



**PBPC**  
ISSN 2674-9432



**Qualis A3**  
CAPES 2021-2024



DOI - Crossref

Latindex

Indexado no  
Google Acadêmico

## **EDUCAÇÃO INCLUSIVA NA PRÁTICA: TENSÕES ENTRE POLÍTICAS, EPISTEMOLOGIAS E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NA FORMAÇÃO DOCENTE CONTEMPORÂNEA**

*Paulo Roberto Ramos<sup>1</sup>, Guilherme José Ferreira de Araújo<sup>2</sup>, Cláudia Rogéria de Almeida Amorim<sup>3</sup>, Mávani Lima Santos Castro<sup>4</sup>, Clóvis Manoel Carvalho Ramos<sup>1</sup>, Anderson da Costa Armstrong<sup>1</sup>, Júlio César Novais Santos<sup>5</sup>, Humberto Alencar De Sá<sup>6</sup>, Alexsandro Alves da Silva<sup>7</sup>, Kelma dos Santos Passos Oliveira<sup>7</sup>, Lucimara Silva Torres Santos<sup>7</sup>, Edmo Henrique Martins Cavalcante<sup>8</sup>, Marcia Efigênia Pereira de Aquino Bartolomeu<sup>7</sup>, Cláudio Alberto de Sá Quirino<sup>9</sup>, Aline Alves Leite<sup>10</sup>, Anne Larice de Souza Rodrigues Almeida<sup>7</sup>, Eliane de Oliveira Torres<sup>7</sup>, Andreilto de Almeida Barbosa<sup>11</sup>, Neila da Silva Gama<sup>7</sup>, Francisca Aline de Oliveira Torres<sup>12</sup>*



<https://doi.org/10.36557/2674-9432.2026v5n2p1287-1318>

Artigo recebido em 27 de Fevereiro e publicado em 27 de Abril de 2026

### **ARTIGO ORIGINAL**

#### **RESUMO**

A educação inclusiva constitui, nas últimas três décadas, um dos campos mais tensionados da política educacional brasileira e internacional. Embora os marcos normativos tenham avançado de forma expressiva desde a Declaração de Salamanca (1994) e a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008), persiste um hiato significativo entre os princípios proclamados nos documentos oficiais e as condições concretas de sua materialização nas escolas. Este artigo apresenta os resultados de uma revisão integrativa da literatura, realizada entre novembro de 2025 e março de 2026, com o objetivo de analisar as tensões entre políticas públicas, fundamentos epistemológicos e práticas pedagógicas no âmbito da formação docente inicial e continuada para a educação inclusiva. A partir de uma busca sistemática em bases nacionais e internacionais, foram identificados 252 artigos, dos quais 26 compuseram o corpus final de análise. Os dados foram organizados em quatro categorias temáticas: políticas públicas e marcos normativos; fundamentos epistemológicos da inclusão; formação docente inicial e continuada; e práticas pedagógicas inclusivas. Os resultados evidenciam que as contradições entre a retórica inclusiva e a prática escolar derivam, em grande medida, de uma formação docente ainda estruturada em bases tecnicistas e fragmentadas, incapaz de responder à



complexidade epistemológica e pedagógica que a inclusão exige. A discussão aponta para a necessidade de uma reconfiguração curricular nos cursos de licenciatura, bem como de políticas de formação continuada que superem o modelo de capacitação pontual. Conclui-se que a efetivação da educação inclusiva demanda não apenas reformas normativas, mas uma transformação profunda das culturas escolares e das epistemologias que orientam a formação de professores.

**Palavras-chave:** Políticas Públicas. Revisão Integrativa. Diversidade. Alteridade. Currículo.

## **ABSTRACT**

Inclusive education has constituted, over the past three decades, one of the most contested fields in Brazilian and international educational policy. Although normative frameworks have advanced significantly since the Salamanca Statement (1994) and the National Policy on Special Education from the Perspective of Inclusive Education (2008), a substantial gap persists between the principles proclaimed in official documents and the concrete conditions for their materialization in schools. This article presents the results of an integrative literature review, conducted between November 2025 and March 2026, with the aim of analyzing the tensions between public policies, epistemological foundations, and pedagogical practices within the scope of both initial and continuing teacher education for inclusive education. Through a systematic search in national and international databases, 252 articles were identified, of which 26 composed the final corpus for analysis. Data were organized into four thematic categories: public policies and normative frameworks; epistemological foundations of inclusion; initial and continuing teacher education; and inclusive pedagogical practices. The results demonstrate that the contradictions between inclusive rhetoric and school practice derive, to a large extent, from teacher education still structured on technicist and fragmented bases, unable to respond to the epistemological and pedagogical complexity that inclusion demands. The discussion points to the need for a curricular reconfiguration in undergraduate teacher education programs, as well as continuing education policies that go beyond the model of punctual training. It is concluded that the realization of inclusive education demands not only normative reforms, but a profound transformation of school cultures and the epistemologies that guide teacher education.

**Keywords:** Public Policies. Integrative Review. Diversity. Otherness. Curriculum.



1. Docente da Universidade Federal do Vale do São Francisco (UNIVASF).
2. Docente da Universidade de Pernambuco (UPE).
3. Diretora da Secretaria Municipal de Educação de Petrolina-PE.
4. Mestranda em Extensão Rural pela Universidade Federal do Vale do São Francisco (UNIVASF).
5. Docente do Centro IFSERTÃOPE - Campus Floresta.
6. Docente do Instituto Federal Sertão Pernambucano (IFSERTÃO).
7. Mestrando PPGDiDeS da Universidade Federal do Vale do São Francisco (UNIVASF).
8. Doutor em Biotecnologia pela Universidade Federal Rural de Pernambuco (UFRPE).
9. Mestre pelo PROFIAP da Universidade Federal do Vale do São Francisco (UNIVASF).
10. Graduada em Pedagogia pela Faculdade de Ciências, Tecnologia e Educação (FACITE).
11. Mestre PPGDiDeS da Universidade Federal do Vale do São Francisco (UNIVASF).
12. Docente da Secretaria da Educação de Pernambuco.

**Autor correspondente:** *Paulo Roberto Ramos* – [paulo.ramos@univasf.edu.br](mailto:paulo.ramos@univasf.edu.br)

This work is licensed under a [Creative Commons Attribution 4.0 International License](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/).





## **1 INTRODUÇÃO**

A educação inclusiva ocupa, no debate educacional contemporâneo, uma posição simultaneamente central e paradoxal. Central porque figura como princípio orientador de políticas, currículos e práticas pedagógicas em escala global; paradoxal porque, a despeito de décadas de produção normativa e acadêmica, sua efetivação nas escolas permanece fragmentária, desigual e frequentemente reduzida a gestos simbólicos de integração que pouco alteram as estruturas excludentes já consolidadas. Compreender esse paradoxo exige ir além da análise dos textos legais e interrogar as condições epistemológicas, institucionais e formativas que moldam, ou deformam, a prática inclusiva cotidiana.

No plano normativo internacional, a Declaração de Salamanca, aprovada em 1994 pela UNESCO, representou um marco inaugural ao afirmar que toda criança possui características, interesses, habilidades e necessidades de aprendizagem únicas, e que os sistemas educacionais devem ser organizados tendo em vista a ampla diversidade dessas características (UNESCO, 1994). Esse documento reconfigurou o vocabulário das políticas educacionais em dezenas de países e impulsionou reformas legislativas que, no caso brasileiro, culminaram em avanços expressivos ao longo das décadas seguintes.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/1996) incorporou dispositivos relativos à educação especial e à garantia de atendimento educacional especializado, sinalizando uma inflexão na trajetória das políticas públicas nacionais (BRASIL, 1996). Mais de uma década depois, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, publicada em 2008, aprofundou esse percurso ao estabelecer diretrizes para a inclusão de estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades nas classes comuns da rede regular de ensino (BRASIL, 2008).

Contudo, a existência de um robusto aparato normativo não se traduz, de forma automática, em práticas pedagógicas inclusivas. Garcia (2013) demonstra que as políticas de educação especial na perspectiva inclusiva, embora reorientem formalmente as diretrizes curriculares para a formação docente, não alteram substantivamente os modos pelos quais as licenciaturas concebem e organizam a

preparação de seus estudantes para lidar com a diversidade em sala de aula. O resultado é uma formação que conhece os princípios da inclusão, mas não sabe operacionalizá-los pedagogicamente. Mendes (2006), por sua vez, ao examinar a radicalização do debate sobre inclusão no Brasil, chama atenção para o risco de que a defesa irrestrita da inclusão total, sem a devida sustentação em estruturas materiais e formativas adequadas, produza o efeito perverso de aprofundar as desigualdades que pretendia superar.

Esse tensionamento entre política e prática não pode ser adequadamente compreendido sem uma reflexão sobre os fundamentos epistemológicos que sustentam os diferentes projetos de inclusão em disputa. Mantoan (2003) e Skliar (2006) oferecem perspectivas que, embora convergentes na crítica à exclusão, divergem nas bases filosóficas a partir das quais constroem suas proposições. Enquanto a primeira aposta na reorganização das estruturas escolares como condição para a inclusão plena, o segundo problematiza a própria lógica da identidade e da diferença que subjaz aos discursos inclusivos, alertando para o risco de que a inclusão se torne um mecanismo de domesticação da alteridade.

Ainscow (2009), a partir de uma perspectiva mais pragmática e orientada para o desenvolvimento institucional das escolas, propõe que a inclusão seja entendida como um processo contínuo, e não como um estado a ser alcançado, o que implica uma revisão permanente das culturas, políticas e práticas escolares.

É nesse entrecruzamento de dimensões, a normativa, a epistemológica e a pedagógica, que se situa a problemática central deste artigo. A formação de professores emerge, nesse contexto, como o nó crítico por excelência: é na formação inicial e continuada que as tensões entre o prescrito e o vivido se manifestam com maior intensidade, revelando as lacunas entre o que os currículos universitários ensinam sobre inclusão e o que os professores efetivamente conseguem fazer nas condições concretas de seu trabalho.

Pletsch (2009) sistematiza esse diagnóstico ao mostrar que, apesar dos avanços legislativos, os cursos de licenciatura ainda carecem de componentes curriculares consistentes voltados à educação inclusiva, perpetuando um ciclo em que professores chegam às escolas despreparados e recorrem a estratégias improvisadas ou excludentes. A universidade, nesse sentido, como apontam Glat e Pletsch (2004), precisa

assumir um papel protagonista na construção de um lugar de conhecimento que articule teoria e prática de forma orgânica e responsiva às demandas da escola inclusiva.

Diante desse quadro, o presente artigo tem como objetivo geral analisar, por meio de revisão integrativa da literatura, as tensões entre políticas públicas, epistemologias da inclusão e práticas pedagógicas no contexto da formação docente inicial e continuada para a educação inclusiva no Brasil, considerando também contribuições do debate internacional. A questão norteadora que orienta esta investigação pode ser formulada nos seguintes termos: de que maneira as contradições entre os fundamentos normativos, epistemológicos e pedagógicos da educação inclusiva se manifestam na formação de professores e quais são suas implicações para a prática educativa?

A relevância desta revisão justifica-se por três razões articuladas. Em primeiro lugar, pelo acúmulo de produção acadêmica sobre o tema nas últimas décadas, que demanda sínteses críticas capazes de identificar convergências, divergências e lacunas no campo. Em segundo lugar, pela persistência de um cenário escolar em que a inclusão ainda é, para muitos professores, uma exigência vivida como ameaça ou como impossibilidade, o que evidencia a insuficiência das respostas formativas até aqui produzidas. Em terceiro lugar, pela necessidade de uma análise que não se limite ao inventário de boas práticas, mas que problematize as condições estruturais e epistemológicas que tornam tão difícil a passagem do discurso inclusivo à ação pedagógica transformadora.

## **2 METODOLOGIA**

### **2.1 Caracterização do método**

O presente estudo adota a revisão integrativa da literatura como método de investigação. Trata-se de uma abordagem que permite a síntese de múltiplos estudos publicados sobre determinada temática, possibilitando conclusões gerais a respeito de uma área particular do conhecimento (SOUZA; SILVA; CARVALHO, 2010). Diferentemente de outros tipos de revisão, a revisão integrativa admite a inclusão simultânea de estudos experimentais e não experimentais, bem como de pesquisas com diferentes abordagens metodológicas, o que amplia sua capacidade analítica e favorece

uma compreensão mais abrangente dos fenômenos investigados (WHITTEMORE; KNAFL, 2005).

Para a condução desta revisão, foram seguidas as etapas propostas por Mendes, Silveira e Galvão (2008), quais sejam: identificação do tema e elaboração da questão norteadora; busca na literatura; categorização dos estudos; avaliação dos estudos incluídos; interpretação dos resultados; e síntese do conhecimento produzido. Cada etapa foi operacionalizada de forma sistemática e documentada, garantindo a rastreabilidade das decisões metodológicas adotadas ao longo do processo.

A questão norteadora que orientou a busca pode ser assim formulada: de que maneira as contradições entre os fundamentos normativos, epistemológicos e pedagógicos da educação inclusiva se manifestam na formação de professores e quais são suas implicações para a prática educativa? Essa formulação, de natureza analítica e problematizadora, justifica a escolha da revisão integrativa como método, uma vez que o objeto investigado não se presta a respostas unívocas ou mensuráveis, mas exige uma leitura interpretativa e crítica da produção acumulada no campo.

## **2.2 Bases de dados, descritores e período de busca**

A busca bibliográfica foi realizada entre novembro de 2025 e março de 2026, em bases de dados nacionais e internacionais de reconhecida relevância para a área da educação. Foram consultadas as seguintes bases: Scientific Electronic Library Online (SciELO), Portal de Periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), Education Resources Information Center (ERIC) e Scopus. A opção por bases de abrangência distinta, uma nacional de acesso aberto, um portal agregador, uma base internacional especializada em educação e uma base multidisciplinar de alto impacto, visou assegurar amplitude e diversidade na cobertura da produção científica relevante.

Os descritores utilizados foram selecionados com base na questão norteadora e nos eixos temáticos centrais do estudo. Para as buscas em português, foram empregados os termos: "educação inclusiva", "formação de professores", "práticas pedagógicas inclusivas", "formação docente e inclusão" e "políticas de educação especial". Para as buscas em inglês, foram utilizados os descritores: "inclusive education", "teacher education", "inclusive pedagogical practices", "special education

policy" e "teacher training and inclusion". Os descritores foram combinados por meio dos operadores booleanos AND e OR, de forma a ampliar a recuperação de estudos relevantes sem comprometer a especificidade da busca.

### **2.3 Critérios de inclusão e exclusão**

A seleção dos estudos obedeceu a critérios previamente estabelecidos, definidos em função da questão norteadora e dos objetivos da revisão. Foram incluídos artigos científicos publicados em periódicos revisados por pares, disponíveis na íntegra nas bases consultadas, publicados no período de 1994 a 2026, redigidos em português, inglês ou espanhol, e cujo conteúdo abordasse, de forma central ou significativa, pelo menos um dos seguintes eixos temáticos: políticas de educação inclusiva; epistemologias da inclusão; formação docente inicial ou continuada para a inclusão; e práticas pedagógicas em contextos inclusivos. O recorte temporal inicial em 1994 justifica-se pela relevância histórica da Declaração de Salamanca como marco fundador do debate contemporâneo sobre educação inclusiva (WHITTEMORE; KNAFL, 2005).

Foram excluídos estudos que se apresentavam exclusivamente como relatos de experiência sem sistematização teórico-metodológica, resenhas, editoriais, dissertações e teses, ainda que de reconhecida qualidade, documentos institucionais sem caráter científico e artigos que abordavam a inclusão de forma tangencial, sem que esta constituísse o objeto central da investigação. Artigos duplicados, identificados em mais de uma base de dados, foram contabilizados uma única vez.

### **2.4 Processo de seleção e fluxo de triagem**

A aplicação dos descritores nas bases selecionadas resultou na identificação inicial de 252 registros. Esses registros foram submetidos a um processo de triagem em três etapas sucessivas. Na primeira etapa, procedeu-se à leitura dos títulos e à eliminação de duplicatas, o que reduziu o conjunto para 189 artigos. Na segunda etapa, a leitura dos resumos permitiu identificar os estudos que atendiam aos critérios de inclusão previamente estabelecidos, resultando em 67 artigos pré-selecionados. Na terceira etapa, a leitura integral dos textos levou à exclusão de 41 artigos por não atenderem, após análise aprofundada, aos critérios de relevância temática e qualidade metodológica exigidos. O corpus final foi composto por 26 artigos, conforme sintetizado

na Tabela 1.

**Tabela 1** – Fluxo de seleção dos artigos para o corpus da revisão integrativa

<b>Etapa</b>	<b>Procedimento</b>	<b>Artigos resultantes</b>
Busca inicial	Aplicação dos descritores nas bases SciELO, CAPES, ERIC e Scopus	252
1ª triagem	Leitura de títulos e exclusão de duplicatas	189
2ª triagem	Leitura de resumos e aplicação dos critérios de inclusão/exclusão	67
3ª triagem	Leitura integral e avaliação da qualidade metodológica	26
<b>Corpus final</b>	<b>Artigos incluídos na revisão integrativa</b>	<b>26</b>

**Fonte:** Elaborado pelos autores (2026).

A Tabela 1 evidencia um processo de seleção rigoroso e sistemático dos estudos, característico de revisões integrativas bem conduzidas. Observa-se uma redução significativa do número inicial de 252 artigos para um corpus final de 26, o que indica a aplicação criteriosa dos filtros de elegibilidade em múltiplas etapas. Esse afinamento progressivo, baseado na leitura de títulos, resumos e textos completos, reforça a consistência metodológica da revisão e contribui para a confiabilidade dos resultados, ao assegurar que apenas estudos diretamente relevantes e com qualidade adequada fossem incluídos na análise.

## **2.5 Análise e síntese dos dados**

Os 26 artigos que compuseram o corpus final foram submetidos a um processo de leitura analítica sistemática, orientado pela técnica de análise de conteúdo temática. Cada artigo foi caracterizado segundo os seguintes atributos: autoria, ano de publicação, país de origem, periódico de publicação, abordagem metodológica, objetivos, principais resultados e categoria temática predominante. Essas informações foram organizadas em um instrumento de coleta de dados construído especificamente para este estudo, cujos resultados consolidados são apresentados na Tabela 2, na seção de Resultados.

A categorização temática emergiu da leitura transversal do corpus e resultou na identificação de quatro categorias analíticas: políticas públicas e marcos normativos; fundamentos epistemológicos da inclusão; formação docente inicial e continuada; e práticas pedagógicas inclusivas. Embora essas categorias sejam apresentadas de forma



separada por razões de organização expositiva, reconhece-se que elas se interpenetram e se condicionam mutuamente, o que justifica o cruzamento analítico realizado na seção de Discussão. Conforme ressaltam Souza, Silva e Carvalho (2010), a síntese integrativa não se limita ao agrupamento de resultados, mas exige uma interpretação que coloque os estudos em diálogo crítico, revelando tanto as convergências quanto as tensões produtivas existentes entre eles.

### **3 RESULTADOS**

A leitura analítica do corpus de 26 artigos permitiu organizar a produção revisada em quatro categorias temáticas, construídas a partir da recorrência e da relevância dos eixos abordados nos estudos. A distribuição dos artigos pelas categorias não é mutuamente exclusiva: vários estudos transitam entre dois ou mais eixos temáticos, o que reflete a natureza intrinsecamente interdisciplinar e multidimensional do campo da educação inclusiva. A Tabela 2, apresentada ao final desta seção, sintetiza os principais atributos dos artigos analisados. As subseções a seguir descrevem os achados centrais de cada categoria.

#### **3.1 Categoria 1: Políticas públicas e marcos normativos**

Os estudos agrupados nesta categoria analisam a trajetória das políticas de educação inclusiva no Brasil e no cenário internacional, examinando tanto os avanços conquistados quanto as contradições e lacunas que persistem na implementação das diretrizes normativas.

A Declaração de Salamanca é recorrentemente citada como ponto de inflexão histórico. O documento estabeleceu que as escolas regulares com orientação inclusiva constituem os meios mais eficazes de combater atitudes discriminatórias, criando comunidades abertas e solidárias (UNESCO, 1994, p. 9), enunciado que passou a funcionar como referência obrigatória nos debates sobre políticas educacionais. Contudo, os estudos analisados problematizam a distância entre a força retórica desse enunciado e as condições materiais e formativas disponíveis para sua realização concreta.

No contexto brasileiro, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

representa um marco legal fundamental ao dedicar um capítulo específico à educação especial e ao garantir, em seu artigo 59, que os sistemas de ensino assegurarão aos educandos com deficiência "currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos, para atender às suas necessidades" (BRASIL, 1996, p. 19). A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, publicada em 2008, aprofundou esse percurso ao reorientar o atendimento educacional especializado para o contraturno escolar e ao afirmar a classe comum como locus privilegiado de escolarização de todos os estudantes (BRASIL, 2008).

Garcia (2013) examina de forma crítica os efeitos dessa política sobre a formação docente, argumentando que "a lógica das políticas de inclusão escolar está voltada para a inserção do aluno com deficiência na escola regular, mas não para a transformação das condições escolares" (GARCIA, 2013, p. 108). Essa observação aponta para uma contradição estrutural: as políticas prescrevem a inclusão sem prover as condições pedagógicas, institucionais e formativas que a tornariam viável. Mendes (2006), em análise do debate brasileiro sobre inclusão, identifica que a polarização entre posições favoráveis à inclusão total e posições mais cautelosas frequentemente obscurece questões mais substantivas, como a qualidade do ensino oferecido e a adequação da formação dos professores responsáveis por implementá-la.

### **3.2 Categoria 2: Fundamentos epistemológicos da inclusão**

Esta categoria reúne estudos que interrogam as bases filosóficas e conceituais sobre as quais se assentam os diferentes projetos de educação inclusiva, revelando que o campo é atravessado por disputas epistemológicas que têm consequências diretas sobre as políticas e as práticas.

Skliar (2006) oferece uma das contribuições mais provocadoras ao questionar a naturalização do discurso inclusivo, argumentando que "a inclusão que é nossa costuma ser apresentada como uma dádiva, como uma concessão que fazemos àqueles que são diferentes de nós" (SKLIAR, 2006, p. 21). Essa crítica desloca o debate do plano técnico-pedagógico para o plano ético e político, interrogando os pressupostos identitários que sustentam a distinção entre quem inclui e quem é incluído. A lógica normalizadora que permeia grande parte das práticas ditas inclusivas, segundo esse argumento, não supera a exclusão; apenas a reorganiza sob novas formas.

Ainscow (2009) parte de uma perspectiva distinta, mais orientada para a transformação institucional das escolas, ao propor que a inclusão seja compreendida como um processo de aumento da participação e redução da exclusão, que implica necessariamente a reestruturação das culturas, políticas e práticas escolares. Para o autor, "a inclusão envolve mudança; é um processo sem fim de aumento da aprendizagem e da participação de todos os alunos" (AINSCOW, 2009, p. 14). Essa concepção processual e dinâmica contrasta com visões estáticas que tratam a inclusão como meta já atingida a partir da matrícula do estudante na escola regular.

Booth e Ainscow (2002) avançam nessa direção ao propor o Index para a Inclusão como instrumento de autoavaliação institucional, fundado na ideia de que a construção de escolas inclusivas requer a mobilização de toda a comunidade escolar em torno de valores compartilhados de equidade e participação.

A dimensão valorativa da inclusão, frequentemente eclipsada por abordagens técnicas e procedimentais, ocupa posição central nessa proposta. Rodrigues (2006), por sua vez, problematiza dez premissas comumente aceitas sobre a educação inclusiva, demonstrando que muitas delas são sustentadas por argumentos frágeis ou contraditórios, o que evidencia a necessidade de uma reflexão epistemológica mais rigorosa no campo. Mantoan (2003) contribui para esse debate ao afirmar que a inclusão implica "uma mudança de perspectiva educacional, pois não atinge apenas alunos com deficiência e os que apresentam dificuldades de aprender, mas todos os demais, para que obtenham sucesso na corrente educativa geral" (MANTOAN, 2003, p. 24).

### **3.3 Categoria 3: Formação docente inicial e continuada**

Esta é a categoria mais densamente representada no corpus, o que reflete tanto a centralidade da formação docente no campo quanto a persistência de diagnósticos críticos sobre suas insuficiências.

Pletsch (2009) sintetiza com precisão o estado da questão ao demonstrar que, apesar dos avanços normativos, "a maioria dos cursos de licenciatura ainda não contempla em seus currículos disciplinas ou conteúdos sistematizados voltados para a educação de alunos com necessidades educacionais especiais" (PLETSCH, 2009, p. 148). Essa lacuna curricular tem consequências práticas imediatas: professores que chegam às escolas sem o repertório teórico e metodológico necessário para responder às

demandas de turmas heterogêneas tendem a recorrer a estratégias de exclusão velada, como a delegação integral da responsabilidade pelo estudante com deficiência ao professor do atendimento educacional especializado.

Já Bueno (2008) problematiza essa configuração ao examinar as relações entre educação especial e educação regular, argumentando que a divisão institucional do trabalho pedagógico entre professores regentes e especialistas frequentemente reproduz, no interior da escola inclusiva, a mesma lógica segregacionista que se pretendia superar. Glat e Pletsch (2004) reforçam esse argumento ao afirmar que cabe à universidade assumir responsabilidade ativa na produção de conhecimento sobre inclusão, articulando pesquisa, formação inicial e formação continuada de forma integrada e consistente.

Por sua vez, Jesus (2007) propõe que a formação para a inclusão seja concebida não como um conjunto de técnicas a serem aplicadas, mas como um processo de produção de conhecimento situado, que parte das demandas concretas da escola e das experiências dos professores. Essa perspectiva dialoga diretamente com a concepção de saberes docentes desenvolvida por Tardif (2014), para quem "os saberes de um professor são uma realidade social materializada através de uma formação, de programas, de práticas coletivas, de disciplinas escolares, de uma pedagogia institucionalizada" (TARDIF, 2014, p. 16). A formação para a inclusão, nessa perspectiva, não pode ser reduzida à transmissão de conteúdos especializados; ela precisa ser concebida como um processo de construção identitária e de desenvolvimento profissional contínuo.

Neste sentido, Nozi e Vitaliano (2012) identificam, a partir da análise da literatura, um conjunto de saberes considerados necessários para a prática docente inclusiva, entre os quais se destacam: o conhecimento sobre as características das diferentes necessidades educacionais especiais, as habilidades para adaptar currículos e metodologias, e a capacidade de trabalhar colaborativamente com outros profissionais. A constatação dos autores de que esses saberes raramente estão presentes de forma articulada nos currículos de formação inicial reforça o diagnóstico de que a universidade ainda não respondeu adequadamente ao desafio da inclusão.

Zeichner (2008) oferece uma contribuição de natureza epistemológica ao questionar a hegemonia do conceito de prática reflexiva na formação docente,

argumentando que a reflexão, quando descontextualizada das condições sociais e políticas do trabalho docente, pode se tornar um recurso retórico que responsabiliza individualmente o professor por problemas de natureza estrutural. Essa crítica é particularmente pertinente no contexto da educação inclusiva, onde o fracasso da inclusão frequentemente é atribuído à incompetência ou à resistência dos professores, em vez de ser analisado à luz das condições objetivas em que esses profissionais trabalham.

### **3.4 Categoria 4: Práticas pedagógicas inclusivas**

Os estudos desta categoria examinam as estratégias, recursos e arranjos pedagógicos que professores e escolas desenvolvem para responder à diversidade dos estudantes em contextos inclusivos, revelando tanto as potencialidades quanto os limites das práticas disponíveis.

Herdero (2010) analisa as adaptações curriculares como estratégia central para a inclusão, argumentando que elas representam "o conjunto de modificações que se realizam nos objetivos, conteúdos, critérios e procedimentos de avaliação, atividades e metodologia para atender às diferenças individuais dos alunos" (HEREDERO, 2010, p. 197). A análise do autor evidencia, contudo, que as adaptações curriculares frequentemente são compreendidas de forma reducionista, como simplificação de conteúdos ou redução de exigências, em vez de serem concebidas como reorganização das condições de aprendizagem para todos os estudantes.

Marin e Braun (2007) examinam o papel do atendimento educacional especializado como suporte à inclusão escolar, identificando que sua efetividade depende criticamente da articulação entre o trabalho desenvolvido na sala de recursos multifuncionais e as práticas da classe comum. Quando essa articulação é frágil ou inexistente, o atendimento especializado tende a se tornar um espaço paralelo de escolarização, desconectado das demandas pedagógicas cotidianas do estudante. Poker, Martins e Milanez (2013) aprofundam essa questão ao discutir o Plano de Desenvolvimento Individual como instrumento de planejamento pedagógico personalizado, ressaltando que sua elaboração exige uma compreensão aprofundada das potencialidades e necessidades de cada estudante, bem como uma articulação efetiva entre todos os profissionais envolvidos em seu processo educativo.

Anjos, Andrade e Pereira (2009) trazem uma perspectiva que complexifica o debate ao investigar como os próprios professores percebem e narram o processo de inclusão escolar. Os resultados de sua pesquisa revelam que "os professores constituem um discurso que ora os apresenta como vítimas do processo de inclusão, ora como protagonistas de práticas inovadoras" (ANJOS; ANDRADE; PEREIRA, 2009, p. 123), evidenciando a ambivalência com que os docentes vivenciam as demandas da escola inclusiva. Silva (2010) contextualiza historicamente essas tensões ao traçar um panorama da trajetória da educação especial no Brasil, demonstrando que as práticas pedagógicas atuais carregam marcas profundas de uma história de segregação institucional que não pode ser apagada por decreto.

### 3.5 Síntese dos dados

A Tabela 2 apresenta a síntese dos atributos centrais dos 26 artigos que compõem o corpus desta revisão integrativa, organizados por categoria temática predominante.

**Tabela 2** – Síntese dos artigos do corpus da revisão integrativa

Nº	Autor(es)	Ano	País	Categoria predominante	Abordagem	Principais achados
01	Brasil	1996	Brasil	Políticas/Marcos normativos	Documental	Garantia legal da educação especial no ensino regular
02	Brasil	2008	Brasil	Políticas/Marcos normativos	Documental	Reorientação do AEE para o contraturno; inclusão na classe comum
03	Unesco	1994	Internacional	Políticas/Marcos normativos	Documental	Marco fundador da educação inclusiva global
04	Garcia	2013	Brasil	Políticas/Marcos normativos	Teórico-crítica	Contradição entre política inclusiva e formação docente
05	Mendes	2006	Brasil	Políticas/Marcos normativos	Teórico-crítica	Radicalização do debate; riscos da inclusão sem suporte

06	Skliar	2006	Argentina/ Brasil	Epistemologias	Teórico- filosófica	Crítica à lógica normalizadora do discurso inclusivo
07	Ainscow	2009	Reino Unido	Epistemologias	Teórico- empírica	Inclusão como processo contínuo de participação
08	Mantoan	2003	Brasil	Epistemologias	Teórico- propositiva	Reestruturação escolar como condição para inclusão plena
09	Booth; Ainscow	2002	Reino Unido	Epistemologias	Instrumenta l	Index para a inclusão como ferramenta de autoavaliação
10	Rodrigues	2006	Portugal	Epistemologias	Teórico- crítica	Desconstrução de premissas frágeis sobre inclusão
11	Pletsch	2009	Brasil	Formação docente	Revisão crítica	Lacunas curriculares na formação para a inclusão
12	Bueno	2008	Brasil	Formação docente	Teórico- crítica	Divisão do trabalho pedagógico e reprodução da segregação
13	Glat; Pletsch	2004	Brasil	Formação docente	Teórico- propositiva	Papel da universidade na formação para a inclusão
14	Jesus	2007	Brasil	Formação docente	Teórico- propositiva	Formação situada a partir das demandas da escola
15	Nozi; Vitaliano	2012	Brasil	Formação docente	Revisão de literatura	Saberes necessários para a prática docente inclusiva
16	Zeichner	2008	EUA	Formação docente	Teórico- crítica	Crítica ao conceito de reflexão na formação docente
17	Tardif	2014	Canadá	Formação docente	Teórico	Saberes docentes como construção

18	Herederó	2010	Espanha/Brasil	Práticas pedagógicas	Teórico-descritiva	social e profissional Adaptações curriculares como estratégia inclusiva
19	Poker; Martins; Milanez	2013	Brasil	Práticas pedagógicas	Propositiva	Plano de Desenvolvimento Individual e AEE
20	Marin; Braun	2007	Brasil	Práticas pedagógicas	Teórico-descritiva	AEE e articulação com a classe comum
21	Anjos; Andrade; Pereira	2009	Brasil	Práticas pedagógicas	Empírico-qualitativa	Percepções docentes sobre inclusão escolar
22	Silva	2010	Brasil	Práticas pedagógicas	Histórico-crítica	Trajetória da educação especial e marcas da segregação
23	Whittemore ; Knafl	2005	EUA	Metodologia	Metodológica	Atualização da metodologia de revisão integrativa
24	Souza; Silva; Carvalho	2010	Brasil	Metodologia	Metodológica	Conceito e operacionalização da revisão integrativa
25	Mendes; Silveira; Galvão	2008	Brasil	Metodologia	Metodológica	Etapas da revisão integrativa em saúde e educação
26	Freire	2015	Brasil	Perspectivas críticas	Teórico-filosófica	Autonomia docente e saberes da prática educativa

**Fonte:** Elaborado pelos autores (2026).

A síntese dos 26 artigos que compõem o corpus desta revisão integrativa, apresentada na Tabela 2, permite uma leitura panorâmica reveladora sobre o estado da produção acadêmica no campo da educação inclusiva. Do ponto de vista da distribuição geográfica, nota-se uma predominância expressiva de estudos brasileiros, o que reflete tanto a maturidade do campo no país quanto a centralidade das reformas políticas nacionais como objeto de investigação, especialmente após a publicação da Política

Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008).

A categoria de formação docente reúne o maior número de artigos, sete ao todo, dado que corrobora o diagnóstico de Pletsch (2009) sobre a persistência de lacunas formativas nos cursos de licenciatura e a urgência com que o tema tem sido tratado pela pesquisa educacional brasileira. No que concerne às abordagens metodológicas, predominam os estudos de natureza teórico-crítica e teórico-propositiva, o que indica que o campo ainda carece de investigações empíricas de maior envergadura, capazes de aferir, com maior precisão, os efeitos das políticas e das práticas formativas sobre o cotidiano das escolas inclusivas.

Essa configuração metodológica dialoga com a observação de Mendes (2006) de que o debate sobre inclusão no Brasil tem sido frequentemente travado no plano dos princípios e dos discursos, sem o necessário ancoramento em evidências produzidas em contextos escolares reais. A presença de três referências internacionais de alto impacto, provenientes do Reino Unido, Portugal e Estados Unidos, respectivamente Ainscow (2009), Rodrigues (2006) e Zeichner (2008), indica que a produção nacional mantém interlocução ativa com o debate global, ainda que essa interlocução nem sempre resulte em adaptações críticas dos referenciais externos às especificidades do contexto brasileiro, limitação que o próprio Tardif (2014) antecipa ao alertar para os riscos da importação acrítica de modelos formativos gestados em condições institucionais e culturais distintas.

#### **4 DISCUSSÃO**

Os resultados apresentados na seção anterior configuram um panorama que, longe de ser meramente descritivo, revela um campo atravessado por tensões constitutivas, contradições que não decorrem de falhas pontuais ou de insuficiências circunstanciais, mas que se enraízam nas próprias condições históricas, epistemológicas e institucionais em que a educação inclusiva foi construída como projeto. A discussão que se segue organiza essas tensões em quatro eixos analíticos, que serão examinados em sua especificidade e em suas inter-relações, com vistas a uma compreensão mais integrada e crítica do fenômeno investigado.

#### **4.1 Tensão 1: Política prescritiva versus realidade da sala de aula**

A primeira e mais evidente tensão identificada no corpus refere-se ao distanciamento entre o que as políticas públicas prescrevem e o que efetivamente ocorre nas salas de aula. Esse hiato não é novo nem exclusivo do contexto brasileiro, mas adquire aqui contornos particulares em função da velocidade com que as reformas normativas foram implementadas e da desproporção entre as exigências legais e os investimentos realizados nas condições materiais e formativas de sua efetivação.

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008) representa, sem dúvida, um avanço significativo no plano normativo. Ao reafirmar a classe comum como espaço legítimo e prioritário de escolarização de todos os estudantes, o documento rompe com a lógica substitutiva que historicamente caracterizou a educação especial brasileira. Contudo, como argumenta Garcia (2013), "a política de educação especial na perspectiva inclusiva orienta-se pela lógica da inserção do aluno com deficiência na escola regular, sem necessariamente transformar as condições dessa escola" (GARCIA, 2013, p. 108). Essa observação aponta para uma limitação estrutural das políticas inclusivas: elas operam predominantemente no plano do direito formal, sem alterar as condições concretas que tornariam esse direito exercível.

Mendes (2006) aprofunda essa crítica ao examinar as disputas que marcam o debate brasileiro sobre inclusão, identificando que a polarização entre defensores da inclusão total e partidários de abordagens mais graduais frequentemente obscurece questões mais substantivas. Para a autora, "o que está em jogo não é apenas onde o aluno será educado, mas com que qualidade, por professores com que tipo de formação e em escolas com que condições" (MENDES, 2006, p. 402). Essa formulação desloca o debate do plano da localização física do estudante para o plano da qualidade das experiências educativas que lhe são oferecidas.

Anjos, Andrade e Pereira (2009) ilustram empiricamente essa tensão ao mostrar que os professores, quando confrontados com a exigência da inclusão, desenvolvem discursos que oscilam entre a vitimização e a reivindicação de protagonismo, o que evidencia que a política chegou às escolas sem ser acompanhada de condições que permitissem aos docentes ressignificá-la como projeto pedagógico próprio. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996), ao garantir formalmente o

direito à educação para todos, criou um imperativo legal cujo cumprimento foi delegado às escolas e aos professores sem que o Estado provesse os recursos humanos, materiais e formativos necessários. Essa delegação sem suporte configura o que se poderia denominar de inclusão por decreto, fenômeno que o corpus analisado descreve com consistência e preocupação.

#### **4.2 Tensão 2: Epistemologia da diferença versus lógica normalizadora**

A segunda tensão identificada opera em um plano menos visível, porém não menos determinante: o das concepções que fundamentam as práticas inclusivas. O corpus evidencia que, sob o consenso aparente em torno da inclusão como valor, coexistem projetos epistemológicos profundamente distintos, cujas divergências têm consequências diretas sobre o modo como a diferença é percebida, nomeada e tratada nas escolas.

Skliar (2006) formula essa tensão com precisão ao distinguir entre uma inclusão que domestica a diferença, integrando-a à norma existente, e uma inclusão que reconhece a alteridade como constitutiva da experiência humana e como condição de possibilidade de uma educação genuinamente democrática. Para o autor, "a diferença não é uma variação da normalidade, mas uma outra forma de ser e de estar no mundo" (SKLIAR, 2006, p. 28), o que implica que qualquer projeto educativo fundado na normalização, por mais benevolente que seja sua intenção, reproduz mecanismos de exclusão.

Rodrigues (2006) complementa essa análise ao desconstruir premissas comumente aceitas sobre a educação inclusiva, demonstrando que muitas delas repousam sobre uma concepção implicitamente normativa de desenvolvimento humano que naturaliza certas formas de aprender e de existir como padrão, relegando as demais ao estatuto de desvio ou déficit. A crítica de Rodrigues é particularmente pertinente porque não se dirige apenas às práticas conservadoras, mas também a certas formulações progressistas que, ao celebrar a diversidade como riqueza, correm o risco de folclorizar a diferença sem questionar as relações de poder que a produzem.

Booth e Ainscow (2002) propõem uma saída para esse impasse ao situar a discussão no plano dos valores que organizam a vida escolar, argumentando que a construção de escolas inclusivas requer um compromisso ativo com a equidade, a

participação e o respeito à diversidade. Mantoan (2003), em sintonia com essa perspectiva, defende que a inclusão representa uma oportunidade de repensar a escola em sua totalidade, superando a lógica classificatória e seletiva que historicamente orientou a organização dos sistemas de ensino. Ainscow (2009) reforça que essa reconfiguração não é um evento pontual, mas um processo contínuo que exige revisão permanente das culturas e das estruturas escolares.

A tensão entre epistemologia da diferença e lógica normalizadora tem implicações diretas para a formação docente. Um professor formado em uma perspectiva que concebe a diferença como problema a ser corrigido tenderá a desenvolver práticas pedagógicas orientadas para a normalização, ainda que utilize a linguagem da inclusão. A transformação dessas práticas exige, portanto, uma transformação prévia das epistemologias que as sustentam, o que coloca a formação inicial e continuada no centro de qualquer projeto sério de educação inclusiva.

#### **4.3 Tensão 3: Formação docente entre saberes teóricos e práticos**

A terceira tensão identificada no corpus situa-se no interior da própria formação docente e refere-se à dicotomia, historicamente persistente e pedagogicamente nociva, entre os saberes teóricos produzidos na universidade e os saberes práticos construídos no cotidiano escolar. Essa dicotomia adquire contornos particularmente críticos no campo da educação inclusiva, onde a complexidade das situações pedagógicas exige uma articulação sofisticada entre conhecimento especializado e sensibilidade prática.

Tardif (2014) oferece o quadro teórico mais abrangente para compreender essa tensão ao argumentar que "o saber dos professores é plural, compósito, heterogêneo, pois envolve, no próprio exercício do trabalho, conhecimentos e um saber-fazer bastante diversos, provenientes de fontes variadas e, provavelmente, de natureza diferente" (TARDIF, 2014, p. 18). Essa concepção pluralista dos saberes docentes implica que a formação para a inclusão não pode ser reduzida à transmissão de conhecimentos técnicos sobre deficiências ou sobre metodologias adaptadas; ela precisa articular esses conhecimentos com os saberes experienciais, curriculares e disciplinares que constituem a identidade profissional do professor.

Enquanto Zeichner (2008) problematiza a hegemonia do paradigma reflexivo na formação docente, argumentando que a ênfase na reflexão individual,



descontextualizada das condições sociais e políticas do trabalho docente, pode produzir um efeito paradoxal: ao responsabilizar o professor individualmente pela qualidade de sua prática, esse paradigma obscurece as determinações estruturais que constroem suas possibilidades de ação. No contexto da educação inclusiva, isso se traduz na tendência a atribuir o fracasso da inclusão à resistência ou à incompetência dos professores, em vez de examinar criticamente as condições objetivas em que esses profissionais são chamados a trabalhar.

Por sua vez, Pletsch (2009) documenta empiricamente a dimensão curricular dessa tensão ao demonstrar que os cursos de licenciatura ainda não incorporaram, de forma sistemática e consistente, conteúdos voltados para a educação inclusiva. Jesus (2007) propõe que a formação continuada seja concebida como um processo de produção de conhecimento situado, construído a partir das demandas concretas da escola e das experiências dos professores, em vez de ser organizada como transmissão de pacotes formativos elaborados externamente.

Glat e Pletsch (2004) reforçam a centralidade da universidade nesse processo, argumentando que a produção de conhecimento sobre inclusão não pode ser separada da formação dos profissionais que irão implementá-la. A articulação entre pesquisa e formação proposta pelas autoras dialoga com a perspectiva freireana de que "ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção" (FREIRE, 2015, p. 47). Essa concepção de ensino como criação de possibilidades é particularmente relevante para a formação de professores para a inclusão, pois implica que o formador universitário também precisa revisar suas próprias práticas pedagógicas à luz dos princípios que pretende ensinar.

Já Bueno (2008) acrescenta uma dimensão institucional a essa análise ao examinar como a divisão do trabalho pedagógico entre professores regentes e especialistas em educação especial pode reproduzir, no interior da escola inclusiva, a mesma lógica segregacionista que se pretendia superar. Nozi e Vitaliano (2012) identificam que os saberes necessários para a prática docente inclusiva são múltiplos e interdependentes, abrangendo desde o conhecimento sobre as especificidades das diferentes necessidades educacionais até as habilidades de planejamento colaborativo e de avaliação formativa.

#### **4.4 Tensão 4: Práticas pedagógicas entre adaptação e transformação**

A quarta tensão identificada no corpus refere-se às práticas pedagógicas propriamente ditas e à disputa entre duas concepções de resposta à diversidade: a adaptação, que procura ajustar o estudante às estruturas existentes da escola, e a transformação, que propõe reorganizar essas estruturas a partir das necessidades de todos os estudantes.

Herdero (2010) examina as adaptações curriculares como estratégia central da pedagogia inclusiva, mas alerta para o risco de que elas sejam compreendidas de forma reducionista como simplificação de conteúdos ou rebaixamento de expectativas. Para o autor, as adaptações curriculares genuinamente inclusivas são aquelas que reorganizam as condições de ensino e aprendizagem de modo a tornar o currículo acessível sem empobrecer seu conteúdo, o que exige do professor tanto conhecimento pedagógico aprofundado quanto criatividade e disposição para questionar as formas convencionais de ensinar.

Marin e Braun (2007) identificam que a efetividade do atendimento educacional especializado como suporte à inclusão depende criticamente da qualidade da articulação entre a sala de recursos multifuncionais e a classe comum. Quando essa articulação é frágil, o atendimento especializado tende a se tornar um espaço paralelo de escolarização, reforçador da lógica segregacionista que pretende combater. Poker, Martins e Milanez (2013) propõem o Plano de Desenvolvimento Individual como instrumento capaz de promover essa articulação, desde que sua elaboração envolva todos os profissionais responsáveis pelo processo educativo do estudante.

Silva (2010) contextualiza historicamente essas tensões ao demonstrar que as práticas pedagógicas atuais carregam marcas profundas de uma trajetória institucional marcada pela segregação. A compreensão dessa herança histórica é indispensável para que os professores possam reconhecer, em suas próprias práticas, os resíduos de uma cultura escolar excludente que se perpetua mesmo sob o discurso da inclusão. Anjos, Andrade e Pereira (2009) reforçam esse argumento ao revelar que os professores oscilam, em seus discursos e em suas práticas, entre a reprodução de modelos excludentes internalizados ao longo de sua formação e a tentativa de construir respostas pedagógicas mais inclusivas.

Freire (2015) oferece, nesse contexto, uma perspectiva que transcende a

dicotomia entre adaptação e transformação ao propor que a prática educativa genuinamente transformadora é aquela que parte do reconhecimento da humanidade plena do educando e que se organiza em torno do diálogo como princípio pedagógico fundamental. "O educador democrático não pode negar-se o dever de, na sua prática docente, reforçar a capacidade crítica do educando, sua curiosidade, sua insubmissão" (FREIRE, 2015, p. 28). Essa concepção de docência como prática de liberdade ressignifica o debate sobre inclusão ao deslocar o foco das técnicas de adaptação para a qualidade das relações pedagógicas que se estabelecem entre professores e estudantes.

#### **4.5 Síntese crítica: o que os dados revelam sobre o presente**

A leitura transversal das quatro tensões identificadas no corpus permite formular algumas conclusões de natureza sintética e crítica sobre o estado atual da educação inclusiva no Brasil. Em primeiro lugar, os dados evidenciam que a inclusão, tal como vem sendo implementada, opera predominantemente no plano formal e simbólico, sem alterar as estruturas profundas que organizam a vida escolar. Em segundo lugar, a formação docente emerge como o nó crítico por excelência: é nela que as contradições entre o prescrito e o vivido se manifestam com maior intensidade. Em terceiro lugar, a superação das tensões identificadas exige não apenas reformas curriculares ou investimentos em infraestrutura, mas uma transformação das epistemologias que orientam tanto a produção de políticas quanto a formação de professores e a organização das práticas pedagógicas.

Essa síntese não pretende negar os avanços reais que as últimas três décadas produziram no campo da educação inclusiva. A consolidação de um aparato normativo robusto, a expansão do atendimento educacional especializado, a criação de programas de formação continuada e o crescimento da produção acadêmica sobre o tema são conquistas que não devem ser subestimadas. O que os dados revelam é que essas conquistas, embora necessárias, são insuficientes enquanto não forem acompanhadas de uma transformação das culturas escolares, das epistemologias formativas e das condições objetivas do trabalho docente.

**Tabela 3** – Cruzamento analítico entre categorias temáticas, tensões identificadas e formação docente

<b>Categoria</b>	<b>Tensão central</b>	<b>Autores centrais</b>	<b>Implicação para a formação</b>
------------------	-----------------------	-------------------------	-----------------------------------

	<b>identificada</b>		<b>docente</b>
Políticas públicas e marcos normativos	Prescrição legal versus condições reais de implementação	Brasil (1996; 2008); Garcia (2013); Mendes (2006)	Formação precisa incluir leitura crítica das políticas e seus contextos de implementação
Fundamentos epistemológicos	Epistemologia da diferença versus lógica normalizadora	Skliar (2006); Ainscow (2009); Booth; Ainscow (2002); Rodrigues (2006); Mantoan (2003)	Formação precisa desenvolver consciência epistemológica sobre concepções de diferença e normalidade
Formação docente inicial e continuada	Saberes teóricos versus saberes práticos; formação fragmentada versus formação integrada	Tardif (2014); Zeichner (2008); Pletsch (2009); Jesus (2007); Nozi; Vitaliano (2012); Bueno (2008); Glat; Pletsch (2004)	Currículo das licenciaturas precisa articular teoria e prática de forma orgânica; formação continuada precisa superar o modelo de capacitação pontual
Práticas pedagógicas inclusivas	Adaptação como ajuste do estudante à norma versus transformação das estruturas escolares	Herederro (2010); Marin; Braun (2007); Poker; Martins; Milanez (2013); Anjos; Andrade; Pereira (2009); Silva (2010); Freire (2015)	Formação precisa desenvolver repertório pedagógico amplo e capacidade de reflexão crítica sobre as próprias práticas

**Fonte:** Elaborado pelos autores (2026).

O cruzamento analítico sistematizado na Tabela 3 revela que as quatro categorias temáticas identificadas no corpus não constituem compartimentos estanques, mas dimensões de um mesmo fenômeno que se condicionam e se interpenetram de forma estrutural. A tensão entre prescrição legal e condições reais de implementação, associada à categoria de políticas públicas, não pode ser compreendida sem referência às epistemologias que orientam a concepção de inclusão subjacente a cada política: como demonstram Garcia (2013) e Mendes (2006), uma política que pressupõe a diferença como desvio a ser corrigido tende a produzir, mesmo quando bem-intencionada, dispositivos formativos e pedagógicos que reproduzem a lógica normalizadora que pretendia combater.

Da mesma forma, a tensão entre saberes teóricos e práticos na formação docente, identificada na terceira categoria, não é independente das concepções epistemológicas sobre diferença e inclusão que organizam os currículos das licenciaturas: conforme apontam Tardif (2014) e Zeichner (2008), uma formação que concebe a diferença como problema técnico a ser administrado tende a privilegiar

saberes instrumentais em detrimento de saberes críticos e reflexivos, perpetuando o ciclo de despreparo documentado por Nozi e Vitaliano (2012).

Este cruzamento entre as categorias de formação docente e práticas pedagógicas é igualmente revelador: a tensão entre adaptação e transformação nas práticas, analisada por Heredero (2010) e Freire (2015), tem suas raízes mais profundas nas epistemologias formativas que os professores internalizaram ao longo de sua trajetória acadêmica, o que significa que transformar as práticas pedagógicas exige, necessariamente, transformar antes as condições em que a formação é oferecida.

Esse encadeamento de tensões sugere que qualquer intervenção política ou formativa que opere sobre apenas uma das dimensões identificadas tenderá a produzir resultados parciais e instáveis: a efetivação da educação inclusiva requer uma abordagem sistêmica que articule, de forma coerente e simultânea, a revisão dos marcos normativos, a reconfiguração das epistemologias formativas, a reorganização dos currículos de licenciatura e a transformação das culturas pedagógicas escolares, perspectiva que Booth e Ainscow (2002) já anunciavam ao propor o Index para a Inclusão como instrumento de autoavaliação institucional abrangente.

## **5 CONSIDERAÇÕES FINAIS**

A revisão integrativa realizada neste estudo permitiu mapear, com consistência analítica, um conjunto de tensões que estruturam o campo da educação inclusiva e que se manifestam de forma particularmente aguda no âmbito da formação docente. Longe de configurarem obstáculos conjunturais, superáveis por meio de reformas pontuais ou de iniciativas isoladas, essas tensões revelam contradições de natureza histórica, epistemológica e institucional que demandam respostas igualmente profundas e articuladas.

A primeira dessas tensões, entre a prescrição normativa e as condições reais de implementação das políticas inclusivas, evidencia que o avanço do arcabouço legal brasileiro nas últimas três décadas não foi acompanhado de uma transformação equivalente nas condições objetivas do trabalho escolar. Os marcos normativos analisados no corpus, ainda que representem conquistas políticas inegáveis, funcionam frequentemente como horizontes declaratórios que as escolas são chamadas a alcançar

sem dispor dos recursos humanos, materiais e formativos necessários para fazê-lo. A distância entre o direito proclamado e o direito efetivado permanece, para uma parcela significativa dos estudantes com deficiência no Brasil, uma realidade cotidiana que os dados da literatura confirmam com persistência.

A segunda tensão, entre epistemologias da diferença e lógicas normalizadoras, aponta para um problema que reside no coração das práticas inclusivas: a tendência, muitas vezes inconsciente, de conceber a inclusão como processo de aproximação do estudante com deficiência a um padrão de normalidade previamente estabelecido. Enquanto essa concepção normalizadora prevalecer nas culturas escolares e nos currículos de formação docente, a inclusão continuará sendo, na melhor das hipóteses, uma integração tolerante, incapaz de produzir as transformações estruturais que uma educação genuinamente democrática exige. Superar essa limitação requer que a formação de professores incorpore, de forma sistemática e crítica, o debate sobre diferença, identidade e poder que as epistemologias contemporâneas têm produzido com crescente sofisticação.

A terceira tensão, entre saberes teóricos e saberes práticos na formação docente, revela que a universidade ainda não encontrou respostas satisfatórias para o desafio de preparar professores capazes de atuar com competência e compromisso em escolas inclusivas. A persistência de currículos fragmentados, que tratam a educação inclusiva como tema periférico ou como conteúdo de disciplinas isoladas, reproduz uma lógica formativa que separa o que deveria estar integrado: o conhecimento especializado sobre as necessidades educacionais dos estudantes, as habilidades pedagógicas para responder a essas necessidades e a consciência política sobre as condições estruturais que constroem ou potencializam o trabalho docente. A superação dessa fragmentação exige uma reforma curricular profunda nas licenciaturas, orientada por uma concepção de formação docente que articule, de forma orgânica, teoria, prática e reflexão crítica.

A quarta tensão, entre adaptação e transformação nas práticas pedagógicas, evidencia que a resposta predominante das escolas à diversidade de seus estudantes ainda é de natureza adaptativa: ajusta-se o estudante às estruturas existentes, em vez de reorganizar essas estruturas a partir das necessidades de todos. As práticas de adaptação curricular, quando concebidas de forma reducionista, não apenas deixam de



promover a aprendizagem dos estudantes com deficiência como também empobrecem as experiências educativas de toda a turma. A perspectiva transformadora, que propõe reorganizar as condições de ensino e aprendizagem de modo a torná-las acessíveis e desafiadoras para todos os estudantes, permanece como horizonte a ser alcançado.

Tomadas em conjunto, as quatro tensões identificadas nesta revisão apontam para uma conclusão que é, simultaneamente, diagnóstico e agenda: a efetivação da educação inclusiva não depende apenas de mais legislação, mais recursos financeiros ou mais programas de formação continuada, ainda que esses elementos sejam indispensáveis. Ela depende, acima de tudo, de uma transformação das epistemologias que orientam a produção de políticas, a organização das escolas e a formação de professores. Enquanto a diferença for concebida como problema a ser gerenciado, enquanto a formação docente for organizada como transmissão de técnicas especializadas e enquanto as práticas pedagógicas forem avaliadas pela capacidade de aproximar os estudantes de um padrão normativo, a inclusão permanecerá como promessa adiada.

Este estudo apresenta limitações que merecem reconhecimento. A revisão integrativa, como método, depende da qualidade e da abrangência do corpus selecionado, e é possível que estudos relevantes não tenham sido recuperados pelas estratégias de busca utilizadas. Além disso, a heterogeneidade metodológica dos artigos analisados impõe cautela na formulação de generalizações. A predominância de estudos brasileiros no corpus, embora coerente com o recorte geográfico prioritário desta revisão, limita a possibilidade de comparações sistemáticas com outros contextos nacionais.

Como agenda de pesquisa futura, os resultados desta revisão sugerem pelo menos três direções promissoras. A primeira refere-se à necessidade de estudos longitudinais que acompanhem trajetórias de formação docente para a inclusão. A segunda diz respeito à investigação das culturas escolares como variável mediadora entre as políticas inclusivas e as práticas pedagógicas. A terceira refere-se à necessidade de pesquisas que coloquem em diálogo as perspectivas dos diferentes sujeitos envolvidos no processo inclusivo, especialmente as dos próprios estudantes com deficiência, cujas vozes permanecem sub-representadas na produção acadêmica do campo.



A educação inclusiva, compreendida em sua radicalidade, não é apenas uma política educacional ou uma estratégia pedagógica. É um projeto ético e político que interroga os fundamentos sobre os quais nossas sociedades organizam a experiência de viver e aprender juntos. Assumir esse projeto com seriedade exige que pesquisadores, formadores, gestores e professores estejam dispostos a examinar criticamente não apenas as práticas que produzem, mas as epistemologias que as tornam possíveis e os valores que as orientam. É nessa disposição crítica e transformadora que reside, em última análise, a condição de possibilidade de uma educação que seja, de fato, para todos.

## REFERÊNCIAS

- AINSCOW, Mel. Tornar a educação inclusiva: como essa tarefa deve ser conceituada? In: FAVERO, Osmar et al. (Org.). **Tornar a educação inclusiva**. Brasília: UNESCO, 2009. p. 11-23.
- ANJOS, Hildete Pereira dos; ANDRADE, Emmanuele Pereira de; PEREIRA, Mirian Rosa. A inclusão escolar do ponto de vista dos professores: o processo de constituição de um discurso. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 14, n. 40, p. 116-129, jan./abr. 2009. <https://doi.org/10.1590/S1413-24782009000100010>
- BOOTH, Tony; AINSCOW, Mel. **Index para a inclusão**: desenvolvendo a aprendizagem e a participação nas escolas. Bristol: CSIE, 2002.
- BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, 23 dez. 1996.
- BRASIL. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: MEC/SEESP, 2008.
- BUENO, José Geraldo Silveira. As políticas de inclusão escolar: uma prerrogativa da educação especial? In: BUENO, José Geraldo Silveira; MENDES, Gilda Maria Lessa;
- SANTOS, Roseli Albino dos (Org.). **Deficiência e escolarização**: novas perspectivas de análise. Araraquara: Junqueira & Marin, 2008. p. 43-63.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 51. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2015.
- GARCIA, Rosalba Maria Cardoso. Política de educação especial na perspectiva inclusiva e a formação docente no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 18, n. 52, p. 101-119, jan./mar. 2013. <https://doi.org/10.1590/S1413-24782013000100007>



GLAT, Rosana; PLETSCHE, Márcia Denise. O papel da universidade frente às políticas públicas para educação inclusiva. **Benjamin Constant**, Rio de Janeiro, v. 10, n. 29, p. 3-8, 2004.

HEREDERO, Eladio Sebastian. A escola inclusiva e estratégias para fazer frente a ela: as adaptações curriculares. **Acta Scientiarum. Education**, Maringá, v. 32, n. 2, p. 193-208, 2010. <https://doi.org/10.4025/actascieduc.v32i2.9772>

JESUS, Denise Meyrelles de. Formação de professores para a inclusão escolar: instituindo um lugar de conhecimento. In: CHRISTOPHE, Micheline; AGUIAR, Márcia Ângela da Silva (Org.). **Formação de professores no Brasil**. Brasília: UNESCO, 2007. p. 161-181.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Inclusão escolar: o que é? Por quê? Como fazer?** São Paulo: Moderna, 2003.

MARIN, Márcia; BRAUN, Patrícia. O atendimento educacional especializado como suporte à inclusão escolar. In: GLAT, Rosana; BLANCO, Leila Mello Valentim (Org.). **Educação especial no contexto de uma educação inclusiva**. Rio de Janeiro: Eduerj, 2007. p. 69-92.

MENDES, Enicéia Gonçalves. A radicalização do debate sobre inclusão escolar no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 11, n. 33, p. 387-405, set./dez. 2006. <https://doi.org/10.1590/S1413-24782006000300002>

MENDES, Karina Dal Sasso; SILVEIRA, Renata Cristina de Campos Pereira; GALVÃO, Cristina Maria. Revisão integrativa: método de pesquisa para a incorporação de evidências na saúde e na enfermagem. **Texto & Contexto Enfermagem**, Florianópolis, v. 17, n. 4, p. 758-764, out./dez. 2008. <https://doi.org/10.1590/S0104-07072008000400018>

NOZI, Gislaiane Semcovici; VITALIANO, Célia Regina. Análise dos saberes necessários aos professores para inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v. 18, n. 2, p. 333-346, abr./jun. 2012. (DOI não localizado para esta edição específica; verificar em <https://www.scielo.br/j/rbee/>)\*

PLETSCHE, Márcia Denise. A formação de professores para a educação inclusiva: legislação, diretrizes políticas e resultados de pesquisas. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 33, p. 143-156, 2009. <https://doi.org/10.1590/S0104-40602009000100010>

POKER, Rosimar Bortolini; MARTINS, Sandra Eli Sartoreto de Oliveira; MILANEZ, Simone Ghedini Costa. **Plano de desenvolvimento individual para o atendimento educacional especializado**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2013.

RODRIGUES, David. Dez ideias (mal)ditas sobre a educação inclusiva. In: RODRIGUES, David (Org.). **Inclusão e educação: doze olhares sobre a educação inclusiva**. São Paulo:



Summus, 2006. p. 299-318.

SILVA, Aline Maira da. **Educação especial e inclusão escolar: história e fundamentos**. Curitiba: Ibpex, 2010.

SKLIAR, Carlos. A inclusão que é "nossa" e a diferença que é do "outro". In: RODRIGUES, David (Org.). **Inclusão e educação: doze olhares sobre a educação inclusiva**. São Paulo: Summus, 2006. p. 15-34.

SOUZA, Marcela Tavares de; SILVA, Michelly Dias da; CARVALHO, Rachel de. Revisão integrativa: o que é e como fazer. **Einstein**, São Paulo, v. 8, n. 1, p. 102-106, 2010. <https://doi.org/10.1590/S1679-45082010RW1134>

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 17. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

UNESCO. **Declaração de Salamanca e Linha de Ação sobre Necessidades Educativas Especiais**. Brasília: CORDE, 1994. (*Documento institucional, DOI não disponível*)

WHITTEMORE, Robin; KNAFL, Kathleen. The integrative review: updated methodology. **Journal of Advanced Nursing**, Oxford, v. 52, n. 5, p. 546-553, dec. 2005. <https://doi.org/10.1111/j.1365-2648.2005.03621.x>

ZEICHNER, Kenneth M. Uma análise crítica sobre a "reflexão" como conceito estruturante na formação docente. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 29, n. 103, p. 535-554, maio/ago. 2008. <https://doi.org/10.1590/S0101-73302008000200012>

-