

DA GARANTIA LEGAL À IMPLEMENTAÇÃO: DESAFIOS DAS POLÍTICAS PÚBLICAS DE EDUCAÇÃO INCLUSIVA NOS SISTEMAS DE ENSINO

Silvia Maurense Mendes

RESUMO

A consolidação dos direitos educacionais das pessoas com deficiência no Brasil resultou de um processo histórico marcado pela ampliação das garantias legais e pela redefinição das responsabilidades atribuídas ao poder público. Entretanto, a existência de dispositivos normativos não assegura, isoladamente, as condições necessárias à participação e à aprendizagem dos estudantes. A distância entre a formulação das políticas públicas e sua implementação constitui uma questão relevante para compreender os desafios da educação inclusiva nos sistemas de ensino brasileiros. Este estudo tem como objetivo analisar, a partir da produção científica, os principais desafios identificados na implementação das políticas públicas de educação inclusiva nos sistemas de ensino brasileiros. Trata-se de uma pesquisa qualitativa, de natureza bibliográfica, desenvolvida mediante análise interpretativa de produções relacionadas às políticas educacionais, à formação docente, à acessibilidade, à organização escolar e às condições institucionais da inclusão. A discussão organiza-se em quatro dimensões: as relações entre formulação normativa e implementação das políticas; as condições institucionais e materiais dos sistemas de ensino; a formação e o trabalho docente; e as tensões entre currículo, diferenças e participação educacional. A análise indica que os desafios da implementação não podem ser compreendidos exclusivamente como dificuldades individuais dos profissionais ou dos estudantes, pois envolvem decisões de gestão, distribuição de recursos, organização dos serviços educacionais e concepções pedagógicas historicamente constituídas. Conclui-se que a efetivação das políticas inclusivas exige articulação entre responsabilidades institucionais, condições de trabalho e práticas pedagógicas capazes de reconhecer as diferenças sem transformá-las em justificativas para a exclusão.

Palavras-chave: Educação inclusiva; Políticas públicas; Implementação de políticas; Sistemas de ensino; Gestão educacional.

ABSTRACT

The consolidation of educational rights for persons with disabilities in Brazil has resulted from a historical process characterized by the expansion of legal guarantees and the redefinition of responsibilities assigned to public authorities. However, the existence of legal provisions does not, by itself, ensure the conditions required for students' participation and learning. The gap between public policy formulation and implementation is a relevant issue for understanding the challenges of inclusive education within Brazilian education systems. This study aims to analyze, based on academic literature, the main challenges

identified in the implementation of inclusive education public policies in Brazilian education systems. It is a qualitative bibliographic study developed through an interpretative analysis of publications addressing educational policies, teacher education, accessibility, school organization, and institutional conditions for inclusion. The discussion is organized around four dimensions: the relationship between legal formulation and policy implementation; institutional and material conditions within education systems; teacher education and professional practice; and tensions involving curriculum, differences, and educational participation. The analysis suggests that implementation challenges cannot be understood solely as individual difficulties experienced by teachers or students, since they involve management decisions, resource allocation, educational service organization, and historically constructed pedagogical conceptions. It concludes that implementing inclusive policies requires coordination between institutional responsibilities, working conditions, and pedagogical practices capable of recognizing differences without turning them into grounds for exclusion.

Keywords: *Inclusive education; Public policies; Policy implementation; Education systems; Educational management.*

1 INTRODUÇÃO

A ampliação dos marcos legais da educação inclusiva no Brasil representou uma conquista no reconhecimento dos direitos das pessoas com deficiência, mas não eliminou os obstáculos à sua escolarização. Embora a Constituição Federal de 1988, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e a Lei Brasileira de Inclusão estabeleçam garantias de acesso, permanência e participação, sua efetivação depende das condições institucionais organizadas pelos sistemas de ensino (Brasil, 1988; Brasil, 1996; Brasil, 2015; Reis; Coutinho, 2025).

A distância entre a formulação das políticas e sua implementação envolve dificuldades relacionadas à infraestrutura, à acessibilidade, à formação docente e à disponibilidade de recursos. Essas questões não podem ser atribuídas exclusivamente aos profissionais da educação, pois também expressam desigualdades estruturais e responsabilidades institucionais. Além disso, a inclusão exige a revisão de práticas curriculares e pedagógicas que desconsideram as diferenças entre os estudantes (Frigotto, 2010; Mantoan, 2003; Arroyo, 2013; Cruz; Moreira, 2025; Sousa et al., 2026).

Diante disso, questiona-se: quais desafios são identificados pela produção científica na implementação das políticas públicas de educação inclusiva nos sistemas de ensino brasileiros? O objetivo geral consiste em analisar os desafios identificados na implementação dessas políticas a partir da produção científica. Especificamente, busca-se identificar dificuldades institucionais e organizacionais, examinar as condições de acessibilidade e disponibilidade de recursos, discutir a formação docente e compreender as relações entre currículo, diferenças e participação educacional. A investigação justifica-se pela necessidade de compreender como as garantias legais se relacionam às condições necessárias à sua concretização, contribuindo para o debate sobre as responsabilidades dos sistemas de ensino (Cruz; Moreira, 2025; Nascimento *et al.*, 2026).

2 METODOLOGIA

O presente estudo caracteriza-se como uma pesquisa de abordagem qualitativa, de natureza bibliográfica, orientada pela análise interpretativa de produções científicas relacionadas à implementação das políticas públicas de educação inclusiva nos sistemas de ensino brasileiros. A escolha dessa abordagem decorre do interesse em compreender os desafios discutidos pela literatura, considerando suas relações com as condições institucionais, a organização dos serviços educacionais e as concepções pedagógicas que atravessam a escolarização. A pesquisa bibliográfica permite examinar diferentes contribuições teóricas sobre determinado problema, enquanto a abordagem qualitativa favorece a interpretação de sentidos, relações e processos que não se reduzem à mensuração de ocorrências (Gil, 2008; Minayo, 2001).

O conjunto bibliográfico utilizado reúne produções voltadas à discussão das políticas públicas e dos desafios da inclusão educacional, com destaque para Reis e Coutinho (2025), Cruz e Moreira (2025), Sousa *et al.* (2026) e Nascimento *et al.* (2026). Esses trabalhos constituem o núcleo contemporâneo

da investigação, em razão de sua aproximação temática com a relação entre garantias normativas e implementação das políticas inclusivas. A discussão também incorpora contribuições de Arroyo (2013), Candau (2012), Freire (1996), Frigotto (2010), Libâneo (2012), Mantoan (2003), Nóvoa (1992), Pimenta (1999), Sassaki (1997) e Saviani (2008), utilizadas para aprofundar as dimensões históricas, pedagógicas e institucionais do problema investigado.

Como referências documentais de contextualização, são considerados a Constituição Federal de 1988, a Lei nº 9.394/1996, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, de 2008, e a Lei nº 13.146/2015. Esses documentos não constituem o objeto central da investigação, pois o interesse deste estudo não é reconstruir a trajetória dos marcos legais, mas compreender os desafios associados à sua implementação. Sua utilização permite identificar as responsabilidades normativas que fundamentam a discussão bibliográfica e distinguir as garantias formalmente estabelecidas das condições institucionais necessárias à sua concretização (Brasil, 1988; Brasil, 1996; Brasil, 2008; Brasil, 2015; Cellard, 2008).

A organização da análise considera quatro eixos interpretativos definidos a partir dos objetivos específicos: desafios institucionais e organizacionais da implementação; acessibilidade e condições materiais de escolarização; formação e trabalho docente; e currículo, diferenças e participação educacional. Esses eixos funcionam como categorias de leitura e discussão, permitindo aproximar contribuições que tratam de dimensões relacionadas, sem pressupor que todos os autores utilizem as mesmas categorias ou investiguem os mesmos contextos. A organização temática busca favorecer a compreensão das relações entre os diferentes desafios, evitando sua apresentação como dificuldades independentes umas das outras (Gil, 2008; Minayo, 2001).

A interpretação bibliográfica é desenvolvida mediante articulação entre os argumentos dos autores e as responsabilidades estabelecidas pelos documentos normativos. A análise procura identificar aproximações e tensões entre as contribuições selecionadas, distinguindo as questões discutidas diretamente pelas publicações das interpretações construídas a partir de seu

diálogo. Considerando que não foi realizado levantamento sistemático em bases de dados com protocolo de busca e seleção, o estudo não se apresenta como revisão sistemática ou integrativa, tampouco pretende esgotar a produção científica brasileira sobre o tema. Trata-se de uma revisão bibliográfica qualitativa de caráter analítico, delimitada ao conjunto de obras selecionadas para a discussão (Gil, 2008; Minayo, 2001).

As conclusões estarão circunscritas às possibilidades interpretativas oferecidas pelo referencial bibliográfico e documental. Dessa maneira, o estudo não pretende afirmar a frequência dos desafios nos sistemas de ensino brasileiros nem estabelecer relações causais entre determinadas condições e resultados educacionais. Busca-se compreender como diferentes dimensões da implementação podem ser problematizadas a partir da literatura, oferecendo subsídios conceituais para investigações empíricas posteriores sobre a organização e a gestão das políticas inclusivas (Gil, 2008; Minayo, 2001; Cruz; Moreira, 2025).

3 RESULTADOS E DISCUSSÃO

3.1 Entre a formulação das políticas e as condições institucionais de implementação

A implementação das políticas públicas de educação inclusiva exige compreender a relação entre as garantias legais e as condições institucionais necessárias à sua efetivação. A Constituição Federal de 1988, a LDB e a Lei Brasileira de Inclusão estabeleceram direitos e responsabilidades relacionados ao acesso, à permanência e à participação educacional, mas sua concretização depende de decisões administrativas e pedagógicas dos sistemas de ensino (Brasil, 1988; Brasil, 1996; Brasil, 2015; Reis; Coutinho, 2025).

As desigualdades de infraestrutura, recursos e disponibilidade de profissionais interferem na implementação dessas políticas, evidenciando que as dificuldades educacionais também estão relacionadas às condições estruturais

da sociedade brasileira. Além disso, a existência de documentos normativos não demonstra, isoladamente, como suas orientações são incorporadas às instituições, sendo necessário considerar os processos de interpretação e organização das práticas educacionais (Frigotto, 2010; Cellard, 2008; Cruz; Moreira, 2025; Nascimento *et al.*, 2026).

3.2 Acessibilidade educacional e desigualdades nas condições de escolarização

A acessibilidade representa uma dimensão central da implementação das políticas inclusivas porque relaciona o reconhecimento do direito às condições oferecidas para seu exercício. A matrícula assegura o ingresso formal do estudante, mas não demonstra que os ambientes, materiais e atividades estejam organizados de maneira a permitir sua participação. A Lei Brasileira de Inclusão estabelece obrigações relacionadas à eliminação de barreiras, contemplando dimensões físicas, comunicacionais, tecnológicas e pedagógicas. Essas exigências ampliam as responsabilidades dos sistemas de ensino, que precisam considerar as condições de escolarização para além da disponibilidade de vagas (Brasil, 2015; Sousa *et al.*, 2026).

A compreensão da acessibilidade como responsabilidade institucional impede que sua realização seja reduzida à adaptação pontual de ambientes ou à disponibilização isolada de equipamentos. Uma escola pode apresentar condições adequadas de circulação e, ainda assim, manter obstáculos relacionados à comunicação, aos materiais didáticos ou à participação nas atividades. Sassaki (1997) compreende a inclusão em relação à transformação das condições sociais de participação, enquanto Mantoan (2003) problematiza práticas escolares organizadas a partir de expectativas uniformes. Essas contribuições permitem reconhecer que determinadas dificuldades decorrem também da maneira como as instituições organizam suas atividades e recursos.

As desigualdades materiais presentes nos sistemas educacionais acrescentam complexidade à garantia da acessibilidade. A oferta de tecnologias

assistivas, materiais adequados e profissionais especializados depende de decisões administrativas e de condições financeiras que não se apresentam uniformemente entre as redes de ensino. Entretanto, essas diferenças não justificam a naturalização das barreiras enfrentadas pelos estudantes. Frigotto (2010) permite relacionar as condições educacionais às desigualdades estruturais, enquanto a LDB e a Lei Brasileira de Inclusão estabelecem responsabilidades relacionadas à organização dos recursos e serviços necessários à escolarização (Brasil, 1996; Brasil, 2015).

A acessibilidade também exige planejamento e continuidade. Recursos disponibilizados somente após sucessivas dificuldades podem não responder adequadamente às necessidades presentes durante determinado período da trajetória escolar. A organização inclusiva pressupõe a identificação das barreiras e a articulação entre profissionais, serviços e atividades pedagógicas. Nesse processo, a existência de equipamentos ou materiais acessíveis não substitui a necessidade de compreender como são utilizados nas experiências educacionais. A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva orienta a organização de serviços especializados, enquanto Libâneo (2012) destaca a importância do planejamento intencional do ensino (Brasil, 2008; Libâneo, 2012).

A relação entre acessibilidade e participação exige, ainda, reconhecer que os estudantes apresentam diferentes formas de interação com os ambientes e os conhecimentos escolares. Candau (2012) contribui para questionar concepções que confundem igualdade com homogeneização, permitindo compreender que assegurar direitos não significa exigir percursos educacionais idênticos. Assim, a acessibilidade precisa integrar o planejamento institucional e pedagógico, considerando as condições necessárias à participação dos estudantes. Sua implementação envolve responsabilidades que ultrapassam a aquisição de recursos e alcançam a organização das experiências de aprendizagem (Brasil, 2015; Sousa *et al.*, 2026).

3.3 Formação docente, condições de trabalho e responsabilidades institucionais

A formação dos profissionais da educação ocupa uma posição importante nas discussões sobre inclusão escolar, especialmente diante da necessidade de organizar práticas pedagógicas que reconheçam diferentes formas de participação e aprendizagem. Entretanto, a preparação docente não pode ser examinada isoladamente das condições em que o trabalho é desenvolvido. Nóvoa (1992) relaciona a formação à constituição da profissão e às experiências construídas nos contextos de atuação, enquanto Pimenta (1999) discute os saberes mobilizados na atividade docente. Essas perspectivas permitem compreender a formação como processo relacionado às experiências profissionais e às condições institucionais.

A legislação brasileira reconhece essa responsabilidade ao estabelecer a necessidade de preparação adequada para os professores do ensino regular e para os profissionais que atuam no atendimento educacional especializado. A LDB contempla a formação necessária ao atendimento dos estudantes abrangidos pela educação especial, enquanto a Lei Brasileira de Inclusão prevê medidas relacionadas à formação inicial e continuada e à disponibilização de profissionais de apoio. Essas disposições indicam que a preparação docente integra as responsabilidades dos sistemas educacionais, não podendo depender exclusivamente da iniciativa individual dos professores (Brasil, 1996; Brasil, 2015).

A organização de práticas pedagógicas inclusivas, contudo, exige conhecimentos que ultrapassam a aplicação de procedimentos técnicos. O trabalho docente envolve decisões sobre objetivos educacionais, planejamento, mediação e acompanhamento das aprendizagens. Freire (1996) compreende a prática educativa como atividade marcada pela reflexão e pelo reconhecimento dos sujeitos, enquanto Libâneo (2012) destaca a intencionalidade da organização do ensino. Essas contribuições permitem questionar interpretações

que associam a preparação para a inclusão apenas ao domínio de técnicas destinadas a determinadas categorias de estudantes.

Quando as dificuldades da inclusão são atribuídas exclusivamente à formação dos professores, podem permanecer invisíveis problemas relacionados à disponibilidade de recursos, ao tempo destinado ao planejamento e à articulação entre profissionais. A formação continuada precisa dialogar com as experiências escolares e oferecer condições para que os conhecimentos construídos sejam incorporados ao trabalho pedagógico. Nóvoa (1992) destaca a dimensão coletiva da formação profissional, enquanto Pimenta (1999) reconhece a atividade docente como espaço de produção de saberes. Dessa maneira, a preparação dos profissionais precisa estar acompanhada de condições institucionais que favoreçam sua atuação.

A articulação entre professores do ensino comum e profissionais do atendimento educacional especializado constitui outra dimensão relevante da implementação. A política de 2008 orienta a organização do AEE como serviço complementar ou suplementar à escolarização, o que pressupõe relações entre diferentes espaços de atuação pedagógica. A fragmentação dessas responsabilidades pode contribuir para a compreensão equivocada de que determinados estudantes pertencem exclusivamente ao campo da educação especial. Mantoan (2003) questiona essa separação, enquanto Sassaki (1997) relaciona a inclusão à transformação das condições de participação. Assim, a formação docente precisa ser compreendida em articulação com a organização dos serviços e com as responsabilidades compartilhadas entre profissionais, escolas e sistemas de ensino (Brasil, 2008; Mantoan, 2003).

3.4 Currículo, diferenças e participação nos processos educacionais

A implementação das políticas inclusivas também envolve a maneira como as escolas organizam o conhecimento e definem as experiências de

aprendizagem oferecidas aos estudantes. O currículo não se limita à seleção de conteúdos, pois participa da construção de expectativas sobre os sujeitos, suas aprendizagens e suas possibilidades de participação. Arroyo (2013) compreende o currículo como território de disputas, destacando suas relações com os conhecimentos socialmente reconhecidos. Essa perspectiva permite examinar a inclusão para além do acesso aos espaços escolares, considerando as condições oferecidas para que os estudantes participem das experiências curriculares.

A existência de um currículo comum não significa que todos os estudantes encontrem condições equivalentes de participação. Diferenças relacionadas à comunicação, aos ritmos de aprendizagem e às experiências anteriores podem exigir estratégias e recursos diversificados. A Lei Brasileira de Inclusão prevê medidas individualizadas e coletivas destinadas ao desenvolvimento acadêmico e social, enquanto Libâneo (2012) destaca a importância da organização intencional do ensino. O reconhecimento das diferenças, portanto, não implica abandonar os objetivos educacionais, mas examinar as condições necessárias para que os estudantes possam participar dos processos de aprendizagem (Brasil, 2015; Libâneo, 2012).

As tensões curriculares tornam-se mais evidentes quando as instituições estabelecem expectativas uniformes sobre as maneiras de aprender e demonstrar conhecimentos. Nessas circunstâncias, determinadas diferenças podem ser interpretadas como dificuldades individuais, sem que sejam examinadas as possibilidades de reorganização das atividades pedagógicas. Mantoan (2003) questiona práticas que procuram ajustar os estudantes a padrões previamente estabelecidos, enquanto Candau (2012) discute o reconhecimento das diferenças na perspectiva dos direitos humanos. Essas contribuições permitem compreender que a inclusão exige considerar as características dos sujeitos sem transformá-las em justificativas para restringir oportunidades educacionais.

A participação também não pode ser confundida com a simples presença nas atividades escolares. Estar matriculado, frequentar as aulas e ter acesso ao

conhecimento constituem dimensões relacionadas, mas não equivalentes, da experiência educacional. Freire (1996) destaca a importância do diálogo e do reconhecimento dos educandos, enquanto Sasaki (1997) compreende a inclusão em sua relação com a participação social. Essa perspectiva permite reconhecer que as condições de escolarização precisam ser examinadas a partir das oportunidades efetivamente oferecidas aos estudantes, considerando suas possibilidades de interação, aprendizagem e pertencimento.

A organização curricular e os processos avaliativos também expressam responsabilidades institucionais. O planejamento das atividades, a disponibilização de recursos e o acompanhamento das aprendizagens envolvem decisões pedagógicas que precisam considerar as diferentes formas de participação dos estudantes. Arroyo (2013) permite compreender o currículo como espaço de escolhas e disputas, enquanto Libâneo (2012) reconhece a avaliação como componente do trabalho didático. Dessa maneira, a implementação das políticas inclusivas alcança a própria organização do ensino, exigindo articulação entre orientações educacionais, planejamento pedagógico e condições institucionais (Brasil, 2015; Arroyo, 2013; Libâneo, 2012).

3.5 A implementação como responsabilidade coletiva: articulações entre política, gestão e prática pedagógica

A implementação das políticas de educação inclusiva envolve dimensões interdependentes, como acessibilidade, formação docente, currículo e condições institucionais. As dificuldades encontradas não podem ser atribuídas a fatores isolados, pois estão relacionadas à organização dos sistemas de ensino, às condições de trabalho e às práticas pedagógicas. Essa compreensão evidencia a responsabilidade compartilhada entre diferentes instâncias educacionais na efetivação dos direitos assegurados pela legislação (Frigotto, 2010; Pimenta, 1999; Mantoan, 2003; Cruz; Moreira, 2025).

A gestão educacional participa desse processo por meio de decisões relacionadas à distribuição de recursos, à formação profissional, à organização

dos serviços especializados e ao acompanhamento das ações. Entretanto, a previsão dessas medidas em documentos institucionais não assegura sua realização, sendo necessário examinar as condições efetivamente oferecidas aos estudantes. A análise documental e a consideração das experiências de gestores, professores e famílias podem contribuir para compreender como as políticas são incorporadas ao cotidiano escolar (Brasil, 1996; Brasil, 2015; Cellard, 2008; Minayo, 2001).

Dessa maneira, a implementação das políticas inclusivas constitui um processo contínuo que exige articulação entre legislação, gestão e práticas pedagógicas. A análise bibliográfica evidencia a importância de pesquisas que investiguem como as redes de ensino organizam suas responsabilidades e transformam as garantias legais em condições concretas de escolarização, considerando a acessibilidade, a participação e a aprendizagem dos estudantes (Cruz; Moreira, 2025; Sousa *et al.*, 2026; Nascimento *et al.*, 2026).

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise bibliográfica permitiu compreender que a implementação das políticas públicas de educação inclusiva nos sistemas de ensino brasileiros envolve desafios relacionados à acessibilidade, à formação docente, à disponibilidade de recursos e à organização curricular, evidenciando que o reconhecimento jurídico dos direitos não assegura, isoladamente, sua efetivação. Essas dimensões exigem planejamento, articulação entre profissionais e condições institucionais adequadas, destacando a responsabilidade da gestão educacional na organização dos serviços e no acompanhamento das ações desenvolvidas.

A inclusão depende, portanto, da incorporação das garantias legais às práticas institucionais e pedagógicas, considerando as possibilidades concretas de participação e aprendizagem dos estudantes. Embora a natureza bibliográfica do estudo não permita identificar como esses desafios se manifestam em redes de ensino específicas, os resultados indicam a importância de investigações que



examinem como as políticas nacionais são incorporadas às decisões de gestão e transformadas em condições efetivas de escolarização inclusiva.

REFERÊNCIAS

ARROYO, M. G. **Currículo, território em disputa**. 5. ed. Petrópolis: Vozes, 2013.

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**, Brasília, DF, 23 dez. 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília, DF: MEC/SEESP, 2008.

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

CANDAU, V. M. Diferenças culturais, interculturalidade e educação em direitos humanos. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 33, n. 118, p. 235-250, jan./mar. 2012.

CELLARD, A. A análise documental. In: POUPART, J. et al. **A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos**. Petrópolis: Vozes, 2008. p. 295-316.

CRUZ, J. M.; MOREIRA, A. M. N. Política de educação inclusiva no Brasil: análise crítica dos marcos legais e dos desafios de implementação. **Humanidades e Tecnologia (FINOM)**, v. 10, n. 1, p. 55-70, 2025.

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

FRIGOTTO, G. **A produtividade da escola improdutiva: um (re)exame das relações entre educação e estrutura econômico-social capitalista**. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

LIBÂNEO, J. C. **Didática**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2012.



MANTOAN, M. T. E. **Inclusão escolar**: o que é? por quê? como fazer? São Paulo: Moderna, 2003.

MINAYO, M. C. S. **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. 18. ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

NASCIMENTO, E. L. *et al.* Políticas públicas e inclusão educacional: desafios para a efetivação do direito à educação. **Revista Tópicos**, v. 4, n. 34, p. 1-19, 2026.

NÓVOA, A. Formação de professores e profissão docente. *In*: NÓVOA, A. (org.). **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992. p. 15-33.

PIMENTA, S. G. **Saberes pedagógicos e atividade docente**. São Paulo: Cortez, 1999.

REIS, M. R.; COUTINHO, D. J. G. Políticas públicas e marcos legais da educação inclusiva no Brasil. **Revista Ibero-Americana de Humanidades, Ciências e Educação**, v. 11, n. 1, p. 161-176, 2025.

SASSAKI, R. K. **Inclusão**: construindo uma sociedade para todos. Rio de Janeiro: WVA, 1997.

SAVIANI, D. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. 2. ed. Campinas: Autores Associados, 2008.

SOUSA, S. D. A. *et al.* Educação especial na perspectiva inclusiva: avanços e desafios das políticas públicas na garantia da acessibilidade educacional. **Revista Tópicos**, v. 4, n. 37, p. 1-22, 2026.