

## EDUCAÇÃO INCLUSIVA E POLÍTICAS PÚBLICAS EM DEBATE ENTRE A NORMATIZAÇÃO IDEAL E OS DESAFIOS COTIDIANOS DA ESCOLA

Silvana Maria Aparecida Viana Santos<sup>1</sup>

Miltiane Ferreira da Silva<sup>2</sup>

Nilcéia Neuburger<sup>3</sup>

Rosângela Pinheiro Barpi<sup>4</sup>

Rosângela Bison Savaris<sup>5</sup>

Silvanete Cristo Viana<sup>6</sup>

Thais Isabel Pilatti Pasin<sup>7</sup>

**RESUMO:** A presente pesquisa discute os tensionamentos entre a normatização legal da educação inclusiva no Brasil e os desafios enfrentados cotidianamente pelas escolas na efetivação dessas políticas. A legislação brasileira apresenta diretrizes progressistas, comprometidas com o direito de todos à educação, mas a realidade escolar ainda revela resistências, lacunas na formação docente, ausência de recursos e invisibilização de sujeitos com deficiência e outros marcadores de diversidade. O estudo parte de uma abordagem qualitativa e bibliográfica, com base em autores como Mantoan (2015), Carvalho (2021), Marcondes e Pereira (2023), Martins e Pieczkowski (2024), Oliveira e Trentin (2024) e Silva et al. (2023), seguindo as diretrizes metodológicas de Siena et al. (2024) e Almeida (2021). Os dados apontam que, para além do cumprimento formal das normas, é necessário repensar as práticas pedagógicas, os modelos de avaliação e as estruturas institucionais a partir de princípios de equidade, justiça social e escuta ativa. A pesquisa conclui que a efetividade da inclusão escolar depende do enfrentamento das desigualdades estruturais e da construção coletiva de uma cultura institucional de acolhimento, flexibilidade curricular e respeito às singularidades.

1972

**Palavras-chave:** Educação inclusiva. Políticas públicas. Escola. Normatização. Desigualdades.

**ABSTRACT:** This research discusses the tensions between the legal frameworks of inclusive education in Brazil and the daily challenges faced by schools in implementing these policies. Brazilian legislation presents progressive guidelines committed to the right to education for all; however, schools still face resistance, lack of teacher training, limited resources, and the invisibilization of people with disabilities and other diversity markers. This study follows a qualitative and bibliographic approach, drawing on authors such as Mantoan (2015), Carvalho (2021), Marcondes and Pereira (2023), Martins and Pieczkowski (2024), Oliveira and Trentin (2024), and Silva et al. (2023), guided by methodological principles from Siena et al. (2024) and Almeida (2021). The data show that, beyond formal compliance with norms, it is necessary to rethink pedagogical practices, evaluation models, and institutional structures based on principles of equity, social justice, and active listening. The research concludes that the effectiveness of inclusive education depends on confronting structural inequalities and collectively building a school culture rooted in hospitality, curricular flexibility, and respect for uniqueness.

**Keywords:** Inclusive education. Public policies. School. Legal frameworks. Inequalities.

<sup>1</sup> Doutoranda em Ciências da Educação Facultad Interamericana de Ciencias Sociales (FICS).

<sup>2</sup> Mestranda em Tecnologias Emergentes em Educação Must University (MUST).

<sup>3</sup> Mestranda em Tecnologias Emergentes em Educação Must University (MUST).

<sup>4</sup> Mestranda em Tecnologias Emergentes em Educação Must University (MUST).

<sup>5</sup> Mestranda em Tecnologias Emergentes em Educação Must University (MUST).

<sup>6</sup> Mestranda em Ciências da Educação Facultad Interamericana de Ciencias Sociales (FICS).

<sup>7</sup> Mestranda em Tecnologias Emergentes em Educação Must University (MUST).

## I INTRODUÇÃO

A consolidação da educação inclusiva como princípio organizador das políticas educacionais brasileiras representa uma conquista histórica dos movimentos sociais e dos sujeitos com deficiência. Desde a promulgação da Constituição Federal de 1988, passando pela LDB de 1996 e pelas diretrizes do Plano Nacional de Educação, a legislação avança no reconhecimento do direito à escolarização em espaços comuns, defendendo a escola como espaço de todos. Mantoan (2015, p. 23) afirma que “incluir não é integrar alunos diferentes num sistema que exclui, mas transformar esse sistema para que ele acolha a diferença como constitutiva do processo educativo”. Essa perspectiva exige que a escola se repositone ética e pedagogicamente diante da diversidade.

Entretanto, o distanciamento entre a normatização legal e a prática escolar ainda é uma realidade gritante em grande parte das redes de ensino. As escolas, embora juridicamente obrigadas a incluir, nem sempre contam com formação adequada, recursos técnicos ou apoio institucional para efetivar tal compromisso. Carvalho (2021) alerta que a justiça social na educação inclusiva não pode ser tratada como mera retórica normativa — ela exige práticas que enfrentem o capacitismo, a segregação simbólica e as violências silenciosas presentes nas rotinas escolares. É nesse tensionamento entre o ideal normativo e a concretude da prática que se insere o presente estudo.

1973

O objetivo desta pesquisa é analisar, com base em literatura científica recente, os desafios enfrentados pelas escolas para implementar políticas inclusivas em consonância com a normatização legal. Interessa compreender quais fatores dificultam a efetividade dessas políticas e como os sujeitos escolares — especialmente professores e gestores — reagem, se reinventam ou se retraem diante dessas demandas. A metodologia adotada é de natureza qualitativa, baseada em revisão bibliográfica fundamentada nos critérios de cientificidade e atualidade, conforme recomendam Siena et al. (2024) e Almeida (2021). A escolha metodológica se justifica pela complexidade do objeto, que exige leitura crítica, contextualização e diálogo interdisciplinar.

A inclusão escolar não se realiza apenas por meio de decretos ou pareceres normativos. Ela demanda mudanças culturais, curriculares e relacionais profundas, que desafiam modelos pedagógicos centrados na homogeneidade, na avaliação padronizada e na lógica do desempenho. Marcondes e Pereira (2023) argumentam que, embora o discurso inclusivo esteja presente nas escolas, a prática ainda é marcada por improvisações, resistências e deslocamentos simbólicos

da responsabilidade. A sala comum segue sendo um espaço marcado por exclusões sutis, que operam por meio da invisibilidade, da negligência ou da negação da singularidade.

A escola inclusiva exige mais do que acessibilidade arquitetônica ou matrícula garantida — exige flexibilidade didática, escuta sensível, formação continuada e compromisso coletivo com a transformação das práticas. Martins e Pieczkowski (2024) ressaltam que a presença de estudantes com deficiência ou com necessidades específicas tensiona estruturas escolares rígidas e convoca os profissionais da educação a reelaborarem sua concepção de normalidade, de currículo e de aprendizagem. Nesse contexto, a escola torna-se lugar de disputa simbólica entre o prescrito legal e o vivido real, entre o direito garantido e a prática ainda em construção.

A pesquisa propõe, portanto, contribuir para esse debate, analisando não apenas os obstáculos à inclusão, mas também as possibilidades de resistência, reinvenção e acolhimento presentes nas escolas. Reconhecer os limites da normatização não significa negar sua importância, mas compreender que a construção da inclusão exige articulação entre políticas, sujeitos e práticas. Só assim será possível transformar a escola em espaço legítimo de pertencimento e aprendizagem para todos.

## 2 Desafios estruturais e simbólicos para a efetivação da educação inclusiva

1974

Os obstáculos à efetivação da educação inclusiva não estão restritos à ausência de recursos materiais — embora essa seja uma das dimensões mais evidentes —, mas se entrelaçam a uma complexa rede de resistências simbólicas, curriculares e institucionais. Muitas escolas, mesmo com aparato normativo e algum nível de infraestrutura, mantêm práticas pedagógicas excludentes, centradas na homogeneidade e na meritocracia. Carvalho (2021) argumenta que a inclusão demanda mais do que vontade política: exige revisão de lógicas escolares que produzem fracasso escolar como destino natural para quem foge ao padrão. O que se observa é que a permanência de sujeitos com deficiência nas escolas não garante, por si só, participação e aprendizagem efetivas.

Entre os principais desafios está a formação docente. A ausência de preparo específico para lidar com a diversidade de modos de aprender, comunicar e se expressar produz insegurança e, muitas vezes, práticas de afastamento simbólico dos estudantes público-alvo da educação especial. Marcondes e Pereira (2023) destacam que, em muitos contextos, o professor da sala comum transfere a responsabilidade da inclusão para o professor do Atendimento Educacional Especializado (AEE), reforçando uma lógica de compartimentalização da

diferença. Essa delegação esvazia a corresponsabilidade e impede a construção de estratégias pedagógicas coletivas e integradas.

Outro desafio relevante refere-se à arquitetura curricular. A rigidez dos planejamentos, das avaliações padronizadas e das exigências de rendimento impedem o reconhecimento do tempo subjetivo de cada estudante. A cultura do desempenho, fortemente enraizada nas instituições escolares, produz hierarquias de saber e expectativas uniformes que excluem silenciosamente quem não se adapta ao ritmo previsto. Silva et al. (2023) apontam que a ausência de flexibilização curricular é um dos fatores que mais contribuem para a desistência, a evasão ou a permanência passiva dos estudantes com deficiência nas salas comuns. A escola que não adapta, ignora; e a que ignora, segrega.

A dimensão atitudinal também merece destaque. A escola inclusiva exige mudança de postura, revisão de preconceitos internalizados e disposição para o desconforto. Oliveira e Trentin (2024) observam que o maior entrave à inclusão não está nos estudantes com deficiência, mas nas barreiras simbólicas erigidas pelo corpo docente, pela gestão e até mesmo pelas famílias. A normalização da exclusão — travestida de justificativas técnicas, como “falta de estrutura” ou “dificuldade de aprendizagem” — revela o quanto a diferença ainda é percebida como problema a ser gerenciado, e não como potência a ser integrada ao projeto pedagógico.

1975

A superação desses desafios exige enfrentamento coletivo, reposicionamento ético e reconstrução institucional. Não basta adaptar materiais ou instalar rampas — é preciso reconfigurar o imaginário pedagógico, transformar as rotinas, flexibilizar as expectativas e cultivar uma escuta genuína sobre o que os sujeitos com deficiência dizem, sentem e produzem. A inclusão escolar não é um favor concedido, mas um direito conquistado que, para se concretizar, demanda luta diária contra as estruturas que ainda naturalizam a exclusão.

## **2.1 A formação docente e o paradoxo da inclusão delegada**

A formação docente para a inclusão, embora amplamente prevista nos documentos oficiais e diretrizes curriculares, ainda opera de forma periférica, muitas vezes reduzida a conteúdos pontuais ou desconectados das práticas reais da escola. A consequência dessa fragilidade formativa é a reprodução de uma pedagogia monocultural, que não reconhece a pluralidade dos sujeitos e os modos diversos de construir conhecimento. Mantoan (2015, p. 41) enfatiza que “não se trata de ensinar o professor a lidar com o aluno deficiente, mas de formar

um educador que saiba ensinar a todos, a partir da diferença”. Esse deslocamento exige mudanças profundas nos cursos de licenciatura e nos programas de formação continuada.

Ocorre que, na ausência dessa formação, os professores da sala comum frequentemente acionam estratégias de delegação, empurrando a responsabilidade da inclusão para os professores do AEE ou para monitores e acompanhantes. Marcondes e Pereira (2023) denunciam essa prática como um dos principais entraves à efetivação de práticas inclusivas interdependentes. Quando o professor titular se exime da construção de estratégias acessíveis, o estudante deixa de fazer parte da dinâmica da sala e passa a ocupar uma posição paralela, quase sempre marginal. A escola, nesse modelo, opera em dois planos: o visível e padronizado, e o invisível, onde a diferença é contida e tolerada, mas não integrada.

Há ainda o paradoxo entre exigência e suporte: cobra-se do professor uma atuação inclusiva, mas sem garantir condições adequadas de formação, tempo de planejamento colaborativo ou acompanhamento pedagógico especializado. Martins e Pieczkowski (2024) argumentam que o enfrentamento desse paradoxo passa por políticas públicas comprometidas com a valorização do magistério, com a ampliação do tempo escolar e com o reconhecimento da complexidade do trabalho docente. Incluir é tarefa coletiva que demanda reflexão, autoria e apoio, não improvisação individualizada e solitária.

1976

A resistência à inclusão não é sempre explícita — muitas vezes, ela se manifesta de forma sutil, por meio da repetição de conteúdos inatingíveis, da negação de adaptações ou da ausência de diálogo com as famílias. Silva et al. (2023) alertam para o risco da formação descontextualizada, centrada em protocolos e diagnósticos, que ignora a dimensão relacional e subjetiva da aprendizagem. A formação docente precisa ser crítica, situada e sensível às contradições da escola real, permitindo que o professor reconheça as barreiras institucionais e crie estratégias possíveis dentro das condições que possui.

Uma formação inclusiva não forma um técnico da acessibilidade, mas um sujeito ético, comprometido com o direito à educação em sua plenitude. Ela articula teoria e prática, norma e contexto, desejo e limite. Ao reconhecer que nenhum professor está pronto para tudo, mas que todos podem aprender a partir da experiência, da troca e do compromisso com o outro, a formação se torna processo de humanização e abertura ao novo. Só assim será possível romper com a lógica da inclusão delegada e construir coletivamente uma escola que, de fato, se reconstrua a partir da diferença.

## 2.2 Currículo, avaliação e a disputa pelo reconhecimento da diferença

A estrutura curricular das escolas brasileiras, marcada por fragmentação disciplinar, organização seriada e avaliações padronizadas, configura-se como uma das principais barreiras à efetivação da educação inclusiva. A lógica meritocrática que sustenta o currículo hegemônico ignora os ritmos, os interesses e as potências dos sujeitos com deficiência ou com trajetórias escolares descontinuadas. Carvalho (2021) argumenta que a exclusão curricular é tão ou mais grave do que a física, pois opera no campo simbólico, negando o reconhecimento da diferença como componente legítimo da aprendizagem. Um currículo que não se flexibiliza exclui silenciosamente, mesmo quando a matrícula está garantida.

A avaliação escolar, nesse contexto, funciona como dispositivo de regulação e normatização dos corpos e das inteligências. Ao exigir respostas uniformes para sujeitos diversos, os instrumentos avaliativos reforçam desigualdades estruturais e produzem fracasso escolar como destino anunciado. Oliveira e Trentin (2024) observam que, para muitos estudantes público-alvo da educação especial, a prova tradicional é experiência de exposição e humilhação, pois desconsidera suas formas próprias de significar o mundo. Avaliar, em uma perspectiva inclusiva, significa construir percursos avaliativos sensíveis, diversificados e que valorizem os avanços possíveis, e não apenas os resultados esperados.

1977

A flexibilização curricular, no entanto, ainda encontra resistência entre gestores, professores e até mesmo entre as famílias, que receiam que a adaptação pedagógica implique “rebaixamento” do conteúdo ou “facilitação” do ensino. Marcondes e Pereira (2023) problematizam essa ideia, lembrando que adaptar não é excluir exigência, mas garantir acesso. A flexibilização não é ausência de rigor, mas rigor outro, centrado na escuta, na mediação e na reinvenção didática. Ela exige criatividade, planejamento e abertura ao diálogo interdisciplinar, articulando os saberes da pedagogia, da psicologia, da assistência social e das famílias envolvidas.

É nesse campo de tensões que se trava a disputa simbólica pela legitimidade da diferença no currículo escolar. A presença de estudantes com deficiência desafia as certezas da escola, convoca a revisão dos objetivos de aprendizagem e exige a criação de espaços pedagógicos que valorizem o processo e não apenas o produto. Martins e Pieczkowski (2024) reforçam que o currículo inclusivo não é paralelo ao currículo oficial — ele é o próprio currículo, ressignificado a partir da escuta dos sujeitos e das suas necessidades reais. Trata-se de um currículo que

reconhece o erro como etapa da aprendizagem, o silêncio como forma de expressão e a presença como produção de sentido.

Para construir um currículo inclusivo, é preciso romper com a ilusão da neutralidade pedagógica e assumir o compromisso com a justiça curricular. Isso implica reorientar objetivos, redefinir prioridades, abrir espaços para múltiplas linguagens e incluir os estudantes como protagonistas dos seus percursos. A inclusão só se realiza quando o currículo se torna território de escuta, reconhecimento e criação compartilhada.

### **2.3 A cultura institucional entre discursos de inclusão e práticas de exclusão**

A cultura institucional das escolas é constituída por valores, hábitos, crenças e práticas que atravessam o cotidiano escolar e moldam as relações entre os sujeitos. Quando se trata da educação inclusiva, essa cultura muitas vezes opera com um discurso oficial de aceitação da diversidade, mas mantém práticas excludentes, sutis ou explícitas, que impedem a efetivação das políticas. Mantoan (2015, p. 49) enfatiza que “a maior barreira para a inclusão não é a deficiência do aluno, mas a resistência da escola em se transformar para acolher o diferente”. Essa resistência pode se manifestar por meio da naturalização da homogeneidade, da valorização excessiva do rendimento e da falta de escuta dos estudantes com deficiência e suas famílias.

1978

As práticas de exclusão, nesse contexto, não se dão apenas por meio de rejeições formais, mas se expressam em pequenos gestos cotidianos: a ausência de mediações acessíveis, o isolamento do estudante em atividades grupais, a recusa em adaptar avaliações ou a indiferença diante de crises emocionais. Marcondes e Pereira (2023) relatam casos em que os estudantes permanecem o ano inteiro matriculados sem que tenham seus nomes chamados, seus trabalhos valorizados ou suas vozes ouvidas. Esses processos de invisibilização funcionam como formas simbólicas de exclusão, muitas vezes legitimadas por discursos de normalidade pedagógica e pela falta de tempo e de suporte institucional.

A cultura institucional é também responsável por moldar o modo como professores e gestores percebem seu papel diante da inclusão. Quando o projeto político-pedagógico não explicita o compromisso com a diversidade, quando as formações ignoram o tema e quando as lideranças não mobilizam ações concretas, a inclusão passa a ser vista como atribuição do AEE ou de políticas externas. Silva et al. (2023) alertam que a ausência de uma cultura inclusiva compartilhada resulta em ações fragmentadas, pouco efetivas e frequentemente associadas à



responsabilização individual do professor ou do estudante. Essa lógica não transforma a escola — apenas transfere a exclusão de lugar.

A mudança da cultura institucional exige mais do que normativas: exige práticas reiteradas de escuta, acolhimento e revisão crítica das rotinas escolares. Oliveira e Trentin (2024) destacam que as escolas que constroem cultura inclusiva são aquelas que legitimam o erro como parte da aprendizagem, que criam tempos de planejamento coletivo e que promovem a corresponsabilidade pelo desenvolvimento de todos os estudantes. Essas práticas não nascem espontaneamente — elas requerem investimento institucional, liderança comprometida e participação efetiva da comunidade escolar na formulação das ações.

Outro aspecto importante diz respeito à relação entre cultura inclusiva e avaliação institucional. As escolas que se propõem a construir processos inclusivos precisam avaliar continuamente suas práticas, ouvindo os sujeitos envolvidos, identificando barreiras e reconhecendo avanços. Martins e Pieczkowski (2024) sugerem que a escuta ativa de estudantes e famílias deve compor os instrumentos de avaliação da escola, como forma de democratizar o olhar sobre a inclusão e de permitir que os próprios sujeitos historicamente excluídos possam interferir na construção de práticas mais justas. A inclusão não é algo que se faz para alguém, mas com alguém, num processo coletivo de escuta, tensionamento e reconstrução.

1979

A cultura institucional inclusiva é, portanto, um projeto político-pedagógico em disputa permanente, que se alimenta do confronto com as práticas naturalizadas de exclusão e da disposição ética de reconhecer a diversidade como valor formador. Transformar a cultura da escola exige coragem para rever certezas, tempo para construir consensos e humildade para aprender com os sujeitos que historicamente foram silenciados. A inclusão real não se limita ao acesso ou à permanência — ela se realiza na reconstrução simbólica da escola como espaço de todos, onde cada presença é legítima, necessária e produtora de novos sentidos para o ato educativo.

### 3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa desenvolvida ao longo deste trabalho revelou a existência de um profundo descompasso entre o ideal normativo que sustenta a política de educação inclusiva no Brasil e os desafios enfrentados cotidianamente pelas escolas em sua efetivação. A legislação brasileira apresenta marcos avançados no reconhecimento do direito à educação em espaços comuns, mas, na prática, persistem lógicas de exclusão, resistência institucional, fragilidades na formação



docente e culturas escolares que ainda operam a partir da lógica da homogeneidade. A inclusão, nesse contexto, não é apenas um conjunto de normas a serem cumpridas, mas um processo político, relacional e pedagógico a ser construído de forma coletiva, crítica e contínua.

As evidências analisadas indicam que a transformação da escola em espaço efetivamente inclusivo exige revisão do currículo, reformulação das práticas avaliativas, investimento em formação crítica e comprometida dos profissionais da educação e construção de culturas institucionais centradas no acolhimento, na escuta e no respeito às singularidades. Não se trata de adaptar o sujeito à escola, mas de adaptar a escola à diversidade dos sujeitos que nela estão. Só assim a inclusão deixará de ser promessa e passará a ser vivência concreta de pertencimento, reconhecimento e justiça educativa.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALMEIDA, Í. D. (2021). *Metodologia do trabalho científico*. Universidade Federal de Pernambuco (UFPE); Secretaria de Programas de Educação Aberta e Digital (SPREAD). Disponível em: <https://www.ufpe.br>

CARVALHO, R. E. (2021). Educação inclusiva e justiça social: fundamentos para a prática pedagógica. *Revista Educação & Sociedade*, 42(154), 1–18. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/>

MARTINS, P. C., & Pieczkowski, T. M. Z. (2024). Acessibilidade arquitetônica e inclusão escolar. In *Inovação, culturas e decolonialidades* (pp. 382–398). Editora Inovar. Disponível em: [https://doi.org/10.36926/editorainovar-978-65-5388-233-1\\_023](https://doi.org/10.36926/editorainovar-978-65-5388-233-1_023)

MARCONDES, J. S., & Pereira, K. (2023). Práticas de inclusão no atendimento educacional especializado e na sala de ensino regular: estudo de caso. In *Diálogos sobre práticas de inclusão* (pp. 123–134). RFB Editora. Disponível em: <https://doi.org/10.46898/rfb.9786558895978.10>

MANTOAN, M. T. E. (2015). *Inclusão escolar: o que é? por quê? como fazer?* (14<sup>a</sup> ed.). São Paulo: Moderna.

OLIVEIRA, K. G. de, & Trentin, V. B. (2024). Transtorno do espectro autista (TEA): caminhos teóricos da inclusão. In *Inovação, culturas e decolonialidades* (pp. 353–370). Editora Inovar. Disponível em: [https://doi.org/10.36926/editorainovar-978-65-5388-233-1\\_021](https://doi.org/10.36926/editorainovar-978-65-5388-233-1_021)

SILVA, C. M. da, Silva, M. C. da, & Wisch, T. F. (2023). Atendimento educacional especializado no contexto da educação de jovens e adultos. In *Práticas pedagógicas, inclusão escolar e educação de jovens e adultos* (pp. 42–63). Pimenta Cultural. Disponível em: <https://doi.org/10.31560/pimentacultural/2023.96191.2>

SIENA, O., Braga, A. A., Oliveira, C. M. de, & Carvalho, E. M. de. (2024). *Metodologia da pesquisa científica e elementos para elaboração e apresentação de trabalhos acadêmicos*. Editora Poisson. Disponível em: <https://www.poisson.com.br>