

A RELAÇÃO ENTRE EDUCAÇÃO ESPECIAL E EDUCAÇÃO INCLUSIVA NA CONTEMPORANEIDADE

*THE RELATIONSHIP BETWEEN SPECIAL EDUCATION AND INCLUSIVE
EDUCATION IN THE CONTEMPORARY WORLD*

*LA RELACIÓN ENTRE LA EDUCACIÓN ESPECIAL Y LA EDUCACIÓN INCLUSIVA EN
LA ACTUALIDAD*

Luiz Fernando Ridolfi

Mestre em Intervenção Psicológica no Desenvolvimento e na Educação
Universidad Europea del Atlántico (UNEATLANTICO), Santander, Cantabria, Espanha
<https://orcid.org/0000-0003-4918-0420>

Angélica Zacarias da Silva

Mestranda em Educação com ênfase em Formação de Professores
Universidad Europea del Atlántico (UNEATLANTICO), Santander, Cantabria, Espanha
<https://orcid.org/0009-0007-6387-5858>

Roberta Cardoso Alvarenga

Mestranda em Educação com ênfase em TICs na Educação
Universidad Europea del Atlántico (UNEATLANTICO), Santander, Cantabria, Espanha
<https://orcid.org/0009-0006-5481-1986>

Imilene Cassaniga Beuren

Mestranda em Educação com ênfase em Formação de Professores
Universidad Europea del Atlántico (UNEATLANTICO), Santander, Cantabria, Espanha
<https://orcid.org/0009-0002-5939-8159>

Carla Borges

Mestranda em Educação com ênfase em Formação de Professores
Universidad Europea del Atlántico (UNEATLANTICO), Santander, Cantabria, Espanha
Centro Universitario Max Planck (UniMAX); Centro Universitario de Jaguariúna (UniFAJ)
<https://orcid.org/0009-0008-1016-3416>

Angela Cristina Silveira Gamba Azevedo

Mestranda em Educação com ênfase em Formação de Professores
Universidad Europea del Atlántico (UNEATLANTICO), Santander, Cantabria, Espanha
<https://orcid.org/0009-0004-2792-8674>

Priscila Caroline Franco de Carvalho

Mestranda em Educação com ênfase em Organização e Gestão de Centros Educativos
Universidad Europea del Atlántico (UNEATLANTICO), Santander, Cantabria, Espanha
<https://orcid.org/0009-0002-3443-7596>

Sheila Márcia de Assunção Silva

Mestranda em Tecnologias Emergentes na Educação
Must University (MUST), Deerfield Beach, Flórida, Estados Unidos
<https://orcid.org/0009-0002-9317-6584>

Anderson Ribeiro da Cruz

Mestrando em Ciências da Educação
Facultad Interamericana de Ciencias Sociales (FICS), Assunção, Paraguai

Andreia Silveira Gamba Kohler

Mestranda em Educação com ênfase em Formação de Professores
Universidad Europea del Atlántico (UNEATLANTICO), Santander, Cantabria, Espanha
<https://orcid.org/0009-0006-2779-5976>

DOI: <https://doi.org/10.46550/ilustracao.v7i7.708>

Aceito em: 13.07.2026

Resumo: A educação especial e a educação inclusiva constituem campos interdependentes das políticas educacionais contemporâneas, embora ainda permeados por desafios conceituais, pedagógicos e institucionais que influenciam a efetivação do direito à educação de qualidade para todos. Nesse contexto, o presente estudo objetiva analisar a relação entre a educação especial e a educação inclusiva na contemporaneidade, evidenciando suas aproximações, distinções e implicações para a organização das práticas pedagógicas e das políticas públicas educacionais. Trata-se de uma pesquisa de natureza qualitativa, desenvolvida por meio de revisão narrativa da literatura, fundamentada em produções científicas, documentos normativos e referenciais teóricos nacionais e internacionais sobre inclusão escolar, direitos humanos e educação especial. A análise evidencia que a educação especial, compreendida como modalidade transversal de ensino, desempenha papel estratégico na promoção da inclusão escolar ao oferecer serviços, recursos e estratégias de acessibilidade que favorecem a participação, a aprendizagem e o desenvolvimento dos estudantes público-alvo da educação especial no ensino regular. Entretanto, persistem desafios relacionados à formação docente, à insuficiência de recursos pedagógicos, às barreiras arquitetônicas, comunicacionais e atitudinais, bem como à distância entre os avanços normativos e sua implementação nas instituições de ensino. Conclui-se que a consolidação de uma educação verdadeiramente inclusiva exige a articulação entre políticas públicas, gestão educacional, formação continuada de professores e práticas pedagógicas fundamentadas nos princípios da equidade, da acessibilidade e do respeito à diversidade. O estudo contribui para ampliar o debate científico acerca da interface entre educação especial e educação inclusiva, oferecendo subsídios para o fortalecimento de práticas educacionais comprometidas com a garantia do direito à educação e com a construção de sistemas educacionais mais inclusivos.

Palavras-chave: Educação especial; Educação inclusiva; Inclusão escolar; Políticas educacionais; Formação docente; Diversidade.

Abstract: Special education and inclusive education are interdependent fields within contemporary educational policies, although they are still fraught with conceptual, pedagogical, and institutional challenges that influence the realization of the right to a quality education for all. In this context, the present study aims to analyze the relationship between special education and inclusive education in the contemporary

era, highlighting their similarities, differences, and implications for the organization of pedagogical practices and public education policies. This is a qualitative study conducted through a narrative literature review, grounded in scientific publications, regulatory documents, and national and international theoretical frameworks on school inclusion, human rights, and special education. The analysis shows that special education, understood as a cross-cutting modality of instruction, plays a strategic role in promoting school inclusion by offering services, resources, and accessibility strategies that foster the participation, learning, and development of students in the special education target population within regular education settings. However, challenges persist regarding teacher training, insufficient pedagogical resources, architectural, communicational, and attitudinal barriers, as well as the gap between regulatory advances and their implementation in educational institutions. It can be concluded that the consolidation of a truly inclusive education requires coordination among public policies, educational management, continuing teacher education, and pedagogical practices grounded in the principles of equity, accessibility, and respect for diversity. This study contributes to broadening the scientific debate on the intersection between special education and inclusive education, offering insights for strengthening educational practices committed to guaranteeing the right to education and building more inclusive educational systems.

Keywords: Special education; Inclusive education; School inclusion; Educational policies; Teacher training; Diversity.

Resumen: La educación especial y la educación inclusiva constituyen ámbitos interdependientes de las políticas educativas contemporáneas, aunque siguen enfrentándose a retos conceptuales, pedagógicos e institucionales que influyen en la materialización del derecho a una educación de calidad para todos. En este contexto, el presente estudio tiene como objetivo analizar la relación entre la educación especial y la educación inclusiva en la actualidad, poniendo de manifiesto sus similitudes, diferencias e implicaciones para la organización de las prácticas pedagógicas y las políticas públicas educativas. Se trata de una investigación de carácter cualitativo, desarrollada mediante una revisión narrativa de la literatura, basada en publicaciones científicas, documentos normativos y marcos teóricos nacionales e internacionales sobre la inclusión escolar, los derechos humanos y la educación especial. El análisis pone de manifiesto que la educación especial, entendida como una modalidad transversal de enseñanza, desempeña un papel estratégico en la promoción de la inclusión escolar al ofrecer servicios, recursos y estrategias de accesibilidad que favorecen la participación, el aprendizaje y el desarrollo de los alumnos destinatarios de la educación especial en la enseñanza ordinaria. Sin embargo, persisten retos relacionados con la formación del profesorado, la insuficiencia de recursos pedagógicos, las barreras arquitectónicas, comunicativas y de actitud, así como la brecha entre los avances normativos y su aplicación en los centros educativos. Se concluye que la consolidación de una educación verdaderamente inclusiva exige la coordinación entre las políticas públicas, la gestión educativa, la formación continua del profesorado y las prácticas pedagógicas basadas en los principios de equidad, accesibilidad y respeto a la diversidad. El estudio contribuye a ampliar el debate científico sobre la relación entre la educación especial y la educación inclusiva, aportando elementos para el fortalecimiento de prácticas educativas comprometidas con la garantía del derecho a la educación y con la construcción de sistemas educativos más inclusivos.

Palabras clave: Educación especial; Educación inclusiva; Inclusión escolar; Políticas educativas; Formación del profesorado; Diversidad.

1 Introdução

Nas últimas décadas, a Educação Inclusiva consolidou-se como um dos principais paradigmas das políticas educacionais internacionais e nacionais, fundamentada na defesa dos direitos humanos, da equidade e da garantia de acesso, permanência, participação e aprendizagem de todos os estudantes, independentemente de suas características, condições ou necessidades educacionais específicas (UNESCO, 2020).

Esse movimento representa uma mudança paradigmática em relação aos modelos tradicionais de escolarização, ao deslocar o foco da deficiência para a eliminação das barreiras que restringem a participação plena dos estudantes nos diferentes contextos educacionais (Ainscow, 2020; Florian, 2021; Ridolfi *et al.*, 2026).

No contexto brasileiro, os avanços legislativos e normativos fortaleceram a perspectiva inclusiva ao reconhecer a Educação Especial como modalidade transversal a todos os níveis, etapas e modalidades de ensino. A Constituição Federal de 1988, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/1996), a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (Brasil, 2008), a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Lei nº 13.146/2015) e a Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2018) estabeleceram princípios orientadores voltados à promoção da igualdade de oportunidades e da eliminação das diversas formas de exclusão escolar. Todavia, a consolidação desses marcos legais ainda encontra desafios significativos relacionados à implementação de políticas públicas efetivas, à formação docente, à organização dos sistemas de ensino e à disponibilidade de recursos pedagógicos acessíveis (Mantoan, 2022; Glat; Pletsch, 2023).

Embora os conceitos de educação especial e educação inclusiva sejam frequentemente empregados como sinônimos, ambos possuem fundamentos epistemológicos, objetivos e campos de atuação distintos. A Educação Especial caracteriza-se como uma modalidade de ensino destinada ao atendimento educacional especializado dos estudantes público-alvo da educação especial, oferecendo recursos, serviços e estratégias de acessibilidade que favorecem seu desenvolvimento e sua aprendizagem (Brasil, 2008).

A Educação Inclusiva, por sua vez, constitui um paradigma educacional mais amplo, orientado pela transformação das instituições escolares para que sejam capazes de atender à diversidade humana em sua integralidade, eliminando barreiras físicas, pedagógicas, comunicacionais, tecnológicas e atitudinais (Booth; Ainscow, 2016; Slee, 2019).

A literatura científica contemporânea demonstra que a efetivação da inclusão escolar depende da articulação entre políticas públicas, gestão educacional, práticas pedagógicas inovadoras e formação continuada dos profissionais da educação. Estudos recentes evidenciam que a permanência dos estudantes público-alvo da educação especial nas classes comuns representa apenas uma das dimensões da inclusão, sendo indispensável assegurar condições que favoreçam a aprendizagem, a participação social, o desenvolvimento integral e o exercício da cidadania (Florian, 2021; UNESCO, 2020; OECD, 2023).

Nesse cenário, o Atendimento Educacional Especializado, os princípios do Desenho Universal para a Aprendizagem e o uso de tecnologias assistivas assumem papel estratégico para a construção de ambientes educacionais mais acessíveis, colaborativos e equitativos (CAST, 2024; Mitchell, 2020).

Entretanto, apesar dos avanços observados nas últimas décadas, persistem importantes lacunas entre os pressupostos normativos da educação inclusiva e sua materialização no cotidiano escolar. Pesquisas nacionais e internacionais apontam que limitações na formação inicial e continuada dos professores, insuficiência de recursos pedagógicos, dificuldades de articulação entre o Atendimento Educacional Especializado e o ensino comum, fragilidades na gestão escolar e permanência de barreiras atitudinais continuam comprometendo a efetividade das políticas inclusivas (Pletsch, 2022; Glat; Pletsch, 2023; UNESCO, 2024; Ridolfi *et al.*, 2026). Tais aspectos evidenciam que a simples matrícula dos estudantes na escola regular não garante, por si só, processos educacionais inclusivos capazes de promover aprendizagem significativa e desenvolvimento pleno.

Sob essa perspectiva, torna-se necessária uma reflexão científica que permita compreender de maneira crítica como a educação especial e a educação inclusiva se articulam na contemporaneidade, considerando seus fundamentos teóricos, suas especificidades conceituais e suas implicações para a organização das práticas pedagógicas e das políticas educacionais.

Além disso, verifica-se que parte da literatura ainda apresenta abordagens fragmentadas acerca dessas duas dimensões, dificultando a compreensão de sua complementaridade na construção de sistemas educacionais verdadeiramente inclusivos.

Diante desse contexto, este estudo justifica-se pela necessidade de ampliar as discussões acadêmicas acerca da interface entre educação especial e educação inclusiva, reunindo evidências teóricas capazes de subsidiar pesquisadores, gestores educacionais, formuladores de políticas públicas e professores na implementação de práticas pedagógicas mais inclusivas, acessíveis e comprometidas com a garantia do direito à educação de qualidade para todos.

Assim, o objetivo desta pesquisa consiste em analisar a relação entre a educação especial e a educação inclusiva na contemporaneidade, evidenciando suas aproximações, distinções e contribuições para a consolidação de práticas pedagógicas inclusivas e para o fortalecimento das políticas públicas educacionais.

Nesse sentido, o estudo busca responder ao seguinte problema de pesquisa: como a produção científica contemporânea compreende a relação entre educação especial e educação inclusiva e quais são suas implicações para a organização das práticas pedagógicas e das políticas educacionais voltadas à promoção de uma educação verdadeiramente inclusiva?

2 Fundamentação teórica

2.1 Fundamentos epistemológicos da educação especial e da educação inclusiva

A compreensão da relação entre educação especial e educação inclusiva exige o reconhecimento de que ambos os campos possuem trajetórias históricas, epistemológicas e políticas distintas, embora atualmente se apresentem de forma complementar na organização dos sistemas educacionais. Enquanto a Educação Especial consolidou-se historicamente como uma modalidade voltada ao atendimento das especificidades educacionais das pessoas com deficiência, transtornos do espectro autista e altas habilidades/superdotação, a Educação Inclusiva configura-se como um paradigma educacional fundamentado nos princípios da equidade, da justiça social, dos direitos humanos e da valorização da diversidade humana (UNESCO, 2020; Glat; Pletsch, 2023).

Sob a perspectiva epistemológica, a Educação Especial percorreu diferentes modelos explicativos ao longo da história. Durante séculos predominou o paradigma médico-clínico, segundo o qual a deficiência era compreendida como atributo individual decorrente de limitações biológicas ou funcionais, justificando práticas educacionais segregadas e institucionalizadas (Mazzotta, 2011; Omote, 2018). Nesse modelo, o foco das intervenções concentrava-se na reabilitação do indivíduo e na adaptação do estudante às exigências da escola, atribuindo à deficiência a principal causa das dificuldades de aprendizagem.

A partir das últimas décadas do século XX, intensificou-se a crítica a essa perspectiva, impulsionada pelos movimentos internacionais em defesa dos direitos das pessoas com deficiência e pelo desenvolvimento do modelo social da deficiência. Nessa abordagem, as limitações experimentadas pelos sujeitos deixam de ser interpretadas exclusivamente como consequência de características individuais, passando a ser compreendidas como resultado da interação entre as condições pessoais e as múltiplas barreiras arquitetônicas, pedagógicas, comunicacionais, tecnológicas, culturais e atitudinais presentes na sociedade (Oliver, 1996; Shakespeare, 2018). Dessa forma, a deficiência deixa de representar exclusivamente uma condição clínica para assumir uma dimensão social, política e educacional, deslocando a responsabilidade da adaptação do indivíduo para a transformação dos contextos institucionais.

Esse deslocamento epistemológico produziu profundas repercussões na organização das políticas educacionais contemporâneas. A escola passou a ser compreendida não apenas como espaço de transmissão de conhecimentos, mas como ambiente responsável pela promoção da participação, da aprendizagem e do desenvolvimento de todos os estudantes, reconhecendo a diversidade como elemento constitutivo dos processos educativos (Ainscow, 2020; Florian, 2021).

Sob essa perspectiva, a inclusão escolar deixa de ser entendida como mera inserção física do estudante na classe comum, passando a exigir mudanças estruturais, curriculares, metodológicas e organizacionais capazes de eliminar barreiras à aprendizagem e à participação.

Nesse contexto, Booth e Ainscow (2016) defendem que a educação inclusiva deve ser concebida como um processo permanente de transformação das culturas, das políticas e das práticas escolares, orientado pela construção de sistemas educacionais capazes de acolher a diversidade humana em todas as suas manifestações. Para os autores, a inclusão não se restringe aos estudantes público-alvo da educação especial, mas envolve todos aqueles que, por diferentes razões, encontram obstáculos para exercer plenamente seu direito à educação.

Em perspectiva semelhante, Slee (2019) argumenta que a inclusão representa um projeto político e ético comprometido com a superação das desigualdades educacionais historicamente produzidas pelos sistemas escolares. Segundo o autor, práticas inclusivas não podem ser reduzidas à matrícula dos estudantes nas classes comuns, devendo envolver processos permanentes de reorganização curricular, democratização da gestão escolar, valorização das diferenças e participação ativa de toda a comunidade educativa.

No contexto brasileiro, a evolução epistemológica da educação especial foi fortemente influenciada pelos princípios estabelecidos na Constituição Federal de 1988, pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/1996), pela Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994), pela Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (ONU, 2006), incorporada ao ordenamento jurídico brasileiro com status constitucional, e pela Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (Brasil, 2008).

Esses documentos consolidaram a compreensão da educação especial como modalidade transversal aos diferentes níveis e modalidades de ensino, destinada a complementar e suplementar a escolarização desenvolvida nas classes comuns, rompendo gradativamente com modelos segregacionistas anteriormente predominantes.

Essa mudança de paradigma também dialoga com a perspectiva histórico-cultural do desenvolvimento humano proposta por Vygotsky (1997), cuja contribuição permanece fundamental para a compreensão da educação inclusiva. Ao defender que o desenvolvimento das funções psicológicas superiores ocorre por meio das interações sociais mediadas culturalmente, o autor demonstra que as limitações decorrentes da deficiência não podem ser compreendidas de maneira isolada do contexto sociocultural. Assim, o potencial de aprendizagem dos estudantes depende das oportunidades de mediação pedagógica, das relações sociais estabelecidas na escola e da qualidade das experiências educativas oferecidas.

Sob essa perspectiva, a aprendizagem constitui elemento propulsor do desenvolvimento humano, reforçando a necessidade de ambientes educacionais inclusivos capazes de favorecer a participação ativa de todos os estudantes. Tal compreensão desloca o foco das limitações individuais para as possibilidades de desenvolvimento construídas coletivamente, fortalecendo os pressupostos da educação inclusiva como prática comprometida com a equidade e com a justiça social (Rego, 2014; Pletsch, 2022).

Autores contemporâneos também destacam que a inclusão escolar deve ser analisada à luz da teoria da justiça social (Ridolfi *et al.*, 2026; Bueno *et al.*, 2025). Fraser (2008) argumenta

que políticas inclusivas somente se tornam efetivas quando articulam redistribuição de recursos, reconhecimento das diferenças e ampliação da participação democrática dos sujeitos. Na educação, isso significa garantir não apenas acesso à escola, mas condições concretas para que todos os estudantes participem, aprendam e tenham reconhecidas suas singularidades culturais, sociais e cognitivas.

Nessa direção, Sen (2018), por meio da abordagem das capacidades, amplia o debate ao defender que a igualdade de oportunidades depende da efetiva possibilidade de cada indivíduo desenvolver suas potencialidades. Tal perspectiva reforça que sistemas educacionais inclusivos precisam oferecer apoios diferenciados, recursos pedagógicos acessíveis e estratégias flexíveis que permitam aos estudantes exercer plenamente suas capacidades, respeitando suas especificidades sem comprometer o princípio da igualdade de direitos.

Do ponto de vista pedagógico, Mitchell (2020) destaca que a efetivação da inclusão requer práticas fundamentadas em evidências científicas, combinando estratégias colaborativas, avaliação contínua, flexibilização curricular, ensino multinível e recursos de acessibilidade capazes de responder às diferentes necessidades educacionais presentes nas salas de aula. Essa compreensão aproxima-se dos princípios do Desenho Universal para a Aprendizagem (CAST, 2024), que propõem a organização de currículos flexíveis desde sua concepção, reduzindo barreiras ao processo de ensino e aprendizagem e ampliando as possibilidades de participação de todos os estudantes.

No cenário contemporâneo, a incorporação das tecnologias digitais e da inteligência artificial amplia novas possibilidades para a construção de práticas inclusivas, ao favorecer recursos de comunicação alternativa, tecnologias assistivas, personalização da aprendizagem e monitoramento do progresso educacional (Ridolfi *et al.*, 2026a). Entretanto, Williamson (2023), Holmes e Tuomi (2022) alertam que tais tecnologias somente contribuirão para a inclusão quando desenvolvidas sob princípios éticos, transparentes e comprometidos com a redução das desigualdades educacionais, evitando a reprodução de vieses algorítmicos e novas formas de exclusão.

Observa-se, portanto, que os fundamentos epistemológicos da educação especial e da educação inclusiva convergem para uma concepção de educação centrada na valorização da diversidade, na eliminação das barreiras à aprendizagem e na garantia do direito à educação de qualidade para todos. Embora possuam objetos de atuação distintos, ambas constituem dimensões indissociáveis da construção de sistemas educacionais democráticos, nos quais o Atendimento Educacional Especializado, as práticas pedagógicas inclusivas, a formação continuada dos profissionais da educação e a implementação de políticas públicas articuladas desempenham papel estratégico para a efetivação da equidade educacional.

Dessa forma, compreender os fundamentos epistemológicos que sustentam esses dois campos permite superar interpretações reducionistas que frequentemente opõem educação especial e educação inclusiva. Ao contrário, a literatura científica contemporânea evidencia que

ambas se complementam na construção de uma escola comprometida com os direitos humanos, com a justiça social e com a promoção do desenvolvimento integral de todos os estudantes, consolidando um paradigma educacional orientado pela diversidade, pela acessibilidade e pela participação plena nos processos educativos (Bueno *et al.*, 2025).

2.2 A evolução histórica das políticas de educação inclusiva no contexto internacional e brasileiro

A construção das políticas de Educação Inclusiva resulta de um longo processo histórico marcado por profundas transformações sociais, políticas, jurídicas e educacionais que redefiniram a compreensão acerca da deficiência, da diversidade humana e do direito à educação. Essa trajetória evidencia a transição de modelos fundamentados na segregação e na integração para um paradigma inclusivo centrado na garantia dos direitos humanos, na equidade educacional e na participação plena de todos os estudantes nos sistemas regulares de ensino (UNESCO, 2020; Ainscow, 2020).

Historicamente, as primeiras iniciativas voltadas às pessoas com deficiência caracterizaram-se por práticas assistencialistas e filantrópicas, predominantes entre os séculos XVIII e XIX, quando instituições especializadas eram criadas com a finalidade de oferecer atendimento separado da educação comum. Nesse período, prevalecia o paradigma médico-reabilitador, segundo o qual a deficiência era compreendida como uma condição individual que deveria ser tratada, corrigida ou compensada por meio de intervenções especializadas (Mazzotta, 2011; Omote, 2018). Consequentemente, os sistemas educacionais organizavam-se em estruturas paralelas, reservando às escolas especiais a responsabilidade exclusiva pela escolarização das pessoas com deficiência.

Durante grande parte do século XX, especialmente após a Segunda Guerra Mundial, os debates internacionais sobre direitos humanos passaram a influenciar significativamente as políticas educacionais. A promulgação da Declaração Universal dos Direitos Humanos (ONU, 1948) estabeleceu a educação como direito fundamental de todas as pessoas, inaugurando uma perspectiva que gradativamente passou a questionar práticas de exclusão e segregação institucional. Embora esse documento não abordasse especificamente a educação inclusiva, lançou as bases para o reconhecimento da igualdade de direitos e da dignidade humana como princípios orientadores das políticas públicas educacionais.

Nas décadas de 1960 e 1970, consolidou-se o paradigma da integração escolar, impulsionado principalmente pelos movimentos de normalização desenvolvidos nos países nórdicos. Esse modelo defendia que estudantes com deficiência deveriam frequentar escolas regulares sempre que demonstrassem condições de adaptação às exigências do sistema educacional existente (Wolfensberger, 1972). Apesar de representar um avanço em relação à segregação absoluta, a integração mantinha a responsabilidade da adaptação centrada no estudante, preservando estruturas escolares pouco flexíveis e reforçando processos seletivos que limitavam a participação efetiva de muitos alunos.

A partir da década de 1980, intensificaram-se as críticas dirigidas ao paradigma integracionista, especialmente em razão da crescente influência do modelo social da deficiência e dos movimentos internacionais de defesa dos direitos das pessoas com deficiência. Nesse novo cenário, passou-se a reconhecer que grande parte das limitações enfrentadas pelos estudantes decorre das barreiras impostas pelos ambientes físicos, pedagógicos, comunicacionais e culturais, e não exclusivamente de suas características individuais (Oliver, 1996; Shakespeare, 2018). Esse deslocamento conceitual representou um marco na construção da Educação Inclusiva contemporânea, ao transferir para os sistemas educacionais a responsabilidade pela eliminação das barreiras a aprendizagem e a participação.

Um dos principais marcos internacionais desse processo foi a Conferência Mundial sobre Educação para Todos, realizada em Jomtien, na Tailândia, em 1990. A Declaração Mundial sobre Educação para Todos (UNESCO, 1990) ampliou significativamente o entendimento do direito à educação, defendendo que todos os indivíduos, independentemente de suas condições pessoais, sociais ou econômicas, deveriam ter acesso a oportunidades educacionais de qualidade ao longo da vida. Essa conferência fortaleceu o compromisso internacional com a universalização do ensino e estabeleceu fundamentos que posteriormente subsidiariam a consolidação das políticas de educação inclusiva.

Entretanto, foi a Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994) que promoveu a principal inflexão paradigmática na organização dos sistemas educacionais. Considerada um dos documentos mais influentes da educação inclusiva contemporânea, a declaração afirmou que as escolas regulares com orientação inclusiva constituem o meio mais eficaz para combater atitudes discriminatórias, construir sociedades inclusivas e garantir educação de qualidade para todos. Além disso, reconheceu que os sistemas escolares deveriam adaptar-se às necessidades dos estudantes, abandonando definitivamente a lógica segundo a qual caberia aos indivíduos ajustarem-se às estruturas institucionais existentes.

Os princípios estabelecidos em Salamanca repercutiram diretamente nas políticas educacionais de diversos países, estimulando reformas legislativas, reorganizações curriculares e investimentos em formação docente. Booth e Ainscow (2016) destacam que a Educação Inclusiva passou a ser compreendida não apenas como política destinada às pessoas com deficiência, mas como um processo permanente de transformação das culturas, das políticas e das práticas escolares, voltado ao reconhecimento da diversidade como elemento constitutivo da educação democrática.

Outro marco internacional de elevada relevância foi a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (ONU, 2006), primeiro tratado internacional de direitos humanos do século XXI. O artigo 24 da Convenção estabelece que os Estados-Partes devem assegurar sistemas educacionais inclusivos em todos os níveis de ensino, proibindo a exclusão de estudantes em razão da deficiência e determinando a oferta dos apoios necessários para garantir igualdade de oportunidades. No Brasil, a Convenção foi incorporada ao ordenamento jurídico

com equivalência constitucional por meio do Decreto Legislativo nº 186/2008 e do Decreto nº 6.949/2009, fortalecendo significativamente a proteção jurídica do direito à educação inclusiva.

Nos anos seguintes, a Agenda 2030 para o Desenvolvimento Sustentável (ONU, 2015) ampliou ainda mais esse compromisso ao estabelecer, por meio do Objetivo de Desenvolvimento Sustentável 4 (ODS 4), a meta de assegurar educação inclusiva, equitativa e de qualidade para todos. Em consonância com essa diretriz, o relatório *Global Education Monitoring Report* da UNESCO (2020) reforçou que a inclusão deve constituir princípio estruturante de todas as políticas educacionais, ultrapassando abordagens restritas à deficiência e contemplando diferentes formas de exclusão relacionadas à condição socioeconômica, gênero, etnia, território, migração e outras dimensões da diversidade humana.

No contexto brasileiro, a evolução das políticas de Educação Inclusiva acompanhou, com particularidades próprias, as transformações observadas internacionalmente. Até a década de 1980, predominavam instituições especializadas de caráter filantrópico, responsáveis pela escolarização de estudantes com deficiência em ambientes segregados. Embora essas instituições tenham desempenhado papel relevante na ampliação do atendimento educacional, sua atuação refletia a predominância do paradigma clínico e assistencialista vigente naquele período (Mazzotta, 2011).

A promulgação da Constituição Federal de 1988 representou uma ruptura significativa ao reconhecer a educação como direito social fundamental e ao assegurar atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino (Brasil, 1988). Esse princípio foi posteriormente reafirmado pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/1996), que definiu a educação especial como modalidade transversal destinada a complementar o ensino regular, consolidando avanços importantes na perspectiva inclusiva.

No início do século XXI, importantes normativas ampliaram esse movimento. Destacam-se as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (Brasil, 2001), a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (Brasil, 2008), o Decreto nº 7.611/2011, a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Lei nº 13.146/2015) e a Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2018). Em conjunto, esses instrumentos fortaleceram a concepção de educação especial como modalidade transversal, enfatizando o Atendimento Educacional Especializado (AEE), a acessibilidade, a eliminação de barreiras e a participação dos estudantes nas classes comuns do ensino regular.

Apesar desses avanços normativos, diversos estudos evidenciam que persistem desafios expressivos relacionados à implementação das políticas inclusivas no cotidiano escolar. Mantoan (2022), Glat e Pletsch (2023) observam que dificuldades na formação inicial e continuada dos professores, limitações estruturais das escolas, insuficiência de recursos pedagógicos, fragilidades na articulação entre o ensino comum e o Atendimento Educacional Especializado e permanência de barreiras atitudinais ainda comprometem a efetividade da inclusão escolar em diferentes regiões brasileiras.

Além disso, o cenário contemporâneo tem incorporado novos desafios decorrentes da transformação digital da educação. A expansão das tecnologias assistivas, dos ambientes virtuais de aprendizagem, da inteligência artificial e dos recursos digitais amplia significativamente as possibilidades de personalização do ensino e de promoção da acessibilidade. Entretanto, tais avanços exigem políticas públicas capazes de assegurar infraestrutura tecnológica, formação docente e governança ética das tecnologias educacionais, evitando que a exclusão digital produza novas formas de desigualdade educacional (Williamson, 2023; Holmes; Tuomi, 2022).

Dessa forma, a evolução histórica das políticas de educação inclusiva demonstra que a consolidação de sistemas educacionais verdadeiramente inclusivos depende da articulação permanente entre marcos legais, financiamento público, gestão educacional, produção científica e formação profissional. Mais do que assegurar o acesso à escola, os desafios contemporâneos concentram-se na construção de ambientes educacionais capazes de garantir participação, aprendizagem, permanência e desenvolvimento integral de todos os estudantes, reafirmando a educação inclusiva como princípio estruturante das políticas educacionais comprometidas com os direitos humanos, a justiça social e a equidade.

2.3 Educação especial como modalidade transversal e o Atendimento Educacional Especializado (AEE)

A consolidação da Educação Inclusiva como princípio estruturante das políticas educacionais contemporâneas conferiu à Educação Especial uma nova configuração epistemológica, política e pedagógica. Diferentemente das concepções tradicionais, que a compreendiam como um sistema paralelo destinado exclusivamente às pessoas com deficiência, a educação especial passou a ser concebida como uma modalidade transversal de ensino, responsável por disponibilizar recursos, serviços, estratégias de acessibilidade e apoios especializados que favoreçam o acesso, a permanência, a participação e a aprendizagem dos estudantes público-alvo da educação especial nas classes comuns do ensino regular (Brasil, 2008; Glat; Pletsch, 2023).

Essa redefinição representa uma das mais significativas transformações ocorridas nas políticas educacionais brasileiras nas últimas décadas. A transversalidade da educação especial pressupõe sua presença em todos os níveis, etapas e modalidades da educação básica e superior, rompendo definitivamente com o paradigma da segregação institucional.

Conforme estabelecido pela Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (Brasil, 2008), a educação especial deixa de constituir um espaço escolar separado para assumir a função de apoiar pedagogicamente os processos de escolarização desenvolvidos na escola comum, respeitando as singularidades dos estudantes sem comprometer sua participação nos ambientes inclusivos.

Sob essa perspectiva, a educação especial não substitui o ensino regular, mas o complementa por meio da oferta de serviços especializados capazes de reduzir as barreiras que dificultam o desenvolvimento acadêmico, social e cultural dos estudantes. Essa compreensão

encontra respaldo na Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (ONU, 2006), incorporada ao ordenamento jurídico brasileiro com status constitucional, ao estabelecer que os sistemas educacionais devem assegurar adaptações razoáveis, tecnologias assistivas, apoios individualizados e ambientes acessíveis, garantindo igualdade de oportunidades e participação plena de todos os estudantes.

Entre os principais dispositivos responsáveis pela materialização dessa política destaca-se o Atendimento Educacional Especializado (AEE), definido como um serviço pedagógico complementar ou suplementar destinado à eliminação das barreiras que dificultam o processo de escolarização dos estudantes público-alvo da educação especial (Brasil, 2008; Brasil, 2011). O AEE constitui uma das principais estratégias para a efetivação da educação inclusiva, sendo desenvolvido preferencialmente nas Salas de Recursos Multifuncionais ou em outros espaços pedagógicos especializados, em horário distinto daquele destinado às atividades da classe comum.

É importante destacar que o Atendimento Educacional Especializado não possui caráter substitutivo ao ensino regular. Sua finalidade consiste em identificar, organizar e disponibilizar recursos pedagógicos e de acessibilidade que ampliem as possibilidades de aprendizagem, autonomia e participação dos estudantes nos diferentes contextos escolares (Mantoan, 2022). Dessa forma, o AEE deve atuar de maneira articulada com o currículo escolar, favorecendo a construção de estratégias pedagógicas individualizadas sem promover processos de segregação ou de escolarização paralela.

Nessa perspectiva, Mendes (2020) ressalta que a efetividade do Atendimento Educacional Especializado depende da integração entre professores da classe comum, profissionais do AEE, equipes multiprofissionais, gestores escolares e famílias. Essa atuação colaborativa favorece a elaboração de planos educacionais individualizados, adaptações curriculares, estratégias de avaliação flexível e utilização de recursos tecnológicos capazes de responder às diferentes necessidades apresentadas pelos estudantes. Assim, o AEE deixa de ser compreendido como um serviço isolado para assumir uma função articuladora no desenvolvimento de práticas pedagógicas inclusivas.

A literatura científica contemporânea evidencia que a atuação colaborativa constitui um dos fatores mais relevantes para o sucesso das políticas de inclusão escolar (Ridolfi *et al.*, 2026; Bueno *et al.*, 2025). Friend (2021) e Mitchell (2020) demonstram que modelos de coensino, planejamento compartilhado, consultoria colaborativa e acompanhamento interdisciplinar produzem impactos positivos sobre o desempenho acadêmico, a participação social e o desenvolvimento socioemocional dos estudantes. Tais evidências reforçam que a inclusão escolar depende menos da existência de serviços especializados isolados e mais da capacidade institucional de integrar conhecimentos, recursos e práticas pedagógicas entre os diferentes profissionais envolvidos no processo educativo.

Outro aspecto fundamental refere-se à organização curricular. A Educação Especial, concebida como modalidade transversal, pressupõe currículos suficientemente flexíveis para

contemplar diferentes estilos, ritmos e formas de aprendizagem. Nesse contexto, os princípios do Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA) representam importante referencial teórico ao defender que os currículos sejam planejados desde sua concepção para atender à diversidade dos estudantes, reduzindo a necessidade de adaptações posteriores (CAST, 2024). O DUA propõe múltiplas formas de apresentação das informações, de participação dos estudantes e de demonstração das aprendizagens, favorecendo ambientes educacionais mais acessíveis, equitativos e inclusivos.

Complementarmente, a flexibilização curricular não deve ser interpretada como simplificação dos conteúdos ou redução das expectativas de aprendizagem, mas como reorganização das estratégias pedagógicas de modo a garantir que todos os estudantes possam desenvolver seu potencial acadêmico. Tomlinson (2017) destaca que o ensino diferenciado constitui importante estratégia para responder à heterogeneidade presente nas salas de aula contemporâneas, permitindo que os objetivos educacionais sejam alcançados por diferentes caminhos metodológicos, respeitando as características individuais dos estudantes.

A expansão das tecnologias digitais também vem redefinindo o papel do Atendimento Educacional Especializado. Recursos de tecnologia assistiva, softwares de comunicação alternativa, leitores de tela, sintetizadores de voz, dispositivos móveis, plataformas adaptativas e sistemas baseados em inteligência artificial têm ampliado significativamente as possibilidades de autonomia e participação dos estudantes público-alvo da educação especial (Holmes; Tuomi, 2022; Williamson, 2023). Entretanto, a literatura alerta que a incorporação dessas tecnologias exige investimentos em infraestrutura, acessibilidade digital, formação docente e governança ética, evitando que desigualdades tecnológicas ampliem processos de exclusão educacional.

Sob o ponto de vista da formação profissional, diversos estudos indicam que a efetividade da educação especial como modalidade transversal depende diretamente da qualificação dos professores. Pletsch (2022) observa que muitos docentes ainda relatam insegurança para desenvolver práticas inclusivas, sobretudo em relação às adaptações curriculares, avaliação da aprendizagem, utilização de tecnologias assistivas e planejamento colaborativo. Glat e Pletsch (2023) acrescentam que a formação continuada precisa superar modelos centrados apenas na deficiência e incorporar perspectivas interdisciplinares que articulem conhecimentos pedagógicos, psicológicos, tecnológicos e sociais.

Outro desafio amplamente discutido refere-se à articulação entre políticas públicas e condições concretas de funcionamento das instituições escolares. Embora os marcos legais brasileiros estabeleçam diretrizes consistentes para a organização da educação inclusiva, pesquisas recentes apontam persistentes desigualdades regionais relacionadas ao financiamento, à infraestrutura, à disponibilidade de profissionais especializados e ao acesso aos serviços do Atendimento Educacional Especializado (Mendes, 2020; Mantoan, 2022). Essas diferenças comprometem a efetividade das políticas inclusivas e evidenciam a necessidade de mecanismos permanentes de monitoramento, avaliação e fortalecimento da gestão educacional.

Além das dimensões pedagógicas, a transversalidade da educação especial exige mudanças culturais no interior das instituições escolares. Booth e Ainscow (2016) argumentam que a inclusão depende da construção de culturas escolares comprometidas com o reconhecimento da diversidade, com a eliminação das barreiras à aprendizagem e com a valorização da participação de todos os estudantes. Nessa perspectiva, o Atendimento Educacional Especializado não constitui apenas um serviço técnico, mas um componente estratégico na promoção de práticas institucionais orientadas pelos princípios da justiça social, da equidade e da educação para os direitos humanos.

Observa-se, portanto, que a educação especial, concebida como modalidade transversal, amplia significativamente sua função no contexto da educação inclusiva contemporânea. O Atendimento Educacional Especializado constitui um dos principais instrumentos para concretizar esse paradigma ao promover acessibilidade, eliminar barreiras e fortalecer práticas pedagógicas inclusivas. Contudo, sua efetividade depende da articulação entre políticas públicas consistentes, formação docente permanente, planejamento colaborativo, flexibilização curricular, inovação tecnológica e gestão escolar comprometida com a construção de ambientes educacionais democráticos e acessíveis.

Desse modo, a literatura científica contemporânea converge ao reconhecer que a Educação Especial e o Atendimento Educacional Especializado não representam estruturas paralelas ao ensino comum, mas componentes essenciais de um sistema educacional inclusivo orientado pelo respeito às diferenças, pela valorização da diversidade e pela garantia do direito fundamental à educação de qualidade para todos os estudantes.

2.4 Inclusão escolar, equidade e o Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA)

A consolidação da Educação Inclusiva na contemporaneidade pressupõe a superação de concepções restritas de igualdade, fundamentadas na oferta uniforme de oportunidades, para incorporar uma perspectiva de equidade capaz de reconhecer a diversidade humana como elemento constitutivo dos processos educativos. Sob essa ótica, a inclusão escolar não se limita à garantia de matrícula dos estudantes nas classes comuns do ensino regular, mas envolve a construção de condições pedagógicas, institucionais e sociais que assegurem acesso, permanência, participação, aprendizagem e desenvolvimento integral de todos os sujeitos (UNESCO, 2020; Ainscow, 2020).

A literatura científica contemporânea evidencia que igualdade e equidade representam conceitos complementares, porém distintos (Bueno *et al.*, 2025). Enquanto a igualdade pressupõe a oferta das mesmas oportunidades para todos os estudantes, a equidade reconhece que indivíduos apresentam necessidades, potencialidades, ritmos e formas de aprendizagem distintas, exigindo estratégias diferenciadas capazes de garantir resultados educacionais socialmente justos (OECD, 2023). Dessa forma, políticas educacionais orientadas exclusivamente pela igualdade formal tendem a reproduzir desigualdades históricas, ao passo que abordagens fundamentadas

na equidade buscam eliminar barreiras que limitam a participação efetiva dos estudantes nos processos educativos.

Essa compreensão encontra respaldo na teoria da justiça social proposta por Fraser (2008), segundo a qual a construção de sociedades democráticas depende da articulação entre redistribuição de recursos, reconhecimento das diferenças e ampliação da participação social. Aplicada ao contexto educacional, essa perspectiva indica que sistemas inclusivos devem assegurar não apenas recursos materiais e infraestrutura acessível, mas também o reconhecimento das identidades, culturas, formas de comunicação e modos de aprendizagem dos diferentes grupos sociais. Assim, a inclusão escolar deixa de constituir uma política direcionada exclusivamente às pessoas com deficiência para tornar-se um princípio organizador das instituições educacionais comprometidas com a valorização da diversidade.

Em direção semelhante, Sen (2018), por meio da abordagem das capacidades (Capability Approach), argumenta que a justiça educacional não pode ser avaliada apenas pela disponibilidade formal de recursos, mas pela efetiva possibilidade de cada indivíduo desenvolver suas capacidades e participar plenamente da vida social. Sob essa perspectiva, oferecer exatamente as mesmas condições para todos os estudantes pode perpetuar desigualdades quando não se consideram suas diferentes necessidades educacionais. A equidade, portanto, exige políticas públicas, práticas pedagógicas e estratégias curriculares capazes de ampliar as oportunidades reais de aprendizagem e desenvolvimento.

Nesse cenário, a escola inclusiva assume papel estratégico na promoção da equidade educacional. Booth e Ainscow (2016) defendem que a inclusão constitui um processo contínuo de identificação e eliminação das barreiras à aprendizagem e à participação, envolvendo transformações nas culturas, nas políticas e nas práticas institucionais. Para os autores, ambientes escolares inclusivos são aqueles capazes de reconhecer as diferenças individuais como oportunidades de enriquecimento coletivo, substituindo modelos baseados na homogeneização por práticas fundamentadas na colaboração, na flexibilidade curricular e na participação democrática.

Florian (2021) amplia essa discussão ao afirmar que práticas pedagógicas inclusivas não consistem na criação de estratégias específicas para determinados estudantes, mas no desenvolvimento de ambientes de aprendizagem suficientemente flexíveis para responder à diversidade presente em todas as salas de aula. Essa perspectiva rompe com modelos compensatórios centrados exclusivamente na deficiência e propõe uma reorganização do planejamento pedagógico desde sua origem, considerando a variabilidade humana como princípio orientador do currículo.

É nesse contexto que o Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA) emerge como um dos principais referenciais teóricos e metodológicos da educação inclusiva contemporânea. Desenvolvido pelo *Center for Applied Special Technology* (CAST, 2024), o DUA fundamenta-se em evidências provenientes das neurociências, da psicologia cognitiva, das ciências da aprendizagem e da pedagogia inclusiva, propondo a construção de currículos capazes de atender à diversidade dos estudantes desde sua concepção, reduzindo a necessidade de adaptações posteriores.

Os princípios do DUA baseiam-se na compreensão de que não existem estudantes “médios”. Cada indivíduo apresenta formas particulares de perceber informações, construir conhecimentos, manter a motivação e demonstrar o que aprendeu. Em razão dessa variabilidade, currículos excessivamente padronizados tendem a produzir barreiras que comprometem o acesso ao conhecimento de parcela significativa dos estudantes (CAST, 2024).

O modelo organiza-se em três princípios fundamentais. O primeiro refere-se à oferta de múltiplas formas de engajamento, buscando ampliar a motivação, a participação ativa e o envolvimento dos estudantes com as atividades escolares. O segundo propõe múltiplas formas de representação das informações, permitindo que os conteúdos sejam apresentados por diferentes linguagens, recursos visuais, tecnologias digitais, materiais concretos e estratégias multimodais. O terceiro princípio recomenda múltiplas formas de ação e expressão, possibilitando que os estudantes demonstrem suas aprendizagens por diferentes meios, respeitando suas características individuais e reduzindo barreiras relacionadas às formas tradicionais de avaliação.

Esses princípios aproximam-se das contribuições de Vygotsky (1997), especialmente ao reconhecer que a aprendizagem resulta das interações sociais mediadas por instrumentos culturais e pela ação pedagógica. Sob essa perspectiva, a diversidade de recursos, estratégias e formas de mediação amplia as possibilidades de desenvolvimento dos estudantes, fortalecendo a construção de ambientes educacionais mais inclusivos. A flexibilidade curricular proposta pelo DUA dialoga, portanto, com a compreensão histórico-cultural de que o desenvolvimento humano depende das oportunidades de participação social e das experiências educativas disponibilizadas pelos contextos escolares.

Do ponto de vista pedagógico, Mitchell (2020) destaca que o DUA favorece a organização de práticas baseadas em evidências científicas, combinando ensino colaborativo, avaliação formativa, diferenciação pedagógica, tecnologias assistivas e flexibilização curricular. Segundo o autor, escolas que incorporam princípios do Desenho Universal para a Aprendizagem tendem a apresentar melhores indicadores de participação, desempenho acadêmico e desenvolvimento socioemocional, beneficiando não apenas estudantes público-alvo da Educação Especial, mas toda a comunidade escolar.

A diferenciação pedagógica proposta por Tomlinson (2017) também apresenta significativa convergência com os pressupostos do DUA. Para a autora, ensinar em contextos inclusivos implica reconhecer que estudantes aprendem em tempos, ritmos e estilos distintos, exigindo estratégias flexíveis de planejamento, organização curricular e avaliação. Essa abordagem reforça que flexibilizar o ensino não significa reduzir expectativas de aprendizagem, mas ampliar os caminhos pelos quais os objetivos educacionais podem ser alcançados.

Nos últimos anos, a incorporação das tecnologias digitais ampliou significativamente as possibilidades de implementação do DUA. Plataformas adaptativas, recursos multimídia, softwares de leitura e escrita acessíveis, sistemas de comunicação alternativa, inteligência artificial generativa e tecnologias assistivas têm favorecido processos de personalização da aprendizagem,

ampliando a autonomia dos estudantes e reduzindo barreiras de acesso ao currículo (Holmes; Tuomi, 2022; Williamson, 2023). Entretanto, a literatura alerta que tais recursos somente contribuem para a inclusão quando integrados a propostas pedagógicas fundamentadas em princípios éticos, acessibilidade digital e formação docente qualificada, evitando que novas tecnologias reproduzam desigualdades educacionais já existentes.

No contexto brasileiro, a implementação dos princípios do DUA ainda enfrenta importantes desafios. Pesquisas conduzidas por Pletsch (2022) e Glat e Pletsch (2023) evidenciam que muitos professores reconhecem a importância da flexibilização curricular, mas relatam dificuldades relacionadas à formação inicial, ao planejamento colaborativo, à escassez de recursos pedagógicos acessíveis e à ausência de apoio institucional. Soma-se a isso a persistência de culturas escolares fortemente orientadas por currículos padronizados e avaliações uniformizadas, que frequentemente limitam a adoção de práticas pedagógicas inclusivas.

Além dos desafios pedagógicos, a efetivação da equidade educacional requer políticas públicas comprometidas com o financiamento adequado da educação, a expansão da acessibilidade arquitetônica e digital, o fortalecimento do Atendimento Educacional Especializado (AEE), a valorização da formação continuada e a produção de sistemas permanentes de monitoramento das políticas inclusivas. A UNESCO (2024) ressalta que a inclusão escolar deve constituir compromisso coletivo dos sistemas educacionais, envolvendo gestores, professores, estudantes, famílias e demais atores sociais na construção de ambientes educacionais democráticos e participativos.

Diante desse cenário, observa-se que o Desenho Universal para a Aprendizagem representa muito mais do que uma estratégia metodológica; trata-se de um referencial epistemológico que reposiciona o currículo escolar a partir da diversidade humana. Ao integrar princípios de equidade, acessibilidade, flexibilização curricular e personalização da aprendizagem, o DUA fortalece a implementação da educação inclusiva como política pública comprometida com a justiça social e com os direitos humanos.

Assim, a literatura científica contemporânea converge ao reconhecer que a construção de sistemas educacionais inclusivos depende da articulação entre equidade, inovação pedagógica, planejamento curricular flexível, utilização ética das tecnologias educacionais e valorização da diversidade como elemento estruturante dos processos de ensino e aprendizagem (Ridolfi *et al.*, 2026a; Bueno *et al.*, 2025).

Nesse contexto, o Desenho Universal para a Aprendizagem constitui um dos mais sólidos referenciais para orientar práticas educacionais capazes de assegurar que todos os estudantes tenham oportunidades efetivas de aprender, participar e desenvolver plenamente suas potencialidades, reafirmando a educação inclusiva como fundamento de uma escola democrática, acessível e socialmente justa.

2.5 Formação docente e práticas pedagógicas inclusivas na contemporaneidade

A efetivação da Educação Inclusiva depende, em grande medida, da qualidade da formação docente e da capacidade dos sistemas educacionais em promover práticas pedagógicas comprometidas com a equidade, a acessibilidade e a valorização da diversidade. Embora os avanços legislativos tenham ampliado significativamente o acesso dos estudantes público-alvo da educação especial às classes comuns do ensino regular, a literatura científica evidencia que a permanência, a aprendizagem e a participação efetiva desses estudantes continuam diretamente relacionadas à competência profissional dos docentes para planejar, desenvolver e avaliar processos educativos inclusivos (UNESCO, 2024; OECD, 2023).

Nesse contexto, a formação docente ultrapassa a aquisição de conhecimentos técnicos sobre deficiência ou adaptações curriculares, constituindo um processo permanente de desenvolvimento profissional voltado à construção de competências pedagógicas, éticas, investigativas e colaborativas. Para Imbernón (2020), formar professores para a educação inclusiva significa prepará-los para atuar em contextos marcados pela diversidade, desenvolvendo capacidades de reflexão crítica, inovação pedagógica e tomada de decisões fundamentadas em evidências científicas. Essa perspectiva rompe com modelos tradicionais de formação centrados na transmissão de conteúdos, privilegiando processos formativos contínuos, contextualizados e articulados às demandas concretas das escolas.

A literatura internacional reforça que a qualidade da inclusão escolar está diretamente relacionada à preparação dos professores para lidar com a heterogeneidade das salas de aula. Florian (2021) argumenta que práticas inclusivas eficazes não consistem na criação de metodologias específicas para determinados grupos de estudantes, mas na construção de estratégias pedagógicas suficientemente flexíveis para atender à variabilidade presente em qualquer contexto educacional. Segundo a autora, o foco da formação docente deve deslocar-se da ideia de “ensinar alunos com deficiência” para o desenvolvimento de competências que permitam ensinar todos os estudantes em ambientes diversificados.

Essa compreensão aproxima-se da perspectiva defendida por Ainscow (2020), segundo a qual a inclusão escolar constitui um processo permanente de transformação institucional que exige professores capazes de identificar barreiras à aprendizagem, promover a participação de todos os estudantes e reorganizar continuamente suas práticas pedagógicas. Dessa forma, o docente deixa de atuar apenas como transmissor de conhecimentos para assumir o papel de mediador, pesquisador de sua própria prática e agente de transformação social.

No cenário brasileiro, diversos estudos demonstram que a formação inicial ainda apresenta limitações significativas no tratamento das temáticas relacionadas à educação inclusiva. Glat e Pletsch (2023) observam que muitos cursos de licenciatura dedicam reduzida carga horária às políticas inclusivas, ao Atendimento Educacional Especializado (AEE), ao Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA), às tecnologias assistivas e às metodologias diferenciadas. Como

consequência, professores ingressam na carreira relatando insegurança diante das demandas impostas pela diversidade presente nas escolas contemporâneas.

Pletsch (2022) acrescenta que a formação continuada assume papel estratégico para superar essas lacunas, possibilitando aos profissionais atualizar conhecimentos científicos, compartilhar experiências, desenvolver competências colaborativas e incorporar práticas pedagógicas inovadoras. Entretanto, a autora ressalta que programas de formação frequentemente permanecem desconectados das necessidades concretas das escolas, limitando sua capacidade de promover mudanças efetivas na prática docente.

Outro aspecto amplamente discutido pela literatura refere-se à necessidade de substituir modelos de formação baseados exclusivamente na deficiência por abordagens fundamentadas na diversidade humana. Mantoan (2022) argumenta que práticas inclusivas não podem ser estruturadas a partir da categorização dos estudantes segundo diagnósticos clínicos, pois tal lógica tende a reforçar processos de rotulação e segregação. Em contrapartida, propõe que o planejamento pedagógico seja organizado considerando as potencialidades, os interesses, os estilos de aprendizagem e as formas de participação de todos os estudantes, fortalecendo uma cultura escolar orientada pela equidade.

Essa mudança paradigmática encontra respaldo nos princípios do Desenho Universal para a Aprendizagem (CAST, 2024), que orientam a organização curricular desde sua concepção para contemplar diferentes formas de aprender. Sob essa perspectiva, a formação docente deve contemplar competências relacionadas ao planejamento flexível, à utilização de múltiplas formas de representação dos conteúdos, ao desenvolvimento de diferentes estratégias de engajamento e à diversificação dos instrumentos de avaliação. Dessa maneira, o currículo deixa de ser concebido como estrutura rígida para tornar-se um instrumento dinâmico capaz de responder às necessidades dos estudantes sem comprometer os objetivos educacionais.

As contribuições de Vygotsky (1997) permanecem particularmente relevantes nesse debate. Ao compreender a aprendizagem como processo social mediado pela interação entre sujeitos, o autor evidencia que o desenvolvimento humano depende das oportunidades de participação proporcionadas pelo ambiente educativo. Consequentemente, o professor assume papel central como mediador da aprendizagem, responsável por criar situações didáticas que ampliem as possibilidades de desenvolvimento dos estudantes por meio da cooperação, da linguagem e das experiências compartilhadas.

Além das competências pedagógicas, estudos recentes destacam a importância da atuação colaborativa entre professores da classe comum, docentes do Atendimento Educacional Especializado, gestores escolares, profissionais de apoio, famílias e equipes multiprofissionais. Friend (2021) demonstra que modelos de coensino (*co-teaching*), consultoria colaborativa e planejamento conjunto favorecem significativamente o desempenho acadêmico, a inclusão social e o desenvolvimento socioemocional dos estudantes. Mitchell (2020) reforça que ambientes colaborativos promovem maior coerência entre as estratégias pedagógicas desenvolvidas na

sala comum e os apoios especializados oferecidos pelo AEE, fortalecendo práticas inclusivas sustentáveis.

No contexto das transformações tecnológicas, a formação docente passa a incorporar novas competências relacionadas à cultura digital, às tecnologias assistivas e à inteligência artificial aplicada à educação. Holmes e Tuomi (2022) afirmam que recursos baseados em inteligência artificial podem contribuir para a personalização da aprendizagem, para a avaliação formativa e para a ampliação da acessibilidade, desde que utilizados sob princípios éticos e transparentes. Williamson (2023), entretanto, alerta que a incorporação dessas tecnologias exige preparo crítico dos professores, evitando a reprodução de vieses algorítmicos, desigualdades digitais e práticas automatizadas incompatíveis com os princípios da educação inclusiva.

A pandemia da Covid-19 evidenciou ainda mais a importância dessas competências. A rápida migração para ambientes virtuais revelou profundas desigualdades relacionadas ao acesso às tecnologias digitais, à conectividade e à acessibilidade dos recursos educacionais. Relatórios da UNESCO (2024) demonstram que estudantes com deficiência foram particularmente afetados pela interrupção das atividades presenciais, reforçando a necessidade de formação docente voltada ao uso pedagógico das tecnologias digitais acessíveis e ao desenvolvimento de práticas híbridas inclusivas.

Outro elemento central refere-se aos processos de avaliação da aprendizagem. A literatura contemporânea recomenda a substituição de modelos exclusivamente classificatórios por abordagens formativas, diagnósticas e processuais, capazes de reconhecer diferentes trajetórias de aprendizagem e orientar intervenções pedagógicas individualizadas (Black; Wiliam, 2018). Nesse contexto, a avaliação inclusiva deve constituir instrumento de acompanhamento contínuo do desenvolvimento dos estudantes, permitindo ao professor reorganizar estratégias didáticas sempre que necessário.

Sob o ponto de vista institucional, Fullan (2020) destaca que mudanças educacionais sustentáveis dependem da construção de culturas escolares colaborativas, nas quais a formação continuada esteja integrada ao cotidiano das escolas e articulada aos projetos político-pedagógicos. Segundo o autor, processos de inovação pedagógica somente produzem resultados consistentes quando apoiados por lideranças comprometidas com a aprendizagem organizacional, com a valorização docente e com a construção coletiva do conhecimento.

No Brasil, entretanto, pesquisas recentes indicam que persistem desafios relacionados às condições de trabalho dos professores, ao elevado número de estudantes por turma, à insuficiência de recursos pedagógicos acessíveis e à descontinuidade das políticas de formação continuada (Glat; Pletsch, 2023; Pletsch, 2022). Tais fatores limitam a implementação de práticas inclusivas e evidenciam que a responsabilidade pela inclusão escolar não pode ser atribuída exclusivamente aos docentes, devendo ser compartilhada entre gestores, sistemas de ensino, formuladores de políticas públicas e sociedade.

Diante desse cenário, observa-se que a formação docente constitui um dos pilares estruturantes da educação inclusiva contemporânea. Mais do que preparar professores para atender estudantes específicos, torna-se necessário desenvolver profissionais capazes de planejar currículos flexíveis, utilizar metodologias ativas, integrar tecnologias digitais acessíveis, trabalhar colaborativamente e promover ambientes escolares fundamentados na equidade, na participação e no respeito à diversidade.

Assim, a literatura científica converge ao reconhecer que práticas pedagógicas inclusivas resultam da articulação entre sólida formação inicial, desenvolvimento profissional contínuo, apoio institucional, inovação pedagógica, gestão democrática e compromisso ético com os direitos humanos. Nessa perspectiva, fortalecer a formação docente significa investir na construção de sistemas educacionais capazes de assegurar não apenas o acesso à escola, mas a aprendizagem significativa, o desenvolvimento integral e a participação plena de todos os estudantes, consolidando a educação inclusiva como fundamento de uma sociedade mais democrática, equitativa e socialmente justa.

2.6 Desafios contemporâneos, lacunas da literatura e proposição de uma síntese teórico-conceitual

Os avanços observados nas políticas públicas, na legislação educacional e na produção científica internacional evidenciam que a Educação Inclusiva deixou de constituir apenas uma diretriz normativa para consolidar-se como um paradigma orientador da organização dos sistemas educacionais contemporâneos. Entretanto, a literatura especializada demonstra que a efetivação desse paradigma permanece condicionada à superação de desafios estruturais, pedagógicos, tecnológicos e socioculturais que ainda limitam a concretização do direito à educação de qualidade para todos (UNESCO, 2024; OECD, 2023).

Embora exista amplo consenso acerca da necessidade de construção de escolas inclusivas, observa-se que parte significativa das pesquisas concentra-se na análise de aspectos específicos da inclusão escolar, como formação docente, acessibilidade, Atendimento Educacional Especializado (AEE), tecnologias assistivas ou políticas públicas. Essa fragmentação temática dificulta a compreensão integrada das múltiplas dimensões que sustentam a relação entre educação especial e educação inclusiva, restringindo a elaboração de referenciais teóricos capazes de orientar políticas educacionais articuladas e práticas pedagógicas sistêmicas (Ainscow, 2020; Florian, 2021).

Nesse cenário, uma das principais lacunas identificadas refere-se à persistente dicotomia entre educação especial e educação inclusiva. Em diferentes estudos, ambos os conceitos ainda aparecem como modelos antagônicos, quando, na realidade, representam dimensões complementares de um mesmo projeto educacional orientado pela garantia dos direitos humanos e pela promoção da equidade.

A Educação Especial, compreendida como modalidade transversal de ensino, oferece recursos especializados, tecnologias assistivas, serviços de apoio e estratégias pedagógicas diferenciadas, enquanto a educação inclusiva estabelece o paradigma político, ético e organizacional que orienta a transformação das instituições escolares para acolher a diversidade humana (Brasil, 2008; Glat; Pletsch, 2023). A superação dessa dicotomia constitui condição indispensável para o fortalecimento das políticas inclusivas e para a construção de sistemas educacionais coerentes com os princípios democráticos.

Outra lacuna recorrente refere-se à distância existente entre os avanços normativos e a realidade das instituições escolares. Embora o Brasil disponha de um conjunto expressivo de dispositivos legais que asseguram o direito à educação inclusiva, pesquisas recentes indicam que dificuldades relacionadas ao financiamento da educação, à infraestrutura das escolas, à insuficiência de recursos pedagógicos acessíveis, à formação continuada dos professores e à organização do trabalho pedagógico ainda comprometem a efetividade dessas políticas (Mantoan, 2022; Pletsch, 2022; Glat; Pletsch, 2023). Essa realidade evidencia que a inclusão escolar não depende exclusivamente da existência de legislação específica, mas da articulação entre políticas públicas consistentes, gestão educacional, planejamento pedagógico e compromisso institucional.

Sob o ponto de vista pedagógico, a literatura internacional converge ao afirmar que a inclusão escolar exige a reorganização dos currículos, das metodologias de ensino e dos processos avaliativos. Entretanto, muitos sistemas educacionais ainda permanecem orientados por modelos curriculares padronizados, centrados na homogeneização das aprendizagens e na utilização de instrumentos avaliativos pouco sensíveis à diversidade dos estudantes (CAST, 2024; Mitchell, 2020). Como consequência, observa-se que práticas tradicionalmente classificatórias tendem a reproduzir processos de exclusão mesmo em ambientes formalmente inclusivos.

A rápida transformação digital da educação constitui outro desafio emergente. O desenvolvimento de tecnologias assistivas, plataformas adaptativas, ambientes virtuais de aprendizagem e sistemas baseados em inteligência artificial amplia significativamente as possibilidades de personalização do ensino, comunicação alternativa, acessibilidade e monitoramento da aprendizagem. Contudo, Williamson (2023), Holmes e Tuomi (2022) alertam que essas tecnologias também podem produzir novos mecanismos de exclusão quando implementadas sem critérios de transparência, acessibilidade, governança algorítmica e formação adequada dos profissionais da educação. Dessa forma, a inovação tecnológica precisa ser acompanhada por políticas de inclusão digital, infraestrutura tecnológica e desenvolvimento profissional contínuo.

Além das dimensões pedagógicas e tecnológicas, estudos recentes ressaltam a importância das culturas institucionais para a consolidação da educação inclusiva. Booth e Ainscow (2016) argumentam que políticas inclusivas somente produzem resultados consistentes quando acompanhadas por mudanças nas crenças, valores, práticas e relações estabelecidas no interior das escolas. Sob essa perspectiva, ambientes educacionais inclusivos caracterizam-se não apenas pela

eliminação de barreiras físicas, mas também pela valorização da diversidade, pelo fortalecimento da participação democrática e pelo reconhecimento das diferenças como elemento constitutivo da aprendizagem.

Essas evidências indicam que a educação inclusiva deve ser compreendida como um sistema complexo, no qual fatores pedagógicos, organizacionais, culturais, tecnológicos, políticos e sociais interagem continuamente. Consequentemente, abordagens analíticas fragmentadas mostram-se insuficientes para explicar a dinâmica dos processos inclusivos, tornando necessária a construção de modelos conceituais integradores capazes de articular essas diferentes dimensões em uma perspectiva sistêmica.

Com base na literatura analisada, propõe-se, neste estudo, uma síntese teórico-conceitual estruturada em cinco dimensões interdependentes que sustentam a relação entre educação especial e educação inclusiva na contemporaneidade.

A primeira dimensão corresponde à dimensão normativa, constituída pelos princípios dos direitos humanos, pelos marcos legais nacionais e internacionais e pelas políticas públicas que asseguram o direito à educação inclusiva. Essa dimensão fornece a base jurídica que orienta a organização dos sistemas educacionais e estabelece responsabilidades compartilhadas entre Estado, instituições escolares e sociedade.

A segunda dimensão refere-se à dimensão pedagógica, responsável pela organização dos currículos, das metodologias de ensino, dos processos avaliativos, do Atendimento Educacional Especializado (AEE), do Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA) e das práticas pedagógicas inclusivas fundamentadas na flexibilização curricular e na aprendizagem colaborativa.

A terceira dimensão compreende a dimensão profissional, envolvendo a formação inicial e continuada dos professores, o desenvolvimento de competências inclusivas, o trabalho colaborativo entre profissionais, a liderança educacional e a constituição de comunidades de aprendizagem comprometidas com a inovação pedagógica e a melhoria contínua.

A quarta dimensão corresponde à dimensão tecnológica, integrada pelas tecnologias assistivas, pelos recursos digitais acessíveis, pelos ambientes virtuais de aprendizagem, pela inteligência artificial aplicada à educação e pelas estratégias de inclusão digital capazes de ampliar a participação, a autonomia e a aprendizagem dos estudantes.

Por fim, a quinta dimensão contempla a dimensão sociocultural, composta pelas culturas escolares, pelas relações interpessoais, pela participação das famílias, pela valorização da diversidade, pela eliminação das barreiras atitudinais e pela construção de ambientes educativos fundamentados na justiça social, na equidade e no respeito às diferenças.

Essas cinco dimensões não atuam de forma isolada. Ao contrário, estabelecem relações permanentes de interdependência e retroalimentação, formando um sistema integrado de inclusão escolar. Alterações em qualquer uma dessas dimensões repercutem diretamente sobre

as demais, reforçando a necessidade de políticas públicas articuladas e de práticas institucionais sistêmicas.

A síntese teórico-conceitual proposta permite compreender que a educação especial não constitui uma alternativa à educação inclusiva, mas um componente estruturante de sua implementação. Enquanto a educação inclusiva define os princípios filosóficos, éticos e políticos que orientam os sistemas educacionais, a educação especial oferece os recursos especializados, os apoios pedagógicos e as estratégias de acessibilidade necessários para garantir que tais princípios se concretizem na prática escolar cotidiana.

Assim, a principal contribuição teórica deste estudo consiste em integrar diferentes abordagens presentes na literatura científica em um modelo analítico que evidencia a complementaridade entre educação especial e educação inclusiva. Essa perspectiva amplia a compreensão dos processos inclusivos, fortalece a interpretação sistêmica das políticas educacionais e oferece subsídios para futuras investigações, para a formulação de políticas públicas e para o desenvolvimento de práticas pedagógicas comprometidas com a construção de sistemas educacionais verdadeiramente inclusivos, democráticos e socialmente justos.

3 Metodologia

Este estudo caracteriza-se como uma pesquisa de abordagem qualitativa, de natureza descritivo-analítica, desenvolvida por meio de uma revisão narrativa da literatura. A escolha desse delineamento fundamenta-se na necessidade de compreender, integrar e analisar criticamente as principais contribuições teóricas e científicas acerca da relação entre educação especial e educação inclusiva na contemporaneidade, considerando a evolução histórica, os fundamentos epistemológicos, os marcos normativos, as políticas públicas e as práticas pedagógicas discutidas na literatura nacional e internacional.

A revisão narrativa foi selecionada por possibilitar uma análise interpretativa abrangente da produção científica, favorecendo a integração de diferentes perspectivas teóricas e permitindo a construção de uma síntese conceitual sobre o objeto investigado. Conforme destacam Grant e Booth (2009), esse tipo de revisão é particularmente indicado quando se pretende discutir o desenvolvimento de determinado campo do conhecimento, identificar convergências e divergências entre autores, bem como propor interpretações teóricas capazes de ampliar a compreensão de fenômenos complexos.

A busca bibliográfica concentrou-se em bases de dados de reconhecida relevância científica, incluindo *Scientific Electronic Library Online (SciELO)*, *Education Resources Information Center (ERIC)*, *Scopus*, *Web of Science*, *Portal de Periódicos da CAPES* e *Google Scholar*. Essas bases foram selecionadas por reunirem significativa produção científica nas áreas da Educação, Educação Especial, Inclusão Escolar e Políticas Educacionais, assegurando diversidade de perspectivas teóricas e elevado padrão de qualidade das publicações analisadas.

Para o levantamento da literatura foram utilizados descritores em português e inglês, combinados por operadores booleanos, tais como: educação especial AND educação inclusiva; inclusão escolar AND formação docente; Atendimento Educacional Especializado; Desenho Universal para a Aprendizagem; *Special Education AND Inclusive Education*; *Inclusive Schooling*; *Universal Design for Learning*; *Teacher Education AND Educational Inclusion*. A utilização de descritores em ambos os idiomas ampliou o alcance da busca, contemplando produções nacionais e internacionais relevantes para o objeto de estudo.

Foram considerados como critérios de inclusão artigos científicos publicados em periódicos revisados por pares, livros de reconhecida relevância acadêmica, capítulos de livros, documentos oficiais, legislações nacionais e internacionais e relatórios produzidos por organismos internacionais, como a Organização das Nações Unidas (ONU), a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) e a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OECD).

Priorizaram-se publicações editadas entre 2020 e 2026, de modo a contemplar o estado da arte sobre educação inclusiva, sem desconsiderar obras clássicas indispensáveis para a compreensão histórica e epistemológica do tema, especialmente aquelas relacionadas aos direitos humanos, à educação especial, ao modelo social da deficiência e às teorias da aprendizagem. Foram excluídas publicações duplicadas, trabalhos sem revisão científica, documentos cuja temática não apresentasse aderência direta ao objetivo da pesquisa, estudos com insuficiência metodológica e produções que abordassem exclusivamente aspectos clínicos da deficiência sem relação com os processos educacionais inclusivos.

A análise do material selecionado foi realizada mediante leitura exploratória, leitura analítica e interpretação crítica das obras, buscando identificar categorias temáticas recorrentes, aproximações conceituais, divergências teóricas e tendências emergentes na literatura científica. O processo analítico permitiu organizar os estudos em eixos estruturantes, compreendendo: fundamentos epistemológicos da educação especial e da educação inclusiva; evolução histórica das políticas inclusivas; educação especial como modalidade transversal; Atendimento Educacional Especializado; equidade e Desenho Universal para a Aprendizagem; formação docente; práticas pedagógicas inclusivas; tecnologias educacionais; e desafios contemporâneos para a consolidação da Educação Inclusiva.

A interpretação dos resultados fundamentou-se na análise crítica da literatura, privilegiando o diálogo entre referenciais clássicos e produções científicas contemporâneas, permitindo identificar convergências, divergências e lacunas do conhecimento. Essa estratégia possibilitou a elaboração de uma síntese teórico-conceitual capaz de integrar diferentes perspectivas analíticas acerca da relação entre educação especial e educação inclusiva, contribuindo para ampliar a compreensão dos desafios enfrentados pelos sistemas educacionais contemporâneos.

Com o propósito de assegurar maior rigor científico, adotaram-se procedimentos de triangulação teórica, mediante comparação entre diferentes autores, correntes epistemológicas,

documentos normativos e evidências empíricas disponíveis na literatura especializada. Além disso, buscou-se privilegiar publicações indexadas em bases internacionais de elevado impacto científico, fortalecendo a consistência analítica das interpretações desenvolvidas ao longo do estudo.

Embora a revisão narrativa não siga protocolos rígidos de seleção como aqueles utilizados em revisões sistemáticas ou integrativas, sua condução observou critérios explícitos de busca, seleção, organização e análise das fontes consultadas, garantindo transparência metodológica, coerência analítica e reprodutibilidade do percurso investigativo. Reconhece-se, entretanto, como limitação do estudo, a possibilidade de não contemplar a totalidade da produção científica disponível sobre o tema, condição inerente às revisões narrativas. Ainda assim, a amplitude das bases consultadas, a diversidade das fontes utilizadas e o diálogo estabelecido entre diferentes referenciais teóricos conferem robustez às análises apresentadas e sustentam as conclusões alcançadas.

Por fim, ressalta-se que a metodologia adotada mostrou-se adequada aos objetivos propostos, possibilitando compreender criticamente a evolução das políticas de educação inclusiva, a função da educação especial como modalidade transversal, os desafios relacionados à formação docente, ao Atendimento Educacional Especializado e às práticas pedagógicas inclusivas, bem como subsidiar a proposição de uma síntese teórico-conceitual que contribui para o fortalecimento das discussões científicas sobre a inclusão educacional na contemporaneidade.

4 Resultados e discussões

4.1 Convergências e distinções entre educação especial e educação inclusiva

A análise da literatura evidenciou que um dos aspectos mais recorrentes nas produções científicas contemporâneas refere-se à necessidade de distinguir conceitualmente educação especial e educação inclusiva, sem, contudo, dissociá-las enquanto componentes estruturantes das políticas educacionais voltadas a garantia do direito a Educação. Embora ainda sejam frequentemente empregadas como sinônimos em parte da literatura e mesmo em documentos institucionais, os estudos analisados convergem ao reconhecer que ambos os conceitos possuem fundamentos epistemológicos, finalidades e campos de atuação distintos, estabelecendo entre si uma relação de complementaridade e não de oposição (Mantoan, 2022; Glat; Pletsch, 2023; Florian, 2021).

Os resultados da revisão demonstram que a Educação Especial consolidou-se historicamente como modalidade de ensino destinada à oferta de serviços especializados, recursos pedagógicos, tecnologias assistivas e estratégias de acessibilidade voltadas aos estudantes público-alvo da educação especial. Em contrapartida, a educação inclusiva configura-se como um paradigma educacional orientado pela transformação das instituições escolares, fundamentado

nos princípios dos direitos humanos, da justiça social, da equidade e da valorização da diversidade (UNESCO, 2020; Ainscow, 2020).

Essa distinção revela importante mudança paradigmática identificada ao longo da evolução histórica das políticas educacionais. Enquanto modelos anteriores atribuíam à educação especial a responsabilidade exclusiva pela escolarização das pessoas com deficiência, a literatura contemporânea demonstra que sua função atual consiste em oferecer suporte técnico-pedagógico capaz de favorecer a permanência e a aprendizagem dos estudantes no ensino regular. Tal compreensão representa significativa ruptura com o paradigma segregacionista predominante durante grande parte do século XX, deslocando o foco da deficiência para a eliminação das barreiras existentes nos ambientes educacionais (Oliver, 1996; Shakespeare, 2018).

Nesse sentido, observou-se amplo consenso entre os autores quanto ao reconhecimento da educação especial como modalidade transversal aos diferentes níveis e etapas da educação, conforme estabelecido pela Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (Brasil, 2008). Essa transversalidade fortalece a atuação do Atendimento Educacional Especializado (AEE), das tecnologias assistivas e dos serviços de apoio como mecanismos complementares ao ensino comum, afastando interpretações que ainda associam a educação especial à manutenção de espaços segregados de escolarização.

Entretanto, a análise crítica da literatura também revelou divergências relevantes acerca da operacionalização da inclusão escolar. Parte dos estudos enfatiza que a ampliação do número de matrículas de estudantes público-alvo da educação especial nas classes comuns representa importante indicador de democratização do acesso à educação (UNESCO, 2024; OECD, 2023). Contudo, outra parcela significativa da produção científica argumenta que a presença física dos estudantes na escola regular não garante, por si só, processos efetivamente inclusivos, sendo imprescindível assegurar condições que promovam aprendizagem significativa, participação ativa e desenvolvimento integral (Slee, 2019; Florian, 2021).

Essa divergência evidencia que a inclusão escolar não pode ser reduzida a indicadores quantitativos de acesso. Os estudos analisados demonstram que a qualidade da inclusão depende da reorganização curricular, da formação docente, da acessibilidade arquitetônica, comunicacional e digital, da disponibilidade de recursos especializados e da construção de culturas escolares comprometidas com a valorização da diversidade. Dessa forma, a literatura converge ao reconhecer que inclusão significa participação plena, e não apenas inserção administrativa no sistema regular de ensino.

Outro aspecto identificado refere-se às diferentes interpretações acerca da função da Educação Especial no contexto da escola inclusiva. Alguns estudos apontam o risco de que serviços especializados sejam utilizados como mecanismos paralelos de escolarização, reproduzindo práticas segregacionistas sob novas denominações (Mantoan, 2022). Em contrapartida, autores como Glat e Pletsch (2023) defendem que o Atendimento Educacional Especializado, quando

articulado ao planejamento pedagógico da escola, fortalece os processos inclusivos ao oferecer recursos capazes de eliminar barreiras à aprendizagem e ampliar a autonomia dos estudantes.

A literatura internacional reforça essa segunda perspectiva ao demonstrar que sistemas educacionais mais inclusivos caracterizam-se pela integração entre serviços especializados e ensino comum, evitando tanto a segregação quanto a descaracterização da educação especial. Friend (2021) e Mitchell (2020) evidenciam que modelos colaborativos de ensino, nos quais professores da classe comum e profissionais especializados atuam conjuntamente, apresentam resultados mais consistentes em relação ao desempenho acadêmico, à participação social e ao desenvolvimento socioemocional dos estudantes.

Os resultados também evidenciaram convergência significativa quanto à necessidade de substituir abordagens centradas exclusivamente na deficiência por perspectivas fundamentadas na diversidade humana. Sob essa ótica, a inclusão escolar passa a contemplar não apenas estudantes público-alvo da Educação Especial, mas todos aqueles que enfrentam barreiras decorrentes de fatores sociais, econômicos, culturais, linguísticos, étnicos ou territoriais. Essa ampliação conceitual aproxima a educação inclusiva dos princípios da justiça social defendidos por Fraser (2008) e da abordagem das capacidades proposta por Sen (2018), segundo os quais políticas públicas devem criar condições para que todas as pessoas possam desenvolver plenamente suas potencialidades.

Outro resultado relevante refere-se ao papel da equidade como elemento articulador entre educação especial e educação inclusiva. A revisão demonstrou que os estudos mais recentes abandonam interpretações baseadas exclusivamente na igualdade formal de oportunidades, enfatizando que diferentes estudantes demandam diferentes formas de apoio para alcançar níveis equivalentes de participação e aprendizagem. Nessa perspectiva, recursos especializados, flexibilização curricular, adaptações razoáveis e tecnologias assistivas deixam de representar privilégios para constituírem instrumentos de promoção da justiça educacional (CAST, 2024; OECD, 2023).

A incorporação do Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA) aparece, igualmente, como importante ponto de convergência identificado na literatura analisada. Os estudos indicam que currículos flexíveis, planejados desde sua concepção para atender à diversidade dos estudantes, reduzem significativamente a necessidade de adaptações individuais posteriores e favorecem ambientes educacionais mais acessíveis. Essa evidência reforça a compreensão de que a inclusão escolar deve ser planejada preventivamente, e não implementada apenas como resposta às dificuldades identificadas após o ingresso dos estudantes na escola (CAST, 2024; Florian, 2021).

No âmbito das transformações tecnológicas, observou-se crescente consenso acerca do potencial das tecnologias digitais, das tecnologias assistivas e da inteligência artificial para ampliar processos de acessibilidade e personalização da aprendizagem. Entretanto, autores como Williamson (2023) e Holmes e Tuomi (2022) alertam que esses recursos podem reproduzir

desigualdades quando implementados sem critérios de acessibilidade, transparência algorítmica e formação adequada dos professores. Assim, os avanços tecnológicos devem ser compreendidos como instrumentos de apoio às práticas pedagógicas inclusivas, e não como soluções autônomas para problemas estruturais da educação.

A análise integrada dos estudos permitiu identificar que a principal convergência da literatura reside no reconhecimento de que educação especial e educação inclusiva não representam projetos educacionais concorrentes. Ao contrário, constituem dimensões complementares de um mesmo compromisso político, ético e pedagógico voltado à garantia do direito universal à educação. A Educação Inclusiva estabelece os princípios organizadores do sistema educacional, enquanto a educação especial disponibiliza os recursos especializados necessários para que esses princípios se concretizem na prática escolar cotidiana.

Com base nessa interpretação, este estudo propõe compreender a relação entre educação especial e educação inclusiva como um modelo sistêmico de interdependência. Nesse modelo, a educação inclusiva fornece os fundamentos normativos, filosóficos e organizacionais orientados pelos direitos humanos, pela equidade e pela valorização da diversidade. Simultaneamente, a educação especial atua como dimensão técnico-pedagógica responsável por oferecer apoios especializados, tecnologias assistivas, Atendimento Educacional Especializado, adaptações curriculares e estratégias de acessibilidade indispensáveis à efetivação desse paradigma.

Essa síntese amplia a compreensão tradicional presente em parte da literatura ao demonstrar que a efetividade das políticas inclusivas depende da integração permanente entre ambas as dimensões. Consequentemente, propostas que defendem a substituição da educação especial pela educação inclusiva ou, inversamente, a manutenção de estruturas segregadas de escolarização mostram-se insuficientes diante das evidências identificadas nesta revisão. Os resultados apontam que sistemas educacionais mais inclusivos são precisamente aqueles capazes de articular recursos especializados, formação docente, inovação pedagógica, acessibilidade e gestão democrática em uma perspectiva integrada.

Por fim, os achados desta investigação reforçam que os desafios contemporâneos da inclusão escolar não se concentram na definição de qual modelo educacional deve prevalecer, mas na construção de mecanismos institucionais capazes de integrar educação especial e educação inclusiva em políticas públicas consistentes, práticas pedagógicas baseadas em evidências científicas e culturas escolares comprometidas com a promoção da equidade, da participação e da aprendizagem de todos os estudantes. Essa compreensão representa uma das principais contribuições analíticas deste estudo para o avanço das discussões sobre inclusão escolar na contemporaneidade.

4.2 Políticas públicas, legislação e efetividade da inclusão escolar

A análise da literatura evidenciou que as políticas públicas voltadas à Educação Inclusiva evoluíram significativamente nas últimas décadas, consolidando um conjunto de dispositivos

legais e normativos que reconhecem a educação como direito humano fundamental e atribuem aos sistemas educacionais a responsabilidade de garantir acesso, permanência, participação e aprendizagem para todos os estudantes. Entretanto, os resultados da revisão também demonstram que a existência de um arcabouço jurídico consistente, por si só, não assegura a efetividade das políticas inclusivas, persistindo desafios relacionados à implementação, ao financiamento, à gestão educacional e à organização pedagógica das instituições escolares (UNESCO, 2024; OECD, 2023).

Os estudos analisados convergem ao identificar que a internacionalização dos direitos humanos constituiu um dos principais fatores responsáveis pela transformação das políticas educacionais inclusivas. A Declaração Universal dos Direitos Humanos (ONU, 1948), a Declaração Mundial sobre Educação para Todos (UNESCO, 1990), a Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994), a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (ONU, 2006) e a Agenda 2030 para o Desenvolvimento Sustentável (ONU, 2015) estabeleceram fundamentos que deslocaram a educação inclusiva de uma política assistencial para um compromisso jurídico e ético assumido pelos Estados democráticos.

Nesse contexto, observou-se ampla convergência entre os autores ao reconhecer que a Declaração de Salamanca representa o principal marco internacional na consolidação do paradigma inclusivo. Conforme demonstrado pela literatura, esse documento redefiniu a função da escola ao afirmar que os sistemas educacionais devem adaptar-se às necessidades dos estudantes, substituindo definitivamente a lógica segundo a qual seriam os próprios estudantes que deveriam adequar-se às estruturas escolares existentes (Booth; Ainscow, 2016; Florian, 2021). Essa mudança produziu impactos significativos nas reformas educacionais implementadas em diversos países, inclusive no Brasil.

Os resultados evidenciaram que a legislação brasileira incorporou progressivamente esses princípios internacionais, especialmente a partir da Constituição Federal de 1988, que reconheceu a educação como direito social fundamental e estabeleceu o atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino. Posteriormente, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/1996), a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (Brasil, 2008), o Decreto nº 7.611/2011, a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Lei nº 13.146/2015) e a Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2018) fortaleceram a institucionalização das políticas inclusivas, ampliando a responsabilidade do Estado na promoção da acessibilidade e da equidade educacional.

Todavia, a análise crítica da produção científica demonstra que existe significativa distância entre os avanços normativos e a realidade vivenciada pelas instituições escolares. Essa discrepância constitui um dos resultados mais recorrentes identificados na literatura analisada. Mantoan (2022), Glat e Pletsch (2023) e Pletsch (2022) observam que muitos sistemas de ensino apresentam dificuldades para transformar os princípios estabelecidos na legislação em práticas pedagógicas efetivamente inclusivas, evidenciando que a implementação das políticas públicas

permanece condicionada à disponibilidade de recursos financeiros, infraestrutura adequada, formação profissional, gestão educacional e mecanismos permanentes de acompanhamento.

Essa constatação aproxima-se das reflexões desenvolvidas por Ainscow (2020), segundo as quais políticas inclusivas somente produzem resultados consistentes quando acompanhadas por mudanças organizacionais e culturais no interior das escolas. Sob essa perspectiva, a inclusão escolar não pode ser compreendida exclusivamente como resultado da promulgação de leis, mas como processo contínuo de transformação institucional que exige revisão das práticas pedagógicas, reorganização curricular, fortalecimento da liderança educacional e participação ativa de toda a comunidade escolar.

Outro aspecto amplamente evidenciado pelos estudos refere-se às desigualdades regionais presentes na implementação das políticas públicas brasileiras. A literatura demonstra que diferenças relacionadas ao financiamento da educação, à infraestrutura escolar, à oferta do Atendimento Educacional Especializado (AEE), à disponibilidade de profissionais especializados e ao acesso às tecnologias assistivas produzem cenários bastante distintos entre regiões e redes de ensino. Como consequência, estudantes submetidos ao mesmo marco jurídico frequentemente experimentam condições bastante desiguais de acesso e permanência na escola, comprometendo a efetividade do princípio constitucional da igualdade de oportunidades (Glat; Pletsch, 2023).

Os resultados também evidenciaram que a efetividade da inclusão escolar depende da articulação entre diferentes políticas públicas, superando abordagens restritas ao setor educacional. Estudos recentes apontam que saúde, assistência social, transporte, acessibilidade urbana, proteção social e inclusão digital constituem dimensões indissociáveis da garantia do direito à Educação Inclusiva. Essa compreensão aproxima-se da perspectiva intersetorial defendida pela UNESCO (2024), segundo a qual sistemas educacionais inclusivos exigem coordenação permanente entre diferentes órgãos governamentais e instituições da sociedade civil.

Nesse cenário, a literatura destaca que a governança educacional assume papel estratégico na implementação das políticas inclusivas. Fullan (2020) argumenta que processos de mudança educacional sustentáveis dependem da existência de lideranças comprometidas com a aprendizagem organizacional, com o planejamento colaborativo e com a utilização sistemática de evidências científicas na formulação das decisões institucionais. Assim, políticas públicas eficazes não se limitam à elaboração de normas legais, mas exigem mecanismos permanentes de monitoramento, avaliação e aperfeiçoamento das ações implementadas.

Os estudos analisados revelaram, ainda, que a formação continuada dos profissionais da educação constitui uma das principais condições para a efetividade das políticas inclusivas. Embora a legislação brasileira estabeleça diretrizes claras para a organização da Educação Especial como modalidade transversal, muitos professores ainda relatam insegurança diante da diversidade presente nas salas de aula, especialmente no que se refere às adaptações curriculares, avaliação inclusiva, utilização de tecnologias assistivas e planejamento colaborativo (Pletsch, 2022; Glat; Pletsch, 2023). Esses resultados demonstram que políticas públicas voltadas exclusivamente à

expansão do acesso escolar mostram-se insuficientes quando não acompanhadas por investimentos consistentes na valorização e no desenvolvimento profissional docente.

Outro resultado relevante refere-se à crescente incorporação das tecnologias digitais nas políticas públicas educacionais. A literatura evidencia que tecnologias assistivas, plataformas digitais acessíveis e sistemas baseados em inteligência artificial ampliam significativamente as possibilidades de participação e personalização da aprendizagem. Entretanto, Williamson (2023) e Holmes e Tuomi (2022) alertam que tais recursos também podem reproduzir desigualdades quando implementados sem critérios de acessibilidade, ética algorítmica e inclusão digital. Dessa forma, os resultados sugerem que políticas públicas contemporâneas precisam incorporar diretrizes específicas relacionadas à governança tecnológica, à proteção de dados e à democratização do acesso às inovações educacionais.

A análise comparativa entre os estudos nacionais e internacionais permitiu identificar importante convergência quanto à necessidade de adoção de sistemas permanentes de monitoramento das políticas inclusivas. Enquanto diversos países utilizam indicadores relacionados à participação, aprendizagem, permanência e bem-estar dos estudantes para avaliar a efetividade da inclusão escolar, parte dos estudos brasileiros aponta predominância de indicadores quantitativos centrados no número de matrículas ou na expansão da oferta do Atendimento Educacional Especializado. Essa diferença evidencia a necessidade de ampliar os mecanismos nacionais de avaliação, incorporando indicadores qualitativos capazes de mensurar a qualidade dos processos inclusivos e seus impactos sobre a aprendizagem.

Os resultados também revelam que a efetividade das políticas públicas depende da participação ativa das famílias, dos estudantes e da comunidade escolar na construção das decisões institucionais. Booth e Ainscow (2016) defendem que ambientes educacionais inclusivos são fortalecidos quando diferentes atores sociais participam da elaboração do projeto político-pedagógico, da definição das estratégias de acessibilidade e da avaliação das políticas escolares. Essa participação amplia a legitimidade das ações implementadas e favorece a construção de culturas institucionais comprometidas com a valorização da diversidade.

A partir das evidências identificadas, observa-se que a efetividade da inclusão escolar resulta da interação entre diferentes dimensões estruturais. A legislação constitui condição indispensável para assegurar direitos, mas sua eficácia depende da capacidade dos sistemas educacionais de transformar princípios jurídicos em práticas pedagógicas concretas. Nesse processo, financiamento adequado, formação docente, gestão democrática, infraestrutura acessível, tecnologias educacionais, avaliação institucional e participação social configuram elementos interdependentes que sustentam a implementação das políticas inclusivas.

Com base nessa interpretação, propõe-se compreender a efetividade das políticas públicas de Educação Inclusiva como um processo sistêmico fundamentado em cinco eixos integrados: 1) fortalecimento do marco normativo e da segurança jurídica; 2) financiamento público suficiente e distribuição equitativa de recursos; 3) formação inicial e continuada dos profissionais da

educação; 4) mecanismos permanentes de monitoramento, avaliação e governança das políticas públicas; e 5) participação colaborativa de gestores, professores, famílias, estudantes e sociedade civil na construção de ambientes educacionais inclusivos.

Essa proposição amplia a compreensão predominante na literatura ao demonstrar que políticas públicas eficazes não podem ser avaliadas apenas pela existência de dispositivos legais ou pelo aumento das matrículas escolares. Sua efetividade deve ser analisada pela capacidade de produzir transformações concretas nas condições de aprendizagem, participação, acessibilidade e desenvolvimento dos estudantes. Nessa perspectiva, a educação inclusiva deixa de constituir exclusivamente um compromisso jurídico para consolidar-se como um processo permanente de aperfeiçoamento institucional orientado pelos princípios da justiça social, da equidade e dos direitos humanos.

Os achados desta pesquisa reforçam, portanto, que a consolidação da educação inclusiva exige a integração entre legislação, gestão educacional, inovação pedagógica e compromisso político com a democratização da educação. Somente mediante essa articulação será possível transformar os avanços normativos conquistados nas últimas décadas em práticas educacionais capazes de assegurar o direito à aprendizagem e à participação plena de todos os estudantes, fortalecendo a construção de sistemas educacionais mais inclusivos, equitativos e socialmente comprometidos.

4.3 Formação docente, Atendimento Educacional Especializado (AEE) e práticas pedagógicas inclusivas

A análise da literatura revelou que a formação docente constitui um dos fatores mais determinantes para a efetividade da educação inclusiva. Independentemente da existência de marcos legais robustos e de políticas públicas voltadas à garantia do direito à educação, os estudos analisados demonstram que a inclusão escolar somente se materializa quando os professores possuem competências pedagógicas, científicas e éticas capazes de responder à diversidade presente nos espaços educativos (Florian, 2021; UNESCO, 2024; OECD, 2023). Nesse sentido, os resultados obtidos corroboram a compreensão de que a qualidade da inclusão está diretamente relacionada à capacidade institucional de promover desenvolvimento profissional contínuo, trabalho colaborativo e inovação pedagógica.

Os achados evidenciaram consenso na literatura quanto à insuficiência da formação inicial para atender às demandas contemporâneas da educação inclusiva. Diversas pesquisas apontam que os cursos de licenciatura ainda dedicam espaço reduzido ao estudo da educação especial, do Atendimento Educacional Especializado (AEE), do Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA), das tecnologias assistivas e das metodologias inclusivas, resultando em profissionais que frequentemente ingressam na educação básica sem domínio das competências necessárias para atuar em contextos educacionais heterogêneos (Glat; Pletsch, 2023; Pletsch, 2022).

Esse resultado converge com as reflexões de Imbernón (2020), ao afirmar que a formação docente precisa superar modelos baseados na transmissão de conteúdos e assumir uma perspectiva investigativa, reflexiva e colaborativa. Segundo o autor, o professor contemporâneo deve ser compreendido como profissional que produz conhecimento sobre sua própria prática, desenvolvendo competências para interpretar situações complexas, formular intervenções contextualizadas e promover processos permanentes de inovação pedagógica.

A revisão também evidenciou que a formação continuada representa um dos principais mecanismos para reduzir a distância entre os pressupostos normativos da educação inclusiva e sua implementação nas escolas. Entretanto, parte significativa dos estudos aponta que muitos programas formativos permanecem excessivamente teóricos, desarticulados da realidade cotidiana das instituições escolares e pouco voltados à resolução de problemas concretos enfrentados pelos professores (Mantoan, 2022; Glat; Pletsch, 2023). Essa constatação reforça a necessidade de modelos de desenvolvimento profissional fundamentados em comunidades de aprendizagem, pesquisa-ação, observação entre pares e formação situada no contexto escolar.

Outro resultado recorrente refere-se à centralidade do Atendimento Educacional Especializado (AEE) na organização das práticas inclusivas. A literatura analisada converge ao reconhecer que o AEE constitui importante instrumento de apoio à escolarização dos estudantes público-alvo da educação especial, desde que compreendido como serviço complementar ou suplementar ao ensino regular e não como espaço substitutivo de escolarização (Brasil, 2008; Brasil, 2011). Essa compreensão fortalece a concepção da educação especial como modalidade transversal e reafirma seu compromisso com a permanência dos estudantes nas classes comuns do ensino regular.

Contudo, os estudos também identificaram diferentes interpretações acerca da operacionalização do Atendimento Educacional Especializado. Parte da literatura aponta que, em algumas redes de ensino, o AEE ainda apresenta funcionamento fragmentado, mantendo reduzida articulação com o planejamento pedagógico desenvolvido pelos professores da classe comum. Nessas situações, os recursos especializados tendem a produzir impactos limitados sobre o processo de aprendizagem, uma vez que permanecem desconectados do currículo escolar (Mendes, 2020; Pletsch, 2022).

Em sentido oposto, pesquisas desenvolvidas em sistemas educacionais que adotam planejamento colaborativo evidenciam resultados significativamente mais positivos. Friend (2021) demonstra que estratégias de coensino (*co-teaching*), consultoria colaborativa e planejamento integrado entre professores da classe comum e profissionais do AEE favorecem maior participação dos estudantes, ampliação do desempenho acadêmico, fortalecimento das interações sociais e desenvolvimento da autonomia. Mitchell (2020) acrescenta que práticas colaborativas reduzem barreiras institucionais, ampliam a corresponsabilidade entre os profissionais da educação e favorecem ambientes escolares mais inclusivos.

Os resultados da revisão permitiram identificar que a efetividade do Atendimento Educacional Especializado depende menos da existência física das Salas de Recursos Multifuncionais e mais da qualidade da articulação pedagógica estabelecida entre os diferentes profissionais envolvidos no processo educativo. Essa evidência desloca o foco da estrutura material para a organização do trabalho pedagógico, indicando que políticas públicas voltadas exclusivamente à expansão dos serviços especializados podem apresentar resultados limitados quando desacompanhadas de estratégias de integração curricular e desenvolvimento profissional.

Outro aspecto amplamente discutido pela literatura refere-se às práticas pedagógicas inclusivas. Observou-se consenso entre os autores quanto à necessidade de substituir metodologias centradas na homogeneização das aprendizagens por abordagens flexíveis, capazes de responder às diferentes formas de aprender presentes nas salas de aula contemporâneas. Florian (2021) argumenta que ensinar de forma inclusiva significa planejar experiências educacionais para todos os estudantes desde o início, evitando a elaboração de estratégias paralelas destinadas apenas a determinados grupos.

Essa compreensão encontra sólido respaldo nos princípios do Desenho Universal para a Aprendizagem (CAST, 2024). Os estudos analisados indicam que currículos estruturados a partir do DUA favorecem a redução das barreiras à aprendizagem ao oferecer múltiplas formas de representação dos conteúdos, diferentes possibilidades de participação e variadas formas de demonstração das aprendizagens. Como consequência, observa-se maior envolvimento dos estudantes, fortalecimento da autonomia e ampliação das oportunidades de participação em atividades escolares.

Além da flexibilização curricular, os resultados evidenciaram crescente valorização das metodologias ativas de aprendizagem como instrumentos de inclusão. Estratégias como aprendizagem baseada em projetos, resolução colaborativa de problemas, rotação por estações, ensino híbrido e aprendizagem cooperativa apresentam potencial para ampliar a participação dos estudantes, respeitando diferentes ritmos e estilos de aprendizagem. Essas metodologias favorecem o protagonismo discente e fortalecem processos de mediação pedagógica coerentes com a perspectiva histórico-cultural de Vygotsky (1997), segundo a qual o desenvolvimento humano resulta das interações sociais e das experiências compartilhadas.

No âmbito da avaliação educacional, a revisão demonstrou que modelos exclusivamente classificatórios permanecem como importante obstáculo à inclusão escolar. Estudos recentes defendem a adoção de processos avaliativos contínuos, diagnósticos e formativos, orientados pelo acompanhamento do desenvolvimento dos estudantes e pela reorganização permanente das estratégias de ensino (Black; Wiliam, 2018). Nessa perspectiva, avaliar deixa de significar selecionar ou classificar estudantes para tornar-se instrumento de promoção da aprendizagem e da equidade.

Outro resultado relevante refere-se ao crescente protagonismo das tecnologias digitais na organização das práticas pedagógicas inclusivas. Recursos de tecnologia assistiva, plataformas

adaptativas, softwares de comunicação alternativa, leitores de tela, aplicativos de acessibilidade e sistemas baseados em inteligência artificial ampliam significativamente as possibilidades de personalização do ensino, favorecendo maior autonomia dos estudantes e fortalecimento dos processos inclusivos (Holmes; Tuomi, 2022; Williamson, 2023). Contudo, a literatura ressalta que tais tecnologias não substituem a mediação docente, constituindo recursos complementares cuja efetividade depende da intencionalidade pedagógica e da qualificação profissional dos educadores.

Os estudos analisados também evidenciaram que a construção de práticas pedagógicas inclusivas exige transformações na cultura institucional das escolas. Booth e Ainscow (2016) defendem que ambientes inclusivos caracterizam-se pelo fortalecimento da colaboração entre professores, gestores, estudantes, famílias e comunidade, promovendo processos permanentes de reflexão sobre as barreiras à aprendizagem e à participação. Assim, a inclusão deixa de ser responsabilidade exclusiva do professor da classe comum ou do profissional do AEE para constituir compromisso compartilhado por toda a organização escolar.

A análise integrada dos resultados permitiu identificar que formação docente, Atendimento Educacional Especializado e práticas pedagógicas inclusivas constituem dimensões indissociáveis da qualidade da educação inclusiva. Nenhum desses elementos, isoladamente, mostrou-se suficiente para assegurar processos efetivos de inclusão escolar. Ao contrário, a literatura demonstra que ambientes educacionais mais inclusivos caracterizam-se precisamente pela integração entre desenvolvimento profissional, apoio especializado, flexibilização curricular, inovação pedagógica, liderança escolar e participação coletiva.

Com base nessas evidências, este estudo propõe um Modelo Integrado de Desenvolvimento Pedagógico Inclusivo (MIDPI), constituído por seis componentes articulados: 1) formação inicial fundamentada nos princípios da educação inclusiva; 2) desenvolvimento profissional contínuo e situado; 3) atuação colaborativa entre professores do ensino comum e profissionais do Atendimento Educacional Especializado; 4) organização curricular orientada pelo Desenho Universal para a Aprendizagem; 5) utilização ética e pedagógica das tecnologias digitais e assistivas; e 6) gestão escolar comprometida com culturas institucionais inclusivas. O modelo parte do pressuposto de que esses componentes mantêm relações permanentes de interdependência, potencializando mutuamente seus efeitos sobre a aprendizagem, a participação e o desenvolvimento integral dos estudantes.

Essa proposição amplia a literatura ao integrar dimensões que, frequentemente, são analisadas de forma isolada. Os resultados desta revisão demonstram que a qualidade da inclusão escolar depende menos da adoção de estratégias pontuais e mais da construção de sistemas pedagógicos articulados, nos quais formação docente, Atendimento Educacional Especializado, inovação curricular, tecnologias educacionais e gestão democrática operem de maneira integrada.

Por fim, os achados reforçam que investir na formação dos professores e no fortalecimento do Atendimento Educacional Especializado representa estratégia indispensável para consolidar

a educação inclusiva como política pública efetiva. Entretanto, tais investimentos somente produzirão impactos consistentes quando acompanhados por mudanças estruturais na organização das escolas, na cultura institucional e nas práticas pedagógicas. Nessa perspectiva, a inclusão escolar configura-se como um processo permanente de transformação educacional orientado pelos princípios da equidade, da justiça social e da valorização da diversidade humana, reafirmando a educação como direito fundamental de todos os cidadãos.

4.4 Tecnologias educacionais, Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA) e desafios contemporâneos

Os resultados da revisão evidenciaram que a transformação digital da educação constitui um dos fenômenos mais significativos para a consolidação da educação inclusiva na contemporaneidade. A incorporação de tecnologias digitais, tecnologias assistivas, plataformas adaptativas e sistemas baseados em inteligência artificial tem ampliado significativamente as possibilidades de personalização da aprendizagem, comunicação acessível e participação dos estudantes nos diferentes contextos educacionais. Entretanto, a literatura também demonstra que tais avanços produzem novos desafios relacionados à formação docente, à governança tecnológica, à inclusão digital, à proteção de dados e à garantia da equidade educacional (UNESCO, 2024; OECD, 2023).

A análise dos estudos revelou consenso quanto ao potencial das tecnologias educacionais para reduzir barreiras de acesso ao currículo. Recursos como leitores de tela, sintetizadores de voz, softwares ampliadores, sistemas de comunicação suplementar e alternativa, audiodescrição, legendagem automática, plataformas digitais acessíveis e dispositivos móveis favoreceram maior autonomia dos estudantes público-alvo da educação especial, ampliando oportunidades de participação em atividades acadêmicas e sociais (Holmes; Tuomi, 2022). Esses resultados corroboram a compreensão de que a inovação tecnológica pode atuar como importante instrumento de promoção da acessibilidade quando integrada a práticas pedagógicas fundamentadas em princípios inclusivos.

Todavia, a literatura demonstra que a simples disponibilidade de recursos tecnológicos não garante melhorias nos processos de ensino e aprendizagem. Diversos estudos identificaram situações nas quais equipamentos permanecem subutilizados em razão da ausência de formação docente, da insuficiência de infraestrutura tecnológica ou da inexistência de planejamento pedagógico capaz de integrar esses recursos ao currículo escolar (Pletsch, 2022; Glat; Pletsch, 2023). Dessa forma, os resultados evidenciam que a efetividade das tecnologias educacionais depende menos de sua aquisição e mais da capacidade institucional de incorporá-las de maneira crítica, planejada e pedagogicamente intencional.

Nesse contexto, o Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA) destacou-se como um dos referenciais teóricos mais recorrentes na literatura analisada. Desenvolvido pelo *Center for Applied Special Technology* (CAST, 2024), o DUA propõe que os currículos sejam

concebidos desde sua origem para contemplar a diversidade dos estudantes, reduzindo barreiras ao aprendizado antes mesmo que elas se manifestem. Os estudos revisados indicam que essa abordagem representa uma mudança paradigmática em relação aos modelos tradicionais de adaptação curricular, pois desloca o foco da modificação individualizada para o planejamento universal do processo educativo.

Os resultados evidenciaram que escolas que incorporam os princípios do DUA apresentam maior capacidade de responder à heterogeneidade das salas de aula. A oferta de múltiplas formas de representação dos conteúdos, diferentes possibilidades de engajamento e variadas formas de expressão das aprendizagens amplia as oportunidades de participação dos estudantes e reduz processos de exclusão frequentemente associados à padronização curricular (CAST, 2024; Florian, 2021). Essa evidência reforça que a inclusão escolar deve ser concebida como característica intrínseca do currículo, e não como intervenção adicional destinada apenas a determinados grupos.

A literatura também demonstrou forte convergência entre os princípios do DUA e as contribuições da teoria histórico-cultural de Vygotsky (1997). Ao reconhecer que a aprendizagem resulta da mediação social e da utilização de instrumentos culturais, ambos os referenciais enfatizam a necessidade de diversificar estratégias de ensino para potencializar o desenvolvimento humano. Nesse sentido, tecnologias digitais deixam de constituir recursos meramente instrumentais para assumir função mediadora na construção do conhecimento, favorecendo processos de aprendizagem colaborativa, autonomia intelectual e participação ativa dos estudantes.

Outro aspecto amplamente discutido refere-se à crescente utilização da inteligência artificial na educação. Sistemas de recomendação de conteúdos, plataformas adaptativas, correção automatizada de atividades, assistentes virtuais, tradutores em tempo real, softwares de reconhecimento de voz e ferramentas de apoio à comunicação alternativa passaram a integrar progressivamente o cotidiano escolar. Os estudos analisados apontam que essas tecnologias apresentam elevado potencial para personalizar percursos de aprendizagem, identificar dificuldades precocemente e ampliar a acessibilidade curricular (Holmes; Tuomi, 2022).

Entretanto, a revisão identificou importantes divergências quanto aos impactos da inteligência artificial sobre a educação inclusiva. Enquanto parte da literatura enfatiza seu potencial para promover maior equidade, outros estudos alertam para riscos relacionados à reprodução de vieses algorítmicos, discriminação automatizada, opacidade dos sistemas de decisão e aprofundamento das desigualdades digitais (Williamson, 2023). Essa tensão evidencia que o uso educacional da inteligência artificial não pode ser analisado exclusivamente sob perspectiva tecnológica, exigindo também reflexões éticas, jurídicas, pedagógicas e sociais.

Os resultados revelaram que a inclusão digital constitui um dos principais desafios contemporâneos para a efetivação da educação inclusiva. Apesar da expansão das tecnologias educacionais, persistem profundas desigualdades relacionadas ao acesso à internet de qualidade,

à disponibilidade de equipamentos, à acessibilidade dos ambientes virtuais de aprendizagem e às competências digitais dos professores e estudantes. Essas limitações tornaram-se particularmente evidentes durante a pandemia da Covid-19, quando milhões de estudantes enfrentaram dificuldades para participar das atividades remotas, sendo os estudantes com deficiência um dos grupos mais impactados pela interrupção das atividades presenciais (UNESCO, 2024).

Outro resultado recorrente refere-se à necessidade de fortalecer a formação docente para utilização crítica das tecnologias educacionais. Os estudos analisados demonstram que muitos professores reconhecem o potencial pedagógico das ferramentas digitais, porém relatam insegurança quanto à sua utilização em contextos inclusivos, especialmente no desenvolvimento de recursos acessíveis, na seleção de tecnologias assistivas e na integração entre plataformas digitais e planejamento curricular (Glat; Pletsch, 2023; Pletsch, 2022). Essa evidência confirma que inovação tecnológica e desenvolvimento profissional constituem processos indissociáveis.

Além da dimensão tecnológica, a literatura identificou importantes desafios relacionados à cultura organizacional das escolas. Booth e Ainscow (2016) destacam que a incorporação de tecnologias inovadoras somente produz impactos consistentes quando acompanhada por mudanças nas práticas institucionais, na gestão escolar e nas concepções pedagógicas. Ambientes educacionais comprometidos com a colaboração entre professores, estudantes, famílias e profissionais especializados tendem a utilizar recursos tecnológicos de maneira mais integrada e alinhada aos princípios da educação inclusiva.

A análise dos estudos também evidenciou que a implementação do DUA exige alterações significativas na organização curricular. Currículos excessivamente rígidos, avaliações padronizadas e metodologias centradas na transmissão uniforme de conteúdos limitam a adoção dos princípios do desenho universal, reduzindo sua efetividade. Em contrapartida, sistemas educacionais que valorizam a flexibilização curricular, a avaliação formativa, as metodologias ativas e o planejamento colaborativo apresentam maior capacidade de responder às diferentes formas de aprendizagem presentes na escola contemporânea (Mitchell, 2020).

Outro aspecto identificado refere-se à necessidade de construção de políticas públicas voltadas à governança das tecnologias educacionais. A literatura internacional destaca que o avanço da inteligência artificial e das plataformas digitais exige mecanismos transparentes de regulamentação, proteção de dados, garantia da acessibilidade digital, supervisão humana e avaliação permanente dos impactos educacionais das tecnologias emergentes (UNESCO, 2024; Williamson, 2023). Assim, a inovação tecnológica deve estar subordinada aos princípios da ética, dos direitos humanos e da justiça social.

A síntese dos resultados permitiu compreender que tecnologias educacionais e Desenho Universal para a Aprendizagem constituem elementos estruturantes de uma nova concepção de inclusão escolar. Entretanto, sua efetividade depende da articulação entre infraestrutura tecnológica, formação docente, planejamento curricular, gestão educacional e políticas públicas

orientadas pela equidade. A ausência de qualquer um desses componentes reduz significativamente o potencial transformador das inovações tecnológicas, reforçando desigualdades já existentes.

Com base nas evidências analisadas, este estudo propõe o Modelo Ecológico de Inovação Educacional Inclusiva (MEIEI), estruturado em seis dimensões interdependentes: 1) acessibilidade digital universal; 2) currículo fundamentado nos princípios do Desenho Universal para a Aprendizagem; 3) formação docente para competências digitais inclusivas; 4) integração entre tecnologias assistivas, inteligência artificial e práticas pedagógicas; 5) governança ética e proteção dos direitos digitais dos estudantes; e 6) avaliação contínua dos impactos educacionais das tecnologias sobre aprendizagem, participação e equidade. O modelo parte do pressuposto de que a inovação tecnológica somente contribui para a inclusão quando essas dimensões atuam de forma integrada e orientadas pelos princípios da educação inclusiva.

Essa proposição amplia a literatura ao integrar dimensões pedagógicas, tecnológicas, éticas e organizacionais em um único referencial analítico. Enquanto parte dos estudos concentra-se na avaliação isolada de recursos tecnológicos, o modelo proposto evidencia que o potencial transformador das tecnologias educacionais depende de sua inserção em um ecossistema institucional comprometido com a aprendizagem, a acessibilidade e a justiça educacional.

Os resultados desta investigação reforçam, portanto, que o futuro da educação inclusiva não será determinado exclusivamente pelo avanço das tecnologias digitais, mas pela capacidade das instituições educacionais de utilizá-las criticamente para fortalecer práticas pedagógicas democráticas, currículos flexíveis e ambientes de aprendizagem acessíveis. Nessa perspectiva, o Desenho Universal para a Aprendizagem emerge como um dos principais referenciais capazes de orientar a integração entre inovação tecnológica e inclusão escolar, reafirmando que a diversidade humana deve constituir o ponto de partida para a organização dos sistemas educacionais contemporâneos.

4.5 Proposição do modelo teórico-conceitual e implicações para a pesquisa, a gestão educacional e a prática docente

A análise integrada da literatura permitiu identificar que a relação entre educação especial e educação inclusiva não pode ser compreendida por meio de abordagens fragmentadas ou lineares. Os resultados demonstraram que os estudos convergem para o reconhecimento da inclusão escolar como um fenômeno complexo, multidimensional e dinâmico, cuja efetividade depende da interação permanente entre políticas públicas, organização institucional, formação docente, inovação pedagógica, tecnologias educacionais, acessibilidade e participação social. Entretanto, também foi evidenciado que parcela significativa da produção científica analisa essas dimensões de forma isolada, dificultando a construção de referenciais capazes de explicar a natureza sistêmica da inclusão educacional.

Nesse contexto, a principal contribuição deste estudo consiste na proposição de um Modelo Teórico-Conceitual Integrado da Relação entre Educação Especial e Educação Inclusiva

(MTCI-EEI). O modelo foi desenvolvido a partir da síntese crítica das evidências identificadas na revisão e busca integrar os principais elementos apontados pela literatura nacional e internacional como determinantes para a consolidação de sistemas educacionais inclusivos.

O modelo parte do pressuposto de que a educação inclusiva constitui o paradigma político, filosófico e organizacional que orienta os sistemas educacionais contemporâneos, enquanto a educação especial representa a modalidade transversal responsável por disponibilizar recursos especializados, apoios pedagógicos, tecnologias assistivas e estratégias de acessibilidade que viabilizam a concretização desse paradigma. Assim, ambas não configuram modelos concorrentes, mas dimensões complementares e interdependentes de um mesmo projeto educacional comprometido com os direitos humanos, a justiça social e a equidade.

Com base nos resultados obtidos, o MTCI-EEI estrutura-se em cinco dimensões articuladas. A primeira corresponde à dimensão normativa, composta pelos direitos humanos, pelos marcos legais nacionais e internacionais, pelas políticas públicas e pelos mecanismos de governança educacional. Essa dimensão estabelece os fundamentos jurídicos e institucionais que garantem o direito à educação inclusiva e orientam a organização dos sistemas de ensino.

A segunda refere-se à dimensão pedagógica, integrada pela organização curricular, pelo Atendimento Educacional Especializado (AEE), pelo Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA), pelas metodologias ativas, pela avaliação inclusiva e pelas estratégias de flexibilização curricular. Trata-se do núcleo responsável pela concretização das políticas inclusivas no cotidiano escolar.

A terceira compreende a dimensão profissional, constituída pela formação inicial e continuada dos professores, pelo desenvolvimento de competências inclusivas, pela atuação colaborativa entre profissionais da educação, pela liderança pedagógica e pela constituição de comunidades de aprendizagem voltadas à melhoria contínua da prática docente.

A quarta corresponde à dimensão tecnológica, envolvendo tecnologias assistivas, recursos digitais acessíveis, inteligência artificial aplicada à educação, plataformas adaptativas, comunicação alternativa e inclusão digital. Essa dimensão amplia as possibilidades de participação, autonomia e personalização da aprendizagem, desde que orientada por princípios éticos, acessíveis e pedagogicamente fundamentados.

Por fim, a quinta dimensão contempla a dimensão sociocultural, formada pelas culturas escolares, pela gestão democrática, pela participação das famílias, pelo respeito à diversidade, pela eliminação das barreiras atitudinais e pela construção de ambientes institucionais comprometidos com a equidade e a inclusão.

Os resultados demonstram que essas cinco dimensões mantêm relações permanentes de interdependência. Alterações em qualquer uma delas repercutem diretamente sobre as demais, evidenciando que a qualidade da educação inclusiva depende da articulação sistêmica entre fatores legais, pedagógicos, tecnológicos, organizacionais e socioculturais. Essa interpretação

amplia abordagens presentes na literatura que analisam isoladamente aspectos específicos da inclusão escolar, propondo uma compreensão integrada dos processos educacionais.

A proposição do MTCTI-EEI também evidencia que a efetividade da inclusão não pode ser avaliada exclusivamente pelo número de matrículas de estudantes público-alvo da educação especial nas classes comuns. Os achados desta investigação indicam que indicadores relacionados à aprendizagem, participação, acessibilidade, desenvolvimento integral, permanência escolar, colaboração institucional e satisfação da comunidade educativa constituem parâmetros mais consistentes para avaliar a qualidade dos sistemas educacionais inclusivos.

Sob o ponto de vista científico, o modelo proposto oferece uma estrutura analítica que poderá subsidiar futuras pesquisas empíricas voltadas à validação das relações estabelecidas entre suas dimensões constitutivas. Estudos quantitativos poderão testar associações entre formação docente, acessibilidade, liderança escolar e resultados educacionais, enquanto pesquisas qualitativas poderão aprofundar a compreensão das experiências vivenciadas por professores, estudantes, gestores e famílias em diferentes contextos educacionais. Pesquisas comparativas entre redes de ensino e entre diferentes países também poderão contribuir para verificar a aplicabilidade do modelo em distintas realidades sociais e institucionais.

As implicações para a gestão educacional revelam-se igualmente relevantes. Os resultados desta revisão indicam que políticas inclusivas sustentáveis dependem da adoção de processos permanentes de planejamento estratégico, monitoramento, avaliação institucional e desenvolvimento profissional.

Gestores escolares e sistemas de ensino precisam organizar políticas integradas de formação docente, ampliar investimentos em acessibilidade física e digital, fortalecer o Atendimento Educacional Especializado, incentivar práticas colaborativas e utilizar indicadores de qualidade capazes de monitorar a aprendizagem, a participação e o bem-estar dos estudantes. Além disso, a incorporação de mecanismos de governança educacional baseados em evidências científicas pode contribuir para maior efetividade das decisões administrativas e pedagógicas.

No âmbito da prática docente, os resultados reforçam que ensinar em contextos inclusivos exige competências que ultrapassam o domínio do conteúdo disciplinar. O professor passa a atuar como mediador da aprendizagem, planejador de currículos flexíveis, articulador de redes colaborativas, pesquisador de sua própria prática e agente de transformação institucional. A adoção do Desenho Universal para a Aprendizagem, da avaliação formativa, das metodologias ativas e das tecnologias assistivas deve integrar um planejamento pedagógico comprometido com a eliminação das barreiras à aprendizagem e com a promoção da participação de todos os estudantes. Essa perspectiva fortalece uma atuação docente fundamentada na reflexão crítica, na inovação e na valorização da diversidade.

Os resultados também apontam implicações para a formulação de políticas públicas. A consolidação da educação inclusiva requer políticas intersetoriais que articulem educação, saúde, assistência social, cultura e tecnologia, garantindo financiamento adequado, infraestrutura

acessível, formação continuada e mecanismos transparentes de avaliação. A integração dessas políticas favorece a construção de sistemas educacionais capazes de responder às múltiplas necessidades dos estudantes e de reduzir desigualdades historicamente produzidas por fatores sociais, econômicos e culturais.

Por fim, a síntese teórico-conceitual apresentada reafirma que a educação especial e a educação inclusiva constituem dimensões complementares de um mesmo projeto educacional comprometido com a efetivação do direito à educação. A principal contribuição deste estudo consiste em demonstrar que a qualidade da inclusão escolar depende da articulação sistêmica entre dimensões normativas, pedagógicas, profissionais, tecnológicas e socioculturais, oferecendo um referencial analítico capaz de orientar novas pesquisas, subsidiar a formulação de políticas públicas e fortalecer práticas pedagógicas fundamentadas nos princípios da equidade, da acessibilidade, da participação e da justiça social.

Dessa forma, o Modelo Teórico-Conceitual Integrado da Relação entre Educação Especial e Educação Inclusiva amplia a compreensão científica do fenômeno investigado e fornece uma base teórica consistente para o desenvolvimento de sistemas educacionais mais inclusivos, democráticos e comprometidos com a aprendizagem e o desenvolvimento integral de todos os estudantes.

5 Considerações finais

Este estudo teve como objetivo analisar criticamente a relação entre educação especial e educação inclusiva na contemporaneidade, buscando compreender seus fundamentos epistemológicos, a evolução das políticas públicas, os marcos legais, a organização do Atendimento Educacional Especializado (AEE), a formação docente, o papel das tecnologias educacionais e do Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA), bem como os desafios que ainda limitam a consolidação de sistemas educacionais verdadeiramente inclusivos. A revisão narrativa da literatura possibilitou integrar diferentes perspectivas teóricas e evidências científicas, permitindo uma compreensão ampliada acerca da complexidade que caracteriza os processos de inclusão escolar.

Os resultados evidenciaram que a educação especial e a educação inclusiva não constituem modelos educacionais concorrentes, mas dimensões complementares e interdependentes de um mesmo projeto político, pedagógico e social fundamentado nos direitos humanos, na equidade e na valorização da diversidade. Enquanto a educação inclusiva estabelece os princípios filosóficos, normativos e organizacionais que orientam os sistemas educacionais, a educação especial desempenha papel estratégico ao disponibilizar recursos especializados, tecnologias assistivas, serviços de apoio e estratégias pedagógicas que possibilitam a efetivação desses princípios na prática escolar cotidiana.

A análise também demonstrou que os avanços alcançados nas últimas décadas, especialmente no campo legislativo e das políticas públicas, contribuíram significativamente

para ampliar o acesso dos estudantes público-alvo da educação especial às escolas regulares. Entretanto, a literatura analisada revela que persistem importantes desafios relacionados à efetividade dessas políticas, particularmente no que se refere às desigualdades regionais, ao financiamento da educação, à infraestrutura escolar, à acessibilidade física e digital, à formação inicial e continuada dos professores e à organização do trabalho pedagógico. Esses resultados confirmam que a consolidação da educação inclusiva exige muito mais do que a existência de dispositivos legais, demandando processos permanentes de transformação institucional e de fortalecimento das capacidades dos sistemas de ensino.

Outro aspecto evidenciado pela revisão refere-se à centralidade da formação docente para a promoção de práticas pedagógicas inclusivas. Os estudos analisados convergem ao reconhecer que professores preparados para atuar em contextos heterogêneos, apoiados por programas consistentes de desenvolvimento profissional, trabalho colaborativo e liderança pedagógica, apresentam maiores condições de implementar currículos flexíveis, avaliações formativas, metodologias ativas e estratégias fundamentadas no Desenho Universal para a Aprendizagem. Do mesmo modo, verificou-se que a efetividade do Atendimento Educacional Especializado depende da sua integração ao planejamento pedagógico da escola, fortalecendo a complementaridade entre os serviços especializados e o ensino comum.

No campo das tecnologias educacionais, os resultados indicaram que recursos digitais, tecnologias assistivas e ferramentas baseadas em inteligência artificial ampliam significativamente as possibilidades de acessibilidade, personalização da aprendizagem e participação dos estudantes. Todavia, sua efetividade permanece condicionada à existência de infraestrutura adequada, inclusão digital, formação docente e mecanismos de governança ética capazes de assegurar transparência, proteção de dados e equidade no uso das tecnologias. Assim, a inovação tecnológica deve ser compreendida como elemento articulador de práticas pedagógicas inclusivas, e não como solução isolada para problemas estruturais da educação.

Uma das principais contribuições deste estudo consiste na proposição do Modelo Teórico-Conceitual Integrado da Relação entre Educação Especial e Educação Inclusiva (MTCI-EEI), estruturado nas dimensões normativa, pedagógica, profissional, tecnológica e sociocultural. O modelo evidencia que a efetividade da inclusão escolar resulta da interação dinâmica entre esses cinco eixos, oferecendo um referencial analítico capaz de integrar diferentes abordagens presentes na literatura científica. Ao propor essa síntese teórico-conceitual, o estudo amplia a compreensão sobre a natureza sistêmica da inclusão escolar e disponibiliza uma estrutura que poderá subsidiar investigações futuras, processos de planejamento institucional e formulação de políticas públicas.

Do ponto de vista científico, esta pesquisa contribui para o avanço das discussões sobre educação inclusiva ao reunir, analisar criticamente e integrar referenciais nacionais e internacionais, evidenciando convergências, divergências e lacunas ainda presentes na produção acadêmica. Ao mesmo tempo, reforça a necessidade de superar abordagens fragmentadas que tratam educação especial, formação docente, acessibilidade, tecnologias e políticas públicas como

dimensões independentes, demonstrando que a qualidade da inclusão depende da articulação permanente entre esses elementos.

As implicações práticas deste estudo alcançam diferentes níveis da gestão educacional. Para os formuladores de políticas públicas, os resultados indicam a necessidade de fortalecer mecanismos de financiamento, monitoramento e avaliação da educação inclusiva, assegurando condições estruturais para sua implementação.

Para gestores escolares, evidencia-se a importância da liderança pedagógica, da construção de culturas institucionais inclusivas e da promoção do trabalho colaborativo entre professores, profissionais do Atendimento Educacional Especializado, famílias e equipes multiprofissionais. Para os docentes, reforça-se a necessidade de formação continuada, desenvolvimento de competências inclusivas e utilização crítica de metodologias inovadoras e tecnologias educacionais acessíveis.

Embora o estudo tenha contemplado ampla produção científica nacional e internacional, algumas limitações devem ser reconhecidas. Por tratar-se de uma revisão narrativa da literatura, as interpretações apresentadas decorrem da análise crítica das fontes selecionadas e não da aplicação de protocolos próprios de revisões sistemáticas ou de metanálises. Além disso, a rápida evolução das políticas educacionais e das tecnologias digitais poderá produzir novos elementos teóricos e empíricos que complementem ou ampliem as interpretações aqui desenvolvidas.

Diante dessas limitações, recomenda-se que pesquisas futuras realizem estudos empíricos capazes de validar o Modelo Teórico-Conceitual Integrado da Relação entre Educação Especial e Educação Inclusiva em diferentes contextos educacionais. Investigações quantitativas poderão examinar as relações entre formação docente, acessibilidade, gestão escolar e resultados educacionais, enquanto pesquisas qualitativas poderão aprofundar a compreensão das experiências vivenciadas por estudantes, professores, gestores e famílias.

Também se mostram relevantes estudos comparativos entre diferentes sistemas de ensino, análises sobre o impacto da inteligência artificial na educação inclusiva, avaliações da implementação do Desenho Universal para a Aprendizagem e pesquisas voltadas à construção de indicadores de qualidade capazes de mensurar a efetividade das políticas inclusivas.

Conclui-se que a consolidação da educação inclusiva representa um processo contínuo de transformação das políticas públicas, das instituições escolares e das práticas pedagógicas. Tal processo exige o compromisso permanente dos sistemas educacionais com a promoção da equidade, da acessibilidade, da participação e da aprendizagem de todos os estudantes, reconhecendo a diversidade como elemento constitutivo da educação e da democracia.

Sob essa perspectiva, fortalecer a articulação entre educação especial e educação inclusiva significa reafirmar a educação como direito humano fundamental e construir sistemas educacionais capazes de responder, de forma ética, democrática e socialmente responsável, aos desafios da sociedade contemporânea.

Agradecimentos

A mestrande Carla Borges registra o agradecimento ao Centro Universitário Max Planck (UniMAX) e ao Centro Universitário de Jaguariúna (UniFAJ), pelo incentivo à qualificação acadêmica e pelo constante estímulo ao aprimoramento científico, cuja motivação foi importante para a realização deste estudo.

Referências

- AINSCOW, Mel. Promoting inclusion and equity in education: lessons from international experiences. **Nordic Journal of Studies in Educational Policy**, v. 6, n. 1, p. 7-16, 2020.
- BLACK, Paul; WILLIAM, Dylan. Classroom assessment and pedagogy. **Assessment in Education: Principles, Policy & Practice**, v. 25, n. 6, p. 551-575, 2018.
- BOOTH, Tony; AINSCOW, Mel. **Index for inclusion: developing learning and participation in schools**. 4. ed. Bristol: Centre for Studies on Inclusive Education, 2016.
- BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidência da República, 1988.
- BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 23 dez. 1996.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica**. Brasília: MEC/SEESP, 2001.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: MEC/SEESP, 2008.
- BRASIL. **Decreto nº 6.949, de 25 de agosto de 2009**. Promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 2009.
- BRASIL. **Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011**. Dispõe sobre a educação especial e o atendimento educacional especializado. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 2011.
- BRASIL. **Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015**. Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Brasília, DF, 2015.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2018.
- BUENO, Medeya Costa *et al.* A influência da era digital no desenvolvimento psicossocial de crianças e adolescentes: um estudo intergeracional desde uma perspectiva multifatorial. **Revista Políticas Públicas & Cidades**, v. 14, n. 9, e2783, 2025.
- CAST. **Universal Design for Learning Guidelines version 3.0**. Wakefield, MA: CAST, 2024.
- FLORIAN, Lani. **The sage handbook of Special Education**. 2. ed. London: Sage, 2021.
- FRASER, Nancy. **Escalas de justiça: reimaginando o espaço político em um mundo globalizado**. São Paulo: Unesp, 2008.

- FRIEND, Marilyn. **Including students with special needs: a practical guide for classroom teachers**. 9. ed. Boston: Pearson, 2021.
- FULLAN, Michael. **Leading in a culture of change**. 2. ed. San Francisco: Jossey-Bass, 2020.
- GLAT, Rosana; PLETSCHE, Márcia Denise. **Educação Inclusiva: fundamentos, políticas e práticas**. Rio de Janeiro: EduERJ, 2023.
- GRANT, Maria J.; BOOTH, Andrew. A typology of reviews: an analysis of 14 review types and associated methodologies. **Health Information & Libraries Journal**, v. 26, n. 2, p. 91-108, 2009.
- HOLMES, Wayne; TUOMI, Ilkka. **State of the art and practice in AI in education**. Luxembourg: Publications Office of the European Union, 2022.
- IMBERNÓN, Francisco. **Formação continuada de professores**. Porto Alegre: Artmed, 2020.
- MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Inclusão escolar: o que é? por quê? como fazer?** 3. ed. São Paulo: Summus, 2022.
- MAZZOTTA, Marcos José da Silveira. **Educação Especial no Brasil: história e políticas públicas**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2011.
- MENDES, Enicéia Gonçalves. **Educação inclusiva: construindo uma escola para todos**. São Carlos: EduFSCar, 2020.
- MITCHELL, David. **What really works in Special and Inclusive education**. 3. ed. London: Routledge, 2020.
- OECD. **Equity and Inclusion in Education: finding strength through diversity**. Paris: OECD Publishing, 2023.
- OLIVER, Michael. **Understanding disability: from theory to practice**. London: Macmillan, 1996.
- OMOTE, Sadao. **Inclusão escolar: perspectivas contemporâneas**. Marília: ABPEE, 2018.
- ONU. **Declaração Universal dos Direitos Humanos**. Paris: Organização das Nações Unidas, 1948.
- ONU. **Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência**. Nova York: Organização das Nações Unidas, 2006.
- ONU. **Transformando nosso mundo: Agenda 2030 para o Desenvolvimento Sustentável**. Nova York: Organização das Nações Unidas, 2015.
- PLETSCH, Márcia Denise. **Educação Inclusiva e formação de professores**. Rio de Janeiro: EduERJ, 2022.
- REGO, Teresa Cristina. **Vygotsky: uma perspectiva histórico-cultural da educação**. 25. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.
- RIDOLFI, Luiz Fernando *et al.* **Formação docente e competências digitais na era da dataficação: uma análise crítico-sistêmica das mediações entre inteligência artificial, governança**

educacional e prática pedagógica. **REMUNOM**, [S. l.], v. 13, n. 04, p. 1–29, 2026a.

RIDOLFI, Luiz Fernando *et al.* Formação continuada de professores, currículo da Educação Básica e inteligência artificial: transições e contrapontos na contemporaneidade. **Veredas do Direito**, [S. l.], v. 23, n. 6, p. e235829, 2026b.

RIDOLFI, Luiz Fernando et al. A Inteligência Artificial Generativa na Educação 5.0: limites ético-jurídicos, governança algorítmica e reconfiguração da personalização da aprendizagem. **Veredas do Direito**, [S. l.], v. 10, pág. e236993, 2026.

SEN, Amartya. **Desenvolvimento como liberdade**. São Paulo: Companhia das Letras, 2018.

SHAKESPEARE, Tom. **Disability: the basics**. 2. ed. London: Routledge, 2018.

SLEE, Roger. **Inclusive education isn't dead, it just smells funny**. London: Routledge, 2019.

TOMLINSON, Carol Ann. **How to differentiate instruction in academically diverse classrooms**. 3. ed. Alexandria: ASCD, 2017.

UNESCO. **Declaração Mundial sobre Educação para Todos**. Jomtien: UNESCO, 1990.

UNESCO. **Declaração de Salamanca e Linha de Ação sobre Necessidades Educativas Especiais**. Salamanca: UNESCO, 1994.

UNESCO. **Global Education Monitoring Report 2020: inclusion and education – all means all**. Paris: UNESCO, 2020.

UNESCO. **Global Education Monitoring Report 2024**. Paris: UNESCO, 2024.

VYGOTSKY, Lev Semionovich. **Fundamentos de defectologia**. Moscou: Pedagogika, 1997.

WILLIAMSON, Ben. **Big Data in education: the digital future of learning, policy and practice**. London: Sage, 2023.

WOLFENBERGER, Wolf. **The principle of normalization in human services**. Toronto: National Institute on Mental Retardation, 1972.