

EDUCAÇÃO ESPECIAL E EDUCAÇÃO INCLUSIVA SÃO SINÔNIMOS? UMA ANÁLISE DAS CONCEPÇÕES DE PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO BÁSICA

ARE SPECIAL EDUCATION AND INCLUSIVE EDUCATION SYNONYMS? AN ANALYSIS OF THE PERCEPTIONS OF BASIC EDUCATION PROFESSIONALS

¿SON SINÓNIMOS LA EDUCACIÓN ESPECIAL Y LA EDUCACIÓN INCLUSIVA? UN ANÁLISIS DE LAS CONCEPCIONES DE LOS PROFESIONALES DE LA EDUCACIÓN BÁSICA

Luciene Silva Santos Campos

Mestra em Ciências da Educação
Orcid: <https://orcid.org/0009-0004-4349-8766>

Silvana Dias Sampaio

Mestranda em Educação com ênfase em Formação de Professores
Orcid: <https://orcid.org/0009-0000-8883-738X>

Valeska de Cássia Lavorato

Mestranda em Educação com ênfase em Formação de Professores
Orcid: <https://orcid.org/0009-0008-7664-5215>

Andreza de Fátima Soares Alves

Mestra em Educação com ênfase em TIC's na Educação
Orcid: <https://orcid.org/0009-0005-4055-7553>

Marília Freitas Araujo

Doutoranda em Ciências da Educação
Orcid: <https://orcid.org/0009-0006-7152-0259>

DOI: <https://doi.org/10.46550/ilustracao.v7i7.730>

Aceito em: 24.07.2026

Resumo: A recorrente utilização indistinta dos termos Educação Especial e Educação Inclusiva evidencia a persistência de equívocos conceituais que repercutem na organização das práticas pedagógicas e na efetivação das políticas de inclusão escolar. Nesse contexto, este estudo teve como objetivo analisar se Educação Especial e Educação Inclusiva podem ser compreendidas como conceitos sinônimos, discutindo suas especificidades teóricas, legais e pedagógicas, bem como as concepções de profissionais da Educação Básica acerca dessas categorias. Trata-se de uma pesquisa de abordagem qualitativa, de caráter descritivo e exploratório, desenvolvida mediante revisão bibliográfica e pesquisa de campo com aplicação de questionário semiestruturado a seis profissionais da educação atuantes em

diferentes municípios dos estados do Paraná e de Santa Catarina. Os dados foram interpretados à luz da literatura especializada e da legislação educacional brasileira. Os resultados evidenciam que, embora Educação Especial e Educação Inclusiva mantenham estreita relação e sejam complementares na garantia do direito à educação, não constituem conceitos sinônimos. A Educação Especial configura-se como modalidade de ensino destinada ao atendimento educacional especializado do público-alvo da educação especial, enquanto a Educação Inclusiva representa um paradigma educacional fundamentado na valorização da diversidade, na eliminação de barreiras à aprendizagem e na promoção da participação de todos os estudantes. As respostas dos participantes revelaram a permanência de interpretações conceituais divergentes, indicando lacunas na formação inicial e continuada dos profissionais. Conclui-se que o fortalecimento da formação docente e o aprofundamento das discussões sobre os fundamentos da educação inclusiva são indispensáveis para superar reducionismos conceituais e favorecer a implementação de práticas pedagógicas efetivamente inclusivas.

Palavras-chave: Educação Especial; Educação Inclusiva; Formação de Professores; Inclusão Escolar; Políticas Educacionais.

Abstract: The frequent and indiscriminate use of the terms Special Education and Inclusive Education highlights the persistence of conceptual misunderstandings that affect the organization of pedagogical practices and the implementation of school inclusion policies. In this context, the objective of this study was to analyze whether Special Education and Inclusive Education can be understood as synonymous concepts, discussing their theoretical, legal, and pedagogical specificities, as well as the perceptions of Basic Education professionals regarding these categories. This is a qualitative study of a descriptive and exploratory nature, conducted through a literature review and field research involving the administration of a semi-structured questionnaire to six education professionals working in different municipalities in the states of Paraná and Santa Catarina. The data were interpreted in light of the specialized literature and Brazilian educational legislation. The results show that, although Special Education and Inclusive Education are closely related and complementary in guaranteeing the right to education, they are not synonymous concepts. Special Education is defined as a form of instruction designed to provide specialized educational services to the target population of special education, while Inclusive Education represents an educational paradigm grounded in the appreciation of diversity, the elimination of barriers to learning, and the promotion of participation by all students. The participants' responses revealed the persistence of divergent conceptual interpretations, indicating gaps in the initial and continuing education of professionals. We conclude that strengthening teacher training and deepening discussions on the fundamentals of inclusive education are essential to overcoming conceptual reductionism and promoting the implementation of effectively inclusive pedagogical practices.

Keywords: Special Education; Inclusive Education; Teacher Training; School Inclusion; Educational Policies.

Resumen: El uso recurrente e indistinto de los términos Educación Especial y Educación Inclusiva pone de manifiesto la persistencia de equívocos conceptuales que repercuten en la organización de las prácticas pedagógicas y en la aplicación de las políticas de inclusión escolar. En este contexto, el objetivo de este estudio fue analizar si la Educación Especial y la Educación Inclusiva pueden entenderse como conceptos sinónimos, analizando sus especificidades teóricas, legales y pedagógicas, así como las concepciones que tienen los profesionales de la Educación Básica sobre estas categorías. Se trata de una investigación de enfoque cualitativo, de carácter descriptivo y exploratorio, desarrollada mediante una revisión bibliográfica y una investigación de campo con la aplicación de un cuestionario semiestructurado a seis profesionales de la educación que ejercen en diferentes municipios de los estados de Paraná y Santa Catarina. Los datos se interpretaron a la luz de la literatura especializada y de la legislación educativa brasileña. Los resultados ponen de manifiesto que, aunque la Educación Especial y la Educación Inclusiva mantienen una estrecha relación y son complementarias a la hora de garantizar el derecho a la educación, no constituyen conceptos sinónimos. La Educación Especial se configura como una modalidad de enseñanza destinada a la atención educativa especializada del público destinatario de la educación especial, mientras que la Educación Inclusiva representa un paradigma educativo basado en la valorización de la diversidad, la eliminación de las barreras al aprendizaje y la promoción de la participación de todos los alumnos. Las respuestas de los participantes revelaron la persistencia de interpretaciones conceptuales divergentes, lo que pone de manifiesto las lagunas existentes en la formación inicial y continua de los profesionales. Se concluye que el refuerzo de la formación del profesorado y la profundización en los debates sobre los fundamentos de la educación inclusiva son indispensables para superar los reduccionismos conceptuales y favorecer la implementación de prácticas pedagógicas efectivamente inclusivas.

Palabras clave: Educación Especial; Educación Inclusiva; Formación del profesorado; Inclusión escolar; Políticas educativas

1 Introdução

Nas últimas décadas, a ampliação das políticas públicas voltadas à garantia do direito à Educação para todos tem impulsionado profundas transformações nas concepções de deficiência, diversidade e inclusão escolar. Nesse cenário, a Educação Especial e a Educação Inclusiva passaram a ocupar posição central nos debates educacionais, especialmente em decorrência da consolidação de marcos legais nacionais e internacionais que defendem uma educação fundamentada na equidade, na valorização das diferenças e na eliminação das barreiras que dificultam a aprendizagem e a participação dos estudantes (UNESCO, 1994; Brasil, 1996; Brasil, 2008; Ridolfi *et al.*, 2026).

Embora esses avanços tenham contribuído significativamente para a ampliação do acesso dos estudantes público-alvo da Educação Especial às escolas comuns, observa-se que persistem ambiguidades conceituais acerca dos significados e das finalidades da Educação Especial e da Educação Inclusiva.

A literatura especializada demonstra que esses conceitos, apesar de estreitamente relacionados, não são equivalentes. A Educação Especial constitui uma modalidade transversal de ensino responsável por organizar recursos, serviços e estratégias voltadas ao Atendimento Educacional Especializado (AEE), destinado aos estudantes com deficiência, transtorno do espectro autista e altas habilidades/superdotação (Brasil, 2008).

Por sua vez, a Educação Inclusiva configura-se como um paradigma educacional orientado pelo reconhecimento da diversidade humana, pela eliminação das barreiras à aprendizagem e pela garantia do direito de todos os estudantes à participação plena nos espaços escolares, independentemente de suas características individuais (Mantoan, 2015; Glat; Pletsch, 2012; Ridolfi *et al.*, 2025).

Entretanto, diversos estudos evidenciam que, tanto no contexto acadêmico quanto na prática pedagógica, ainda é recorrente a utilização indistinta dessas expressões, tratando-as como sinônimos ou como conceitos intercambiáveis. Essa confusão conceitual pode comprometer a implementação das políticas educacionais, dificultar a organização do Atendimento Educacional Especializado e limitar a compreensão do papel da escola inclusiva na promoção da aprendizagem e da participação de todos os estudantes (Bueno, 2004; Kassar, 2011; Mendes, 2010).

Além disso, interpretações reducionistas tendem a restringir a Educação Inclusiva exclusivamente ao público da Educação Especial, desconsiderando que o paradigma inclusivo envolve todos os sujeitos que experimentam processos de exclusão decorrentes de fatores sociais, culturais, econômicos, étnicos, linguísticos ou educacionais (Ainscow, 2020; Booth; Ainscow, 2011).

Embora existam importantes investigações sobre a evolução histórica da Educação Especial e sobre os princípios da Educação Inclusiva, observa-se uma lacuna na literatura quanto à análise das concepções construídas pelos profissionais da Educação Básica acerca das distinções entre esses dois conceitos. Considerando que professores e gestores escolares desempenham papel estratégico na implementação das políticas inclusivas, compreender como esses sujeitos interpretam tais categorias constitui elemento fundamental para o fortalecimento das práticas pedagógicas e para o aperfeiçoamento da formação inicial e continuada dos profissionais da educação.

A relevância desta investigação reside justamente na necessidade de contribuir para o esclarecimento conceitual dessas duas categorias, favorecendo uma compreensão alinhada aos pressupostos legais, pedagógicos e científicos que orientam a educação brasileira contemporânea. Espera-se, ainda, que os resultados possam subsidiar ações de formação docente, revisão de práticas institucionais e desenvolvimento de políticas educacionais comprometidas com a construção de sistemas educacionais efetivamente inclusivos.

Diante desse contexto, formulou-se a seguinte questão de pesquisa: Educação Especial e Educação Inclusiva podem ser compreendidas como conceitos sinônimos na perspectiva dos profissionais da Educação Básica? Para responder a esse questionamento, o presente estudo tem como objetivo analisar as diferenças e as aproximações entre os conceitos de Educação Especial e Educação Inclusiva, discutindo seus fundamentos teóricos, legais e pedagógicos, bem como compreender as concepções de profissionais da Educação Básica acerca dessas categorias.

Além desta introdução, o artigo está organizado em quatro seções. A primeira apresenta os fundamentos teóricos que diferenciam Educação Especial e Educação Inclusiva à luz da literatura especializada e da legislação vigente. A segunda descreve os procedimentos metodológicos adotados na investigação. A terceira discute os resultados obtidos na pesquisa de campo em diálogo com o referencial teórico. Por fim, são apresentadas as considerações finais, destacando as principais contribuições do estudo, suas limitações e possibilidades para pesquisas futuras.

2 Fundamentação teórica

2.1 Fundamentos teóricos da Educação Especial e da Educação Inclusiva: conceitos distintos e complementares

Os avanços observados nas políticas públicas de Educação nas últimas décadas impulsionaram mudanças significativas na forma como a deficiência, a diversidade humana e o direito à Educação passaram a ser compreendidos. Nesse processo, os conceitos de Educação Especial e Educação Inclusiva ganharam destaque nos debates científicos, políticos e pedagógicos, tornando-se referências fundamentais para a construção de sistemas educacionais mais equitativos (Ridolfi *et al.*, 2026a).

Entretanto, embora frequentemente empregados como sinônimos na literatura não especializada e na prática escolar, esses conceitos possuem fundamentos epistemológicos, finalidades e campos de atuação distintos, ainda que mantenham estreita relação de complementaridade (Bueno, 2004; Kassab, 2011; Mantoan, 2015).

Historicamente, a educação das pessoas com deficiência esteve marcada por práticas de exclusão, institucionalização e segregação, reflexo de concepções médico-assistencialistas que compreendiam a deficiência como atributo individual e incapacidade permanente. Durante séculos, esses sujeitos permaneceram afastados dos espaços sociais e educacionais, sendo destinados a instituições filantrópicas, hospitais ou escolas especiais, em uma perspectiva voltada muito mais ao cuidado do que a garantia do direito à Educação (Mazzotta, 2005; Bueno, 2004).

Conforme assinala Bueno (2004), a constituição da Educação Especial como modalidade de ensino decorreu de um longo processo histórico de reconhecimento dos direitos das pessoas com deficiência, impulsionado pelas transformações sociais e pelas reivindicações dos movimentos em defesa dos direitos humanos.

A partir da segunda metade do século XX, sobretudo após a Declaração Mundial de Educação para Todos, realizada em Jomtien (UNESCO, 1990), e da Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994), consolidou-se uma nova compreensão acerca da educação, fundamentada no princípio de que todas as pessoas têm direito de aprender juntas, independentemente de suas condições físicas, sensoriais, intelectuais, sociais, culturais ou econômicas.

Esses documentos internacionais romperam com a lógica integracionista predominante até então e inauguraram o paradigma da Educação Inclusiva, deslocando o foco da deficiência para as barreiras existentes nos sistemas educacionais. Dessa perspectiva, deixa de ser o estudante quem deve adaptar-se à escola; é a escola que deve reorganizar suas práticas, sua cultura e sua estrutura para acolher a diversidade humana (Booth; Ainscow, 2011; Slee, 2018; Ridolfi *et al.*, 2026b).

Nesse contexto, a Educação Inclusiva constitui um paradigma educacional fundamentado nos direitos humanos, na justiça social e na valorização das diferenças como elementos constitutivos do processo educativo. Para Mantoan (2015), a inclusão escolar representa uma mudança estrutural da educação, pois propõe a superação dos modelos seletivos e homogeneizadores que historicamente produziram exclusão. Não se trata apenas de garantir matrícula aos estudantes com deficiência, mas de assegurar condições efetivas de participação, aprendizagem e desenvolvimento para todos os alunos, reconhecendo que a diversidade constitui característica inerente às sociedades democráticas.

Sob essa perspectiva, Florian (2014) defende que a inclusão não consiste em um conjunto de estratégias voltadas exclusivamente para determinados grupos, mas em um princípio orientador da qualidade educacional, capaz de beneficiar todos os estudantes. De forma semelhante, Ainscow (2020) argumenta que sistemas educacionais inclusivos são aqueles que identificam e

removem continuamente as barreiras que limitam a aprendizagem e a participação, promovendo ambientes escolares capazes de responder às diferentes necessidades dos sujeitos.

Embora compartilhe desses princípios, a Educação Especial possui natureza distinta. Conforme estabelece a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (Brasil, 2008), trata-se de uma modalidade transversal de ensino destinada ao atendimento dos estudantes com deficiência, transtornos do espectro autista e altas habilidades ou superdotação, mediante a oferta do Atendimento Educacional Especializado (AEE), de recursos de acessibilidade, tecnologias assistivas, adaptações curriculares e serviços de apoio especializados. Sua finalidade não consiste em substituir o ensino comum, mas em complementá-lo ou suplementá-lo, garantindo condições para que esses estudantes participem plenamente da vida escolar.

Essa compreensão encontra respaldo na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Brasil, 1996), que reconhece a Educação Especial como modalidade presente em todos os níveis e etapas da educação, bem como na Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Brasil, 2015), que reafirma o direito à Educação Inclusiva em igualdade de oportunidades e sem qualquer forma de discriminação. Desse modo, enquanto a Educação Especial organiza serviços especializados destinados a um público específico, a Educação Inclusiva orienta toda a organização do sistema educacional, abrangendo todos os estudantes, independentemente de suas características individuais (Ridolfi *et al.*, 2026; Ridolfi *et al.*, 2026b; Bueno *et al.*, 2025).

Essa distinção tem sido reiteradamente destacada pela literatura científica. Para Kassar (2011), confundir Educação Especial e Educação Inclusiva representa um equívoco conceitual que compromete tanto a formulação das políticas públicas quanto a organização das práticas pedagógicas. A autora argumenta que a Educação Especial constitui um campo específico de conhecimentos e serviços, enquanto a Educação Inclusiva corresponde a um princípio político e pedagógico que orienta a educação como um todo.

Na mesma direção, Mendes (2022) ressalta que reduzir a inclusão ao atendimento das pessoas com deficiência significa restringir um conceito amplo, cuja finalidade consiste em garantir o direito à aprendizagem e à participação de todos os sujeitos historicamente vulnerabilizados pelos processos de exclusão escolar.

Autores internacionais também convergem para essa compreensão. Booth e Ainscow (2011) afirmam que a inclusão deve ser entendida como um processo permanente de identificação e eliminação das barreiras à participação, envolvendo transformações nas culturas, nas políticas e nas práticas escolares. Slee (2018), por sua vez, adverte que a Educação Inclusiva não pode ser reduzida a um conjunto de adaptações metodológicas destinadas aos estudantes com deficiência,

mas deve constituir um projeto democrático comprometido com a justiça social, a equidade e a valorização da diversidade.

Sob essa ótica, observa-se que Educação Especial e Educação Inclusiva não estabelecem uma relação de oposição, mas de complementaridade. A primeira disponibiliza recursos pedagógicos, serviços especializados e estratégias de apoio que favorecem a aprendizagem do público-alvo da Educação Especial; a segunda organiza os princípios que orientam a construção de escolas democráticas, acessíveis e acolhedoras para todos os estudantes. Como afirma Mantoan (2015), não existe inclusão sem a garantia dos apoios especializados quando necessários, da mesma forma que a Educação Especial perde sua finalidade quando desenvolvida à margem da escola comum ou desvinculada dos princípios inclusivos.

Apesar da consolidação desse entendimento na legislação e na produção científica, estudos nacionais continuam evidenciando a permanência de interpretações equivocadas entre profissionais da Educação, frequentemente associadas à insuficiência da formação inicial e continuada (Glat; Pletsch, 2012; Mendes, 2022). Em muitos contextos escolares, ainda prevalece a compreensão de que inclusão corresponde apenas à matrícula de estudantes com deficiência ou que a Educação Especial seria responsável, isoladamente, pela efetivação da inclusão. Essas interpretações reforçam práticas fragmentadas e dificultam a construção de ambientes escolares capazes de responder às múltiplas formas de diversidade presentes nas salas de aula.

Dessa forma, compreender as especificidades e as interfaces entre Educação Especial e Educação Inclusiva constitui condição indispensável para o fortalecimento das políticas públicas e para a consolidação de práticas pedagógicas coerentes com os princípios da Educação como direito humano fundamental.

Mais do que uma distinção terminológica, trata-se de reconhecer que ambos os conceitos desempenham funções distintas, porém articuladas, na promoção de uma escola comprometida com a equidade, a participação e a aprendizagem de todos. Essa compreensão fornece o referencial teórico necessário para analisar, na sequência deste estudo, como profissionais da Educação Básica interpretam essas categorias e de que maneira tais concepções repercutem na organização das práticas inclusivas no cotidiano escolar.

3 Procedimentos metodológicos

O presente estudo caracteriza-se como uma pesquisa de abordagem qualitativa, de natureza aplicada, com objetivos exploratórios e descritivos, desenvolvida por meio de revisão bibliográfica articulada à pesquisa de campo. A opção pela abordagem qualitativa fundamenta-se na compreensão de que os significados atribuídos pelos sujeitos às suas experiências constituem

importante fonte de produção do conhecimento científico, permitindo compreender fenômenos educacionais em sua complexidade e contextualização (Minayo, 2021; Creswell; Poth, 2018).

Quanto aos objetivos, a investigação é exploratória por buscar aprofundar a compreensão acerca das distinções entre Educação Especial e Educação Inclusiva e descritiva por identificar e analisar as concepções de profissionais da Educação Básica sobre essas categorias. Conforme Gil (2019), pesquisas exploratórias possibilitam maior aproximação com o problema investigado, enquanto pesquisas descritivas permitem caracterizar fenômenos e interpretar suas manifestações em determinado contexto.

A pesquisa foi desenvolvida em duas etapas complementares. A primeira consistiu em uma revisão da literatura especializada e da legislação brasileira relacionada à Educação Especial e à Educação Inclusiva. Foram consultados livros, artigos científicos, documentos oficiais e marcos normativos que discutem a evolução histórica, os fundamentos conceituais e as políticas públicas voltadas à Educação Inclusiva.

Entre os principais documentos analisados destacam-se a Constituição Federal de 1988, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei nº 9.394/1996, a Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994), a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (ONU, 2006), a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (Brasil, 2008) e a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência – Lei nº 13.146/2015. A revisão também contemplou autores nacionais e internacionais reconhecidos no campo da Educação Inclusiva, possibilitando a construção do referencial teórico que fundamenta a análise dos dados empíricos.

A segunda etapa compreendeu a realização de pesquisa de campo mediante aplicação de um questionário semiestruturado, elaborado especificamente para esta investigação e disponibilizado em ambiente virtual por meio da plataforma *Google Forms*. A utilização desse instrumento permitiu reunir informações acerca das concepções dos participantes sobre Educação Especial, Educação Inclusiva e suas possíveis relações conceituais, preservando a flexibilidade necessária para que os respondentes expressassem suas percepções de maneira livre e fundamentada (Flick, 2022).

Participaram da pesquisa seis profissionais da Educação Básica, atuantes em redes públicas de ensino dos estados do Paraná e Santa Catarina. Os participantes foram selecionados por conveniência, considerando-se como critérios de inclusão o exercício da docência ou atuação em funções pedagógicas e a disponibilidade para participar voluntariamente da investigação. Para assegurar o anonimato e preservar a identidade dos colaboradores, os participantes foram identificados ao longo da análise por códigos alfanuméricos (P1, P2, P3, P4, P5 e P6).

O questionário foi estruturado em duas partes. A primeira contemplou informações de caracterização profissional dos participantes, incluindo formação acadêmica, tempo de atuação e área de exercício profissional. A segunda reuniu questões abertas relacionadas às concepções sobre Educação Especial, Educação Inclusiva, diferenças entre esses conceitos e desafios encontrados na implementação de práticas inclusivas no contexto escolar.

Os dados qualitativos produzidos foram analisados por meio da Análise de Conteúdo, proposta por Bardin (2016), método amplamente utilizado nas pesquisas em Educação por possibilitar a interpretação sistemática das comunicações produzidas pelos participantes. O processo analítico desenvolveu-se em três etapas interdependentes: 1) pré-análise, com leitura flutuante do material e organização do corpus; 2) exploração dos dados, mediante identificação de unidades de significado e categorização temática; e 3) tratamento, interpretação e inferência dos resultados, estabelecendo diálogo entre as categorias empíricas, a literatura especializada e a legislação educacional vigente.

Com o propósito de conferir maior rigor metodológico à investigação, a interpretação dos dados foi realizada de forma comparativa entre os discursos dos participantes e os referenciais teóricos selecionados, buscando identificar convergências, divergências e recorrências nas concepções apresentadas. Conforme defendem Bardin (2016) e Minayo (2021), esse procedimento contribui para ampliar a consistência interpretativa das pesquisas qualitativas e fortalecer a validade das inferências produzidas.

No que se refere aos aspectos éticos, todos os participantes foram previamente informados sobre os objetivos da pesquisa, a natureza voluntária de sua participação, a garantia de confidencialidade das informações e a preservação de suas identidades, em conformidade com os princípios éticos aplicáveis às pesquisas envolvendo seres humanos. As respostas foram utilizadas exclusivamente para fins acadêmico-científicos, respeitando os princípios da autonomia, do anonimato e da proteção dos participantes.

Por fim, reconhece-se como limitação deste estudo o reduzido número de participantes, característica inerente às pesquisas qualitativas de caráter exploratório, cujo propósito não consiste na generalização estatística dos resultados, mas na compreensão aprofundada das percepções dos sujeitos investigados. Ainda assim, os dados obtidos oferecem evidências relevantes acerca das concepções de profissionais da Educação Básica sobre a distinção entre Educação Especial e Educação Inclusiva, contribuindo para o debate científico e para o fortalecimento da formação docente e das políticas educacionais inclusivas.

4 Resultados e discussões

A análise dos dados foi realizada a partir dos pressupostos da Análise de Conteúdo proposta por Bardin (2016), permitindo identificar unidades de significado recorrentes nos discursos dos participantes e agrupá-las em categorias temáticas. A interpretação dos resultados foi desenvolvida mediante articulação entre as falas dos professores, os referenciais teóricos da Educação Especial e da Educação Inclusiva e os principais marcos legais que regulamentam a educação brasileira.

A leitura exaustiva das respostas permitiu identificar três categorias analíticas: 1) compreensão conceitual acerca da Educação Especial e da Educação Inclusiva; 2) desafios encontrados na efetivação da inclusão escolar; e 3) formação docente como elemento estruturante das práticas inclusivas. Essas categorias evidenciam que as concepções dos profissionais são influenciadas tanto pelas experiências vivenciadas no cotidiano escolar quanto pelas oportunidades de formação inicial e continuada.

4.1 Educação Especial e Educação Inclusiva: aproximações e distinções conceituais

A primeira categoria revelou diferentes níveis de compreensão acerca das relações entre Educação Especial e Educação Inclusiva. Embora todos os participantes reconheçam que ambas possuem como finalidade assegurar o direito à Educação, parte deles ainda apresenta dificuldades para distinguir seus fundamentos conceituais.

Um dos participantes afirmou: “sempre pensei que Educação Especial e Educação Inclusiva fossem praticamente a mesma coisa, porque ambas trabalham com alunos que possuem deficiência” (P1).

Essa percepção evidencia uma compreensão recorrente no contexto escolar, na qual a Educação Inclusiva é reduzida ao atendimento dos estudantes público-alvo da Educação Especial. Entretanto, essa interpretação diverge do entendimento consolidado na literatura especializada.

Conforme argumenta Mantoan (2015), a Educação Inclusiva constitui um paradigma educacional que ultrapassa a deficiência, abrangendo todos os sujeitos que experimentam processos de exclusão decorrentes de fatores sociais, culturais, econômicos, linguísticos ou étnicos. Nessa perspectiva, limitar a inclusão aos estudantes com deficiência significa restringir um conceito cuja essência reside na valorização da diversidade humana.

Em contraposição, outro participante demonstrou compreensão próxima da literatura científica ao afirmar: “a Educação Especial oferece recursos específicos para alguns estudantes, enquanto a Educação Inclusiva procura organizar a escola para atender a todos” (P2).

Essa concepção aproxima-se do entendimento apresentado por Bueno (2004) e Kassir (2011), segundo os quais a Educação Especial configura-se como modalidade de ensino destinada ao atendimento educacional especializado, ao passo que a Educação Inclusiva representa um princípio político-pedagógico orientador de todo o sistema educacional. Tal compreensão também encontra respaldo na Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (Brasil, 2008), que estabelece a complementaridade entre o Atendimento Educacional Especializado e o ensino comum.

Os resultados corroboram ainda as reflexões de Booth e Ainscow (2011), para quem a inclusão não pode ser compreendida apenas como acesso físico à escola, mas como um processo contínuo de eliminação das barreiras que dificultam a aprendizagem e a participação dos estudantes. Assim, verifica-se que, embora alguns profissionais demonstrem domínio conceitual, ainda persistem interpretações que confundem modalidade de ensino e paradigma educacional.

4.2 Os desafios para a efetivação da Educação Inclusiva

A segunda categoria evidencia que os participantes reconhecem importantes avanços nas políticas públicas inclusivas, mas apontam obstáculos relacionados às condições de trabalho, à infraestrutura escolar e ao apoio institucional. Nesse sentido, um dos professores relatou: “escola recebe todos os alunos, mas muitas vezes não possui recursos suficientes para atender às necessidades de cada um” (P3).

Essa percepção dialoga diretamente com as discussões desenvolvidas por Mendes (2022), ao afirmar que a consolidação da Educação Inclusiva depende não apenas do acesso dos estudantes às escolas regulares, mas também da oferta de recursos pedagógicos, acessibilidade, tecnologias assistivas e serviços especializados capazes de garantir condições efetivas de aprendizagem.

De forma semelhante, outro participante destacou: “nem sempre conseguimos adaptar as atividades porque faltam materiais, apoio especializado e tempo para planejar” (P4). Essa fala reforça que os desafios da inclusão extrapolam o compromisso individual do professor, envolvendo questões estruturais e institucionais. Conforme argumenta Slee (2018), responsabilizar exclusivamente o docente pelo sucesso da inclusão significa desconsiderar que as barreiras educacionais são produzidas pelos próprios sistemas escolares e pelas políticas públicas insuficientemente implementadas.

Os resultados também encontram respaldo na perspectiva de Ainscow (2020), segundo a qual, a construção de escolas inclusivas exige processos permanentes de revisão das culturas, das políticas e das práticas institucionais, superando modelos centrados na adaptação individual do estudante para privilegiar transformações organizacionais capazes de beneficiar toda a comunidade escolar.

Observa-se, portanto, que as dificuldades relatadas pelos participantes não representam resistência aos princípios da inclusão, mas refletem limitações estruturais que ainda caracterizam parte das redes públicas de ensino brasileiras.

4.3 Formação docente como condição para a consolidação da inclusão

A terceira categoria revelou consenso entre os participantes quanto à importância da formação inicial e continuada para o desenvolvimento de práticas pedagógicas inclusivas. Um dos professores afirmou: “durante a graduação estudamos muito pouco sobre Educação Inclusiva; aprendemos na prática, enfrentando as dificuldades da escola” (P5).

Outro participante complementou: “quanto mais participo de cursos de formação, mais percebo que inclusão vai muito além da deficiência” (P6). As falas evidenciam que a compreensão dos fundamentos da inclusão amplia-se à medida que os professores têm acesso à formação continuada. Tal constatação converge com as reflexões de Nóvoa (2022), que defende a formação docente como processo permanente de desenvolvimento profissional, construído no diálogo entre teoria, prática e reflexão crítica.

Da mesma forma, Tardif (2014) destaca que os saberes docentes não são constituídos exclusivamente durante a formação universitária, mas são continuamente reconstruídos nas experiências profissionais, na interação com outros professores e na reflexão sobre a prática pedagógica.

No campo específico da Educação Inclusiva, Glat e Pletsch (2012) afirmam que a formação docente deve ultrapassar o ensino de técnicas adaptativas, promovendo a compreensão crítica das políticas públicas, da diversidade humana e das diferentes formas de aprendizagem presentes na escola contemporânea.

Essa perspectiva também é compartilhada por Florian (2014), ao defender que professores preparados para trabalhar com a diversidade desenvolvem práticas pedagógicas mais flexíveis, colaborativas e centradas na aprendizagem de todos os estudantes, reduzindo processos de exclusão frequentemente produzidos por metodologias homogêneas.

Nesse sentido, os resultados desta investigação sugerem que a consolidação da Educação Inclusiva depende menos da criação de estratégias isoladas e mais da construção de uma cultura

institucional comprometida com a aprendizagem, a participação e o reconhecimento das diferenças como valor educativo.

4.4 Síntese dos resultados

Os resultados evidenciam que os profissionais investigados reconhecem a relevância da Educação Inclusiva, porém ainda apresentam compreensões heterogêneas acerca de suas relações com a Educação Especial. Enquanto parte dos participantes diferencia adequadamente os dois conceitos, outros ainda os utilizam como expressões equivalentes, indicando que persistem lacunas na formação docente.

Ao confrontar os dados empíricos com a literatura especializada, observa-se convergência com as análises de Mantoan (2015), Bueno (2004), Kassir (2011), Booth e Ainscow (2011), Slee (2018) e Mendes (2022), que defendem a Educação Especial como modalidade de ensino articulada à Educação Inclusiva, compreendida esta última como paradigma educacional orientado pelos princípios dos direitos humanos, da equidade e da valorização da diversidade.

Assim, os achados reforçam que a efetivação da inclusão escolar exige não apenas políticas públicas consistentes, mas também investimentos permanentes na formação docente, na reorganização das práticas pedagógicas e no fortalecimento de culturas escolares capazes de reconhecer a diversidade como elemento constitutivo da educação democrática.

5 Considerações finais

A presente investigação partiu do reconhecimento de que, embora a Educação Especial e a Educação Inclusiva constituam temas amplamente discutidos nas políticas educacionais e na produção científica contemporânea, ainda persistem interpretações conceituais que as tratam como expressões equivalentes. Essa constatação motivou o desenvolvimento da pesquisa, cujo objetivo consistiu em analisar as diferenças e as aproximações entre esses dois conceitos, articulando a literatura especializada, a legislação vigente e as concepções de profissionais da Educação Básica.

A análise do referencial teórico evidenciou que a Educação Especial e a Educação Inclusiva estabelecem uma relação de complementaridade, mas não de sinonímia. Enquanto a Educação Especial configura-se como modalidade de ensino responsável pela oferta de serviços, recursos e estratégias de apoio ao público-alvo definido pela legislação brasileira (Brasil, 1996; Brasil, 2008; Brasil, 2015), a Educação Inclusiva representa um paradigma educacional fundamentado nos princípios dos direitos humanos, da equidade e da valorização da diversidade, orientando a organização de sistemas educacionais capazes de garantir aprendizagem, participação

e permanência de todos os estudantes (Mantoan, 2015; Booth; Ainscow, 2011; Slee, 2018; Ainscow, 2020).

Os resultados obtidos na pesquisa de campo, analisados à luz da Análise de Conteúdo proposta por Bardin (2016), permitiram constatar que, embora os participantes reconheçam a importância da inclusão escolar, ainda coexistem compreensões distintas acerca das relações entre Educação Especial e Educação Inclusiva. Parte dos profissionais demonstrou domínio conceitual ao reconhecer que a Educação Especial integra a perspectiva inclusiva por meio da oferta do Atendimento Educacional Especializado e de recursos específicos, enquanto outros participantes ainda associaram a inclusão exclusivamente ao atendimento de estudantes com deficiência. Esses achados corroboram as análises de Bueno (2004), Kassir (2011), Glat e Pletsch (2012) e Mendes (2022), segundo as quais a persistência de equívocos conceituais decorre, em grande medida, das fragilidades da formação inicial e continuada dos profissionais da Educação.

Outro aspecto evidenciado refere-se aos desafios enfrentados pelas escolas para concretizar os princípios da Educação Inclusiva. As manifestações dos participantes indicam que a efetivação das políticas públicas depende da articulação entre diferentes fatores, como infraestrutura acessível, disponibilidade de recursos pedagógicos, fortalecimento do Atendimento Educacional Especializado, gestão escolar comprometida com a inclusão e programas permanentes de desenvolvimento profissional docente.

Dessa forma, a inclusão escolar não pode ser compreendida como responsabilidade exclusiva do professor, mas como compromisso institucional e político que envolve toda a comunidade escolar e os diferentes níveis da administração pública, conforme defendem Booth e Ainscow (2011), Florian (2014) e Slee (2018).

Sob o ponto de vista científico, este estudo contribui para o aprofundamento das discussões acerca da distinção conceitual entre Educação Especial e Educação Inclusiva, tema que permanece relevante diante das constantes transformações das políticas educacionais brasileiras e dos desafios enfrentados pelas escolas na construção de práticas efetivamente inclusivas. Ao integrar fundamentos teóricos, marcos legais e evidências empíricas, a pesquisa amplia a compreensão sobre a necessidade de superar interpretações reducionistas que restringem a inclusão escolar ao atendimento do público-alvo da Educação Especial, reafirmando seu caráter de princípio estruturante da educação democrática.

Do ponto de vista prático, os resultados reforçam a necessidade de investimentos contínuos na formação inicial e continuada dos profissionais da Educação, na produção de materiais pedagógicos acessíveis, no fortalecimento das equipes multiprofissionais e na consolidação de políticas públicas que promovam a articulação entre os serviços especializados e o ensino comum.

A compreensão das especificidades e das interfaces entre Educação Especial e Educação Inclusiva constitui condição indispensável para o planejamento de práticas pedagógicas capazes de responder à diversidade presente nas salas de aula contemporâneas.

Entretanto, algumas limitações devem ser consideradas. A pesquisa concentrou-se em um número reduzido de participantes, pertencentes a dois estados brasileiros, característica compatível com investigações qualitativas de natureza exploratória, mas que limita a generalização dos resultados para outros contextos educacionais. Além disso, as análises fundamentaram-se nas percepções dos profissionais investigados, não contemplando a observação direta das práticas pedagógicas desenvolvidas nas instituições escolares.

Diante dessas limitações, recomenda-se que pesquisas futuras ampliem o universo investigado, envolvendo diferentes redes de ensino, regiões do país e categorias profissionais, como gestores escolares, professores do Atendimento Educacional Especializado, equipes multidisciplinares, estudantes e familiares. Também se mostram promissoras investigações que analisem os impactos das políticas públicas de inclusão na organização curricular, na formação docente e na aprendizagem dos estudantes, bem como estudos comparativos entre diferentes sistemas educacionais nacionais e internacionais.

Conclui-se, portanto, que Educação Especial e Educação Inclusiva não são conceitos sinônimos, mas categorias complementares que desempenham funções distintas no fortalecimento do direito à Educação. A Educação Especial oferece os apoios especializados necessários ao público-alvo definido pela legislação, enquanto a Educação Inclusiva orienta a construção de sistemas educacionais comprometidos com a participação, a aprendizagem e o reconhecimento da diversidade como princípio constitutivo da escola contemporânea. Compreender essa distinção representa não apenas um avanço conceitual, mas um requisito indispensável para a formulação de políticas públicas, para a qualificação da formação docente e para a consolidação de uma Educação verdadeiramente inclusiva, democrática e socialmente comprometida.

Referências

AINSCOW, Mel. Tornar a educação inclusiva: como essa tarefa deve ser conceituada? In: FÁVERO, Osmar *et al.* (Org.). **Tornar a educação inclusiva**. Brasília: UNESCO, 2009.

AINSCOW, Mel. **Striving for equity in education: the legacy of Salamanca**. London: Routledge, 2020.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2016.

BOOTH, Tony; AINSCOW, Mel. **Index para a inclusão: desenvolvendo a aprendizagem**

e a participação na escola. 2. ed. Bristol: Centre for Studies on Inclusive Education (CSIE), 2012.

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. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União:** Brasília, DF, 23 dez. 1996.

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

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

BUENO, José Geraldo Silveira. **Educação especial brasileira: integração/segregação do aluno diferente.** São Paulo: EDUC, 2004.

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.

CRESWELL, John W.; POTH, Cheryl N. **Qualitative inquiry and research design: choosing among five approaches.** 4. ed. Thousand Oaks: Sage Publications, 2018.

FLICK, Uwe. **Introdução à pesquisa qualitativa.** 6. ed. Porto Alegre: Penso, 2022.

FLORIAN, Lani. What counts as evidence of inclusive education? **European Journal of Special Needs Education**, London, v. 29, n. 3, p. 286-294, 2014.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social.** 7. ed. São Paulo: Atlas, 2019.

GLAT, Rosana; PLETSCHE, Márcia Denise. **Estratégias educacionais diferenciadas para alunos com necessidades educacionais especiais.** Rio de Janeiro: EdUERJ, 2012.

KASSAR, Mônica de Carvalho Magalhães. Educação especial na perspectiva da educação inclusiva: desafios da implantação de uma política nacional. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 41, p. 61-79, 2011.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Inclusão escolar: o que é? por quê? como fazer?** São Paulo: Moderna, 2015.

MAZZOTTA, Marcos José da Silveira. **Educação especial no Brasil: história e políticas públicas**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

MENDES, Enicéia Gonçalves. A política de educação inclusiva e o futuro das instituições especializadas no Brasil. **Arquivos Analíticos de Políticas Educativas**, v. 27, n. 22, 2022.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. 15. ed. São Paulo: Hucitec, 2021.

NÓVOA, António. **Os professores e a sua formação num tempo de metamorfose da escola**. Lisboa: Educa, 2022.

ONU. **Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência**. Nova York: Organização das Nações Unidas, 2006.

RIDOLFI, Luiz Fernando *et al.* A relação entre Educação Especial e Educação Inclusiva na contemporaneidade. **Revista Ilustração**, [S. l.], v. 7, n. 7, p. 121–169, 2026a.

RIDOLFI, Luiz Fernando *et al.* Formação docente e Educação Inclusiva: interfaces entre profissionalidade, desenvolvimento profissional e práticas pedagógicas inclusivas. **Revista Ilustração**, [S. l.], v. 7, n. 6, p. 157–176, 2026b.

RIDOLFI, Luiz Fernando *et al.* Formação de professores e Educação Inclusiva: fundamentos teóricos, políticas educacionais e práticas de ensino. **REMUNOM**, [S. l.], v. 2, n. 02, p. 1–28, 2026.

RIDOLFI, Luiz Fernando *et al.* Formação continuada de professores como instrumento para o fortalecimento da Educação Inclusiva: políticas, desafios e perspectivas na escola contemporânea. **Revista Ibero-Americana de Humanidades, Ciências e Educação**, [S. l.], v. 11, n. 10, p. 2984–2997, 2025.

SLEE, Roger. **Inclusive education isn't dead, it just smells funny**. London: Routledge, 2018.

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

UNESCO. **Declaração Mundial sobre Educação para Todos: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem**. Jomtien, Tailândia: UNESCO, 1990.

UNESCO. **Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais**. Salamanca: UNESCO, 1994.