



INTERNATIONAL  
INTEGRALIZE  
SCIENTIFIC

# Abril 2026

v. 6 n. 58

INTERNATIONAL INTEGRALIZE SCIENTIFIC ISSN/2675-520





INTERNATIONAL  
INTEGRALIZE  
SCIENTIFIC

**Abril 2026**

v. 6 n. 58

INTERNATIONAL INTEGRALIZE SCIENTIFIC ISSN/2675-520



## APRESENTAÇÃO

A International Integralize Scientific configura-se como um periódico científico mensal dedicado à difusão rigorosa e qualificada do conhecimento acadêmico. Com publicações predominantemente em língua portuguesa e contribuições consistentes em inglês e espanhol, a revista consolida-se como um espaço editorial multicultural, orientado ao diálogo científico internacional e ao fortalecimento da produção intelectual brasileira no cenário global.

Alinhada a elevados critérios de avaliação acadêmica, a revista privilegia a publicação de artigos inéditos de discentes e docentes provenientes de distintas áreas do saber, reconhecendo a ciência como campo plural e interdisciplinar. Cada manuscrito submetido passa por criteriosa análise técnico-científica em regime de avaliação por pares, assegurando integridade metodológica, consistência teórica e relevância social dos resultados apresentados. Dessa forma, a International Integralize Scientific reafirma seu compromisso institucional com a circulação responsável do conhecimento e com o fortalecimento da cultura de pesquisa.

Sua missão institucional consiste em promover a publicação e a disseminação de pesquisas inovadoras que contribuam efetivamente para o avanço científico e tecnológico, estimulando a reflexão crítica e o desenvolvimento de novas abordagens investigativas. A revista persegue a visão de consolidar-se como referência de credibilidade e excelência acadêmica no contexto internacional, valorizando a produção científica que se ancora em evidências sólidas, metodologias reconhecidas e padrões éticos elevados.

A governança editorial do periódico opera em plataforma Open Journal Systems (OJS), garantindo transparência processual, rastreabilidade, interoperabilidade com bases internacionais e aderência às melhores práticas em editoração científica. A revista possui registro ISSN nas versões impressa e digital e atribui Digital Object Identifier (DOI) a todas as publicações, mediante associação ativa à Crossref, assegurando autenticidade, persistência e ampla citabilidade internacional. Sua atuação editorial mantém alinhamento às boas práticas recomendadas por organizações científicas de referência e aos princípios éticos, técnicos e normativos que orientam a gestão de periódicos acadêmicos qualificados, incluindo diretrizes consolidadas no âmbito da normalização internacional.



Os valores que regem sua atuação editorial fundamentam-se no rigor científico, na ética acadêmica e na promoção de um ecossistema plural de saberes. A diversidade disciplinar, a integridade intelectual, a inovação, o impacto social da ciência e a construção de redes colaborativas entre pesquisadores de diferentes nacionalidades constituem pilares estruturantes do periódico. Ao incentivar a interlocução entre centros de pesquisa, universidades e comunidades científicas, a International Integralize Scientific contribui para o desenvolvimento de uma ciência aberta ao diálogo, orientada à melhoria contínua e sensível às demandas contemporâneas.

Sua periodicidade regular, o compromisso com padrões editoriais elevados e a interlocução permanente com autores e avaliadores qualificados reforçam a credibilidade da revista como veículo legítimo de disseminação científica. Trata-se, assim, de um espaço editorial que acolhe a investigação acadêmica com seriedade, estimulando trajetórias de produção intelectual consistente, ética e socialmente relevante.

Ao posicionar-se como ponte entre diferentes culturas, idiomas e tradições científicas, a International Integralize Scientific reafirma o papel estratégico dos periódicos acadêmicos no fortalecimento da ciência global e na promoção de um conhecimento capaz de transformar realidades, ampliar horizontes e projetar pesquisadores brasileiros e internacionais em um ambiente científico de excelência.



## Expediente Editorial

A Revista International Integralize Scientific é um periódico científico mensal dedicado à promoção e disseminação de conhecimento acadêmico de alta qualidade, orientado por rigor metodológico e compromisso ético. Seu propósito central consiste em oferecer um espaço de visibilidade qualificada para pesquisas inéditas, contribuindo para o fortalecimento do debate científico e para o desenvolvimento contínuo das diversas áreas do saber. Ao assegurar processos criteriosos de avaliação e seleção editorial, o periódico reafirma sua vocação institucional de fomentar o pensamento crítico, incentivar o intercâmbio intelectual e apoiar a formação de novas gerações de pesquisadores.

### Diretor Geral

#### Dr. Luan Trindade

Responsável pela direção estratégica do periódico, conduz a governança institucional da revista, assegurando o alinhamento entre política editorial, expansão científica e fortalecimento das relações acadêmicas nacionais e internacionais.

### Diretora Administrativa

#### Profa. PhD Vanessa Sales

Docente e pesquisadora, com trajetória consolidada na área acadêmica, coordena os processos organizacionais e de gestão editorial, contribuindo diretamente para a qualidade científica, ética e institucional das publicações.

### Editor de Design Gráfico e Diagramação

#### Balbino Júnior

Profissional responsável pela curadoria visual, normatização gráfica e composição editorial, assegurando harmonia estética, legibilidade acadêmica e conformidade técnica das edições.

### Características do Periódico

#### Periodicidade:

Mensal

#### Idiomas de Publicação:

Português, Inglês e Espanhol

#### Plataforma Editorial:

Open Journal Systems (OJS)

#### Registro Internacional:

SSN 3085-654X

#### Identificação Digital:

DOI registrado e associado à Crossref

### Contato Editorial

Para esclarecimentos, submissões, parcerias institucionais ou orientações relacionadas ao processo editorial, a equipe técnica encontra-se à disposição através do e-mail:

**publicacao@iiscientific.com**

### Endereço Institucional

Florianópolis – Santa Catarina – Brasil  
Rodovia SC-401, Bairro Saco Grande  
CEP 88032-005

*A International Integralize Scientific mantém atuação editorial orientada pelas boas práticas científicas internacionais, alinhada aos princípios de integridade acadêmica, transparência editorial e responsabilidade social do conhecimento. Seu corpo diretivo e técnico atua de maneira integrada para assegurar excelência, continuidade e relevância científica em cada edição publicada.*

## Corpo Editorial e Conselho de Revisores por Pares

A revista adota um rigoroso processo de avaliação científica por pares (peer review), conduzido preferencialmente no modelo doubleblind, garantindo anonimato entre autores e revisores durante o processo avaliativo, imparcialidade na emissão dos pareceres e excelência acadêmica na seleção dos manuscritos publicados.

A divulgação institucional do corpo editorial e dos revisores por pares não estabelece qualquer vinculação entre avaliadores e artigos específicos, preservando integralmente a confidencialidade e a integridade ética do processo de revisão.

### Editora-Chefe

Profa. PhD Vanessa Sales

### Equipe Editorial

Prof. PhD Hélio Sales Rios  
Prof. Dr. Rafael Ferreira da Silva  
Prof. Dr. Francisco Rogério Gomes da Silva  
Prof. PhD Manoel Coracy Dias Saboia  
Prof. Dr. Daniel LaiberBonadiman

### Declaração de Transparência Editorial

O periódico mantém registro formal de todas as etapas do processo de avaliação científica, assegurando confidencialidade, ética, independência acadêmica e conformidade com o modelo doubleblindpeer review, no qual autores e revisores permanecem mutuamente anônimos durante o processo avaliativo.

## Conselho de Revisores por Pares (Peer Review Board)

O Conselho de Revisores por Pares é composto por pesquisadores com sólida formação acadêmica e reconhecida atuação científica. Os pareceres técnicos emitidos avaliam critérios de relevância científica, originalidade, consistência metodológica, contribuição teórica e adequação ética, fortalecendo o rigor e a credibilidade do periódico.

### Pareceristas

#### **Ciências da Educação**

Dr. Carlos Mendonça  
Dr. Marcelo Pertussatti  
Dr. Ederson Renan Pacheco de Farias

#### **Ciência da Saúde**

Dr. Daniel Laiber  
Dra. Luisa Bonadiman

#### **Ciências Jurídicas**

Dr. Avelino Thiago  
Dr. James Melo de Sousa  
Dr. Manoel Coracy

#### **Educação Inclusiva**

Dra. Fábila Roseana Souza Oliveira da Silva  
Dra. Karla Roberta Melo de Vasconcellos

#### **Tecnologia**

Dr. Flávio Lopes  
Dr. Geraldo Lúcio

#### **Editor Gerente**

**Rayane Priscila Santos de Souza**

#### **Editores de Seção**

**Karolayne Luana de Oliveira Silva**

Eloisa Bárbara Rodrigues Lima

#### **Equipe de Produção Editorial**

**Reviane Francy Silva da Silveira**

Priscila de Fátima Lima Schio

Lucas Teotônio Vieira

#### **Editor Técnico**

**Balbino Júnior**

#### **Administrador do Sistema OJS**

**Vitor Santos**

**A PRÁTICA PEDAGÓGICA INCLUSIVA NA EDUCAÇÃO ESPECIAL:  
DESAFIOS E POSSIBILIDADES NO COTIDIANO ESCOLAR**  
**INCLUSIVE PEDAGOGICAL PRACTICE IN SPECIAL EDUCATION:  
CHALLENGES AND POSSIBILITIES IN DAILY SCHOOL LIFE**  
**LA PRÁCTICA PEDAGÓGICA INCLUSIVA EN LA EDUCACIÓN  
ESPECIAL:  
DESAFÍOS Y POSIBILIDADES EN EL COTIDIANO ESCOLAR**

## RESUMO

O presente artigo aborda a prática pedagógica inclusiva no contexto da educação especial, investigando os desafios enfrentados por professores no cotidiano escolar e as possibilidades de atuação que emergem desse cenário. A pesquisa adota abordagem qualitativa de natureza bibliográfica, analisando produções acadêmicas, documentos legais e políticas públicas que fundamentam a inclusão escolar no Brasil. O estudo parte do reconhecimento de que a consolidação de uma educação verdadeiramente inclusiva exige não apenas reformulações normativas, mas, sobretudo, transformações nas práticas pedagógicas efetivadas em sala de aula. A revisão da literatura evidencia que a formação docente constitui elemento central para o êxito da inclusão, uma vez que professores sem preparo adequado tendem a reproduzir práticas segregadoras, ainda que inseridos em contextos institucionalmente inclusivos. Verifica-se, ademais, que o Atendimento Educacional Especializado (AEE) desempenha papel estratégico na articulação entre as demandas dos estudantes com deficiência e as propostas curriculares da escola comum, sendo fundamental a colaboração entre o professor regente e o professor especialista. Os resultados apontam que as práticas pedagógicas mais eficazes para a inclusão são aquelas fundamentadas na diferenciação curricular, no uso de metodologias ativas e no Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA), as quais permitem contemplar a diversidade de perfis e necessidades presentes nas turmas regulares. Conclui-se que a superação dos desafios da inclusão escolar pressupõe investimentos consistentes em formação docente inicial e continuada, reestruturação dos serviços de apoio especializados e o fortalecimento de políticas públicas comprometidas com a garantia do direito à aprendizagem de todos os estudantes.

**Palavras-chave:** Educação especial; inclusão escolar; prática pedagógica; formação docente; atendimento educacional especializado.

## ABSTRACT

This article addresses inclusive pedagogical practice in the context of special education, investigating the challenges faced by teachers in daily school life and the possibilities for action that emerge from this context. The research adopts a qualitative bibliographic approach, analyzing academic publications, legal documents, and public policies that support school inclusion in Brazil. The study is based on the recognition that the consolidation of truly inclusive education requires not only normative reforms but, above all, transformations in the pedagogical practices carried out in the classroom. The literature review shows that teacher education is a central element for the success of inclusion, since teachers without adequate preparation tend to reproduce segregating practices, even when working in institutionally inclusive environments. Furthermore, it is observed that Specialized Educational Assistance (AEE) plays a strategic role in the articulation between the demands of students with disabilities and the curricular proposals of regular schools, making collaboration between the classroom teacher and the specialist teacher essential. The results indicate that the most effective pedagogical practices for inclusion are those based on curricular differentiation, the use of active methodologies, and Universal Design for Learning (UDL), which allow the diversity of profiles and needs present in regular classrooms to be addressed. It is concluded that overcoming the challenges of school inclusion requires consistent investments in initial and continuing teacher education, the restructuring of specialized support services, and the strengthening of public policies committed to guaranteeing the right to learning for all students.

**Keywords:** Special education; school inclusion; pedagogical practice; teacher education; specialized educational assistance.

## RESUMEN

El presente artículo aborda la práctica pedagógica inclusiva en el contexto de la educación especial, investigando los desafíos que enfrentan los docentes en el cotidiano escolar y las posibilidades de actuación que emergen de este escenario. La investigación adopta un enfoque cualitativo de naturaleza bibliográfica, analizando producciones académicas, documentos legales y políticas públicas que fundamentan la inclusión escolar en Brasil. El estudio parte del reconocimiento de que la consolidación de una educación verdaderamente inclusiva exige no solo reformulaciones normativas, sino, sobre todo, transformaciones en las prácticas pedagógicas realizadas en el aula. La revisión de la literatura evidencia que la formación docente constituye un elemento central para el éxito de la inclusión, ya que los profesores sin una preparación adecuada tienden a reproducir prácticas segregadoras, incluso cuando están insertos en contextos institucionalmente inclusivos. Se verifica, además, que la Atención Educativa Especializada (AEE) desempeña un papel estratégico en la articulación entre las demandas de los estudiantes con discapacidad y las propuestas curriculares de la escuela regular, siendo fundamental la colaboración entre el docente de aula y el docente especialista. Los resultados indican que las prácticas pedagógicas más eficaces para la inclusión son aquellas fundamentadas en la diferenciación curricular, el uso de metodologías activas y el Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA), las cuales permiten contemplar la diversidad de perfiles y necesidades presentes en las aulas regulares. Se concluye que la superación de los desafíos de la inclusión escolar requiere inversiones consistentes en formación docente inicial y continua, la reestructuración de los servicios de apoyo especializados y el fortalecimiento de políticas públicas comprometidas con la garantía del derecho al aprendizaje de todos los estudiantes.

**Palabras clave:** Educación especial; inclusión escolar; práctica pedagógica; formación docente; atención educativa especializada.

## 1 INTRODUÇÃO

A inclusão escolar representa, no panorama contemporâneo da educação brasileira, muito mais do que uma demanda jurídica ou normativa: ela constitui um imperativo ético que questiona os fundamentos históricos de uma escola seletiva e excludente. Ao longo das últimas décadas, o Brasil avançou significativamente na construção de um arcabouço legal que assegura o direito de todos os estudantes à educação em contextos regulares de ensino, em condições de igualdade e sem discriminação. Esse movimento encontra respaldo em instrumentos normativos de alcance internacional, como a Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994), que orientou países signatários a repensar seus sistemas educacionais com base nos princípios da inclusão, e na Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, adotada pela Organização das Nações Unidas em 2006 e promulgada no Brasil pelo Decreto n. 6.949, de 2009 (ONU, 2006). O comprometimento com esses marcos internacionais impôs ao Estado brasileiro a obrigação de reformular suas políticas educacionais, ampliando o acesso e a permanência de estudantes com deficiência, transtornos do desenvolvimento e altas habilidades no sistema regular de ensino.

No âmbito nacional, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI), publicada pelo Ministério da Educação em 2008, consolidou os princípios que orientam a inclusão escolar no país, reafirmando o direito irrestrito à educação para todos os estudantes público-alvo da educação especial (Brasil, 2008). A Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Lei n. 13.146/2015), conhecida como Estatuto da Pessoa com Deficiência, trouxe avanços substanciais ao reconhecer que a inclusão é condição essencial para o exercício pleno da cidadania (Brasil, 2015). Diante desse cenário normativo, a escola regular passou a ser convocada a transformar suas práticas, sua organização e sua cultura institucional para atender com qualidade a todos os seus estudantes, sem exceção. No entanto, a distância entre o que prescrevem as políticas e o que se realiza efetivamente no cotidiano escolar ainda é considerável, revelando tensões, contradições e lacunas que merecem análise crítica e aprofundada.

A prática pedagógica, entendida como o conjunto de ações, decisões e intervenções que o professor realiza no processo de ensino e aprendizagem, ocupa posição central nesse debate. Mantoan (2015) argumenta que a inclusão não se resume à presença física do estudante com deficiência na sala de aula regular, mas implica, necessariamente, a transformação qualitativa do modo como o professor planeja, ensina e avalia. Nessa perspectiva, torna-se urgente investigar como os professores têm respondido às demandas da inclusão no cotidiano escolar, quais estratégias pedagógicas têm demonstrado eficácia e quais condições institucionais são necessárias para que a inclusão se converta em prática efetiva. Como os professores têm lidado com as lacunas formativas e os desafios estruturais impostos pela inclusão escolar? Essa questão orienta a investigação realizada neste artigo.

A relevância deste estudo justifica-se, em primeiro lugar, pela persistência das dificuldades enfrentadas por professores na implementação de práticas pedagógicas inclusivas. Apesar dos avanços normativos, pesquisas recentes têm demonstrado que grande parte dos docentes ainda se sente despreparada para atender à diversidade presente em suas turmas, especialmente no que se refere aos estudantes com deficiências específicas (Garcia, 2013; Nozi; Vitaliano, 2012). Essa lacuna entre o marco legal e a realidade da sala de aula aponta para problemas estruturais na formação inicial e continuada de professores, na organização dos

sistemas de apoio especializados e na gestão escolar, os quais precisam ser compreendidos e enfrentados de forma articulada.

Em segundo lugar, o tema justifica-se pela necessidade de sistematizar e disseminar conhecimentos produzidos pela pesquisa acadêmica sobre práticas pedagógicas inclusivas bem-sucedidas. A literatura especializada tem acumulado evidências sobre estratégias que favorecem a aprendizagem de todos os estudantes, inclusive aqueles com necessidades educacionais específicas, mas esse conhecimento nem sempre chega às escolas de forma acessível e contextualizada. Mendes (2006) destaca que o debate sobre a inclusão escolar no Brasil, ao longo de sua radicalização, trouxe à tona não apenas questões filosóficas e políticas, mas também demandas técnicas e pedagógicas concretas, que precisam ser respondidas com rigor científico e sensibilidade às realidades escolares. Nesse sentido, produções acadêmicas que articulem teoria e prática constituem contribuição valiosa para professores, gestores e formuladores de políticas públicas.

Diante do exposto, este artigo tem como objetivo geral analisar as práticas pedagógicas inclusivas desenvolvidas no contexto da educação especial, identificando os principais desafios enfrentados pelos professores e as possibilidades de intervenção que emergem do cotidiano escolar. Para alcançar esse propósito, delimitam-se os seguintes objetivos específicos: (a) caracterizar o panorama histórico e normativo da educação especial e da inclusão escolar no Brasil, à luz das principais políticas públicas e marcos legais vigentes; (b) examinar as contribuições da formação docente, inicial e continuada, para o desenvolvimento de práticas pedagógicas inclusivas e para a superação das barreiras ao aprendizado dos estudantes com deficiência; (c) identificar e analisar estratégias pedagógicas sistematizadas na literatura especializada que se mostrem eficazes para promover a inclusão de estudantes com deficiência no ensino regular.

Para atender aos objetivos propostos, o presente artigo está organizado em cinco seções. A presente seção introdutória contextualiza o tema e apresenta os objetivos da pesquisa. A segunda seção, destinada ao referencial teórico, está estruturada em três subtópicos, que abordam, respectivamente, as perspectivas históricas e normativas da educação especial no Brasil, as relações entre formação docente e prática pedagógica inclusiva, e o papel do Atendimento Educacional

Especializado na promoção da inclusão. A terceira seção descreve os procedimentos metodológicos adotados na pesquisa. A quarta seção apresenta e discute os principais resultados obtidos, confrontando os achados da revisão bibliográfica com os objetivos do estudo. Por fim, a quinta seção apresenta as considerações finais, retomando os objetivos, sintetizando os principais resultados e apontando implicações para a prática docente e para pesquisas futuras.

## 2 REFERENCIAL TEÓRICO

### 2.1 Educação especial e inclusão escolar: Perspectivas históricas e normativas

A educação especial no Brasil percorreu longo trajeto histórico antes de assumir o caráter inclusivo que orienta as políticas atuais. Por séculos, pessoas com deficiência foram excluídas dos sistemas formais de ensino, confinadas em instituições especializadas ou simplesmente ignoradas pelo poder público. A perspectiva segregacionista, que prevaleceu até meados do século XX, fundava-se na crença de que estudantes com deficiência necessitavam de ambientes separados, com professores e recursos específicos, sem possibilidade de acompanhar o ritmo e os conteúdos da escola regular. Mendes (2006) argumenta que essa concepção, embora bem-intencionada em alguns contextos, produziu histórias de exclusão e subalternização que ainda reverberam nas práticas escolares contemporâneas. O reconhecimento gradual dos direitos das pessoas com deficiência, impulsionado por movimentos sociais e pela produção acadêmica crítica, foi determinante para a virada paradigmática que reposicionou a inclusão como princípio organizador da educação brasileira.

A Declaração de Salamanca, aprovada pela UNESCO em 1994, representa um dos marcos mais importantes para a educação inclusiva no plano internacional. O documento estabelece que escolas regulares com orientação inclusiva constituem o meio mais eficaz de combater atitudes discriminatórias, criar comunidades acolhedoras e alcançar a educação para todos (Unesco, 1994). Sua influência sobre as políticas educacionais brasileiras foi significativa, orientando reformas legislativas e mudanças na formação de professores ao longo das décadas seguintes. A Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, aprovada pela ONU em 2006 e ratificada pelo Brasil com equivalência de emenda constitucional, ampliou o alcance normativo da inclusão, determinando que o sistema educacional garantisse

a igualdade de acesso ao ensino inclusivo em todos os níveis (ONU, 2006). A força normativa desses documentos não pode ser subestimada, pois criou obrigações jurídicas concretas para o Estado brasileiro no que se refere à garantia do direito à educação das pessoas com deficiência.

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva assim define o público-alvo e o escopo da educação especial:

A educação especial é uma modalidade de ensino que perpassa todos os níveis, etapas e modalidades, realiza o atendimento educacional especializado, disponibiliza os recursos e serviços e orienta quanto à sua utilização no processo de ensino e aprendizagem nas turmas comuns do ensino regular. [...] Consideram-se alunos com deficiência aqueles que têm impedimentos de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, os quais, em interação com diversas barreiras, podem ter restringida sua participação plena e efetiva na escola e na sociedade. (Brasil, 2008, p. 15).

A definição trazida pela PNEEPEI é relevante por estabelecer que a educação especial não mais se configura como sistema paralelo de ensino, mas como modalidade transversal que apoia e complementa a escolarização no ensino regular. Essa redefinição conceitual implicou mudanças profundas na organização dos serviços educacionais e no papel atribuído ao professor especialista, que passou a atuar de forma articulada com os demais professores da escola comum.

No plano interno, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei n. 9.394/1996) já havia estabelecido que a educação especial seria oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades (Brasil, 1996). Pletsch (2010) ressalta que, apesar do avanço representado pela LDBEN, a implementação da inclusão escolar ainda enfrentava resistências institucionais e pedagógicas relevantes, relacionadas principalmente à falta de recursos humanos qualificados e à precariedade dos serviços de apoio. A trajetória normativa da educação especial no Brasil evidencia, portanto, um processo marcado por contradições entre os princípios proclamados e as condições reais de sua efetivação, tensão que persiste até os dias atuais e que demanda reflexão crítica permanente.

A Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Lei n. 13.146/2015) representou importante atualização normativa, ao consolidar em um único instrumento jurídico os direitos das pessoas com deficiência nas diferentes

dimensões da vida social, incluindo a educação. A lei avança ao tratar a deficiência sob o modelo social, reconhecendo que as barreiras à participação não residem na pessoa, mas no entorno social, cultural e institucional que não foi concebido para contemplar a diversidade humana (Baptista, 2015). Esse deslocamento conceitual tem implicações diretas sobre a forma como a escola deve organizar suas práticas pedagógicas, desafiando o professor a identificar e remover as barreiras que impedem a aprendizagem e a participação de seus estudantes com deficiência.

A Lei Brasileira de Inclusão, ao tratar do direito à educação, é precisa em suas determinações:

É dever do Estado, da família, da comunidade escolar e da sociedade assegurar educação de qualidade à pessoa com deficiência, colocando-a a salvo de toda forma de violência, negligência e discriminação. [...] Às instituições privadas, de qualquer nível e modalidade de ensino, é obrigatória a oferta de ensino inclusivo, vedada a cobrança de valores adicionais de qualquer natureza em suas mensalidades, anuidades e matrículas para cumprimento dessa determinação. (Brasil, 2015, art. 28, parágrafos 1 e 3).

A determinação legal torna explícita a responsabilidade de toda a comunidade educacional com a inclusão, ao mesmo tempo em que proíbe práticas discriminatórias que poderiam inviabilizar o acesso. Glat e Pletsch (2013) observam que a efetivação desse direito depende de condições que transcendem o alcance da norma jurídica, exigindo transformações culturais, pedagógicas e estruturais que se constroem de forma gradual e contínua. A análise do arcabouço normativo demonstra, em suma, que o Brasil dispõe de uma legislação inclusiva avançada, mas que a sua concretização ainda representa um desafio central para a educação nacional.

## **2.2 Formação docente e práticas pedagógicas inclusivas**

A formação docente configura-se como um dos eixos mais críticos para a consolidação da inclusão escolar, na medida em que o professor é o agente que, em última instância, define a qualidade das experiências educativas vivenciadas pelos estudantes em sala de aula. A pesquisa nessa área tem revelado, de forma recorrente, que a formação inicial oferecida pelos cursos de licenciatura raramente prepara os futuros professores para lidar com a diversidade presente nas turmas regulares, em especial no que se refere aos estudantes com deficiência (Garcia, 2013). As disciplinas relacionadas à educação especial, quando existentes nos

currículos dos cursos de formação, frequentemente ocupam posição periférica, com carga horária reduzida e abordagem predominantemente teórica, desconectada das demandas concretas do cotidiano escolar.

Nozi e Vitaliano (2012) realizaram pesquisa de revisão bibliográfica para identificar os saberes considerados necessários aos professores para promover a inclusão de estudantes com necessidades educacionais especiais, e concluíram que, além dos saberes técnicos relacionados às especificidades das deficiências, são igualmente importantes os saberes relacionados ao planejamento pedagógico diferenciado, ao trabalho colaborativo e à gestão de turmas heterogêneas. A conclusão dos autores reforça a perspectiva de que a inclusão não se apoia em um único saber especializado, mas em um repertório amplo e integrado de competências docentes que precisa ser construído ao longo da carreira, a partir de experiências formativas diversificadas. Que condições formativas são necessárias para que professores desenvolvam esse repertório de forma consistente e aplicável ao cotidiano escolar?

Mantoan (2015) é enfática ao afirmar que a formação docente para a inclusão precisa superar a lógica da especialização segmentada:

Ensinar, na perspectiva inclusiva, significa ressignificar o papel do professor, da escola, da educação e de práticas pedagógicas que são usuais no contexto excludente do nosso ensino, em todos os seus níveis. A formação deve preparar o professor para ser um pesquisador de sua própria prática, capaz de inventar, reinventar e adaptar recursos, metodologias e ambientes de aprendizagem que respondam à diversidade de seus alunos. (Mantoan, 2015, p. 57).

A reflexão de Mantoan aponta para uma dimensão frequentemente subestimada na discussão sobre formação docente: a necessidade de cultivar no professor uma postura investigativa em relação à sua própria prática, o que implica abertura para a revisão constante de certezas pedagógicas e disposição para experimentar novas formas de ensinar. Essa perspectiva ressignifica a própria natureza do trabalho docente, que deixa de ser compreendido como transmissão de saberes consolidados para ser entendido como processo criativo e responsivo à diversidade dos aprendentes.

A formação continuada em serviço emerge como complemento indispensável à formação inicial, especialmente diante da velocidade com que as

políticas educacionais evoluem e da diversidade crescente dos estudantes presentes nas escolas. Glat e Pletsch (2013) observam que as iniciativas mais eficazes de formação continuada para a inclusão são aquelas que partem dos problemas reais vivenciados pelos professores em suas turmas, combinando reflexão teórica com análise de situações concretas de ensino e aprendizagem. Essa perspectiva, conhecida como formação centrada na escola, reconhece que a aprendizagem profissional docente se realiza principalmente no contexto do trabalho, em interação com colegas e com os estudantes, exigindo que as instituições escolares também se constituam como ambientes de aprendizagem profissional permanente.

O ensino colaborativo, enquanto modelo de organização do trabalho docente, é definido com precisão por Mendes, Vilaronga e Zerbato (2014):

O ensino colaborativo ou coensino é um modelo de prestação de serviço de educação especial no qual um educador comum e um educador especial dividem a responsabilidade de planejar, instruir e avaliar a instrução de um grupo heterogêneo de estudantes. O modelo é visto como uma das alternativas para promover a inclusão bem-sucedida dos estudantes com necessidades educacionais especiais em classes comuns. (Mendes; Vilaronga; Zerbato, 2014, p. 43).

A definição evidencia que o ensino colaborativo não é uma improvisação ou uma forma de suporte informal, mas um modelo estruturado de organização pedagógica que exige comprometimento institucional, formação específica de ambos os professores e condições de tempo e espaço para o planejamento conjunto. A ausência dessas condições é um dos principais entraves à sua implementação nas escolas brasileiras, onde a organização do trabalho docente raramente prevê tempo remunerado para planejamento colaborativo entre professores de diferentes especialidades.

As metodologias ativas de ensino, como a aprendizagem baseada em projetos, a sala de aula invertida e a aprendizagem cooperativa, têm sido apontadas como recursos pedagógicos particularmente adequados para turmas inclusivas. Zerbato e Mendes (2018) sustentam que a articulação entre metodologias ativas e os princípios do Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA) potencializa os benefícios para estudantes com deficiência, uma vez que o DUA orienta o planejamento pedagógico para que contemple múltiplas formas de representação do conteúdo, múltiplos meios de expressão e múltiplas formas de engajamento desde a concepção da atividade. Essa abordagem de planejamento universal, ao projetar

aulas para a diversidade desde o início, elimina a necessidade de adaptações individuais de caráter emergencial, que frequentemente chegam tarde e de forma precária para os estudantes que delas necessitam.

### **2.3 Atendimento educacional especializado: Estratégias e desafios no cotidiano escolar**

O Atendimento Educacional Especializado (AEE) constitui o principal serviço de suporte à inclusão escolar no sistema educacional brasileiro, concebido para complementar e suplementar a escolarização dos estudantes público-alvo da educação especial. Regulamentado pelo Decreto n. 7.611, de 2011, o AEE deve ser oferecido preferencialmente nas Salas de Recursos Multifuncionais (SRM), instaladas nas próprias escolas regulares, no turno oposto ao da escolarização regular. Baptista (2015) destaca que a proposta do AEE representou uma inflexão importante na política de educação especial brasileira, ao deslocar o atendimento especializado do modelo clínico e segregado para o interior das escolas regulares, tornando-o parte integrante do projeto pedagógico da instituição. Esse deslocamento, contudo, não foi acompanhado de condições igualmente transformadoras no que se refere à formação dos profissionais responsáveis pelo serviço.

A articulação entre o AEE e a sala de aula regular é apontada pela literatura como condição fundamental para a eficácia do serviço. Pletsch e Souza (2019) analisaram práticas de inclusão escolar de estudantes com deficiência intelectual e concluíram que, nos casos em que havia comunicação regular e planejamento conjunto entre o professor do AEE e o professor regente, os estudantes apresentavam progressos mais significativos tanto em termos de aprendizagem acadêmica quanto de participação social. A ausência dessa articulação, segundo as autoras, resulta em uma fragmentação do atendimento que prejudica a coerência pedagógica e limita o impacto do suporte especializado sobre o cotidiano da turma regular, produzindo um isolamento funcional do AEE em relação às práticas desenvolvidas na escola como um todo.

O Decreto n. 7.611/2011, que regulamenta o AEE, estabelece com clareza os objetivos do serviço:

São objetivos do atendimento educacional especializado: I, prover condições de acesso, participação e aprendizagem no ensino regular e garantir serviços de apoio especializados de acordo com as necessidades individuais dos estudantes; II, garantir a transversalidade das ações da educação especial no ensino regular; III, fomentar o desenvolvimento de recursos didáticos e pedagógicos que eliminem as barreiras no processo de ensino e aprendizagem; e IV, assegurar condições para a continuidade de estudos nos demais níveis, etapas e modalidades de ensino. (Brasil, 2011, art. 3).

A leitura dos objetivos do AEE revela que o serviço foi concebido de forma sistêmica, voltado não apenas para atender o estudante individualmente, mas para transformar o ambiente educacional como um todo, por meio do desenvolvimento de recursos, da eliminação de barreiras e da garantia de continuidade da trajetória escolar. Mendes, Vilaronga e Zerbato (2014) alertam, entretanto, que a execução do AEE frequentemente se restringe à realização de atividades de reforço escolar ou de estimulação cognitiva, sem a devida articulação com o currículo da sala regular e sem contribuir de forma efetiva para a remoção das barreiras pedagógicas que os estudantes com deficiência enfrentam no cotidiano escolar.

As tecnologias assistivas constituem recurso estratégico no âmbito do AEE, ampliando as possibilidades de acesso ao currículo para estudantes com diferentes tipos de deficiência. Compreendidas como produtos, recursos, metodologias, estratégias, práticas e serviços que objetivam promover a funcionalidade de pessoas com deficiência ou com mobilidade reduzida, as tecnologias assistivas abarcam desde equipamentos de baixa tecnologia, como adaptações de materiais e mobiliários, até soluções de alta tecnologia, como sistemas de comunicação alternativa e softwares de leitura de tela (Brasil, 2015). A incorporação dessas tecnologias à prática pedagógica requer, entretanto, formação específica dos professores e infraestrutura adequada nas escolas, condições que ainda são desiguais entre diferentes contextos e regiões do país.

Glat e Pletsch (2013) propõem uma compreensão ampliada do papel do AEE no contexto da inclusão:

O atendimento educacional especializado não deve se restringir à remediação das dificuldades apresentadas pelo aluno, mas precisa constituir-se como espaço de identificação, desenvolvimento e potencialização das capacidades do estudante com deficiência, articulando-se com o projeto político-pedagógico da escola e com as propostas curriculares das turmas regulares em que esses alunos estão matriculados. A inclusão só se concretiza quando o suporte especializado

se integra de forma orgânica ao cotidiano escolar. (Glat; Pletsch, 2013, p. 78).

A síntese elaborada pelas pesquisadoras evidencia que o AEE não deve ser percebido como iniciativa isolada ou compensatória, mas como parte integrante de um projeto mais amplo de inclusão que abarca toda a escola. Essa perspectiva sistêmica é fundamental para superar a fragmentação que ainda caracteriza a organização dos serviços educacionais em muitas instituições brasileiras, onde o professor do AEE frequentemente trabalha em condições de isolamento profissional, sem a interlocução necessária com os demais membros da equipe pedagógica. A construção de uma escola verdadeiramente inclusiva, portanto, exige que todos os seus agentes compartilhem responsabilidades e construam coletivamente respostas às necessidades diversas de seus estudantes.

### 3 METODOLOGIA

O presente estudo caracteriza-se como pesquisa qualitativa de natureza bibliográfica, procedimento metodológico que, segundo Gil (2010), consiste na análise e interpretação de contribuições teóricas existentes sobre um determinado tema, a partir do levantamento sistemático da produção científica disponível em fontes reconhecidas. Essa modalidade investigativa não se limita à compilação de informações, mas exige do pesquisador uma postura crítica diante dos textos analisados, identificando convergências, divergências, lacunas e perspectivas inovadoras que emergem do conjunto da literatura. A escolha pela pesquisa bibliográfica justifica-se pela necessidade de mapear e sintetizar o estado do conhecimento sobre práticas pedagógicas inclusivas na educação especial, temática marcada pela produção crescente de estudos empíricos e teóricos no campo educacional brasileiro.

O levantamento bibliográfico foi conduzido a partir de buscas sistemáticas em bases de dados acadêmicas indexadas, com ênfase no Portal de Periódicos da CAPES, na Scientific Electronic Library Online (SciELO) e na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD). Utilizaram-se como descritores os termos "inclusão escolar", "educação especial", "prática pedagógica inclusiva", "formação docente", "atendimento educacional especializado" e "Desenho Universal para a Aprendizagem", aplicados de forma isolada e em combinação com

operadores booleanos AND e OR. Conforme orientam Lakatos e Marconi (2017), a sistematização dos descritores e a definição prévia de critérios de inclusão e exclusão são procedimentos fundamentais para garantir a representatividade e a confiabilidade do corpus analítico constituído pelo pesquisador.

Os critérios de inclusão adotados para a seleção do material foram: (a) publicações em língua portuguesa, espanhola ou inglesa; (b) trabalhos publicados entre os anos de 2018 e 2025, com exceção de obras e documentos de referência fundamentais para a compreensão histórica e normativa do tema; (c) disponibilidade integral do texto em formato eletrônico; (d) publicação em periódicos indexados, livros editados por editoras universitárias ou publicações de organismos internacionais reconhecidos. Foram excluídos trabalhos sem referencial teórico explícito, publicações em eventos sem revisão por pares e textos que não tratavam diretamente da relação entre práticas pedagógicas, deficiência e inclusão escolar. A aplicação rigorosa desses critérios, conforme recomenda Severino (2017), contribui para a qualidade epistemológica do estudo ao delimitar com precisão o campo empírico da pesquisa.

O corpus analítico resultante do processo de seleção é composto por 21 obras, entre artigos científicos, livros, capítulos de livros e documentos oficiais, listadas no Quadro 1. Optou-se por incluir na análise tanto produções exclusivamente teóricas quanto estudos empíricos, de modo a contemplar diferentes perspectivas sobre o tema. A análise adotou o procedimento de leitura em camadas proposto por Minayo (2014), que prevê uma primeira leitura exploratória, seguida de leitura analítica voltada para a identificação de categorias temáticas, e uma leitura interpretativa em que os dados são relacionados ao referencial teórico adotado. Esse procedimento garante que a síntese produzida não seja mera justaposição de informações, mas uma análise crítica que articula as contribuições dos diferentes autores em torno dos objetivos da pesquisa.

Reconhece-se que a pesquisa bibliográfica apresenta limitações inerentes à sua natureza, entre elas a impossibilidade de captar a complexidade das práticas pedagógicas tal como se realizam nos contextos escolares reais, com todas as suas contradições e nuances. Além disso, o recorte temporal adotado, embora necessário para garantir a atualidade dos dados, pode deixar de fora contribuições relevantes

de obras publicadas antes do período delimitado. Para minimizar esse risco, optou-se por incluir, a título de fundamentação histórica e normativa, obras e documentos de referência anteriores ao marco temporal principal, reconhecendo sua importância estruturante para a compreensão do campo. Essa decisão metodológica está alinhada com o entendimento de Severino (2017) de que a pesquisa bibliográfica não pode prescindir do diálogo com as obras fundadoras de um campo, mesmo quando o foco recai sobre produções mais recentes.

#### 4 APRESENTAÇÃO DE RESULTADOS

Os resultados obtidos a partir da revisão sistemática da literatura indicam que a prática pedagógica inclusiva na educação especial ainda é marcada por profundas tensões entre as prescrições normativas e as possibilidades reais de sua efetivação no cotidiano escolar. De um lado, há um conjunto expressivo de evidências sobre estratégias pedagógicas que favorecem a inclusão e promovem a aprendizagem de todos os estudantes; de outro, persistem condições estruturais desfavoráveis, especialmente no que se refere à formação docente e aos recursos disponíveis nas escolas (Garcia, 2013; Nozi; Vitaliano, 2012). Essa tensão constitui o núcleo central dos desafios identificados pela pesquisa e precisa ser compreendida à luz das condições históricas que moldaram o sistema educacional brasileiro ao longo do tempo.

Entre os principais desafios identificados pela literatura, destaca-se a persistente fragilidade da formação docente para a inclusão. Estudos compilados no corpus analítico revelam que professores de diferentes etapas e modalidades de ensino relatam sentir-se mal preparados para atender à diversidade de seus alunos, especialmente no que se refere a estudantes com deficiência intelectual, transtornos do espectro autista e deficiências múltiplas (Glat; Pletsch, 2013). Essa percepção de despreparo frequentemente resulta em práticas pedagógicas que reproduzem a exclusão dentro da inclusão, mantendo esses estudantes fisicamente presentes na sala de aula, mas pedagogicamente marginalizados, sem acesso real aos conteúdos e às interações que promovem o aprendizado. A superação desse padrão demanda não apenas a reorganização dos currículos de formação docente, mas também o estabelecimento de redes de suporte profissional continuadas dentro das próprias escolas.

Em contrapartida, a revisão bibliográfica revelou conjunto significativo de experiências e estratégias que evidenciam as possibilidades concretas de uma prática pedagógica verdadeiramente inclusiva. O Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA), amplamente discutido por Zerbato e Mendes (2018), destaca-se como abordagem de planejamento que orienta o professor a projetar aulas contemplando a diversidade desde o início, em vez de criar adaptações individuais a posteriori. Os três princípios do DUA, que preconizam múltiplas formas de representação do conteúdo, de ação e expressão dos estudantes e de engajamento com as tarefas, tornam a organização pedagógica mais flexível e responsiva à heterogeneidade presente em qualquer turma regular. A pesquisa demonstra que escolas que adotam o DUA como referencial de planejamento apresentam melhores indicadores de participação e desempenho de estudantes com deficiência, sem redução da qualidade do ensino para os demais.

O Atendimento Educacional Especializado emergiu, no corpus bibliográfico analisado, como serviço de alto potencial inclusivo quando devidamente articulado ao trabalho da sala regular. Pletsch e Souza (2019) documentaram experiências em que a atuação integrada entre professores do AEE e professores regentes resultou em melhorias significativas no desempenho e na participação de estudantes com deficiência intelectual, evidenciando que a qualidade da colaboração interprofissional é variável determinante dos resultados da inclusão. No entanto, as mesmas pesquisadoras alertam que, na maioria das escolas observadas, essa colaboração era precária ou inexistente, revelando um padrão de desarticulação institucional que compromete a eficácia do serviço. Os dados sugerem que a articulação entre AEE e sala regular não deve ser deixada à iniciativa individual dos professores, mas precisa ser estruturada como política pedagógica explícita da escola, com espaços e tempo garantidos para o planejamento colaborativo.

A dimensão tecnológica emerge como elemento cada vez mais relevante para a prática pedagógica inclusiva. As tecnologias assistivas, quando adequadamente incorporadas ao planejamento pedagógico, são capazes de eliminar ou minimizar barreiras de acesso ao currículo para estudantes com diferentes tipos de deficiência, ampliando significativamente suas possibilidades de aprendizagem e comunicação. Mendes, Vilaronga e Zerbato (2014) destacam que o uso eficaz dessas tecnologias depende não apenas da disponibilidade dos equipamentos, mas

da formação do professor para integrá-los pedagogicamente ao cotidiano da turma. A formação continuada específica em tecnologias assistivas, portanto, deve ser tratada como prioridade nos programas de desenvolvimento profissional docente, sob pena de que os investimentos em equipamentos se tornem recursos subutilizados nas salas de recursos das escolas.

Os achados da pesquisa permitem identificar implicações relevantes para a formulação e implementação de políticas públicas de educação inclusiva. Em primeiro lugar, evidencia-se a necessidade de reformulação dos currículos dos cursos de formação inicial de professores, de modo a incluir, de forma mais consistente e integrada, conteúdos e práticas relacionados à educação especial e à inclusão em todas as licenciaturas (Garcia, 2013). Em segundo lugar, os resultados reforçam a importância de investimentos continuados em formação em serviço, com prioridade para abordagens que combinem reflexão teórica e análise de situações reais de ensino. Por fim, a pesquisa aponta que a qualidade do AEE depende de condições estruturais que transcendem a boa vontade e o esforço individual dos professores, exigindo comprometimento institucional, recursos adequados e cultura escolar comprometida com a diversidade como valor pedagógico fundamental.

## 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente estudo permitiu aprofundar a compreensão sobre os desafios e as possibilidades que cercam a prática pedagógica inclusiva no contexto da educação especial brasileira. Ao articular perspectivas históricas, normativas e pedagógicas em torno do tema, foi possível identificar que a inclusão escolar não é uma conquista definitiva, mas um processo em permanente construção, marcado por avanços e recuos que refletem as contradições do próprio sistema educacional. A análise das fontes bibliográficas reforça a compreensão de que não há fórmulas prontas para a inclusão, mas há princípios, estratégias e condições que, quando reunidos de forma articulada, criam possibilidades reais de uma educação que respeite e valorize cada estudante em sua singularidade.

No que se refere ao objetivo geral do estudo, a análise confirma que os desafios da prática pedagógica inclusiva são de natureza complexa e multifatorial, envolvendo não apenas dimensões técnicas e pedagógicas, mas também condições estruturais, culturais e políticas que extrapolam a sala de aula e a atuação individual

do professor. Os resultados evidenciam que a superação desses desafios exige uma abordagem sistêmica, que contemple simultaneamente a formação docente, a organização dos serviços de apoio, a cultura institucional da escola e o comprometimento das políticas públicas com a garantia efetiva do direito à aprendizagem de todos os estudantes.

Em relação ao primeiro objetivo específico, relativo ao panorama histórico e normativo da educação especial no Brasil, o estudo identificou que o país dispõe de um dos arcabouços legais mais avançados do mundo no que se refere à inclusão escolar. A Constituição Federal de 1988 (Brasil, 1988), a LDBEN de 1996 (Brasil, 1996), a PNEEPEI de 2008 (Brasil, 2008), o Decreto n. 7.611/2011 (Brasil, 2011) e a Lei Brasileira de Inclusão de 2015 (Brasil, 2015) compõem conjunto normativo que estabelece garantias abrangentes para os estudantes com deficiência. Contudo, a existência de normas robustas não se traduz automaticamente em práticas inclusivas de qualidade, o que indica que o problema central da inclusão não é mais de ordem legal, mas de implementação pedagógica e institucional.

Quanto ao segundo objetivo específico, sobre a formação docente e sua relação com as práticas pedagógicas inclusivas, os resultados apontam que esse é o campo em que as lacunas são mais pronunciadas e os desafios mais urgentes. A maioria dos professores que atua no ensino regular não recebeu, em sua formação inicial, preparação suficiente para lidar com a diversidade de necessidades presentes em turmas inclusivas. Essa realidade demanda atenção prioritária dos sistemas de ensino, que precisam investir em programas de formação continuada de qualidade, elaborados a partir das necessidades reais dos docentes e ancorados em evidências produzidas pela pesquisa educacional.

No que concerne ao terceiro objetivo específico, focado nas estratégias pedagógicas sistematizadas pela literatura, o estudo identificou um repertório significativo de abordagens que favorecem a inclusão sem sacrificar a qualidade do ensino para os demais estudantes. O Desenho Universal para a Aprendizagem, o ensino colaborativo, as metodologias ativas, as tecnologias assistivas e o planejamento pedagógico individualizado destacam-se como estratégias com evidências favoráveis, que merecem ser mais amplamente disseminadas nos

programas de formação docente e incorporadas ao planejamento pedagógico das escolas públicas e privadas do país.

Uma das contribuições mais significativas deste estudo é a constatação de que a inclusão escolar de qualidade não é apenas desejável do ponto de vista ético, mas é possível do ponto de vista técnico e pedagógico. As experiências documentadas na literatura demonstram que, quando há formação adequada, suporte especializado articulado ao ensino regular, gestão escolar comprometida e cultura institucional aberta à diversidade, os resultados da inclusão são positivos tanto para os estudantes com deficiência quanto para seus colegas sem deficiência, que se beneficiam de práticas pedagógicas mais diversificadas e de um ambiente escolar mais plural.

O estudo permite também afirmar que a colaboração entre professores, especialmente entre docentes do ensino regular e da educação especial, é condição indispensável para a qualidade da inclusão. O modelo do ensino colaborativo, que ainda é pouco praticado nas escolas brasileiras, merece ser incentivado por meio de políticas de formação, de organização do trabalho docente e de valorização profissional. A superação da lógica de trabalho docente solitário e individualista é um passo fundamental para a construção de culturas escolares verdadeiramente inclusivas, capazes de responder à diversidade de seus estudantes com criatividade, rigor pedagógico e solidariedade coletiva.

Do ponto de vista das políticas públicas, os resultados do estudo apontam para a necessidade de revisão dos currículos de formação inicial de professores, com a inclusão de conteúdos e práticas relacionados à educação especial em todas as licenciaturas, e não apenas como disciplina opcional ou de caráter marginal. Além disso, são necessários investimentos na ampliação e qualificação das salas de recursos multifuncionais, na contratação e formação de professores do AEE e na criação de condições institucionais para o planejamento colaborativo entre docentes. A gestão escolar desempenha papel central nesse processo, sendo responsável por criar as condições organizacionais que viabilizem a colaboração, o planejamento coletivo e a implementação de práticas pedagógicas inclusivas.

Entre as limitações do presente estudo, destaca-se o fato de que a pesquisa bibliográfica, por sua natureza, não permite acessar a complexidade das práticas

escolares em sua dimensão cotidiana e situada. Os estudos analisados oferecem retratos parciais de realidades diversas, e a síntese produzida, por mais rigorosa que seja, não esgota a riqueza e a contradição inerentes ao tema. Pesquisas futuras de caráter etnográfico ou de estudo de caso poderiam aprofundar a compreensão sobre como as estratégias identificadas na literatura se concretizam, ou deixam de se concretizar, em contextos escolares específicos, especialmente em escolas públicas de regiões com menor acesso a recursos e formação docente qualificada.

Conclui-se que a prática pedagógica inclusiva é, ao mesmo tempo, um compromisso ético e um desafio técnico que exige do professor, da escola, do sistema educacional e da sociedade um engajamento contínuo e solidário. A inclusão não se decreta nem se impõe, mas se constrói dia a dia, a partir de relações pedagógicas que reconhecem e valorizam cada estudante em sua singularidade. Este estudo espera contribuir para o fortalecimento desse compromisso, ao oferecer uma sistematização rigorosa e crítica das produções acadêmicas que iluminam os caminhos da inclusão escolar e sinalizam possibilidades concretas de transformação das práticas pedagógicas no cotidiano das escolas brasileiras.

## 6 REFERÊNCIAS

BAPTISTA, Cláudio Roberto. Educação especial e escolarização: perspectivas para a organização do trabalho pedagógico inclusivo. In: BAPTISTA, Cláudio Roberto (org.). Escolarização e deficiência: configurações nas políticas de inclusão. São Carlos: Marquezine e Manzini/ABPEE, 2015.

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

BRASIL. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília, 23 dez. 1996.

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

BRASIL. Decreto n. 7.611, de 17 de novembro de 2011. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, 18 nov. 2011.

BRASIL. Lei n. 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, 7 jul. 2015.

GARCIA, Rosalba Maria Cardoso. Política de educação especial na perspectiva inclusiva e a formação docente no Brasil. Revista Brasileira de Educação, Rio de Janeiro, v. 18, n. 52, p. 101-119, jan./mar. 2013.

GIL, Antonio Carlos. Como elaborar projetos de pesquisa. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2010.

GLAT, Rosana; PLETSCHE, Márcia Denise (org.). Estratégias educacionais diferenciadas para alunos com necessidades especiais. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2013.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. Fundamentos de metodologia científica. 8. ed. São Paulo: Atlas, 2017.

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

MENDES, Enicéia Gonçalves. A radicalização do debate sobre inclusão escolar no Brasil. Revista Brasileira de Educação, Rio de Janeiro, v. 11, n. 33, p. 387-405, set./dez. 2006.

MENDES, Enicéia Gonçalves; VILARONGA, Carla Ariela Rios; ZERBATO, Ana Paula. Ensino colaborativo como apoio à inclusão escolar: unindo esforços entre educação comum e especial. São Carlos: EDUFSCar, 2014.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde. 14. ed. São Paulo: Hucitec, 2014.

NOZI, Gislaine Semcovici; VITALIANO, Célia Regina. Saberes necessários aos professores para promover a inclusão escolar de alunos com necessidades

educacionais especiais. Revista Brasileira de Educação Especial, Bauru, v. 18, n. 2, p. 333-346, abr./jun. 2012.

ONU. Organização das Nações Unidas. Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência. Nova York: ONU, 2006. Promulgada no Brasil pelo Decreto n. 6.949, de 25 de agosto de 2009.

PLETSCH, Márcia Denise. Repensando a inclusão escolar: diretrizes políticas, práticas curriculares e deficiência intelectual. Rio de Janeiro: NAU/EDUR, 2010.

PLETSCH, Márcia Denise; SOUZA, Flávia Faissal de. Inclusão escolar e deficiência intelectual: análise das práticas curriculares diferenciadas no cotidiano escolar. Educação Especial, Santa Maria, v. 32, p. 1-16, 2019.

SEVERINO, Antonio Joaquim. Metodologia do trabalho científico. 24. ed. São Paulo: Cortez, 2017.

UNESCO. Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura. Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais. Brasília: CORDE, 1994.

ZERBATO, Ana Paula; MENDES, Enicéia Gonçalves. Desenho universal para a aprendizagem como estratégia de inclusão escolar. Educação Unisinos, São Leopoldo, v. 22, n. 2, p. 147-155, abr./jun. 2018.

