professores”, “práticas pedagógicas inclusivas”, “acessibilidade educacional” e “Desenho Universal para a Aprendizagem”. As combinações principais foram: (“educação inclusiva” OR “inclusão escolar”) AND

("formação de professores" OR "práticas pedagógicas"); ("educação inclusiva" OR "inclusão escolar") AND (acessibilidade OR participação OR aprendizagem); e ("educação especial" AND "Desenho Universal para a Aprendizagem").

2.3 Critérios de elegibilidade

Foram incluídos artigos científicos completos: a) indexados e disponíveis na SciELO; b) publicados entre 2020 e 2025; c) redigidos em português, inglês ou espanhol; d) relacionados diretamente à educação inclusiva em qualquer etapa educacional; e e) com resultados ou argumentos aplicáveis às dimensões de acesso, participação, aprendizagem, formação, práticas, apoios ou políticas. Foram excluídos textos duplicados, editoriais, resenhas, apresentações de dossiê, documentos sem texto completo e estudos que apenas mencionavam inclusão sem desenvolvê-la como objeto de análise.

2.4 Seleção, extração e análise

A seleção ocorreu em três momentos: leitura de títulos; leitura de resumos e palavras-chave; e leitura integral dos textos potencialmente elegíveis. O corpus final reuniu 12 artigos. Para cada estudo, extraíram-se autoria, ano, objetivo, delineamento, contexto educacional e principais contribuições. Em seguida, os dados foram comparados por análise temática, da qual emergiram cinco eixos: 1) acesso, acessibilidade e aprendizagem; 2) formação e desenvolvimento profissional; 3) práticas pedagógicas e DUA; 4) apoios e colaboração institucional; e 5) políticas, direitos e capacitismo. Não houve avaliação ética por se tratar de pesquisa com documentos científicos públicos, sem participação de seres humanos ou acesso a dados pessoais.

3. Resultados

3.1 Caracterização do corpus

Os 12 artigos incluídos foram publicados entre 2020 e 2025 e contemplaram educação básica, educação infantil, ensino superior, formação docente, políticas públicas e organização dos serviços de apoio. Houve concentração de publicações em 2024, indicando intensificação recente do debate sobre a qualidade da inclusão, a preparação de professores e a necessidade de articular direitos, currículo e práticas institucionais. A Revista Brasileira de Educação Especial apresentou maior presença no corpus, acompanhada por Educação e Pesquisa, Cadernos de Pesquisa e Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação.

Quadro 1. Síntese dos estudos incluídos na revisão.

Nº	Estudo	Método	Foco	Contribuição central
1	Bezerra (2020)	Análise documental	Profissional de apoio	Ambiguidade de atribuições pode gerar substituição indevida do professor e precarização do apoio.
2	Zerbato & Mendes (2021)	Pesquisa colaborativa	Formação e DUA	Planejamento universal e colaboração ampliam engajamento, representação e expressão dos estudantes.



Nº	Estudo	Método	Foco	Contribuição central
3	Bondan & Werle (2022)	Análise documental comparada	Brasil e Espanha	A inclusão depende da coerência entre marcos legais, organização dos sistemas e condições de implementação.
4	Oliveira & Abreu (2022)	Estudo qualitativo	Ensino superior e TEA	Monitoria e núcleo de acessibilidade favorecem permanência, mas exigem formação e acompanhamento institucional.
5	Freitas (2023)	Ensaio teórico	Acesso e acessibilidade	Matrícula, recurso acessível e inclusão são dimensões relacionadas, porém não equivalentes.
6	Soares & Ribeiro (2023)	Análise jurídico-documental	Capacitismo e política	Propostas segregadoras podem reaparecer sob linguagem de escolha e atendimento especializado.
7	Pletsch & Mendes (2024)	Análise documental e empírica	Políticas e práticas	Persistem iniquidades, fragilidade intersetorial e insuficiência de apoios educacionais.
8	Carvalho et al. (2024)	Estudo observacional	Educação infantil	Práticas inclusivas aparecem com baixa frequência e nem sempre são usadas de forma intencional.
9	Rodrigues & Sales (2024)	Estudo quantiquantitativo	Necessidades formativas	86,5% dos docentes indicaram necessidade formativa moderada ou alta.
10	Dantas et al. (2024)	Pesquisa qualitativa	Formação lato sensu	Formação continuada fortalece práticas, mas precisa dialogar com demandas concretas das redes.
11	Haas & Baptista (2025)	Pesquisa documental	Trajetória da PNEEPEI	AEE, formação e coordenação política permanecem desafios históricos.
12	Costa-Renders (2025)	Revisão integrativa	DUA e prática inclusiva	DUA é suporte promissor quando dirigido à diversidade de todos, não apenas a grupos categorizados.

3.2 Do acesso formal à participação e à aprendizagem

O primeiro eixo reúne estudos que problematizam a equivalência entre matrícula e inclusão. A presença do estudante em classe comum representa avanço indispensável, mas constitui apenas o início do processo. Freitas (2023) argumenta que acesso, acessibilidade e inclusão devem ser tratados como conceitos distintos. O acesso abre a porta institucional; a acessibilidade oferece condições de uso e participação; e a inclusão transforma relações, expectativas e modos de organizar a aprendizagem. Quando essas dimensões são confundidas, a escola pode considerar concluído seu compromisso ao efetuar a matrícula ou disponibilizar um recurso isolado.

Os estudos convergem na compreensão de que a aprendizagem é critério incontornável. Pletsch e Mendes (2024) identificam iniquidades e dificuldades na oferta dos apoios necessários. Carvalho, Miranda e Schmidt (2024), ao observarem práticas na educação infantil, encontraram baixa frequência de estratégias inclusivas tanto para a turma quanto para crianças com necessidades educacionais especiais. Isso mostra que a adesão discursiva à inclusão não se converte automaticamente em intencionalidade pedagógica.

A participação também possui dimensão relacional. Oliveira e Abreu (2022) observaram que um estudante com TEA mantinha convivência adequada com colegas, mas apresentava interações sociais limitadas e dificuldades organizacionais. A aceitação pelo grupo, embora positiva, não assegurava participação acadêmica plena. A inclusão universitária exigia apoio para planejamento, cumprimento de prazos, compreensão das rotinas e construção de autonomia. Dessa forma, pertencimento, participação e aprendizagem precisam ser acompanhados por indicadores diferentes da simples presença.

3.3 Formação docente como processo situado e colaborativo

A formação docente foi a categoria mais recorrente. Rodrigues e Sales (2024) demonstraram a amplitude da demanda: 86,5% dos docentes investigados manifestaram necessidade moderada ou grande de formação em metodologias voltadas ao público da educação especial. O percentual permaneceu elevado em diferentes tempos de carreira, indicando que a necessidade não se restringe aos professores iniciantes. A formação inicial, portanto, não tem sido suficiente para sustentar o trabalho com turmas heterogêneas, e a experiência acumulada, isoladamente, tampouco resolve as demandas.

Dantas, Farias e Bezerra (2024) mostram que uma especialização em Atendimento Educacional Especializado pode ampliar conhecimentos e segurança profissional. Entretanto, as contribuições são mais significativas quando o conteúdo dialoga com problemas reais e permite que os professores relacionem fundamentos, políticas e práticas. Cursos excessivamente genéricos ou centrados em categorias diagnósticas tendem a oferecer respostas fragmentadas. A formação situada parte dos desafios do cotidiano, promove análise de casos, planejamento coletivo, experimentação e avaliação das estratégias utilizadas.

Zerbato e Mendes (2021) acrescentam que o desenvolvimento profissional inclusivo exige colaboração entre universidade, escola, professor da classe comum, educação especial e demais profissionais. No estudo, a formação baseada em DUA estimulou os participantes a sair de práticas expositivas restritas, variar materiais e permitir diferentes formas de expressão. O resultado não decorreu apenas da apresentação de uma técnica, mas da oportunidade de planejar, aplicar, registrar e discutir aulas reais em grupo.

A dimensão emocional da docência também merece atenção. Sentimentos de despreparo, medo de errar e baixa expectativa em relação ao estudante podem reduzir a disposição para experimentar. Processos formativos colaborativos criam espaço para explicitar dúvidas, rever crenças e compartilhar responsabilidade. Isso evita que a inclusão seja vivida como tarefa individual atribuída a um professor sem recursos e permite construir repertório coletivo na escola.

3.4 Práticas pedagógicas inclusivas e Desenho Universal para a Aprendizagem

O DUA apareceu como uma das abordagens pedagógicas mais promissoras. Seus princípios orientam a oferta de múltiplos meios de engajamento, representação e ação/expressão. Em lugar de uma aula padronizada seguida de adaptações individuais, o professor planeja antecipadamente alternativas de acesso ao conteúdo, participação nas atividades e demonstração da aprendizagem. Essa lógica reconhece a variabilidade como característica normal de qualquer turma.

Zerbato e Mendes (2021) observaram que atividades elaboradas com base no DUA aumentaram o envolvimento de estudantes que anteriormente participavam pouco. A diversificação incluiu recursos visuais, oralidade, materiais concretos, trabalho em grupo e diferentes possibilidades de realização. Costa-Renders (2025) reforça, contudo, que o DUA não deve ser reduzido a uma ferramenta exclusiva para estudantes elegíveis à educação especial. Sua potência está justamente em orientar um currículo acessível e equitativo para todos, preservando apoios adicionais quando necessários.

A literatura também alerta para o risco do tecnicismo. Estratégias diversificadas não são inclusivas apenas por serem diferentes. É necessário relacioná-las a objetivos de aprendizagem claros, acompanhar a participação dos estudantes e avaliar resultados. Carvalho et al. (2024) mostram que algumas práticas recomendadas podem estar presentes no cotidiano, mas utilizadas com baixa frequência ou sem identificação de quem delas necessita. A intencionalidade, o monitoramento e o replanejamento são partes essenciais da prática baseada em evidências.

Outra implicação é a revisão da avaliação escolar. Se o ensino admite múltiplas formas de acesso e expressão, a avaliação não pode permanecer restrita a um formato único. Critérios comuns podem coexistir com diferentes meios de demonstrar conhecimento. A flexibilidade não significa redução indiscriminada de expectativas, mas criação de condições equitativas para que os estudantes alcancem objetivos relevantes.

3.5 Apoios, colaboração e responsabilidade institucional

A presença de profissionais de apoio cresceu como resposta à ampliação das matrículas, porém sua função permanece marcada por indefinições. Bezerra (2020) adverte que o apoio pode ser convertido em mecanismo de terceirização da responsabilidade pedagógica: o estudante passa a ser acompanhado quase exclusivamente por um auxiliar, enquanto o professor da turma se distancia do planejamento e da avaliação. Essa configuração produz uma inclusão paralela dentro da classe comum.

O profissional de apoio deve favorecer comunicação, mobilidade, alimentação, higiene e participação conforme as necessidades, sem substituir a docência. Quando contribui em atividades acadêmicas, sua atuação precisa ocorrer sob orientação pedagógica, com objetivos claros e articulação com professores e serviços especializados. A definição de atribuições, a formação em serviço e a supervisão são condições para evitar dependência, isolamento e improvisação.

No ensino superior, Oliveira e Abreu (2022) demonstram que a monitoria pode apoiar organização acadêmica, interpretação de rotinas e participação, mas o monitor não deve atuar sozinho. Núcleos de acessibilidade, coordenações, professores, estudante e família precisam compartilhar informações e decisões respeitando a autonomia do universitário. A existência formal de um setor de acessibilidade não garante inclusão se ele estiver periférico às decisões curriculares dos cursos.

Os achados reforçam a necessidade de uma cultura colaborativa. O planejamento conjunto entre professor da classe comum e professor da educação especial permite reunir conhecimento curricular e estratégias de acessibilidade. A gestão escolar deve garantir tempo, espaços e rotinas para essa colaboração. Sem condições organizacionais, a cooperação depende apenas da disponibilidade individual dos profissionais e tende a ser descontínua.

3.6 Políticas, direitos e enfrentamento do capacitismo

O quinto eixo evidencia que a inclusão é também uma disputa sobre concepções de deficiência e função da escola. Soares e Ribeiro (2023) mostram que o capacitismo opera quando corpos e formas de aprender são hierarquizados segundo um padrão de capacidade. No campo educacional, ele aparece em expectativas reduzidas, segregação apresentada como proteção, decisões tomadas sem participação do estudante e pressuposto de que alguns não se beneficiariam do currículo comum.

A análise comparada de Bondan e Werle (2022) indica que marcos legais internacionais influenciaram políticas de diferentes países, mas a linguagem normativa não elimina ambiguidades de implementação. Direitos precisam ser convertidos em financiamento, formação, acessibilidade, serviços e mecanismos de acompanhamento. Políticas podem utilizar termos semelhantes e produzir arranjos distintos, dependendo de como definem o lugar da escola comum e dos serviços especializados.

Haas e Baptista (2025) identificam continuidade e disputas na trajetória da política brasileira. A ampliação da escolarização em classes comuns constitui conquista, mas a consolidação de sistemas inclusivos requer coordenação pública permanente. O AEE deve complementar e suplementar a escolarização, articulado ao projeto pedagógico, e não funcionar como espaço substitutivo ou desconectado da sala comum. A formação dos professores da educação especial e dos demais docentes permanece desafio estruturante.

Pletsch e Mendes (2024) acrescentam a necessidade de políticas intersetoriais e atenção às desigualdades territoriais. Redes com diferentes capacidades administrativas e financeiras não oferecem os mesmos apoios. Assim, o direito individual à inclusão depende de decisões sistêmicas sobre financiamento, infraestrutura, transporte, tecnologia, equipes, currículo e acompanhamento. A responsabilização não pode recair somente sobre o estudante, sua família ou o professor.

4. Discussão

A síntese permite afirmar que a literatura recente desloca o debate da legitimidade da inclusão para a qualidade de sua implementação. O direito à classe comum aparece consolidado como referência, mas persistem divergências sobre os meios de garanti-lo. Os estudos analisados convergem em quatro afirmações: matrícula não é sinônimo de inclusão; formação docente é necessária, mas insuficiente sem condições de trabalho; apoios devem fortalecer a participação no currículo, não criar trajetórias paralelas; e práticas inclusivas exigem transformação institucional.

A primeira consequência é a necessidade de indicadores mais complexos. Avaliar apenas matrículas ou presença pode ocultar exclusões. Redes e escolas deveriam

acompanhar participação nas atividades, acesso ao currículo, aprendizagem, progressão, vínculos, voz do estudante e ocorrência de barreiras. Esses dados precisam ser interpretados sem responsabilizar individualmente o aluno por resultados produzidos por condições institucionais inadequadas.

A segunda consequência refere-se à formação. Os resultados sugerem substituir o modelo episódico por programas continuados, vinculados ao projeto pedagógico e às necessidades observadas. A formação deve incluir concepções de deficiência, legislação, planejamento universal, avaliação flexível, tecnologias assistivas, trabalho colaborativo e análise crítica do capacitismo. Entretanto, não deve transformar professores em especialistas clínicos nem estimular a busca por receitas associadas a diagnósticos.

A terceira consequência é curricular. O DUA oferece referência útil para antecipar a diversidade, mas não elimina a necessidade de apoios individualizados. A relação entre universal e específico é complementar: quanto mais acessível for o ensino comum, mais claramente se identificam as situações que requerem intervenção suplementar ou intensiva. Essa organização reduz adaptações improvisadas e evita que o estudante receba tarefas simplificadas sem conexão com o currículo da turma.

A quarta consequência é institucional. Inclusão não pode depender do heroísmo docente. Horário de planejamento, equipes estáveis, materiais acessíveis, serviços especializados, gestão participativa e articulação intersetorial são componentes pedagógicos, não meramente administrativos. A escola inclusiva distribui responsabilidade sem diluí-la: o professor mantém a condução do ensino; o especialista contribui com acessibilidade e estratégias; o apoio favorece participação; a gestão assegura condições; e o sistema educacional coordena recursos e políticas.

Há ainda uma dimensão ética. Enfrentar o capacitismo implica reconhecer estudantes com deficiência como sujeitos de direitos, conhecimento e decisão. A escuta do estudante e da família deve integrar o planejamento, mas não pode ser utilizada para legitimar ausência de oferta pública adequada. A chamada escolha só é efetiva quando existem alternativas inclusivas de qualidade. Caso contrário, a opção por espaços segregados pode refletir barreiras e insuficiências do próprio sistema comum.

Os artigos de 2024 e 2025 indicam renovação do debate, com maior atenção à inequidade, ao DUA, à formação e à trajetória da política nacional. Ao mesmo tempo, a concentração de estudos em determinados periódicos e contextos mostra a necessidade de ampliar pesquisas sobre redes rurais, educação indígena, interseccionalidades, educação profissional, ensino médio e resultados de aprendizagem. Estudos longitudinais e pesquisas de implementação poderiam verificar se formações e mudanças organizacionais se mantêm ao longo do tempo.

4.1 Limitações da revisão

A principal limitação decorre da opção deliberada por uma única base. A SciELO reúne produção relevante e de acesso aberto, mas não representa toda a literatura nacional e internacional. O recorte de 2020 a 2025 privilegia debates recentes e exclui textos clássicos fundamentais para a constituição do campo. A heterogeneidade dos delineamentos também impede comparação quantitativa direta. Por fim, a síntese temática depende de interpretação dos autores da revisão, ainda que tenha seguido critérios explícitos de seleção e extração.

5. Considerações finais

A produção indexada na SciELO entre 2020 e 2025 mostra que a educação inclusiva avançou no reconhecimento do direito à escolarização em espaços comuns, mas permanece diante do desafio de converter acesso em participação, pertencimento e aprendizagem. As barreiras mais recorrentes são insuficiência da formação docente, rigidez curricular, baixa intencionalidade de práticas inclusivas, indefinição das funções de apoio, fragilidade da colaboração e persistência de concepções capacitistas.

As evidências analisadas sustentam cinco prioridades: formação continuada situada; planejamento baseado na variabilidade dos estudantes; articulação entre ensino comum, educação especial e serviços de acessibilidade; clareza de atribuições dos profissionais de apoio; e acompanhamento da inclusão por indicadores de participação e aprendizagem. O DUA destaca-se como suporte relevante, desde que utilizado para ampliar a acessibilidade curricular de todos e combinado com apoios específicos quando necessários.

Conclui-se que a inclusão não é uma ação complementar realizada depois que o currículo está pronto. Ela constitui princípio de organização da escola. Sua efetivação requer revisão das expectativas, das relações, das formas de ensinar e avaliar e das condições de trabalho. Políticas públicas devem assegurar continuidade, financiamento e coordenação para que a responsabilidade não recaia isoladamente sobre professores, estudantes ou famílias. A transformação inclusiva ocorre quando a diversidade deixa de ser tratada como exceção e passa a orientar o planejamento educacional desde o início.

DECLARAÇÕES

Contribuições dos autores

Todos os autores contribuíram de forma substancial para a concepção e o desenvolvimento do estudo, a coleta, a análise ou a interpretação dos dados e a elaboração ou revisão crítica do manuscrito. Todos os autores aprovaram a versão final e concordaram em assumir responsabilidade por todos os aspectos do trabalho.

Financiamento

Os autores declaram que esta pesquisa não recebeu financiamento específico de agências de fomento dos setores público, privado ou sem fins lucrativos.

Conflito de interesses

Os autores declaram não possuir conflitos de interesses de natureza financeira, pessoal, institucional ou de qualquer outra natureza que possam ter influenciado o desenvolvimento ou os resultados deste estudo.

Disponibilidade de dados

Os dados que fundamentam os resultados deste estudo estão disponíveis mediante solicitação razoável ao autor correspondente, respeitadas as limitações éticas, legais e de confidencialidade aplicáveis.

Declaração sobre o uso de inteligência artificial generativa

Os autores declaram que não utilizaram ferramentas de inteligência artificial generativa na elaboração, análise, interpretação ou redação deste manuscrito.

Referências

- Bezerra, G. F. (2020). 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*, 26(4), 673–688. <https://doi.org/10.1590/1980-54702020v26e0184>
- Bondan, D. E., & Werle, F. O. C. (2022). Educação inclusiva no Brasil e Espanha: Discussão conceitual. *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*. <https://www.scielo.br/j/ensaio/a/G7VxRcKDxVrqLwyhqzd7kQN/>
- Carvalho, A. G. C., Miranda, A. C. A., & Schmidt, A. (2024). Práticas educacionais inclusivas na Educação Infantil: Estudo observacional. *Revista Brasileira de Educação Especial*, 30, e0187. <https://doi.org/10.1590/1980-54702024v30e0187>
- Costa-Renders, E. C. (2025). 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*, 31, e0018. <https://www.scielo.br/j/rbee/a/gdpXXBCLC8jSGp3mFvZsGfR/>
- Dantas, T. C., Farias, A. Q., & Bezerra, A. V. (2024). 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*, 30, e0094. <https://doi.org/10.1590/1980-54702024v30e0094>
- Freitas, M. C. de. (2023). Educação inclusiva: Diferenças entre acesso, acessibilidade e inclusão. *Cadernos de Pesquisa*, 53, e10084. <https://www.scielo.br/j/cp/a/VqdK7vhZtZMDtp6j5gLbfwv/>
- Haas, C., & Baptista, C. R. (2025). Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008–2023): Desafios históricos e atuais. *Revista Brasileira de Educação Especial*, 31, e0354. <https://www.scielo.br/j/rbee/a/nCPsswz7ZwG5YLsr7BwKrkM/>
- Oliveira, A. F. T. de M., & Abreu, T. F. de. (2022). Educação inclusiva na universidade: Perspectivas de formação de um estudante com transtorno do espectro autista. *Educação e Pesquisa*, 48, e238947. <https://doi.org/10.1590/S1678-4634202248238947>
- Pletsch, M. D., & Mendes, G. M. L. (2024). Cartografias da educação inclusiva na educação especial: Produção científica, políticas e práticas. *Revista Brasileira de Educação Especial*, 30, e143p. <https://doi.org/10.1590/1980-54702024v30e143p>
- Rodrigues, S. R. de M. C., & Sales, L. C. (2024). Necessidades formativas do professor frente à demanda de alunos da Educação Especial em classes comuns. *Revista Brasileira de Educação Especial*, 30, e0097. <https://doi.org/10.1590/1980-54702024v30e0097>
- Soares, B. dos S., & Ribeiro, I. P. (2023). A influência do capacitismo no Decreto nº 10.502/2020 e no texto da PNEE 2020. *Educação e Pesquisa*, 49. <https://www.scielo.br/j/ep/a/HxnKM9bKfc3RzPG3mYYPCGG/>
- Zerbato, A. P., & Mendes, E. G. (2021). O desenho universal para a aprendizagem na formação de professores: Da investigação às práticas inclusivas. *Educação e Pesquisa*, 47, e233730. <https://doi.org/10.1590/S1678-4634202147233730>