



**Estudantes com deficiência e vulnerabilidade social: uma revisão
da produção acadêmica brasileira (2015 - 2025)**

**DISCENTE: Nicole Rodrigues Padovan
ORIENTADORA: Rosimeire Maria Orlando
COORIENTADORA: Alessandra D. M. Picharillo**

**SÃO CARLOS
2025**

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	4
METODOLOGIA.....	5
2.1 Bases de Dados, Período e Descritores Utilizados.....	5
2.2 Estratégia de Busca.....	8
2.3 Processo de Seleção dos Estudos.....	9
2.4 Critérios de Inclusão e Exclusão.....	10
2.5 Análise e Síntese dos Dados.....	11
3 RESULTADOS E DISCUSSÃO.....	11
3.1 Análise Quantitativa.....	12
3.2 Análise Qualitativa.....	24
3.3 Capitalismo e Neoliberalismo: Origens e Impactos na Desigualdade.....	24
3.4 Vulnerabilidade Social e Seus Impactos no Processo Educacional.....	30
3.5 Legislação e Educação Inclusiva: A Proteção dos Direitos das Crianças com Deficiência.....	34
3.6 Formação de Professores.....	39
4 CONCLUSÃO.....	42
5 REFERÊNCIAS.....	43

RESUMO

O presente Trabalho de Conclusão de Curso teve como objetivo verificar como ocorre a educação brasileira para estudantes com deficiência e vulnerabilidade social, matriculados na educação básica. Partindo de uma perspectiva crítica e reflexiva, o estudo busca compreender de que forma a vulnerabilidade social intensifica os processos de exclusão educacional e como a formação docente pode contribuir para a efetivação de práticas pedagógicas verdadeiramente inclusivas. O trabalho foi desenvolvido por meio de uma pesquisa bibliográfica e qualitativa, com base em artigos científicos, legislações e documentos oficiais publicados entre 2015 e 2025. Foram analisadas produções que abordam a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, o papel da escola pública e a atuação docente frente às desigualdades estruturais e sociais que permeiam o contexto educacional brasileiro. Os resultados obtidos evidenciaram que, embora o Brasil possua um arcabouço sólido voltado à inclusão, ainda há um grande distanciamento entre o que está previsto nas legislações e a realidade vivenciada nas escolas. A pesquisa aponta que a falta de formação continuada dos professores, ausência de infraestrutura adequada, escassez de recursos pedagógicos e a fragilidade das políticas intersetoriais são fatores que comprometem a efetividade da inclusão. Além disso, a análise mostra que o neoliberalismo e a lógica capitalista contribuem para a manutenção de desigualdades educacionais, uma vez que a educação de qualidade segue sendo privilégio das classes sociais mais favorecidas.

Palavras-chave: Educação Especial; Educação Básica; Vulnerabilidade Social; Estudante com Deficiência.

INTRODUÇÃO

O cenário brasileiro é marcado por elevados índices de vulnerabilidade social e extrema pobreza, afetando milhares de pessoas em todo o território nacional. A acentuada desigualdade social, resultante da má distribuição de renda e da escassez de recursos essenciais, contribui para a exclusão de grande parte da população, que permanece à margem da sociedade. Essa realidade torna-se ainda mais alarmante quando se observa a situação das crianças. De acordo com o relatório Pobreza Multidimensional na Infância e Adolescência no Brasil, publicado pelo UNICEF (2023), aproximadamente 28,8 milhões de crianças e adolescentes viviam em condição de pobreza no país.

Esses indicadores evidenciam não apenas a condição de crianças que vivem abaixo da linha da pobreza, mas também apontam para a recorrente violação de direitos fundamentais, os quais deveriam ser assegurados desde a primeira infância. De acordo com dados preliminares do Censo Demográfico do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), mais de 1,7 milhão de crianças estavam fora da escola em idade escolar obrigatória no ano de 2022. Dentre essas, seis em cada dez pertenciam a famílias com renda per capita de até meio salário-mínimo. Tais números confirmam que a exclusão escolar atinge, de forma mais acentuada, aqueles que já se encontram em contextos de vulnerabilidade social.

Essas evidências reforçam que a exclusão escolar incide, sobretudo, sobre aqueles já inseridos em contextos de vulnerabilidade social. Nesse sentido, é fundamental destacar que essa condição tende a se agravar consideravelmente entre crianças e adolescentes com deficiência, grupo frequentemente negligenciado no sistema educacional. Apesar do acesso e a permanência na escola serem garantidos por lei desde os primeiros anos da educação básica, uma parcela significativa desses estudantes permanece fora das instituições de ensino.

Diante do exposto, justifica-se a escolha deste tema pela relevância social e educacional que ele representa, sobretudo no contexto de uma sociedade marcada pela desigualdade. Além disso, a exclusão escolar de pessoas com deficiência, especialmente quando associada à condição de vulnerabilidade social, revela uma falha estrutural que compromete os princípios de equidade e inclusão previstos nas diretrizes educacionais brasileiras. Compreender os fatores que levam à evasão ou à

não inserção dessas crianças na escola é essencial para promover mudanças significativas nas políticas públicas e nas práticas pedagógicas.

A presente pesquisa está organizada em cinco tópicos. O primeiro apresenta a análise quantitativa dos textos estudados. O segundo tópico desenvolve a análise qualitativa, estruturada em quatro eixos principais: o primeiro discute a influência do capitalismo e do neoliberalismo no aumento da desigualdade social, fundamentado na perspectiva do materialismo histórico-dialético; o segundo aborda a vulnerabilidade social e seus impactos no processo educacional brasileiro; o terceiro trata da educação inclusiva, com ênfase nas legislações que propõem assegurar os direitos das pessoas com deficiência no contexto nacional; e o quarto discute a formação de professores como elemento central para o processo de inclusão escolar. Por fim, apresentam-se as considerações finais do estudo e as referências utilizadas.

Objetivo geral: Verificar como as produções acadêmicas apresentam a relação entre educação inclusiva e vulnerabilidade social para estudantes com deficiência matriculados na educação básica brasileira.

Objetivos específicos:

- Identificar os impactos do capitalismo e do neoliberalismo na desigualdade social;
- Reconhecer os impactos da vulnerabilidade social no processo educacional;
- Compreender o papel da legislação na proteção dos direitos das crianças com deficiência;
- Discutir a influência da formação docente na educação inclusiva.

METODOLOGIA

Este estudo caracteriza-se como uma revisão sistemática da literatura, cujo objetivo principal foi identificar, selecionar, analisar e sintetizar os principais estudos que abordam o acesso a educação de crianças e adolescentes com deficiência em situação de vulnerabilidade social, com foco especial naquelas matriculadas na educação básica no contexto brasileiro. De acordo com Gil (2019), a revisão sistemática consiste em um tipo de pesquisa que se baseia na identificação, análise

e interpretação de estudos já publicados sobre determinado tema, permitindo ao pesquisador reunir evidências confiáveis e sintetizar o conhecimento existente de forma organizada.

2.1 Bases de Dados, Período e Descritores Utilizados

A pesquisa bibliográfica foi realizada na base SciELO e no Portal de Periódicos da CAPES, plataformas reconhecidas pela abrangência e qualidade das publicações científicas em âmbito nacional. O período considerado para a coleta dos artigos foi entre os anos de 2015 e 2025. Foi utilizado o recorte temporal de dez anos com o objetivo de analisar o cenário brasileiro após a criação do Estatuto da Pessoa com Deficiência (Lei nº 13.146/2015), que entrou em vigor em 6 de julho de 2015. Essa delimitação permite embasar os estudos a partir das transformações ocorridas nas políticas públicas posteriores à implementação da lei, assegurando maior relevância e atualidade às análises realizadas.

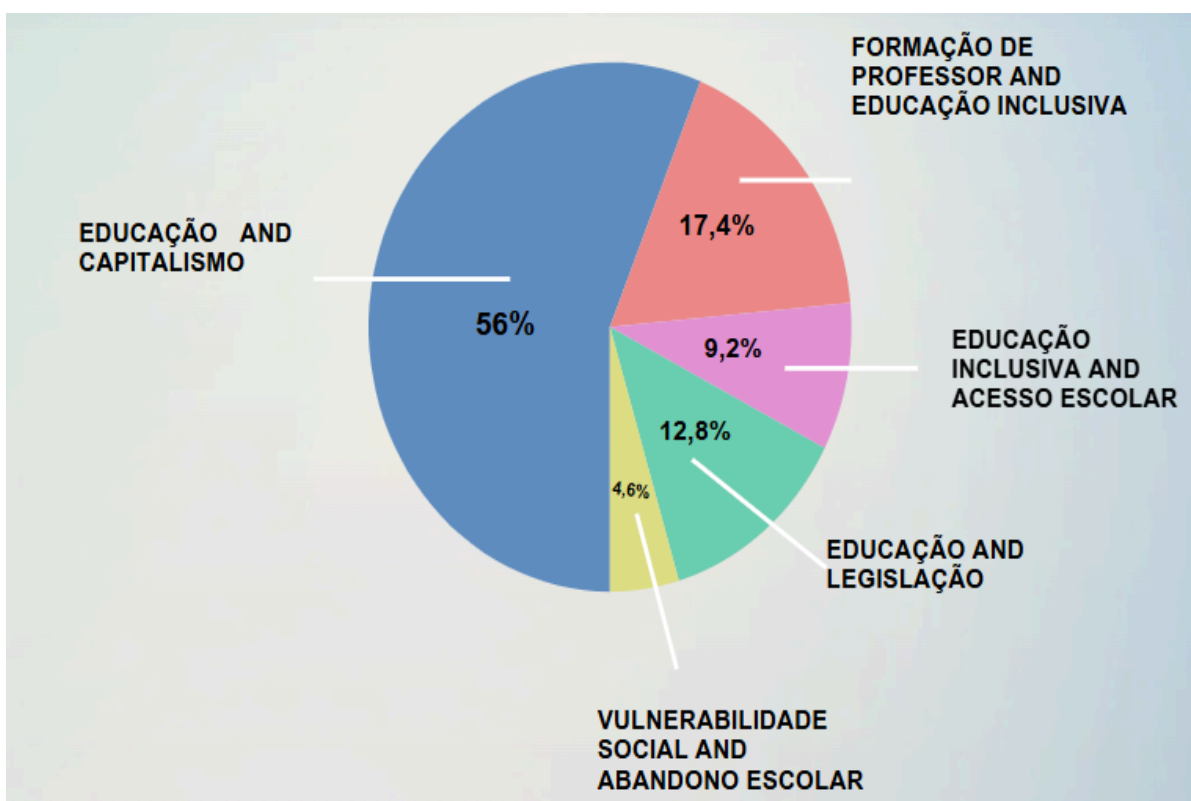
Para a construção da estratégia de busca, selecionaram-se descritores alinhados aos objetivos do estudo, baseando-se em termos controlados e livres, assim como em sinônimos e termos correlatos. Os descritores foram combinados com operadores booleanos (*AND*, *OR*) para refinar os resultados. A seguir, são apresentados os descritores utilizados e o total de artigos encontrados e selecionados para análise.

SciELO

- Educação inclusiva *AND* Acesso Escolar - 10 artigos encontrados (2 selecionados);
- Educação inclusiva *AND* Legislação - 14 artigos encontrados (3 selecionados);
- Vulnerabilidade social *AND* Abandono Escolar - 5 artigos encontrados (1 selecionados);
- Educação *AND* Capitalismo - 61 artigos encontrados (4 selecionados);
- Formação de Professores *AND* Educação Inclusiva - 19 artigos encontrados (3 selecionados);

A combinação dos descritores e a aplicação dos filtros resultaram em um total inicial de 109 artigos encontrados na base de dados da SciELO, conforme detalhado no Gráfico 1.

Figura 1 – Distribuição dos artigos pesquisados por descritores, conforme buscas realizadas nas bases SciELO (2015 – 2025).



Fonte: elaboração própria.

Legenda: Gráfico ilustrando a quantidade de artigos encontrados por descritores na Base SciELO - Educação inclusiva AND Acesso Escolar (10), Educação inclusiva AND Legislação (14), Vulnerabilidade social AND Abandono Escolar (5), Educação AND Capitalismo (61), Formação de Professores AND Educação Inclusiva (19).

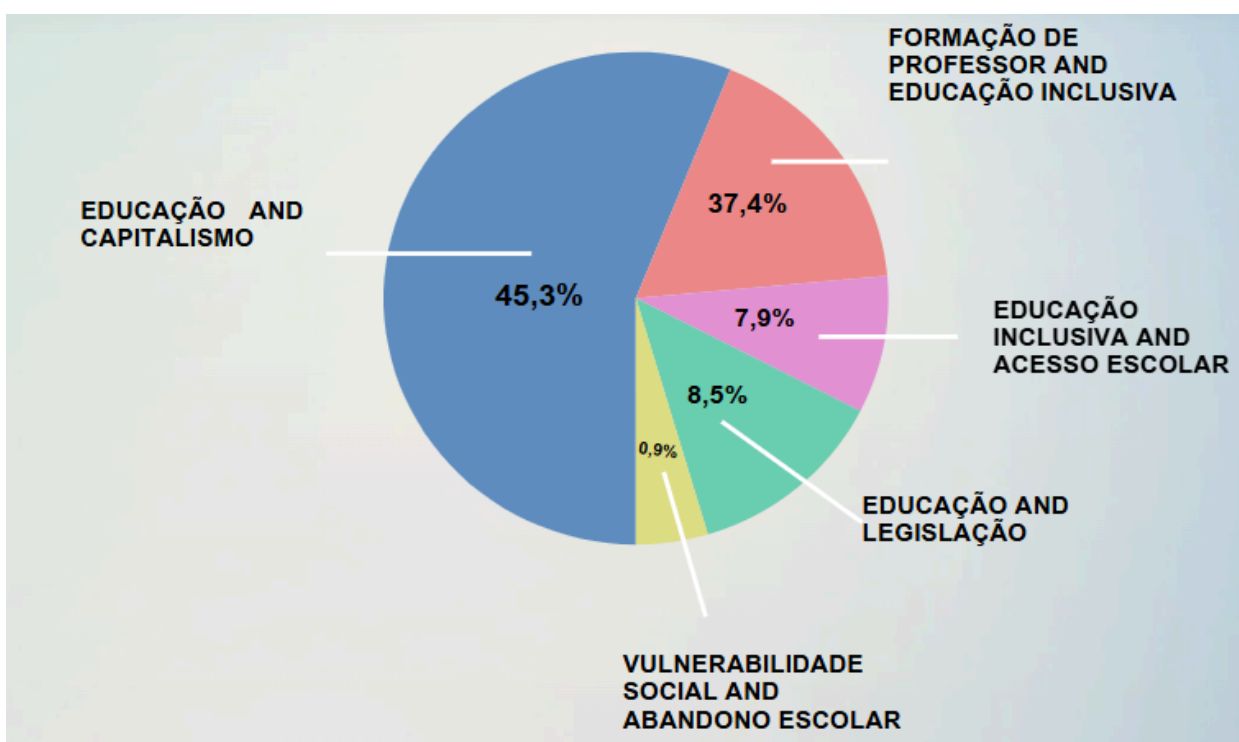
Portal de Periódicos da CAPES

- Educação inclusiva *AND* Acesso Escolar - 77 artigos encontrados (3 selecionados);
- Educação inclusiva *AND* Legislação - 83 artigos encontrados (2 selecionados);
- Vulnerabilidade social *AND* Abandono Escolar - 9 artigos encontrados (1 selecionados); ARTIGO ESPELHADO
- Educação *AND* Capitalismo - 443 artigos encontrados (4 selecionados);

- Formação de Professores *AND* Educação Inclusiva - 366 artigos encontrados (4 selecionados);

A seguir, é possível observar que a combinação dos descritores e a aplicação dos filtros resultaram em um total de 978 artigos encontrados na base de dados CAPES, conforme detalhado no Gráfico 2.

Figura 2 – Distribuição dos artigos pesquisados por descritores, conforme buscas realizadas na bases Periódicos da CAPES (2015–2025).



Fonte: elaboração própria.

Legenda: Gráfico ilustrando a quantidade de artigos encontrados por descritores na Base de Periódicos da CAPES - Educação inclusiva AND Access Escolar (77), Educação inclusiva AND Legislação (83), Vulnerabilidade social AND Abandono Escolar (9), Educação AND Capitalismo (444), Formação de Professores AND Educação Inclusiva (366).

2.2 Estratégia de Busca

A busca no portal SciELO foi realizada a partir dos seguintes filtros: artigos brasileiros, produzidos no Brasil, publicados em língua portuguesa e no período dos últimos dez anos. Como resultado, foram identificados 109 artigos, dos quais 13

atenderam integralmente aos critérios estabelecidos e foram selecionados para análise.

No portal de periódicos da CAPES, os filtros selecionados foram: artigos revisados por pares, de produção nacional, em acesso aberto, pertencentes à área de Ciências Humanas, publicados em língua portuguesa nos últimos dez anos. Essa busca resultou em 978 artigos, dos quais 13 foram selecionados por atenderem aos critérios. O levantamento bibliográfico foi realizado utilizando as seguintes combinações de termos, aplicadas no campo título, resumo e palavras-chave dos artigos:

- ("Educação Inclusiva" *AND* "Acesso Escolar")
- ("Educação Inclusiva") *AND* ("Legislação")
- ("Vulnerabilidade Social") *AND* ("Abandono Escolar")
- ("Educação" *AND* "Capitalismo")
- ("Formação de Professores" *AND* "Educação Inclusiva")

Foram utilizados os operadores booleanos para ampliar ou restringir a busca conforme o tema, além de filtros por idioma português, e período (2015 - 2025).

2.3 Processo de Seleção dos Estudos

A seleção dos estudos seguiu um protocolo metodológico estruturado em três etapas sequenciais, com o objetivo de assegurar a qualidade, a relevância e a coerência temática das publicações incluídas na revisão sistemática.

Inicialmente, foram identificados 1.087 artigos a partir da combinação dos descritores previamente definidos. Nessa etapa, realizou-se a análise dos títulos e resumos, considerando a pertinência dos estudos ao tema central, educação inclusiva de crianças e adolescentes com deficiência em contextos de vulnerabilidade social. Após essa triagem, foram selecionados 26 artigos para compor a amostra final. Foram excluídas as produções irrelevantes e aquelas cujo acesso ao texto completo não estava disponível, bem como as que não abordavam especificamente a temática relacionada a crianças e adolescentes na educação básica.

No portal de Periódicos CAPES foi identificada uma quantidade maior de artigos em comparação à base de dados SciELO. Contudo, a maioria não atendia

aos critérios de inclusão estabelecidos. Na busca pelo descritor “vulnerabilidade social AND capitalismo”, por exemplo, embora tenham sido encontrados mais artigos na CAPES do que na SciELO, tratava-se de produções irrelevantes ao escopo da pesquisa. O único artigo selecionado com as palavras chaves “vulnerabilidade social AND capitalismo” nessa base coincidia com um já encontrado na SciELO, caracterizando-se, portanto, como duplicado.

As combinações de descritores que apresentaram maior número de resultados em ambas as bases de dados foram “educação AND capitalismo” e “formação de professores AND inclusão”, conforme demonstrado nos gráficos acima. Entretanto, o número de artigos efetivamente selecionados foi reduzido, visto que muitos não se adequavam ao foco da investigação.

No caso de “formação de professores AND inclusão”, grande parte das publicações abordava a formação de docentes, mas não incluía tantos aspectos relacionados à educação especial. Já a combinação “educação AND capitalismo” apresentou diversos estudos sobre o sistema capitalista em geral, mas poucos discutiam de forma direta sua inserção no contexto educacional brasileiro.

2.4 Critérios de Inclusão e Exclusão

Critérios de Inclusão:

- Artigos originais de pesquisa nacionais e revisões teóricas que abordam a educação inclusiva de crianças e adolescentes com deficiência em situação de vulnerabilidade social;
- Publicações disponíveis em texto completo na língua portuguesa;
- Publicados entre 2015 e 2025;
- Estudos que envolvam a faixa etária de 0 a 18 anos;
- Estudos que apresentem abordagem qualitativa ou quantitativa coerente com os objetivos do estudo;
- Artigos revisados por pares, produção nacional, acesso aberto e na área de ciências humanas.

Critérios de Exclusão:

- Produções secundárias como resumos expandidos, editoriais, cartas, comentários e relatos de experiência sem rigor científico;

- Estudos com foco exclusivo em aspectos biomédicos ou clínicos sem relação direta com a educação inclusiva ou vulnerabilidade social;
- Trabalhos sem acesso ao texto completo;
- Estudos cujo recorte populacional não contempla crianças ou adolescentes em situação de vulnerabilidade social;
- Pesquisas realizadas em outros países e outro idioma que não seja português.

2.5 Análise e Síntese dos Dados

Os dados extraídos dos 26 artigos selecionados foram organizados em planilha eletrônica padronizada, contendo campos para: autor(es), ano de publicação, objetivo do estudo, metodologia utilizada, população estudada, principais resultados e conclusões.

A análise qualitativa foi realizada por meio da técnica de análise de conteúdo temática, o que possibilitou identificar, categorizar e interpretar os principais achados sobre inclusão escolar, vulnerabilidade social, políticas públicas e práticas pedagógicas. Complementarmente, os dados quantitativos sobre a produção científica foram apresentados em gráficos e tabelas para demonstrar tendências, lacunas e distribuição temática dos estudos.

Para contextualizar o cenário socioeconômico e educacional das crianças e adolescentes com deficiência no Brasil, foram consultados dados secundários oficiais do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) e do Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), proporcionando embasamento teórico e prático adicional.

3 RESULTADOS E DISCUSSÃO

Na sequência, os resultados serão apresentados e discutidos sob duas linhas de análise. A primeira, quantitativa, aborda os quesitos percentuais de representatividade das produções selecionadas, e a segunda, qualitativa, aborda os resultados encontrados nas produções selecionadas frente à produção teórica da literatura adotada para este trabalho.

3.1 Análise Quantitativa

A análise sistemática da literatura resultou na identificação de 26 estudos publicados entre 2015 e 2025, distribuídos entre as bases de dados SciELO (n=13) e no Portal de Periódicos da CAPES (n=13). Os resultados foram organizados em três tabelas, conforme a origem da base, seguidas da apresentação de três gráficos temáticos.

A Tabela 1 apresenta os principais estudos identificados na base SciELO, com detalhamento de autor, ano, título, metodologia, principais objetivos e conclusões.

Tabela 1 – Estudos Selecionados da SciELO (2015 – 2025)

Autor	Ano	Título	Metodologia	Principais Objetivos e Conclusões
Marian Ávila de Lima e Dias Simone Conceição Rosa Patrícia Ferreira Andrade	2015	Os professores e a educação inclusiva: identificação dos fatores necessários à sua implementação	Pesquisa quantitativa	A pesquisa objetivou identificar fatores considerados necessários para a implementação da educação inclusiva ligados aos professores e sua atuação.
Lídia Mara Fernandes Lopes Tavares Larissa Medeiros Marinho dos Santos Maria Nivalda Carvalho Freitas	2016	A Educação Inclusiva: um Estudo sobre a Formação Docente	Pesquisa quantitativa	A lacuna na formação de professores é apontada por vários autores como uma das dificuldades mais significativas para a efetivação do processo de inclusão.

Marcio Pochmann Eliza Bartolozzi Ferreira	2016	Escolarização de jovens e igualdade no exercício do direito à educação no Brasil: embates do início do século XXI	Pesquisa qualitativa	A pesquisa busca examinar a concepção das políticas de democratização da escolarização dos jovens, desenvolvida no início deste século.
Madalene Isabel Mariussi Maria Lourdes Gisi Ana Maria Eyng	2016	A Escola como Espaço para Efetivação dos Direitos Humanos das Pessoas com Deficiência	Pesquisa quantitativa	Estudo a educação em direitos humanos como estratégia para o respeito aos direitos das pessoas com deficiência.
Diana Villac Oliva	2016	Barreiras e recursos à aprendizagem e à participação de alunos em situação de inclusão	Pesquisa qualitativa	O acesso à escola regular para pessoas com deficiência é um ganho na história da educação. No entanto, barreiras à aprendizagem e à participação dificultam o cotidiano escolar dos alunos em situação de inclusão.
Cesar Augusto Alves da Silva	2018	Educação e não emancipação: os limites objetivos da educação escolar no capitalismo industrial contemporâneo	Pesquisa qualitativa	A pesquisa busca analisar a necessidade da educação escolar para o desenvolvimento do ora vigente modo de produção capitalista industrial.
Marcos Cezar de Freitas Rosângela Nezeiro da Fonseca Jacob	2019	Inclusão educacional de crianças com deficiências: notas do chão da escola	Pesquisa qualitativa	O texto destaca barreiras sociais, culturais e econômicas que afetam a inclusão escolar.

Carlos Felipe Nunes Moreira	2019	Disputas político-econômicas em torno da democratização educacional brasileira no século XXI	Pesquisa qualitativa	Refletir se, atualmente, a prática social em defesa da política de educação no Brasil, sob as atuais condições impostas pelo capitalismo, adquire ou não um novo sentido crítico.
Benedito de Jesus Pinheiro Ferreira	2019	Educação pública como direito social: desafios para a construção de um sistema articulado no Brasil	Pesquisa quantitativa	Reflexão sobre os desafios colocados para a efetivação de uma práxis educativa radicalmente voltada à emancipação humana.
Giovani Ferreira Bezerra	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	Pesquisa qualitativa	Retomar e analisar a caracterização desse profissional com base nas orientações governamentais e nos documentos legais emanados logo após a publicação da Política Nacional de Educação Especial.
Débora Dainez Ana Luiza Bustamante Smolka Flavia Faissal de Souza	2022	A dimensão constitutiva do meio: implicações políticas e práticas em educação especial	Pesquisa qualitativa	Como a definição das políticas e a legislação vigente em educação especial integram a ambiência sociocultural e afetam as relações e as posições sociais dos sujeitos envolvidos no interior da escola.
Ana Carolina Ramos	2024	Abandono e evasão escolar sob a ótica dos sujeitos envolvidos	Pesquisa quantitativa	A pesquisa busca refletir sobre as concepções relativas ao abandono e à evasão escolar por parte de agentes públicos que atuam junto à população juvenil.
Erika Souza Leme Monica dos Santos Toledo	2024	Pedagogia colaborativa: interconexões entre formação e ação docente com vistas à inclusão	Pesquisa quantitativa	Refletir sobre o processo formativo de professores na perspectiva colaborativa e seus possíveis impactos na inclusão em Educação.

A Tabela 2 resume os dados extraídos dos dois artigos selecionados na base de Periódicos da CAPES

Tabela 2 – Estudos Selecionados da Base CAPES (2015–2025)

Autor	Ano	Título	Metodologia	Principais Objetivos e Conclusões
Adriana Fraton dos Santos Roberta Negrão de Araújo	2016	A formação de professores para a educação inclusiva: um olhar crítico	Pesquisa qualitativa	O estudo discute a formação inicial dos docentes que atuarão nos anos iniciais do ensino fundamental.
Rosalba Maria Cardoso Garcia	2016	Políticas inclusivas na educação: reflexões acerca do neoliberalismo na terceira via do Brasil	Pesquisa qualitativa	A pesquisa busca entender as políticas na perspectiva inclusiva que estão em desenvolvimento no Brasil nos últimos anos a partir da inserção escolar gradativa produzida conforme as necessidades do mercado.
Luana Leal Ribeiro Renata Maldonado da Silva	2019	A educação especial nas políticas educacionais brasileiras: Uma abordagem histórica	Pesquisa qualitativa	O estudo busca entender historicamente como a escolarização de pessoas com deficiência foi ofertada de forma precária e segregada dos discentes considerados “normais”.

Juciara Inácio dos Santos	2020	A prática inclusiva no processo de educação de crianças deficientes	Pesquisa qualitativa	O estudo conclui que é essencial a implementação das práticas inclusivas no âmbito escolar para uma educação mais democrática entre as diferentes necessidades de cada estudante.
Lázaro Heleno Santos de Oliveira				
Jéssica Alves Inácio dos Santos				
Joicielly França Bispo				
Maria José de Brito Araújo	2020	A educação brasileira na mira do capitalismo neoliberal: uma breve análise sobre a BNCC e o trabalho docente	Pesquisa qualitativa	A pesquisa busca entender o modo como essas relações afetam o campo educacional e a forma como a precarização e a desvalorização docente estão a favor do capitalismo.
Iago Sales de Paula				
Maria da Conceição Marques de Souza				
Pollyana Furtado Machado Anute	2020	A formação de professores para a educação inclusiva de alunos com deficiências a partir da literatura	Pesquisa qualitativa	Os professores de diferentes níveis de ensino nem sempre estão preparados para lidar com as especificidades de aprendizagem evidenciadas na Educação Inclusiva (EI) de alunos com deficiências.
Suelen Aparecida Felicetti				
Irinéa de Lourdes Batista				

<p>Célia Regina Machado Jannuzzi Loureiro</p> <p>Rosilene Lima da Silva</p>	2021	<p>Políticas públicas de educação inclusiva: desafios à formação de estudantes público - alvo da educação especial</p>	Pesquisa qualitativa	<p>O texto tem por objetivo demonstrar como as Políticas Públicas de Educação Especial na perspectiva Inclusiva vêm acontecendo na prática escolar.</p>
<p>Gabriela Sanchez Benevides</p> <p>Vanderlei Balbino da Costa</p>	2022	<p>A trajetória da educação e a criação das políticas educacionais de inclusão</p>	Pesquisa qualitativa	<p>A reflexão objetiva pensar como se constitui os direitos e condições estabelecidas pelos planos educacionais no que se refere aos estudantes com deficiência.</p>
<p>Vívian Almada Dutra Salmito</p> <p>Rafaela de Oliveira Falcão Freitas</p> <p>Giovana Maria Belém Falcão</p>	2022	<p>O lugar da educação inclusiva na formação continuada: ações no contexto brasileiro</p>	Pesquisa qualitativa	<p>Este escrito teve por objetivo investigar ações que vêm sendo desenvolvidas na promoção da educação inclusiva na formação continuada em municípios brasileiros.</p>
<p>Fernanda Aparecida Augusto Ferrari</p> <p>Rosana Cristina Miranda Dugois</p> <p>Elisa Tomoe Moriya Schlünzen</p>	2022	<p>Educação inclusiva: desafios e dificuldades no cotidiano da escola comum</p>	Pesquisa qualitativa	<p>O presente estudo versa sobre as dificuldades e os desafios dos professores das classes comuns ao incluir Estudantes Público Alvo da Educação Especial.</p>

Sandra Stella Correia Reis dos Santos	2023	Legislação brasileira enquanto política de inclusão escolar	Pesquisa qualitativa	A pesquisa busca entender como as políticas públicas destinadas à inclusão escolar são essenciais para que se desenvolvam ações e estratégias que contemplem a mudança estrutural e pedagógica das escolas, a fim de atender às pessoas com deficiência.
Lucas Men Benatti Teresa Kazuko Teruya Marcos Vinicius Francisco	2023	Trabalho, educação e capitalismo	Pesquisa qualitativa	O percurso deste artigo ampara-se no investimento dialógico do trabalho e da educação como frutos da história humana, oriundos de suas necessidades e adaptações sociais e naturais.
Lívia Romero de Moura Maria das Dores Mendes Segundo	2023	A crise estrutural do capital e as estratégias neoliberais na educação básica pública brasileira	Pesquisa qualitativa	Neste ensaio, é apresentada a crise estrutural do capitalismo e as estratégias neoliberais para a superação da crise e a retomada da economia, protagonizada pelo grande capital e mediada pelo Estado brasileiro.

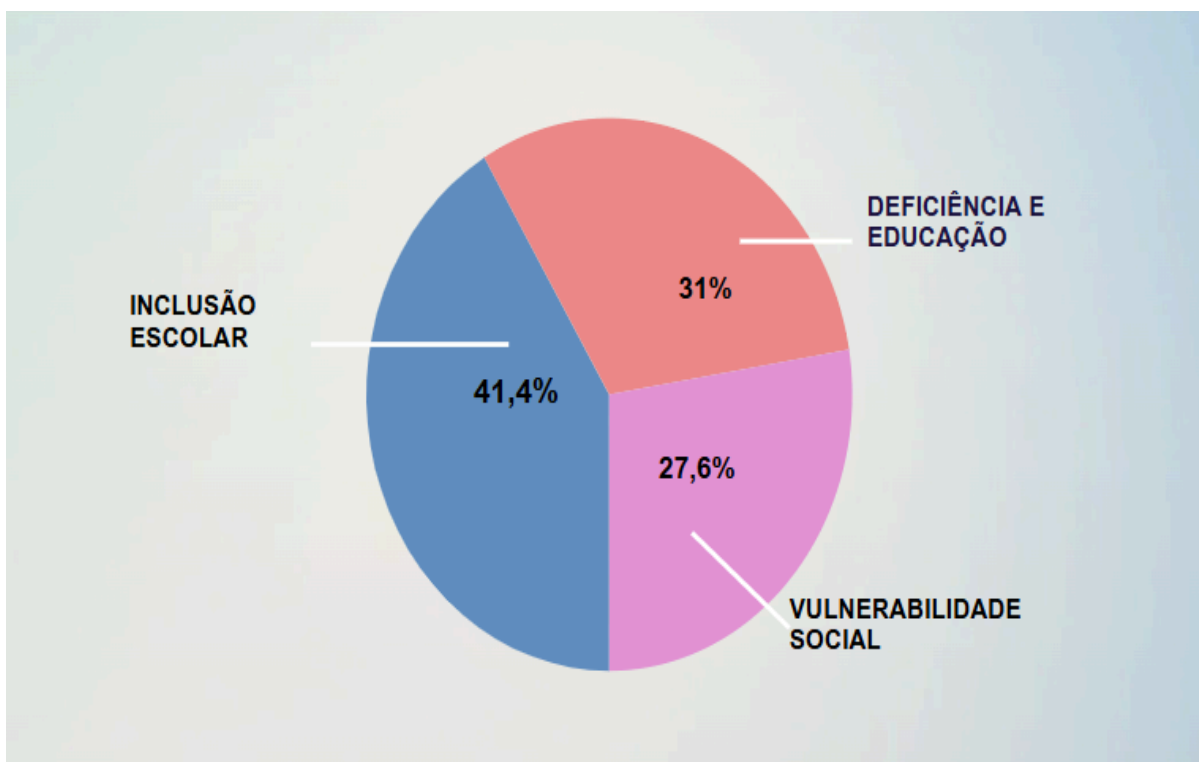
Fonte: Elaboração própria das tabelas com base na revisão sistemática.

Os trabalhos de Freitas e Jacob (2019), Olivia (2016), Loureiro e Silva (2021) e Santos (2023) oferecem contribuições científicas fundamentais para compreender como as políticas educacionais impactam e moldam o acesso de alunos em situação de vulnerabilidade à educação. Esses estudos também demonstram de que forma a legislação assegura que todas as crianças estejam matriculadas e frequentem a educação básica, independentemente de sua condição econômica. Além disso, os autores discutem o direito à educação inclusiva para crianças com deficiência, amparado pela legislação e pelas garantias do Estado Democrático de Direito.

No mesmo sentido, pesquisas como as de Pochmann e Ferreira (2016), Silva (2018), Moreira (2019), Benatti, Teruya e Francisco (2023), Pereira, Borba e Lopes (2021), provenientes das bases SciELO e CAPES, destacam a influência do capitalismo na formação da sociedade e na estrutura escolar. Esses estudos contribuem para reduzir a lacuna entre teoria e prática, além de impulsionar a formulação e a implementação de políticas públicas mais adequadas ao contexto educacional brasileiro. Nesse contexto, ressalta-se a necessidade urgente de desenvolver políticas integradas que combatam as desigualdades e promovam ambientes escolares mais inclusivos e acessíveis, além de capacitar os profissionais da educação para lidar com as demandas específicas dessas crianças, como defendem Felicetti e Batista (2020).

A Figura 3 apresenta a distribuição temática predominante nos artigos analisados. As temáticas Inclusão Escolar (41,4%), Vulnerabilidade Social (31%), Deficiência e Educação (27,6%), destacam-se pela maior predominância. Essa constatação revela-se de extrema relevância para a pesquisa científica, uma vez que direciona a investigação para aspectos socioculturais e institucionais que demandam maior atenção.

Figura 3 – Temas Predominantes nos Artigos Selecionados



Fonte: Elaboração própria.

Legenda: Gráfico ilustrando a quantidade de temas predominantes nos artigos encontrados por descritores na Base de Periódicos da CAPES e SciELO - Inclusão Escolar (11), Deficiência e Educação (8) e Vulnerabilidade Social (7).

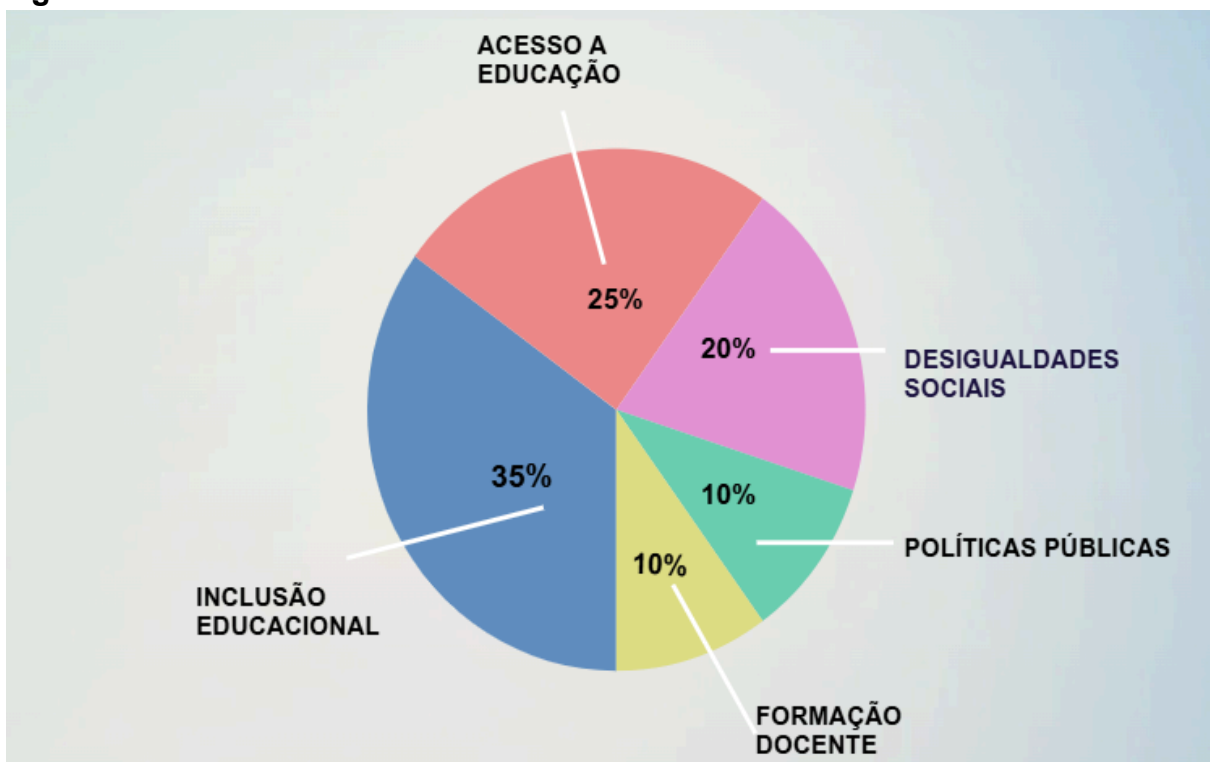
A Figura 4, a seguir, apresenta a categorização dos artigos segundo sua relevância crítica, destaca que os estudos possuem alta relevância teórico-prática por articularem fundamentos sólidos com impacto social efetivo, tal classificação evidencia a qualidade e aplicabilidade das pesquisas, sendo fundamental para a consolidação do conhecimento e para o desenvolvimento de políticas públicas fundamentadas em resultados confiáveis.

As bases de dados revelam uma convergência teórica e empírica que fortalece o conhecimento científico no campo da inclusão. A constatação de consenso sobre a necessidade de políticas públicas intersetoriais, que integrem, educação e assistência social, destaca-se como um ponto crucial para orientar estudos futuros e a implementação de práticas inclusivas eficazes, conforme evidenciado nos estudos de Bezerra (2020), Benevides (2022) e Costa (2022) que documentam os desafios enfrentados por famílias em contextos de extrema desigualdade social na garantia do direito ao acesso escolar.

Além disso, o estudo de Ramos (2024) enfatiza o papel da família como fator protetivo e elemento central de resiliência e da luta contra a evasão escolar de

crianças com deficiência em situação de vulnerabilidade. Essas descobertas possuem grande relevância, pois apontam para dimensões sociais e familiares que devem ser priorizadas em programas de inclusão escolar.

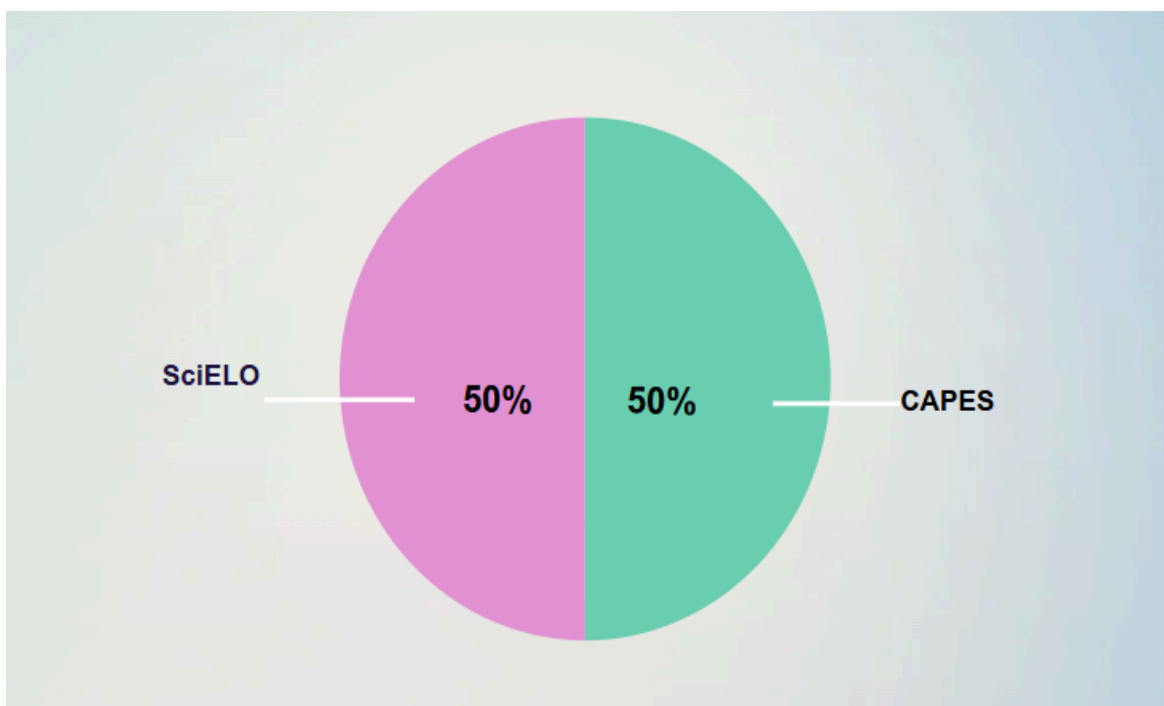
Figura 4 – Grau de Relevância Crítica dos Estudos



Fonte: Elaboração própria.

A Figura 5 reforça que 50% (13) dos artigos foram selecionados na base de periódicos da CAPES e os outros 50% (13) na base da SciELO, resultando em 26 artigos nos últimos 10 anos. Essa constatação representa um ponto estratégico para a pesquisa científica, pois indica a expansão do campo de estudos e a valorização da produção nacional, essencial para o desenvolvimento de políticas e práticas que atendam às demandas locais com rigor acadêmico. Ressalta-se, portanto, o papel fundamental dessas bases na democratização do acesso ao conhecimento científico e na promoção da diversidade epistemológica.

Figura 5 - Distribuição dos Estudos por Base de Dados (2015 – 2025)

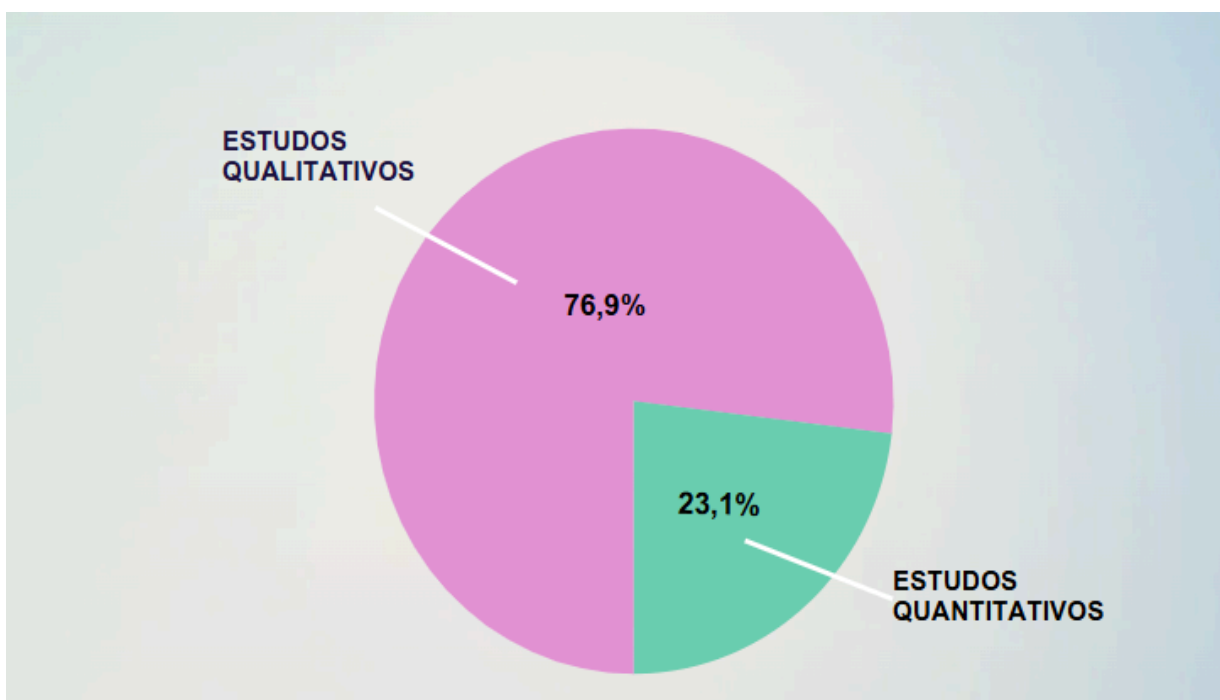


Fonte: Elaboração própria com base na revisão sistemática nas bases SciELO e CAPES.

Legenda: Gráfico ilustrando a quantidade de estudos encontrados na base de dados SciELO (16) e CAPES (16).

Quanto à abordagem metodológica, a Figura 6 evidencia a prevalência de estudos qualitativos. Essa metodologia é fundamental para aprofundar o entendimento das experiências vividas por crianças e famílias em contextos de vulnerabilidade. A relevância metodológica desses estudos reside na valorização da escuta sensível e da ética, indispensáveis para a construção de práticas inclusivas embasadas em evidências qualitativas de qualidade. Ao mesmo tempo, destaca-se também a importância dos estudos quantitativos, que contribuem ao oferecer dados objetivos e comparáveis, permitindo identificar padrões dos fenômenos e fortalecer a estatística das análises.

Figura 6 – Tipos de Metodologia Utilizados nos Estudos Selecionados



Fonte: Elaboração própria a partir da análise metodológica dos 26 estudos incluídos na revisão

Legenda: Gráfico ilustrando a quantidade de estudos qualitativos (20) e quantitativos (6).

Ainda se destaca uma lacuna importante na produção de estudos longitudinais que evidenciam a ausência de avaliações de longo prazo sobre os desdobramentos da inclusão (ou sua ausência) na trajetória de jovens e adultos com deficiência. Essa lacuna representa um desafio significativo para a pesquisa acadêmica, pois limita a capacidade de formular políticas sustentáveis e baseadas em evidências ao longo do tempo, indicando uma área prioritária para futuros estudos científicos. A superação dessa lacuna é imprescindível para compreender o impacto duradouro das intervenções e garantir o desenvolvimento pleno dos sujeitos incluídos.

Portanto, os dados aqui discutidos confirmam, com base sólida, a importância de ampliar a produção científica voltada à interseção entre deficiência, vulnerabilidade social e educação, promovendo o desenvolvimento e a implementação de políticas públicas inclusivas, eficazes e fundamentadas em evidências rigorosas. Esse movimento é essencial para o avanço do campo acadêmico e para a transformação social sustentada e legítima, colocando a pesquisa como ferramenta estratégica para a construção de sociedades mais justas e igualitárias.

3.2 Análise Qualitativa

A seguir, será apresentada uma análise qualitativa dos materiais levantados durante a revisão sistemática, os quais serviram de base para a construção deste trabalho.

3.3 Capitalismo e Neoliberalismo: Origens e Impactos na Desigualdade

O avanço do neoliberalismo nas últimas décadas consolidou uma lógica educacional centrada na eficiência, produtividade e competitividade, impactando diretamente as políticas de inclusão escolar. Tal orientação ideológica prioriza demandas de mercado, reduzindo o papel do Estado na garantia dos direitos sociais, sobretudo da educação. Conforme Moura e Segundo (2023), o neoliberalismo introduziu na educação uma racionalidade gerencial voltada à eficiência, ao controle e à responsabilização individual, subordinando o direito à educação às dinâmicas de mercado e à meritocracia.

No sistema capitalista, identifica-se uma estrutura social fundamentada na divisão em classes antagônicas, ou seja, dominantes e oprimidas, cuja compreensão é sustentada pelos pressupostos do materialismo histórico-dialético. Nessa lógica, o valor atribuído aos indivíduos está diretamente relacionado à sua capacidade de produzir e contribuir para a manutenção do sistema, sendo estes facilmente substituídos por outros tipos de força de trabalho. Benatti, Teruya e Francisco (2023) observam que essa lógica de subordinação do trabalho ao capital provoca a alienação dos sujeitos, que passam a ser valorizados não por sua humanidade, mas por sua utilidade econômica. Tal perspectiva é evidenciada por Engels, ao afirmar:

[...] todos os antagonismos históricos de classes espoliadoras e espoliadas, dominantes e oprimidas existentes até agora têm sua explicação na mesma produtividade proporcionalmente subdesenvolvida do trabalho humano. Enquanto o trabalho necessário exigiu da população realmente trabalhadora tanto esforço que não lhe sobrava tempo para correr atrás das atividades comuns da sociedade, condução do trabalho, negócio de Estado, questões jurídicas, artes, ciências etc. Teve de existir uma classe especial que, liberada do trabalho real, providenciava esses assuntos, e ela nunca deixou de agir em seu próprio benefício, colocando uma carga cada vez maior de

trabalho sobre os ombros das massas trabalhadoras (ENGELS, 2015, p. 210).

Nesse contexto, em um sistema capitalista que valoriza prioritariamente a força de trabalho como elemento central de geração de riqueza, as pessoas com deficiência que, por diferentes razões, não conseguem inserir-se de forma plena nos processos produtivos acabam sendo colocadas em posição de desvantagem, o que contribui para a intensificação da desigualdade social. De acordo com Pochmann e Ferreira (2016), a desigualdade no acesso ao trabalho e à educação reflete um projeto social que perpetua privilégios e limita a ascensão das classes subalternas, especialmente dos grupos historicamente marginalizados.

Ao discutir a noção de classes, é fundamental ressaltar a relação entre o indivíduo e os meios de produção. Em termos gerais, as funções ou cargos ocupados pelos sujeitos tendem a estar associados ao nível de conhecimento técnico, à qualificação profissional e ao domínio que o trabalhador possui sobre determinado processo produtivo. No entanto, as oportunidades não se apresentam de forma equânime para todos, uma vez que as condições de acesso e permanência no trabalho são historicamente condicionadas por fatores estruturais, como classe social, gênero, raça e condição física. Ferreira (2019) destaca que essas desigualdades estruturais também atravessam o campo educacional, limitando o acesso das classes populares a uma educação emancipadora, reforçando a segmentação social.

Na lógica capitalista, a produção não está sob o domínio do trabalhador, este participa diretamente do processo produtivo, mas, em regra, não detém a propriedade nem usufrui plenamente do produto de seu trabalho, que se converte em mercadoria apropriada pelo detentor dos meios de produção. Conforme Marx (2010) e Engels (2015), essa relação desigual entre trabalhador e produto é expressão do fenômeno da alienação, no qual o trabalho, que deveria ser uma atividade livre e criativa, torna-se externo ao trabalhador, passando a existir apenas como meio de subsistência. Benatti, Teruya e Francisco (2023) ressaltam que, nesse processo, o sujeito se distancia do sentido humanizador do trabalho, tornando-se dependente da lógica produtivista e das exigências impostas pelo capital.

Nessa dinâmica, o capitalista apropria-se do mais-valor, ou seja, do excedente gerado pela força de trabalho além do necessário para a reprodução da vida do

trabalhador, acumulando riqueza às custas da exploração. Assim, o indivíduo não se reconhece no produto que cria, pois este deixa de ser uma extensão de sua subjetividade e passa a ser mercadoria destinada ao mercado. Essa lógica reforça a desigualdade estrutural e a subordinação da classe trabalhadora, especialmente daqueles cuja participação no processo produtivo é limitada ou marginalizada, como é o caso de grande parte das pessoas com deficiência.

A desigualdade pode ser compreendida não apenas como um dos alicerces do capitalismo, mas também como o motor que impulsiona sua dinâmica. Para que uma pequena parcela da população permaneça no topo da pirâmide hierárquica, é necessário que uma ampla base social sustente essa estrutura, o que implica que, para que uma minoria acumule grandes lucros, a maioria precise vender sua força de trabalho em troca de remuneração significativamente inferior ao valor que produz. Conforme Pochmann e Ferreira (2016), essa desigualdade é reproduzida e naturalizada nas políticas públicas, especialmente na educação, onde a ampliação do acesso nem sempre vem acompanhada da efetiva democratização das oportunidades. Ressalta-se, contudo, que a subjugação de uma classe por outra não ocorre de forma consciente ou voluntária (SANTOS, 2020), mas sim por meio de um sistema estruturalmente consolidado e de difícil ruptura, que opera como um ciclo contínuo. Nesse contexto, a ausência de subsídios adequados e de alternativas concretas leva muitos trabalhadores a se submeterem às condições impostas, como forma de garantir sua sobrevivência:

O trabalho não se limita a reproduzir o valor do próprio trabalho, ou seja, a substituir o valor da força de trabalho pelo equivalente. Pelo contrário, ele cria valor adicional, que é apropriado pelo capitalista sem nenhuma compensação ao trabalhador. O trabalhador, portanto, não vende sua força de trabalho por seu valor integral, mas por uma fração dela, enquanto o restante do tempo que trabalha cria o mais-valor, que é a fonte da riqueza capitalista. É esta apropriação do trabalho não pago que constitui a exploração no capitalismo, onde o trabalhador se torna tanto mais pobre quanto mais riqueza produz (MARX, 2010, p. 80).

Em síntese, indivíduos em situação de vulnerabilidade social tendem a aceitar a lógica do sistema capitalista, no qual sua força de trabalho é remunerada de forma relativamente baixa, enquanto os detentores do capital obtêm lucros expressivamente superiores. A ausência de oportunidades concretas para ascender

socialmente leva esses sujeitos a permanecerem nessa condição, perpetuando um ciclo de desigualdade e exploração. Ferreira (2019) complementa que a educação, quando submetida às demandas do mercado, perde sua função social emancipadora e passa a reproduzir a desigualdade estrutural, servindo mais à manutenção da ordem do que à transformação social.

Nesse contexto, a escola, muitas vezes de maneira implícita, acaba desempenhando um papel de manutenção dessa estrutura, ao orientar a formação escolar para atender prioritariamente às demandas do mercado de trabalho e para a venda da força de trabalho, em detrimento de estimular uma visão crítica e emancipadora. Conforme Althusser (1985), a escola atua como um dos principais Aparelhos Ideológicos do Estado, reproduzindo as relações de produção vigentes e moldando os indivíduos para se ajustarem à lógica dominante. Dessa forma, ao invés de ampliar o horizonte dos estudantes e apresentar as múltiplas possibilidades que a educação pode oferecer, como formação cidadã, construção de pensamento crítico e transformação social, o ensino tende a reforçar a inserção acrítica no mercado, contribuindo para a manutenção da ordem social estabelecida.

Observa-se uma relação direta entre a atuação do Estado e a manutenção do sistema capitalista. A ausência de políticas públicas eficazes, bem como a falta de implementação concreta das que já foram formuladas, contribui para legitimar e sustentar as práticas exploratórias próprias do capitalismo. Dessa forma, o Estado, ao não enfrentar de maneira efetiva as desigualdades, acaba favorecendo a continuidade da exploração e reforçando a desigualdade social presente no contexto brasileiro. Esse cenário repercute diretamente no ambiente escolar, que, inserido nessa lógica estrutural, tende a reproduzir as mesmas contradições sociais, refletindo e, em certa medida, reforçando as desigualdades que marcam a realidade dos estudantes. Ferreira (2019) explica que as políticas educacionais neoliberais desresponsabilizam o Estado e transferem às famílias e comunidades a incumbência pela garantia do direito à educação, agravando as exclusões.

Nesse sentido, Osborne et al. (2025) demonstram que, em contextos vulneráveis como em diversas regiões do Brasil, essa lógica desestrutura as bases da educação inclusiva, convertendo o direito à educação em privilégio condicionado à adequação ao mercado. Tal argumento converge com Ball (2013), que critica a mercantilização da educação como fator de exclusão social. Por outro lado, Ivanov et al. (2024) ampliam a análise ao evidenciar que, mesmo em países com legislação

inclusiva, a aplicação prática é comprometida por interesses econômicos que subordinam a inclusão a um custo a ser minimizado.

No contexto brasileiro, Nogueira et al. (2024) destacam que a adoção de políticas neoliberais têm transferido para as famílias responsabilidades que antes eram atribuídas ao Estado, o que intensifica a exclusão educacional de estudantes com deficiência. Tal análise converge com as críticas de Harvey (2007), segundo as quais o neoliberalismo promove a retração da atuação estatal e a desestruturação das políticas públicas. Nas palavras do autor:

O neoliberalismo propõe que o bem-estar humano pode ser melhor alcançado mediante a liberdade individual empreendedora, dentro de uma estrutura institucional caracterizada por direitos de propriedade privada, mercados livres e livre comércio. O papel do Estado é criar e preservar uma estrutura institucional apropriada a essas práticas, garantindo o funcionamento do mercado, mas intervindo o mínimo possível na economia e nos serviços sociais (HARVEY, 2007, p. 2)

No modelo neoliberal, defende-se que a intervenção do Estado na economia e nas políticas públicas deve ser mínima, restringindo-se, em grande medida, à garantia do funcionamento do mercado. No entanto, a ausência de efetivação de políticas que assegurem o bem-estar humano em todas as fases da vida tem demonstrado as limitações desse modelo, revelando a necessidade de o Estado assumir um papel mais ativo na superação das desigualdades sociais. Ferreira (2019) defende que somente por meio da valorização da educação pública como direito social e da ampliação do papel do Estado será possível romper com o ciclo de exclusão e desigualdade instaurado pelas políticas neoliberais.

A redução da responsabilidade estatal gera lacunas que dificilmente são supridas por iniciativas privadas, o que contribui para acentuar ainda mais as disparidades sociais. Nesse aspecto, evidencia-se a importância de iniciativas de resistência e de práticas inclusivas que busquem enfrentar tais barreiras, embora muitas delas permaneçam restritas devido à escassez de recursos e à ausência de apoio institucional consistente. Benatti, Teruya e Francisco (2023) defendem que a superação dessa lógica exige uma prática educativa comprometida com a emancipação humana e com a transformação das relações de produção que sustentam as desigualdades sociais.

Nesse contexto, é importante destacar que o Estado se mostra falho na efetivação de políticas públicas capazes de assegurar às crianças e adolescentes o direito a uma vida digna ao longo de toda a infância. Isso implica garantir o acesso aos direitos fundamentais previstos em lei, entre os quais se destaca, de forma recorrente, o direito à educação. A Constituição Federal de 1988, em seu artigo 205, estabelece que a educação, direito de todos, dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (BRASIL, 1988).

No entanto, observa-se que a oferta de uma educação de qualidade ainda é um desafio persistente, marcado por falhas tanto do Estado quanto da sociedade, sobretudo quando se trata de crianças em situação de vulnerabilidade social. Essa realidade torna-se ainda mais grave no caso de crianças com deficiência em situação de vulnerabilidade, pois evidencia a insuficiência de preparo das instituições para acolher, incluir e assegurar a essas crianças condições adequadas para o pleno desenvolvimento e para uma vida com qualidade. Cerca de 34% das escolas no Brasil não possuem recursos de acessibilidade, como rampas, portas largas e corrimãos, e entre pessoas com deficiência de 25 anos ou mais, apenas 25,6% concluíram a educação básica, contra 53,6% entre pessoas sem deficiência (GOVERNO DO BRASIL, 2024)

Ferreira (2019) reforça que uma política educacional verdadeiramente inclusiva deve ir além do acesso, buscando a permanência com qualidade e o fortalecimento do papel social da escola pública. Como ressalta Saviani (2008), a educação, quando reduzida à lógica do capital, tende a reforçar desigualdades em vez de combatê-las, exigindo políticas públicas efetivas que garantam, de fato, a inclusão e a equidade

A superficialidade na garantia de implementação das políticas inclusivas evidencia a falta de financiamento e de vontade política como entraves para práticas pedagógicas transformadoras. Ball (2013) ressalta como as políticas neoliberais impactam negativamente os investimentos em educação inclusiva e de qualidade. Essa realidade evidencia que, embora o discurso da equidade esteja presente nas políticas educacionais, sua efetivação ainda enfrenta obstáculos significativos, especialmente para crianças com deficiência em situação de vulnerabilidade social, que muitas vezes estão à margem da sociedade.

3.4 Vulnerabilidade Social e Seus Impactos no Processo Educacional

As crianças com deficiência em contextos de vulnerabilidade enfrentam múltiplas camadas de exclusão que se reforçam mutuamente. Hearst et al. (2021) demonstram que, em comunidades de baixa renda, a ausência de recursos básicos e a instabilidade familiar dificultam o acesso à educação, mesmo quando existem políticas públicas voltadas à inclusão. Isso evidencia que a existência legal dessas políticas, por si só, não garante sua efetividade. Para que sejam realmente inclusivas, as políticas precisam ser implementadas de forma dinâmica e concreta, envolvendo não apenas o Estado, mas também os professores, a escola, a família e a comunidade, de modo a assegurar o direito à educação de qualidade e à participação plena dessas crianças no ambiente escolar. Essa constatação dialoga com as análises de Offerman et al. (2022), que ressaltam como a exposição a experiências adversas na infância, como negligência, compromete o desenvolvimento emocional e cognitivo dos estudantes, ampliando as barreiras à aprendizagem em sistemas escolares padronizados.

A escola se configura como um espaço de transformação social, no qual se espera que os profissionais compreendam e atendam às necessidades específicas de cada aluno. Hearst et al (2021). indicam que crianças em contextos de baixa renda enfrentam desafios significativos, como a ausência de recursos básicos e instabilidade familiar, dificultando o acesso à educação e o desenvolvimento de comportamentos sociais adequados. Nesse contexto, cabe aos professores, em parceria com a equipe gestora, compreender a vivência desses alunos dentro do ambiente familiar e buscar estratégias que promovam sua inclusão e desenvolvimento.

De acordo com Carvalho (2016), a inclusão escolar requer não apenas adaptações físicas, mas também o compromisso político e pedagógico de todos os agentes educacionais em garantir que as diferenças sejam respeitadas e valorizadas. Mantoan (2003) reforça que a verdadeira inclusão não se limita ao acesso, mas implica criar condições para que o aluno com deficiência participe plenamente do processo educativo, aprendendo e se desenvolvendo junto aos demais colegas. Nesse sentido, a escola, como destaca Freire (1996), deve ser um espaço de libertação e de construção da autonomia, no qual o conhecimento serve para transformar a realidade e combater as desigualdades.

Quando se trata de crianças e adolescentes com deficiência, essa situação torna-se ainda mais complexa. Famílias em condição de vulnerabilidade social muitas vezes não possuem acesso a informações e a recursos que poderiam favorecer o aprendizado e a permanência da criança com deficiência no espaço escolar, muitas vezes as informações não chegam para todos. A escola no seu papel de transformadora social deve conhecer e aplicar as legislações que asseguram não apenas a matrícula, mas também a permanência e a aprendizagem efetiva desses alunos, promovendo práticas pedagógicas inclusivas que contemplem suas necessidades específicas e garantam igualdade de oportunidades. Ramos (2024) identifica que a vulnerabilidade social emerge como contexto de risco quando as dimensões escolar, socioeconômica, familiar e da singularidade do adolescente se entrelaçam e dificultam a resolução de abandono ou evasão escolar.

O acesso à educação escolar por crianças em situação de vulnerabilidade constitui um desafio complexo, sobretudo considerando que muitos direitos previstos não chegam a esse segmento populacional. Com frequência, essas crianças enfrentam obstáculos externos ou familiares que comprometem sua permanência nos estudos. Segundo dados da PNAD (Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios) em 2024, mais de 993 mil crianças e adolescentes entre 4 e 17 anos, faixa etária em que a matrícula é obrigatória, não frequentam a escola no Brasil. Esse contingente corresponde a cerca de 2% da população nessa faixa etária e se concentra majoritariamente entre os quintis mais vulneráveis. Quase 400 mil vivem nas famílias mais pobres do país. Esses números evidenciam a persistência de desigualdades estruturais que impactam o direito à educação.

O cenário se torna ainda mais alarmante quando analisamos especificamente as crianças e adolescentes com deficiência em situação de vulnerabilidade social. Segundo o módulo “Pessoas com Deficiência” da PNAD 2022, 91,4% das crianças e jovens de 4 a 17 anos com deficiência estavam matriculados na escola em 2022, enquanto entre aqueles sem deficiência a taxa chegava a 96,5 %. Já de acordo com o Censo Escolar de 2019, a frequência escolar líquida entre pessoas com deficiência era de apenas 86,6 %, contra 96,1 % observada entre as sem deficiência; em casos de deficiência física, essa frequência caía para entre 66% e 68%. No ensino médio, apenas 54,4% dos estudantes com deficiência estavam matriculados na série adequada para sua idade, comparado a 70,3 % entre os sem deficiência.

Nesse cenário, torna-se fundamental a implementação de políticas públicas intersetoriais, que envolvem a articulação entre educação, saúde e assistência social. Programas como o Bolsa Família, a Busca Ativa Escolar (UNICEF e parceiros) e o Programa Saúde na Escola (PSE) exemplificam iniciativas que buscam não apenas garantir a matrícula, mas também enfrentar fatores como pobreza, insegurança alimentar, falta de transporte e ausência de apoio familiar, que frequentemente mantêm crianças fora do ambiente escolar.

Grantham-McGregor et al. (2020), por exemplo, apresentam evidências empíricas do potencial de intervenções precoces, como visitas domiciliares e sessões em grupo, para reduzir desigualdades e promover ganhos significativos no desenvolvimento das crianças. Ao mesmo tempo, tais pesquisas revelam limitações estruturais, como a escassez de profissionais capacitados e a descontinuidade dos programas, aspectos que dialogam com o contexto brasileiro e reforçam as lacunas institucionais que ainda comprometem tanto as iniciativas educacionais quanto o direito pleno à infância.

A partir desses dados, observa-se que a deficiência, quando combinada com marcadores sociais como pobreza, raça e exclusão social, intensifica de maneira significativa os obstáculos ao acesso e à permanência escolar. Essa realidade não pode ser compreendida apenas como a soma de vulnerabilidades individuais, mas como um fenômeno estrutural em que diferentes formas de desigualdade se entrelaçam, produzindo barreiras específicas e persistentes à inclusão educacional.

Inúmeras vezes as pessoas com deficiência são enxergadas apenas a partir de sua condição de pessoa com deficiência. No entanto, outros marcadores sociais implicam muito nas condições de vida dessas pessoas, como gênero, raça, classe social, território e acesso a serviços básicos. Esses elementos dialogam com o conceito de interseccionalidade e produzem desigualdades específicas, que intensificam ou modificam as barreiras enfrentadas.

Ramos (2024) destaca que se trata de um problema complexo, com diversos fatores pertencentes às dimensões escolar, socioeconômica, familiar e da singularidade do adolescente, que se entrelaçam e dificultam sua resolução, trazendo a vulnerabilidade social como contexto de risco para o fenômeno. Múltiplos fatores de discriminação atuam de forma simultânea, ampliando a marginalização e limitando o exercício pleno do direito à educação.

Além disso, a ausência de estruturas adequadas nas escolas brasileiras evidencia que muitas crianças com deficiência são retiradas do ensino regular para frequentar instituições de apoio especializado, como a APAE (Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais). Embora essas instituições desempenhem um trabalho integral com crianças e adolescentes com deficiência, proporcionando acompanhamento pedagógico, terapêutico e social, isso não diminui a importância da escola regular para o desenvolvimento desses indivíduos. A convivência com outras crianças sem deficiência é essencial para a socialização, aquisição de habilidades socioemocionais e desenvolvimento de experiências que favoreçam a autonomia e a participação plena na sociedade. Ainda segundo Ramos (2024), a escola como espaço de pertencimento e de relações significativas têm papel central no enfrentamento da evasão e do abandono, sobretudo quando reconhece a singularidade das trajetórias juvenis e articula práticas de apoio alinhadas à realidade dos estudantes vulneráveis.

Ademais, o acesso à escola regular não é apenas um instrumento de aprendizagem, mas também um direito constitucional garantido a todas as crianças e adolescentes, independentemente de suas condições físicas, cognitivas ou sociais. Portanto, políticas públicas devem assegurar que a inclusão seja efetiva, oferecendo infraestrutura, recursos de apoio, formação docente e adaptações curriculares, de modo que a educação regular seja um espaço verdadeiramente acessível e inclusivo para todos. Como enfatiza Freire (1996), a inclusão acontece quando se aprende com as diferenças e não com as igualdades, reforçando a importância de uma educação que valorize a diversidade e promova a convivência entre alunos com diferentes necessidades e contextos.

Grantham-McGregor et al. (2020) enfatizam que as barreiras enfrentadas por essas crianças não se restringem ao acesso físico às escolas, mas incluem também a ausência de recursos pedagógicos adequados, à formação insuficiente dos docentes e a falta de articulação entre as políticas sociais e educacionais. Essa exclusão sistêmica demanda respostas integradas, pois medidas pontuais ou genéricas são insuficientes para garantir a inclusão efetiva. Essa falta de articulação nas escolas contribui para que muitas famílias desistam de garantir às crianças com deficiência o acesso às instituições regulares, uma vez que, frequentemente, esse acesso não resulta em aprendizado efetivo ou inclusão real. Pelo contrário, a ausência de recursos adequados, adaptações curriculares e apoio especializado

pode agravar a exclusão, reforçando barreiras estruturais e sociais que impedem a participação plena desses estudantes na vida escolar e comunitária.

Khan et al. (2022) e Hearst et al. (2021) reforçam que a inclusão escolar de crianças com deficiência em situação de vulnerabilidade exige um compromisso intersetorial que ultrapasse o campo educacional, incorporando políticas de assistência social, saúde, habitação e renda. Apenas com essa articulação será possível assegurar não só o acesso formal, mas condições reais de permanência e aprendizagem, garantindo o direito à educação como um direito pleno e não apenas simbólico.

3.5 Legislação e Educação Inclusiva: A Proteção dos Direitos das Crianças com Deficiência

Para falar de educação inclusiva, primeiro é necessário entender o que ela significa. O Estatuto da Pessoa com Deficiência (Lei nº 13.146/2015, art. 28) estabelece que a educação inclusiva deve ocorrer em todos os níveis e modalidades de ensino, dentro de um sistema educacional inclusivo em todos os níveis, garantindo condições de acesso, permanência, participação e aprendizagem. Isso implica eliminar barreiras físicas, pedagógicas, comunicacionais e atitudinais, assegurando que os estudantes com deficiência possam desenvolver suas potencialidades e exercer seus direitos em igualdade de condições com os demais. Segundo Ribeiro e Silva (2019), a efetivação desse direito ainda enfrenta limites estruturais e políticos, uma vez que a legislação avança mais rapidamente do que a realidade escolar, revelando contradições entre o previsto e o praticado.

Ou seja, a educação inclusiva não começa apenas após a matrícula, mas deve se materializar desde o acompanhamento da escola, do poder público e da comunidade, que precisam observar se as crianças em situação de vulnerabilidade social e com deficiência estão, de fato, tendo seu direito à educação garantido. Esse direito vai além do simples ato de matricular, trata-se de assegurar permanência, aprendizagem e participação efetiva. Esses alunos possuem respaldo legal que garante o acesso à escola, independentemente de sua condição física, sensorial, intelectual ou socioeconômica. Mariussi, Gisi e Eying (2016) reforçam que a escola é um espaço privilegiado para a efetivação dos direitos humanos, devendo garantir não apenas o acesso, mas a vivência concreta da inclusão e da cidadania.

Após a matrícula, torna-se responsabilidade da instituição escolar acompanhar o desenvolvimento desses estudantes, promovendo estratégias pedagógicas que respeitem suas necessidades específicas. Ao mesmo tempo, é dever do poder público oferecer os apoios necessários, como transporte escolar acessível, alimentação adequada, materiais pedagógicos adaptados, recursos de tecnologia assistiva e profissionais de apoio. Dessa forma, a inclusão não se restringe ao discurso, mas se concretiza em práticas que garantem igualdade de oportunidades e o pleno exercício da cidadania. Como destaca Saviani (2008, p. 11), "embora o discurso seja igualitário, na prática, a escola frequentemente se institucionaliza como solução à ignorância, sendo vista como instrumento para a difusão de instrução e transmissão de conhecimentos acumulados pela humanidade, mas, infelizmente, não para todos." Bezerra (2020), reafirma que as políticas de inclusão precisam considerar as múltiplas dimensões do processo educativo, articulando legislação, gestão escolar e formação docente, pois o simples cumprimento da lei não assegura práticas efetivamente inclusivas.

Nesse contexto, a escola deve ter caráter formativo para todas as crianças e ser capaz de se adaptar às diferentes condições e realidades dos alunos. Como destaca Saviani (2008, p. 15), "a educação deve ser capaz de adaptar-se às condições concretas dos alunos, respeitando suas especificidades e promovendo a aprendizagem de todos". Ao não promover essa inclusão, a instituição descumpra a legislação vigente, em especial a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Lei nº 13.146/2015, art. 28), que garante a todas as crianças com deficiência o direito de acesso à educação, à permanência na escola e ao pleno desenvolvimento de suas potencialidades. Ribeiro e Silva (2019) observam que, embora a legislação seja ampla, sua aplicação ainda é desigual entre as redes públicas e privadas, o que perpetua a exclusão de estudantes com deficiência e reforça as desigualdades sociais. Além disso, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB – Lei nº 9.394/1996, arts. 4º e 208) assegura o direito à educação para todas as crianças e adolescentes, incluindo aqueles em situação de vulnerabilidade social, garantindo igualdade de oportunidades e a universalização do acesso à educação básica.

Ribeiro e Silva (2020) apontam que a precarização das condições de ensino nas escolas públicas compromete o cumprimento da legislação inclusiva, pois a falta de recursos materiais e humanos torna inviável a prática pedagógica equitativa. Em

uma sociedade marcada por profundas desigualdades de classe, como o contexto brasileiro, as leis que garantem o direito à educação para crianças e adolescentes com deficiência em situação de vulnerabilidade social muitas vezes não se efetivam na prática. Isso ocorre porque, historicamente, a educação de qualidade tem sido direcionada prioritariamente às classes dominantes. Famílias com maior poder aquisitivo conseguem assegurar que seus filhos tenham acesso a materiais adaptados, tecnologias assistivas e, em muitos casos, acompanhamento especializado que favorece o processo de aprendizagem. Já nas escolas públicas, que atendem majoritariamente famílias de baixa renda, essas crianças frequentemente não são devidamente observadas, ouvidas ou amparadas, o que amplia as barreiras à sua inclusão escolar e social.

Ou seja, esse processo se torna um ciclo sem fim. Famílias ricas oferecem uma educação de qualidade para seus filhos e, assim, eles terão maiores oportunidades de emprego. Já famílias em situação de extrema pobreza são direcionadas desde muito jovens ao mercado de trabalho, recebendo uma formação básica voltada apenas para a sobrevivência. Em uma lógica social capitalista, as pessoas passam a ser valorizadas unicamente pela capacidade de produzir e gerar lucro, de modo que, se não produzem, são consideradas inúteis. Nesse sentido, Bourdieu e Passeron afirmam que:

A organização e o funcionamento do sistema de ensino reproduzem de forma contínua e segundo 'códigos múltiplos, as desigualdades de nível social em desigualdades de nível escolar [...]'; a dupla função do sistema de ensino nas sociedades modernas produz conhecimento técnico e valida habilidades e capacidades aos indivíduos por um lado e, por outro, conserva e consagra o poder e os privilégios de classes (BOURDIEU; PASSERON, 1982, p. 175).

É possível notar que, cada vez mais, as escolas se tornam técnicas, mesmo sendo permeadas por diversas normativas que defendem uma educação socioemocional, afetiva, cognitiva e com ensino personalizado. A própria Base Nacional Comum Curricular (BNCC) propõe o ensino por meio de habilidades e competências, colocando o estudante como protagonista de sua aprendizagem. Como afirma o documento:

A BNCC explicita as competências que os alunos devem desenvolver ao longo da Educação Básica, entendidas como a mobilização de conhecimentos, habilidades, atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho (BRASIL, 2018, p. 8).

Porém, mesmo diante de tantas diretrizes que valorizam a diversidade, ainda encontramos um ensino essencialmente tradicional, em que todos devem aprender da mesma forma, no mesmo ritmo, sendo constantemente avaliados. Ou seja, muitas ações públicas criadas para garantir a formação plena do indivíduo acabam se perdendo no caminho, já que a escola está inserida em uma sociedade capitalista marcada por desigualdades e, muitas vezes, reproduz essas desigualdades. Nesse sentido, Saviani (2008, p. 45) crítica que “a escola, em vez de superar as desigualdades sociais, muitas vezes as reproduz, pois continua a privilegiar aqueles que já chegam com condições mais favoráveis”.

Nesse contexto, a realidade nem sempre é aplicada como na teoria. Um exemplo claro disso é que a legislação brasileira prevê a oferta do Atendimento Educacional Especializado (AEE) nas escolas de educação infantil, ensino fundamental e ensino médio. Entretanto, Pereira et al. (2021) destacam que a falta de articulação entre os serviços especializados e o currículo limita os efeitos positivos da legislação sobre a aprendizagem, reduzindo o suporte legal a uma dimensão simbólica quando faltam condições materiais para sua concretização. Bezerra e Silva (2020) reforça que a ausência de infraestrutura adequada e de profissionais capacitados nas redes públicas impede que o AEE cumpra seu papel de garantir o desenvolvimento integral do estudante com deficiência.

Esse cenário é reforçado por Alvarenga et al. (2023), que identificam a carência de formação continuada para docentes como um entrave significativo à aplicação efetiva da legislação inclusiva, apontando que muitos professores desconhecem ou interpretam de forma restrita os instrumentos legais, comprometendo a mediação pedagógica.

A formação continuada para docentes é indispensável se pensarmos em uma educação verdadeiramente inclusiva. O professor precisa ter uma formação e uma reflexão crítica sobre sua própria prática que apresente a inclusão como parte concreta da sua realidade em sala de aula. É necessário que compreendam e

tenham preparo suficiente para agir, incluir e garantir que crianças e adolescentes em situação de vulnerabilidade e deficiência tenham seu desenvolvimento pleno assegurado. É dever do poder público fornecer essas formações para os docentes, pois a legislação educacional garante um modelo de ensino que, muitas vezes, o professor sozinho em sala não consegue efetivar sem uma formação adequada. Como afirma Nóvoa:

A formação não se constrói por acumulação (de cursos, de conhecimentos ou de técnicas), mas sim através de um trabalho de reflexão crítica sobre as práticas e de (re)construção permanente de uma identidade pessoal (NÓVOA, 1992, p. 25).

O professor deve incluir todos os alunos da mesma forma em suas práticas pedagógicas. Isso significa que a aprendizagem não deve depender da condição social, econômica ou física do estudante. No entanto, a sociedade, por meio de preconceitos enraizados, muitas vezes acredita que alunos de baixa renda ou provenientes de famílias em situação de vulnerabilidade não conseguirão aprender e estarão condenados ao fracasso escolar. De acordo com Freire (1996), a exclusão e o fracasso escolar não são naturais, mas resultado de estruturas sociais injustas e de uma educação que muitas vezes reforça as desigualdades, em vez de combatê-las. Nessa mesma perspectiva, Bourdieu e Passeron (1982) explicam que a escola tende a reproduzir as desigualdades sociais existentes, legitimando o sucesso dos grupos privilegiados e o fracasso dos mais vulneráveis, perpetuando o ciclo de exclusão educacional.

Situação semelhante ocorre com estudantes com deficiência, que frequentemente são pré-julgados por professores como incapazes de acompanhar o mesmo ritmo da turma. Quando o docente entra em sala com essa mentalidade, ele estabelece limites pré-determinados sobre o que cada criança é capaz ou não de realizar, evidenciando seu próprio preconceito e a falta de formação adequada para lidar com a inclusão. Como ressalta Mantoan (2003), a inclusão escolar exige uma mudança de paradigma, não se trata de adaptar o aluno à escola, mas de transformar a escola para acolher a diversidade. Vygotsky (1997) também enfatiza que o desenvolvimento das crianças depende fundamentalmente da interação social

e da mediação pedagógica, reforçando a importância de o professor acreditar no potencial de todos os alunos e criar condições reais de aprendizagem.

Dados do Censo Escolar 2022 mostram que, no Brasil, apenas cerca de 31% das escolas públicas oferecem recursos específicos para alunos com deficiência, o que reforça a falta de inclusão (INEP, 2022). Nesse sentido, Tomlinson (2014, p. 2) enfatiza que “a diferenciação é a chave para que todos os alunos possam acessar o currículo de acordo com suas necessidades, habilidades e interesses, permitindo que cada um alcance seu potencial máximo”, reforçando que a inclusão depende diretamente da capacidade do professor de adaptar suas práticas pedagógicas. Sendo necessário que políticas públicas articuladas garantam financiamento contínuo, formação docente estruturada e mecanismos eficazes de fiscalização.

3.6 Formação de Professores

A formação inicial do professor constitui a base sobre a qual se estruturam suas competências pedagógicas, conhecimentos teóricos e atitudes profissionais, sendo fundamental para a atuação consciente em diferentes contextos escolares. Tardif (2002, p. 35-40) enfatiza que “o saber do professor não se reduz ao conhecimento acadêmico, ele se constrói na relação entre saberes teóricos, práticos e experiência profissional”, destacando a importância de que a formação inicial integre teoria e prática de maneira articulada. Nóvoa (1992) complementa que a formação inicial deve preparar o docente para lidar com a diversidade da realidade escolar, permitindo que ele compreenda os desafios sociais, culturais e educativos de seus alunos e desenvolva estratégias adequadas de ensino. Conforme aponta Prado (2020), a formação inicial precisa considerar a complexidade da sala de aula contemporânea e preparar o futuro professor para atuar com sensibilidade diante da diversidade humana e das especificidades de cada aluno.

No entanto, embora a formação inicial forneça os fundamentos necessários à prática docente, ela não é suficiente para atender às demandas complexas e em constante mudança da educação contemporânea. É nesse contexto que a formação continuada assume papel central, garantindo que o professor possa aprofundar seus conhecimentos, atualizar suas metodologias e refletir continuamente sobre sua prática pedagógica (Imbernón, 2010). Dessa forma, a formação inicial estabelece as bases, enquanto a formação continuada amplia e aprofunda a capacidade do

docente de atuar de maneira reflexiva, ética e inclusiva, respondendo às especificidades de cada turma e promovendo aprendizagens significativas para todos os alunos. Nesse sentido, Silva e Carvalho (2021) enfatizam que a formação docente deve ser um processo permanente de construção coletiva de saberes, em que a troca de experiências e o diálogo entre os professores fortalecem a prática pedagógica inclusiva.

A formação continuada de professores configura-se como um elemento fundamental para a consolidação de uma prática pedagógica reflexiva e efetiva, capaz de atender às demandas complexas da educação. Conforme destacado por Imbernón (2010, p. 28), “a formação continuada deve ser entendida como um processo de aprendizagem permanente, que permite ao professor refletir sobre sua prática, adaptar-se às mudanças e aprimorar sua atuação pedagógica”, o que evidencia a importância de que o professor não apenas detenha conhecimento teórico, mas também esteja capacitado para transformar sua prática diante das exigências da realidade escolar.

Saviani (2008, p. 53) reforça essa perspectiva ao afirmar que “a formação docente deve ser orientada pela compreensão de que o ensino é um ato político, que envolve escolhas que afetam a organização do conhecimento e as relações de poder na sala de aula”, indicando que a formação continuada não se limita à atualização técnica, mas envolve dimensões éticas, políticas e sociais que influenciam diretamente a experiência de aprendizagem dos alunos. A prática docente efetiva exige, portanto, que o professor esteja continuamente engajado em processos de aperfeiçoamento profissional, de modo a articular teoria e prática de forma integrada. Nesse contexto, Prado (2020) ressalta que a prática inclusiva requer reflexão constante e compromisso com a equidade, transformando o professor em agente ativo na construção de uma escola que acolhe todas as diferenças.

Freire (1996) destaca que o educador comprometido com a inclusão precisa reconhecer os alunos como sujeitos de direitos, valorizando suas histórias, saberes e experiências, para que a educação seja, de fato, um ato libertador. A formação docente, nesse sentido, requer do professor uma postura sensível e comprometida com as demandas e necessidades específicas de seus alunos, especialmente daqueles que se encontram em contextos de vulnerabilidade social e apresentam algum tipo de deficiência. Tal formação deve promover o rompimento de estereótipos

e preconceitos ainda presentes na educação, assegurando que o espaço escolar seja, de fato, um ambiente inclusivo, onde todas as crianças tenham oportunidades equitativas de aprendizagem.

Nessa perspectiva, o professor assume um papel fundamental na desconstrução de práticas excludentes, comprometendo-se com a construção de um ensino que reconheça e valorize as diferenças. Assim, a formação continuada torna-se um instrumento indispensável para que o docente possa refletir criticamente sobre sua prática e promover uma educação inclusiva e transformadora, que garanta o direito à aprendizagem de todos os estudantes, com ou sem deficiência, independentemente de suas condições socioeconômicas. Segundo Souza (2018), a formação continuada deve possibilitar ao professor desenvolver competências socioemocionais e pedagógicas que o ajudem a planejar intervenções adequadas para cada realidade de aprendizagem.

Freire (1996, p. 25) ressalta que “ensinar exige uma postura ética e política, comprometida com a transformação da realidade”, sugerindo que a formação do docente deve estar orientada por um compromisso social e educativo, em que a reflexão crítica sobre a prática se alia à busca por estratégias pedagógicas inovadoras. Nesse sentido, a formação continuada possibilita ao professor identificar os desafios específicos de sua realidade escolar, adaptando métodos, recursos e abordagens para atender às necessidades individuais e coletivas dos alunos, incluindo aqueles que apresentam ritmos de aprendizagem distintos ou necessidades educacionais especiais.

Além disso, a formação continuada assume papel central na implementação de metodologias ativas, que colocam o aluno no centro do processo educativo e favorecem sua participação, autonomia e protagonismo. Assim como as crianças aprendem umas com as outras por meio de interações, brincadeiras e atividades colaborativas, os professores também devem adotar uma postura de aprendizagem mútua, baseada na troca de saberes e experiências. Nesse sentido, Silva e Carvalho (2021) aponta que a cooperação entre professores é essencial para a consolidação de práticas inclusivas, pois amplia a capacidade da escola de responder às diferentes necessidades dos alunos. É fundamental romper com a concepção hierarquizada de que alguns sabem mais e outros menos, reconhecendo que todos os profissionais da educação podem contribuir para o aprimoramento coletivo das práticas pedagógicas. Desse modo, o espaço escolar deve ser compreendido como

um ambiente de construção conjunta de conhecimento, no qual o diálogo, a cooperação e o apoio entre os docentes fortalecem o compromisso com uma educação inclusiva e de qualidade.

A inclusão escolar constitui outro aspecto central da formação continuada, uma vez que a diversidade nas salas de aula exige do professor habilidades específicas para promover a participação efetiva de todos os alunos. Mantoan (2003) destaca que a inclusão não é apenas uma questão de matrícula, mas de participação efetiva dos alunos no processo educativo, respeitando suas especificidades e promovendo sua aprendizagem, evidenciando que a formação docente deve contemplar a preparação para lidar com diferenças relacionadas a capacidades cognitivas, contextos socioeconômicos e diversidade cultural. Almeida e Mendes (2020) observam que a prática docente inclusiva demanda constante reflexão e trabalho colaborativo entre os profissionais, visando superar barreiras pedagógicas e sociais dentro da escola.

A articulação entre formação continuada e prática pedagógica evidencia que o aprendizado do professor não se encerra na etapa inicial de sua formação acadêmica, mas se estende ao longo de toda a carreira docente, consolidando a compreensão de que a formação contínua é essencial para a construção de uma prática pedagógica sólida, consciente e contextualizada. Souza (2018) reforça que a formação contínua deve ser concebida como um espaço de partilha e reconstrução coletiva de saberes, promovendo o fortalecimento das práticas inclusivas e da identidade docente. Torna-se necessário transformar o ambiente escolar em um lugar de acolhimento e apoio para ambas as partes, formando professores engajados, que conheçam os direitos e se comprometam com a educação de seus alunos independentemente de fatores externos.

Em síntese, a formação continuada emerge como um componente essencial da educação de qualidade, especialmente no contexto da educação básica, ao permitir que os professores atualizem seus conhecimentos, aprimorem suas práticas pedagógicas, implementem metodologias ativas e promovam a inclusão de todos os alunos. Ao articular teoria e prática, reconhecer a diversidade e adaptar-se às necessidades dos estudantes, o professor transforma sua atuação em um instrumento de promoção da aprendizagem significativa e da equidade educacional, reforçando seu papel como agente de mudança social e educacional.

4 CONCLUSÃO

A revisão sistemática identificou e analisou 26 artigos publicados entre 2015 e 2025, a análise permitiu organizar os achados em quatro categorias centrais, capitalismo e neoliberalismo, vulnerabilidade social, legislação e educação inclusiva, e formação de professores. Os principais resultados foram os desafios estruturais que comprometem o direito à educação, a necessidade de políticas efetivas, a ausência de uma formação docente consistente e a reestruturação das condições materiais das escolas públicas.

Sendo assim, foram evidenciadas barreiras estruturais persistentes, distanciamento entre a legislação e a prática escolar, fragilidades na formação docente e ausência de políticas intersetoriais articuladas. Além disso, a pesquisa identificou lacunas importantes, como a escassez de estudos longitudinais e de investigações que integrem simultaneamente deficiência, pobreza e desigualdade educacional, revelando a necessidade de ampliar pesquisas que abordem a interseção entre esses marcadores sociais.

A análise apresentada ao longo deste trabalho permitiu compreender que a educação inclusiva, embora amplamente defendida nas políticas públicas e legislações brasileiras, ainda enfrenta barreiras significativas para sua efetivação, sobretudo quando associada a contextos de vulnerabilidade social. Verificou-se que o processo de inclusão é atravessado por múltiplas dimensões pedagógica, política, social e econômica que exigem uma abordagem integrada e articulada entre escola, Estado e sociedade civil. O estudo evidenciou que a desigualdade de condições entre escolas públicas e privadas, a insuficiência de recursos humanos e materiais, e a falta de preparo docente são obstáculos recorrentes que comprometem o direito à educação das crianças com deficiência.

A formação de professores, tanto inicial quanto continuada, mostrou-se um fator determinante na construção de uma escola inclusiva e democrática. É essencial que o docente esteja preparado não apenas do ponto de vista técnico, mas também ético e político, compreendendo a diversidade como parte constitutiva da prática pedagógica. No entanto, uma formação docente consistente não será suficiente para questões que têm origem na desigualdade social em um sistema capitalista que depende da produção e manutenção dessas desigualdades. Nesse cenário, a formação continuada deve ser entendida não como ferramenta de

responsabilização, mas como um eixo crítico e reflexivo, que permita ao professor renovar suas estratégias de ensino, compreender as contradições sociais que atravessam a educação e desenvolver posturas mais sensíveis e politicamente conscientes frente às diferenças.

O trabalho também mostrou que a efetivação da inclusão não depende apenas da atuação individual dos professores, mas de um conjunto de ações intersetoriais, envolvendo políticas de assistência social, saúde, transporte, alimentação escolar e infraestrutura adequada. A escola precisa ser reconhecida como espaço de construção de cidadania e promoção de direitos, em que a diferença não seja vista como limitação, mas como potencial de aprendizagem. O fortalecimento das políticas públicas, o investimento em formação docente e a participação da comunidade escolar são elementos indispensáveis para romper com o ciclo de exclusão e desigualdade ainda presente na educação brasileira.

Por fim, conclui-se que a inclusão escolar é um processo contínuo, coletivo e político, que exige compromisso ético e social de todos os atores envolvidos. Para que o direito à educação seja plenamente garantido, é necessário superar o abismo entre o discurso legal e a prática cotidiana, transformando a escola em um ambiente verdadeiramente acessível, acolhedor e democrático.

5 REFERÊNCIAS

ALTHUSSER, Louis. **Aparelhos ideológicos de Estado: notas sobre os aparelhos ideológicos de Estado**. 3. ed. Rio de Janeiro: Graal, 1985.

*AUGUSTO FERRARI, Fernanda Aparecida; MIRANDA DUGOIS, Rosana Cristina; TOMOE MORIYA SCHLÜNZEN, Elisa. **Educação inclusiva: desafios e dificuldades no cotidiano da escola comum**. *Dialogia*, n. 41, p. e21981, 2022. DOI: 10.5585/41.2022.21981.

BALL, S. J. **Políticas educacionais: justiça social, escolhas e desigualdades**. Porto Alegre: Penso, 2014.

*BEZERRA, G. F. **A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva: a problemática do profissional de apoio à inclusão escolar**. *Revista Brasileira de Educação Especial*, v. 26, n. 3, p. 469–482, 2020. DOI: 10.1590/s1413-6538262020000300006.

*BENEVIDES, G. S.; COSTA, V. B. **A trajetória da educação e a criação das políticas educacionais de inclusão**. *Revista online de Política e Gestão Educacional*, v. 26, p. e022020, 2022.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Senado Federal, 1988.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 23 dez. 1996.

BRASIL. **Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015**. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 7 jul. 2015.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. INEP. **Matrículas na educação especial chegam a mais de 1,7 milhão**. Brasília, 14 mar. 2024. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/centrais-de-conteudo/noticias/censo-escolar/matriculas-na-educacao-especial-chegam-a-mais-de-1-7-milhao>. Acesso em: 27 ago. 2025.

CARVALHO, Rosita Edler. **Educação inclusiva: com os pingos nos “is”**. Porto Alegre: Mediação, 2015.

*DAINEZ, D.; SMOLKA, A. L. B.; SOUZA, F. F. **A dimensão constitutiva do meio: implicações políticas e práticas em educação especial**. Educação e Sociedade, v. 43, n. 157, p. 1–17, 2022. DOI: 10.1590/es.2022.157.

*LIMA E DIAS, M. Á.; ROSA, S. C.; ANDRADE, P. F. **Os professores e a educação inclusiva: identificação dos fatores necessários para sua implementação**. Psicologia USP, v. 26, n. 2, p. 1–13, 2015.

*SANTOS, A. F.; ARAÚJO, R. N. **A formação de professores para a educação inclusiva: um olhar crítico**. Interfaces da Educação, v. 7, n. 19, p. 109–125, 2016. DOI: 10.26514/inter.v7i19.764.

ENGELS, Friedrich. **A origem da família, da propriedade privada e do Estado**. 3. ed. São Paulo: Boitempo, 2015.

*FELICETTI, S. A.; BATISTA, I. de L. **A formação de professores para a educação inclusiva de alunos com deficiências a partir da literatura**. Formação Docente, v. 12, n. 24, p. 165–180, 2020. DOI: 10.31639/rbfp.v12i24.312.

*FERREIRA, B. J. P. **Educação pública como direito social: desafios para a construção de um sistema articulado no Brasil**. Revista Katál., v. 22, n. 3, p. 457–466, 2019.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

*FREITAS, M. C.; JACOB, R. N. F. **Inclusão educacional de crianças com deficiências: notas do chão da escola**. Educação & Pesquisa, v. 45, e186303, 2019. DOI: 10.1590/s1678-4634201945186303

GRANTHAM-McGREGOR, S. et al. **Sessões em grupo ou visitas domiciliares para o desenvolvimento da primeira infância.** Pediatrics, 2020.

HARVEY, David. **O neoliberalismo: história e implicações.** São Paulo: Loyola, 2007.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação continuada de professores.** Porto Alegre: Artmed, 2010.

ISAAC. **Apenas 25% das pessoas com deficiência concluem ensino básico.** Instituto Social Isaac, 2023. Disponível em: <https://isaac.com.br/blog/apenas-25-das-pessoas-com-deficiencia-concluem-ensino-basico-aponta-ibge>. Acesso em: 26 ago. 2025.

IVANOV, I.; KOSARETSKY, S.; MIKAYILOVA, U. **Políticas de inclusão na educação escolar.** Revista Brasileira de Educação Especial, v. 30, e0103, 2024.

JORNALISTA INCLUSIVO. PNAD 2022: **Brasil ultrapassa 18 milhões de pessoas com deficiência.** São Paulo, 10 jul. 2023. Disponível em: <https://jornalistainclusivo.com/pnad-2022-brasil-ultrapassa-18-milhoes-de-pessoas-com-deficiencia/>. Acesso em: 26 ago. 2025.

*LEME, E. S. C.; TOLEDO, M. S. **Pedagogia colaborativa: interconexões entre formação e ação docente com vistas à inclusão.** Revista Brasileira de Educação e Pedagogia, v. 36, e4885349, 2024.

*LOUREIRO, C. R. M. J.; SILVA, R. L. **Políticas Públicas de Educação Inclusiva: desafios à formação de estudantes público-alvo da Educação Especial.** Revista de Estudos em Educação e Diversidade, v. 2, n. 3, p. 196–210, 2021.

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

MARX, Karl. **O capital: crítica da economia política.** São Paulo: Boitempo, 2010.

*MARIUSSI, M. I.; GISI, M. L.; EYNG, A. M. **A escola como espaço de efetivação dos direitos humanos das pessoas com deficiência.** Revista Brasileira de Educação Especial, v. 22, n. 3, p. 423–436, 2016.

*BENATTI, L. M.; TERUYA, T. K.; FRANCISCO, M. V. **Trabalho, educação e capitalismo.** Educação em Foco, v. 26, n. 48, 2023. DOI: 10.36704/eef.v26i48.6688.

*MOREIRA, Carlos F. N. **Disputas político-econômicas em torno da democratização educacional brasileira no século XXI.** Revista Katál., v. 22, n. 3, p. 447–456, 2019.

NÓVOA, António. **Os professores e a sua formação.** Lisboa: Dom Quixote, 1992.

OFFERMAN, E. C. P. et al. **Prevalência de experiências adversas na infância em estudantes com transtornos emocionais e comportamentais.** International Journal of Environmental Research and Public Health, 2022.

- *OLÍVIA, D. V. **Barreiras e recursos à aprendizagem e à participação de alunos com deficiência**. *Psicologia USP*, v. 27, n. 3, p. 329–340, 2016.
- PEREIRA, B. P.; BORBA, P. L. O.; LOPES, R. E. **Terapia ocupacional e educação: proposições para a escola no Brasil**. *Cad. Bras. Ter. Ocup.*, v. 29, e2072, 2021.
- PERRENOUD, Philippe. **A prática reflexiva no ofício de professor**. Porto Alegre: Artmed, 2000.
- *POCHMANN, M.; FERREIRA, E. B. **Escolarização de jovens e igualdade no exercício do direito à educação**. *Educação e Sociedade*, v. 39, n. 141, p. 1–17, 2016.
- *RAMOS, A. C. **Abandono e evasão escolar sob a ótica dos sujeitos**. *Educação e Pesquisa*, v. 50, e235186, 2024. DOI: 10.1590/s1678-4634202450235186.
- *RIBEIRO, L. L. **Educação especial nas políticas educacionais brasileiras**. *Education Policy Analysis Archives*, v. 27, p. 21, 2019. DOI: 10.14507/epaa.27.3073.
- *PAULA, I. S.; SOUZA, M. C. M.; ANUTE, P. F. M. **A educação brasileira na mira do capitalismo neoliberal: uma breve análise sobre a BNCC e o trabalho docente**. *Revista Ensino de Geografia*, v. 3, n. 3, p. 251–268, 2020.
- *SALMITO, V. A. D.; FREITAS, R. O. F.; FALCÃO, G. M. B. **O lugar da educação inclusiva na formação continuada**. *Práticas Educativas, Memórias e Oralidades*, v. 4, p. e49282, 2022.
- *SANTOS, S. S. C. R. dos. **Legislação brasileira enquanto Política de Educação Inclusiva: desafios**. *Revista Foco*, 2023.
- SANTOS, J. I. dos et al. **A prática inclusiva no processo educativo**. *Diversitas Journal*, v. 5, n. 4, p. 3090–3102, 2020. DOI: 10.17648/diversitas-journal-v5i4-1343.
- SAVIANI, Dermeval. **Escola e democracia**. Campinas: Autores Associados, 2008.
- *SILVA, C. A. **Educação e não emancipação: limites objetivos da educação escolar**. *Educação e Sociedade*, v. 39, n. 141, p. 1–17, 2018.
- *LOUREIRO, C. R. M. J.; SILVA, R. L. **Políticas Públicas de Educação Inclusiva: Desafios à Formação de Estudantes Público-Alvo da Educação Especial**. *Nasen Journal*, v. 2, p. 1–13, 2019.
- TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2002.
- *TAVARES, L. M. F. **A educação inclusiva: um estudo sobre a formação docente**. *Revista Brasileira de Educação Especial*, v. 22, n. 3, p. 423–436, 2016.
- TOMLINSON, Carol Ann. **The Differentiated Classroom**. 2. ed. Alexandria: ASCD, 2014.