REVISTA TÓPICOS
ISSN 2965-6672 | Qualis A2

EDUCAÇÃO INCLUSIVA ENTRE A NORMA E A PRÁTICA: POLÍTICAS PÚBLICAS, TRABALHO DOCENTE E COTIDIANO ESCOLAR

INCLUSIVE EDUCATION BETWEEN POLICY AND PRACTICE: PUBLIC POLICIES, TEACHING WORK, AND EVERYDAY SCHOOL LIFE

Ciências Humanas • 12/04/2026

REGISTRO DOI: 10.70773/revistatopicos/775930661

Marcelo Feldhaus
Ízola Regina Ribeiro Nunes
Maria Helena Bortoluzzi

RESUMO

A educação inclusiva consolidou-se como princípio central das políticas educacionais brasileiras, especialmente a partir da ampliação do marco legal que assegura o direito à escolarização de estudantes público-alvo da educação especial na escola regular. Contudo, a efetivação dessas políticas no cotidiano escolar permanece marcada por tensões entre a normatividade institucional e as condições concretas de sua implementação. Este artigo tem como objetivo analisar de que modo a política de educação inclusiva se materializa no cotidiano de uma escola pública da rede municipal localizada no sul de Santa Catarina, evidenciando os limites e as estratégias construídas pelos sujeitos escolares para sustentar práticas inclusivas. A pesquisa, de abordagem qualitativa, baseou-se na aplicação de questionários com questões abertas a diferentes atores da comunidade escolar, incluindo equipe gestora, docentes do ensino fundamental e da educação infantil, estagiária e profissionais dos serviços gerais. A análise dos dados foi conduzida a partir de categorias analíticas construídas em diálogo com o referencial teórico das políticas educacionais e da educação inclusiva. Os resultados revelam que, embora a inclusão esteja formalmente incorporada ao discurso institucional, sua efetivação depende, em grande medida, de esforços individuais, improvisações pedagógicas e micropolíticas escolares, evidenciando a sobrecarga do trabalho docente e a fragilidade do suporte institucional. O estudo aponta ainda para a centralidade de sujeitos frequentemente invisibilizados pelas políticas públicas, cuja atuação cotidiana sustenta processos inclusivos em condições precárias. Conclui-se que a inclusão escolar, mais do que um dispositivo normativo, constitui-se como um processo político em disputa, cuja efetivação exige o enfrentamento das condições estruturais que atravessam o cotidiano da escola

pública.
Palavras-chave: educação inclusiva; políticas públicas; política educacional; escola pública; trabalho docente.

ABSTRACT

Inclusive education has become a central principle of Brazilian educational policies, particularly following the expansion of the legal framework that guarantees the right to schooling for students targeted by special education within mainstream schools. However, the implementation of these policies in everyday school life remains marked by tensions between institutional normativity and the concrete conditions under which they are enacted. This article aims to analyze how inclusive education policy materializes in the daily practices of a public school located in the southern region of Santa Catarina, highlighting both the limitations and the strategies developed by school actors to sustain inclusive practices. Adopting a qualitative approach, the study was based on open-ended questionnaires administered to different members of the school community, including school management, elementary and early childhood teachers, an intern, and support staff. Data analysis was conducted through analytical categories developed in dialogue with the theoretical framework of educational policies and inclusive education. The findings indicate that, although inclusion is formally incorporated into institutional discourse, its realization largely depends on individual efforts, pedagogical improvisation, and school micropolitics, revealing teacher overload and fragile institutional support. The study also highlights the role of actors often rendered invisible by public policies, whose daily practices are essential to sustaining inclusion under precarious conditions. It is concluded that inclusive schooling should be understood not merely as a normative device, but as a political process in dispute, whose

effectiveness requires confronting the structural conditions shaping public school contexts.
Keywords: inclusive education; public policies; educational policy; public school; teaching work.

1. INTRODUÇÃO

A educação inclusiva consolidou-se, nas últimas décadas, como um dos eixos centrais das políticas educacionais no Brasil, especialmente a partir da promulgação da Constituição Federal de 1988, da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/1996) e da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. No plano normativo, a inclusão escolar é afirmada como direito inalienável, orientando sistemas de ensino a garantirem o acesso, a permanência e a participação de estudantes com deficiência, transtornos do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação na escola regular. Contudo, a ampla difusão desse marco legal não tem sido suficiente para assegurar sua materialização de forma homogênea e substantiva no cotidiano das escolas públicas brasileiras.

Entre o discurso das políticas públicas e a realidade das práticas escolares, instala-se um campo de tensões que evidencia os limites da inclusão compreendida apenas como diretriz normativa. A escola pública, espaço privilegiado de implementação dessas políticas, passa a concentrar expectativas, responsabilidades e demandas que extrapolam suas condições materiais, humanas e institucionais. Nesse contexto, a inclusão escolar tende a ser sustentada menos por estruturas consolidadas e mais por arranjos locais, improvisações pedagógicas e esforços individuais de professores, gestores e demais profissionais da comunidade escolar.

Diversos estudos têm apontado que a efetivação da educação inclusiva não se dá de maneira linear, progressiva ou consensual, mas é atravessada por contradições que envolvem formação docente insuficiente, sobrecarga de trabalho, precarização de vínculos profissionais, ausência de apoio técnico contínuo e fragilidade na articulação intersetorial entre educação, saúde e assistência social. Tais elementos revelam que a política de inclusão, ao chegar ao “chão da escola”, é reinterpretada, negociada e, muitas vezes, ressignificada a partir das condições concretas de cada instituição.

Nesse cenário, a análise da inclusão escolar demanda um deslocamento do olhar normativo para uma abordagem que considere as práticas efetivamente produzidas no cotidiano escolar. Trata-se de compreender como as políticas públicas são apropriadas pelos sujeitos que atuam na escola, quais sentidos são atribuídos à inclusão e de que modo as relações institucionais e interpessoais sustentam — ou limitam — a participação de estudantes com deficiência nos processos educativos. Tal perspectiva permite tensionar a ideia de inclusão como um estado alcançado, evidenciando-a como um processo permanentemente em disputa.

Este artigo insere-se nesse campo de problematização ao analisar a implementação da educação inclusiva em uma escola pública da rede municipal localizada no sul do estado de Santa Catarina, a partir de uma pesquisa qualitativa que privilegiou a escuta de diferentes sujeitos escolares. Ao considerar as vozes da gestão escolar, de docentes do ensino fundamental e da educação infantil, de uma estagiária e de profissionais dos serviços gerais, busca-se compreender como a política de inclusão é vivenciada no cotidiano

institucional, revelando convergências, tensões e assimetrias entre os distintos lugares ocupados na escola.

Parte-se do pressuposto de que a educação inclusiva, enquanto política pública, não se efetiva apenas por meio de dispositivos legais, mas se constrói nas práticas micropolíticas que atravessam o trabalho pedagógico, as relações profissionais e os modos de organização escolar. Assim, a análise proposta não tem como objetivo avaliar a escola a partir de um modelo ideal de inclusão, mas compreender os limites estruturais e as possibilidades concretas que emergem da experiência cotidiana dos sujeitos envolvidos.

Diante disso, o objetivo deste estudo é analisar de que modo a política de educação inclusiva se materializa no cotidiano escolar, evidenciando o descompasso entre as diretrizes normativas e as condições reais de sua implementação, bem como as estratégias e práticas mobilizadas pelos sujeitos escolares para sustentar processos inclusivos. Ao adotar uma abordagem crítica-analítica, o artigo busca contribuir para o campo das políticas educacionais ao explicitar as contradições que atravessam a inclusão escolar e ao tensionar leituras excessivamente normativas ou idealizadas sobre sua efetivação na escola pública.

2. EDUCAÇÃO INCLUSIVA NO BRASIL: FUNDAMENTOS LEGAIS, DISPUTAS CONCEITUAIS E LIMITES DE NORMATIVIDADE

A consolidação da educação inclusiva no Brasil está diretamente relacionada à ampliação do marco legal e político que, a partir da Constituição Federal de 1988, passou a reconhecer a educação como direito social e a deficiência como expressão das desigualdades

historicamente produzidas na sociedade. Esse deslocamento conceitual marca a transição de um modelo assistencial e segregador para uma perspectiva que afirma a escolarização comum como espaço legítimo de participação de todos os sujeitos. No entanto, como alertam diferentes autores do campo das políticas educacionais, a existência de um arcabouço normativo avançado não garante, por si só, a efetivação das políticas no cotidiano das instituições escolares.

A Constituição Federal de 1988 estabelece o princípio da igualdade de condições para o acesso e a permanência na escola, reconhecendo o atendimento educacional especializado como parte do direito à educação, preferencialmente na rede regular de ensino. Tal formulação inaugura uma inflexão importante ao deslocar a educação especial de espaços segregados para o interior da escola comum. Entretanto, conforme observa Mantoan (2008), a simples inserção do estudante com deficiência na escola regular não assegura, necessariamente, práticas inclusivas, uma vez que “incluir não é apenas permitir a entrada do aluno na escola, mas transformar a escola para que todos possam aprender” (Mantoan, 2008, p. 15).

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/1996) aprofunda essa compreensão ao definir a educação especial como modalidade transversal, responsável por perpassar todas as etapas da educação básica. Ao atribuir aos sistemas de ensino a responsabilidade pela adequação de currículos, métodos, recursos e organização escolar, a LDB amplia o escopo da inclusão, mas também desloca para a escola a centralidade de sua operacionalização. Esse movimento, embora juridicamente coerente, produz efeitos ambíguos quando confrontado com as condições materiais e institucionais das redes públicas de ensino.

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008) reafirma esse direcionamento ao estabelecer a matrícula de todos os estudantes na escola comum e a oferta do Atendimento Educacional Especializado como serviço complementar. O documento explicita a inclusão como princípio organizador da escola, defendendo a eliminação de barreiras à participação e à aprendizagem. Todavia, como aponta Mittler (2003), a inclusão envolve um processo complexo de reforma e reestruturação das escolas, não podendo ser reduzida à adoção de dispositivos normativos ou à criação de serviços paralelos. Para o autor, “a inclusão exige mudanças profundas nas culturas, políticas e práticas escolares” (Mittler, 2003, p. 25).

Nesse sentido, torna-se evidente que as políticas de inclusão operam em um campo de disputas conceituais e políticas. De um lado, afirmam-se princípios de igualdade, diversidade e direito à educação; de outro, persistem formas de organização escolar que reproduzem hierarquias, classificações e processos sutis de exclusão. Booth e Ainscow (2011), ao discutirem os processos de inclusão, alertam que a participação efetiva dos estudantes depende da capacidade das escolas de questionarem suas próprias culturas institucionais, reconhecendo que a exclusão não se manifesta apenas na ausência de acesso, mas também na negação simbólica do pertencimento.

A literatura crítica sobre políticas educacionais contribui para aprofundar essa análise ao evidenciar que as políticas não se materializam de forma linear ou homogênea. Ball (1994) argumenta que as políticas educacionais devem ser compreendidas como textos e como práticas, sendo constantemente reinterpretadas nos contextos de atuação. Assim, a política de inclusão, ao chegar à

escola, é traduzida a partir das condições locais, das crenças dos profissionais e das possibilidades concretas de ação. Esse processo de tradução produz arranjos institucionais que podem tanto ampliar quanto restringir as possibilidades de inclusão.

No contexto brasileiro, essa dinâmica é agravada pelas desigualdades estruturais que atravessam a escola pública. Shiroma, Campos e Garcia (2005) destacam que as reformas educacionais frequentemente transferem responsabilidades para as instituições escolares sem garantir os meios necessários para sua execução, produzindo uma lógica de responsabilização que recai, sobretudo, sobre os professores. No caso da educação inclusiva, essa responsabilização se expressa na expectativa de que o docente dê conta, individualmente, da diversidade de necessidades presentes em sala de aula, muitas vezes sem formação específica, apoio técnico contínuo ou redução das condições de sobrecarga.

Apple (2006) contribui para esse debate ao problematizar a tendência das políticas educacionais contemporâneas de naturalizarem desigualdades ao deslocarem para os sujeitos a responsabilidade pelo sucesso ou fracasso das políticas. Nesse sentido, a inclusão escolar corre o risco de ser capturada por um discurso moralizante, no qual o compromisso ético dos profissionais substitui a responsabilidade estrutural do Estado. A escola passa, assim, a operar como espaço de contenção das contradições sociais, sem que haja enfrentamento das condições que produzem a exclusão.

Dessa forma, a educação inclusiva não pode ser compreendida apenas como um conjunto de diretrizes legais, mas como um processo político que se constrói nas práticas cotidianas e nas

relações institucionais. Reconhecer os limites da normatividade não implica negar a importância das políticas públicas, mas tensionar suas condições de efetivação. Como afirma Mantoan (2015), “a inclusão é um processo inacabado, que exige vigilância crítica permanente para não se reduzir a um discurso vazio” (Mantoan, 2015, p. 42).

É nesse espaço de tensão entre o prescrito e o vivido, entre a política formulada e a prática cotidiana, que se insere a análise proposta neste artigo. Ao deslocar o foco da legislação para as experiências concretas dos sujeitos escolares, busca-se compreender como a educação inclusiva é produzida, negociada e sustentada no interior da escola pública, evidenciando tanto seus limites estruturais quanto as estratégias micropolíticas que tornam possível sua existência.

3. INCLUSÃO, ESCOLA PÚBLICA E TRABALHO DOCENTE: CONDIÇÕES, RESPONSABILIZAÇÃO E MICROPOLÍTICAS DO COTIDIANO

A implementação da educação inclusiva no contexto da escola pública brasileira incide diretamente sobre o trabalho docente, tornando-o um dos principais pontos de tensão entre as diretrizes das políticas públicas e as condições reais de sua efetivação. Ao atribuir à escola comum a responsabilidade central pela escolarização de estudantes com deficiência, as políticas de inclusão deslocam para o cotidiano escolar demandas que extrapolam o âmbito pedagógico, envolvendo dimensões organizacionais, emocionais e institucionais do trabalho docente. Esse deslocamento, embora coerente com a perspectiva de uma educação baseada no direito, evidencia os limites de políticas que não enfrentam, de modo

estrutural, as condições concretas de trabalho nas redes públicas de ensino.

A literatura tem apontado que a inclusão escolar, quando implementada sem o correspondente investimento em formação continuada, apoio técnico e reorganização das condições de trabalho, tende a intensificar processos de sobrecarga docente. Os professores passam a assumir múltiplas funções, atuando simultaneamente como mediadores pedagógicos, gestores de conflitos, articuladores com as famílias e, muitas vezes, como responsáveis diretos por adaptações curriculares e estratégias individualizadas de ensino. Essa ampliação das atribuições, longe de representar um reconhecimento do papel docente, frequentemente se traduz em responsabilização individualizada pelo sucesso ou fracasso das políticas de inclusão.

Nesse sentido, a escola pública torna-se o espaço privilegiado de materialização das contradições das políticas educacionais contemporâneas. Conforme argumenta Ball (2012), as políticas públicas, ao serem implementadas, produzem efeitos subjetivos sobre os profissionais, que passam a internalizar expectativas e cobranças que não correspondem às condições objetivas de trabalho. No caso da educação inclusiva, essa dinâmica se expressa na exigência de que o professor seja capaz de “dar conta” da diversidade em sala de aula, mesmo diante de turmas numerosas, ausência de profissionais de apoio e fragilidade na articulação intersetorial.

A formação docente aparece, nesse contexto, como um dos eixos centrais do debate sobre inclusão. Embora as políticas educacionais enfatizem a importância da formação continuada, diversos estudos

indicam que essa formação, quando ofertada, nem sempre dialoga com as demandas concretas do cotidiano escolar. Muitas vezes, trata-se de ações pontuais, desarticuladas da realidade vivida pelos professores, que pouco contribuem para a construção de estratégias pedagógicas sustentáveis. Como aponta Tardif (2014), os saberes docentes são produzidos na intersecção entre formação acadêmica, experiência profissional e contexto de atuação, sendo insuficiente uma concepção de formação que desconsidere as condições reais do trabalho.

Além disso, a inclusão escolar evidencia a centralidade das relações institucionais na sustentação das práticas pedagógicas. A ausência de equipes multiprofissionais, de professores auxiliares ou de profissionais especializados em número suficiente faz com que a inclusão seja frequentemente sustentada por redes informais de colaboração entre docentes, gestores, estagiários e funcionários da escola. Essas redes, embora fundamentais para a manutenção do cotidiano escolar, revelam o caráter micropolítico da inclusão, que se constrói menos por dispositivos formais e mais por arranjos locais, negociações e estratégias de sobrevivência institucional.

A noção de micropolítica escolar contribui para compreender esse processo. Para autores como Ball (1987) e Lima (2011), a escola é um espaço de disputas simbólicas e práticas, no qual as políticas são reinterpretadas à luz das relações de poder, das culturas institucionais e das trajetórias profissionais dos sujeitos. A inclusão, nesse sentido, não é simplesmente implementada, mas produzida no interior dessas disputas, assumindo configurações diversas conforme as possibilidades e limites de cada contexto escolar.

Esse cenário também evidencia a fragilidade de políticas públicas que operam de forma setorializada. A educação inclusiva demanda articulação entre educação, saúde e assistência social, especialmente no acompanhamento de estudantes com deficiência e de suas famílias. No entanto, a falta de integração efetiva entre essas áreas faz com que a escola assuma responsabilidades que extrapolam sua função social, reforçando a lógica de centralização das demandas no espaço escolar. Tal dinâmica contribui para o esgotamento dos profissionais e para a naturalização da ideia de que a escola deve responder, isoladamente, a problemas de ordem estrutural.

Ao mesmo tempo, é importante reconhecer que o trabalho docente na perspectiva da inclusão não se reduz a um campo de precarização. No cotidiano escolar, emergem práticas de resistência, invenção e compromisso ético que sustentam processos inclusivos mesmo em condições adversas. Essas práticas, contudo, não devem ser romantizadas, pois sua existência revela justamente a ausência de políticas estruturantes capazes de garantir a inclusão como direito coletivo, e não como resultado do esforço individual de profissionais comprometidos.

Dessa forma, compreender a relação entre inclusão, escola pública e trabalho docente exige reconhecer que a efetivação das políticas de educação inclusiva se dá em um campo de tensões permanentes. A escola aparece simultaneamente como espaço de implementação das políticas e como lugar de produção de sentidos sobre a inclusão, mediando demandas institucionais, expectativas sociais e condições concretas de trabalho. É a partir desse entrelaçamento entre políticas públicas e práticas cotidianas que se torna possível analisar,

de forma crítica, como a inclusão escolar é vivida, negociada e sustentada no interior da escola pública.

Essa compreensão abre caminho para a análise empírica desenvolvida neste estudo, ao permitir que as falas dos sujeitos escolares sejam interpretadas não como opiniões isoladas, mas como expressões de um contexto institucional atravessado por políticas, limites estruturais e micropolíticas do cotidiano. Na próxima seção, serão apresentados os procedimentos metodológicos adotados, que orientaram a construção e a análise dos dados empíricos desta pesquisa.

4. METODOLOGIA

Este estudo adota uma abordagem qualitativa, de caráter interpretativo, orientada pela compreensão dos sentidos atribuídos à educação inclusiva no cotidiano escolar. A opção pela pesquisa qualitativa fundamenta-se na possibilidade de apreender processos, relações e significados que não se reduzem a indicadores quantitativos, especialmente quando se trata da análise de políticas públicas em sua materialização concreta nas práticas institucionais. Conforme argumenta Minayo (2012), a pesquisa qualitativa permite acessar a dimensão simbólica e relacional dos fenômenos sociais, considerando-os em sua complexidade e historicidade.

A investigação foi realizada em uma escola pública da rede municipal localizada no sul do estado de Santa Catarina, instituição que atende estudantes da educação infantil e do ensino fundamental e que possui histórico de atendimento a alunos público-alvo da educação especial. A escolha da escola não se deu por critérios de representatividade estatística, mas pela possibilidade

de compreender, em profundidade, as dinâmicas locais de implementação da política de educação inclusiva, considerando as condições institucionais, organizacionais e relacionais que atravessam o cotidiano escolar.

Os sujeitos da pesquisa foram definidos a partir do princípio da diversidade de posições ocupadas na escola, buscando contemplar diferentes perspectivas sobre a inclusão escolar. Participaram do estudo membros da equipe gestora, professores do ensino fundamental, professores da educação infantil, uma estagiária que atuava em sala de aula e profissionais dos serviços gerais. Essa composição permitiu ampliar o campo de análise para além do trabalho docente estrito, reconhecendo que a inclusão se constrói por meio de uma rede de relações que envolve distintos atores institucionais.

A produção dos dados empíricos ocorreu por meio da aplicação de questionários com questões abertas, organizados em blocos temáticos conforme o perfil dos participantes. A escolha desse instrumento visou favorecer a expressão dos sujeitos acerca de suas experiências, percepções e práticas relacionadas à educação inclusiva, possibilitando a emergência de narrativas que evidenciam tanto os limites quanto as estratégias construídas no cotidiano escolar. Embora os questionários apresentem um roteiro orientador, o caráter aberto das questões permitiu aos participantes discorrerem livremente sobre os temas propostos, ampliando o potencial interpretativo dos dados.

Do ponto de vista ético, a pesquisa observou os princípios estabelecidos pela Resolução nº 510/2016 do Conselho Nacional de Saúde, que regulamenta pesquisas em Ciências Humanas e Sociais.

Todos os participantes foram informados sobre os objetivos do estudo, os procedimentos de coleta de dados e a garantia de confidencialidade das informações, manifestando seu consentimento livre e esclarecido. Para preservar o anonimato, os sujeitos não são identificados nominalmente ao longo do texto, sendo suas falas referenciadas a partir de sua função na instituição.

A análise dos dados foi conduzida a partir de uma perspectiva interpretativa, inspirada na análise temática. Inicialmente, realizou-se uma leitura flutuante do conjunto das respostas, buscando identificar recorrências, tensões e singularidades nos discursos dos participantes. Em um segundo momento, as falas foram organizadas em categorias analíticas construídas a posteriori, em diálogo com o referencial teórico adotado no estudo. Essas categorias não foram definidas previamente, mas emergiram do próprio material empírico, permitindo que a análise preservasse a complexidade e a heterogeneidade das experiências narradas.

O processo analítico não teve como objetivo estabelecer generalizações, mas compreender como a política de educação inclusiva é apropriada, reinterpretada e vivenciada no contexto específico da escola investigada. As falas dos participantes foram analisadas à luz das discussões sobre políticas públicas, trabalho docente e micropolíticas escolares, buscando evidenciar como os sujeitos atribuem sentido à inclusão e como articulam, em suas práticas, as exigências normativas e as condições concretas de atuação.

Dessa forma, a metodologia adotada permite compreender a educação inclusiva como um processo situado, marcado por contradições e negociações, e não como a simples aplicação de

diretrizes legais. Ao privilegiar a escuta dos sujeitos escolares, o estudo busca contribuir para uma leitura crítica das políticas de inclusão, evidenciando os limites da normatividade e as estratégias construídas no cotidiano para sustentar práticas inclusivas em contextos de escassez de recursos e sobrecarga institucional.

Na próxima seção, procede-se à análise dos dados empíricos produzidos, organizados em eixos temáticos que refletem as diferentes posições ocupadas pelos sujeitos na escola e as múltiplas formas pelas quais a política de educação inclusiva se materializa no cotidiano institucional.

5. ANÁLISE DOS DADOS EMPÍRICOS: A POLÍTICA DE INCLUSÃO NO COTIDIANO ESCOLAR

A análise dos dados empíricos evidencia que a educação inclusiva, no contexto investigado, se constitui como um processo marcado por tensões entre o discurso institucional, as condições concretas de trabalho e as práticas cotidianas desenvolvidas na escola. As falas dos diferentes sujeitos revelam que a política de inclusão é vivida de maneira desigual, conforme a posição ocupada na instituição, explicitando assimetrias de responsabilidade, poder e reconhecimento.

Mais do que divergências pontuais, essas vozes expressam modos distintos de experimentar a inclusão, revelando o caráter micropolítico da implementação das políticas públicas no cotidiano escolar.

5.1. A Gestão Escolar e a Inclusão Como Projeto Institucional Formalizado

No discurso da gestão escolar, a inclusão aparece como um processo organizado, planejado coletivamente e sustentado por ações institucionais previamente definidas. A gestora afirma que “o atendimento das crianças na escola já é devidamente planejado juntamente com toda a comunidade escolar, com as adaptações necessárias a este atendimento”, destacando ainda que essas ações são pensadas “no início do ano letivo, com adaptações práticas e direcionadas”.

Essa fala evidencia a incorporação do vocabulário das políticas públicas de inclusão, enfatizando planejamento, adaptação e organização institucional. A gestão também ressalta a identificação individual das necessidades dos alunos e o contato direto com as famílias, indicando uma compreensão da inclusão como responsabilidade compartilhada. Contudo, ao afirmar que “os professores recebem a devida orientação” e que a escola possui “ampla estrutura para este atendimento”, o discurso tende a apresentar a inclusão como um processo relativamente estabilizado.

Essa narrativa institucional contrasta com as falas dos docentes e demais profissionais, revelando um deslocamento entre o nível do planejamento e o da prática. À luz da abordagem de Ball (1994), pode-se compreender essa diferença como resultado da posição ocupada pela gestão no processo de tradução das políticas, mais próxima do texto normativo e menos exposta às tensões do cotidiano da sala de aula.

5.2. Docentes do Ensino Fundamental: Sobrecarga, Improviso e Responsabilização

As falas das professoras do ensino fundamental introduzem uma ruptura significativa em relação ao discurso institucional. A inclusão é vivenciada como um processo extenuante, marcado pela ausência de suporte e pela multiplicidade de demandas atribuídas ao professor. Uma das docentes afirma que “os principais desafios são conciliar o ensino-aprendizagem dos alunos de inclusão com a aprendizagem dos demais, tudo em uma sala de aula”, enumerando as tarefas que recaem sobre o professor: “adaptar, incluir, escutar, ensinar, promover a aprendizagem, dar conta do conteúdo, atender individualmente, preparar o material e preencher o sistema”.

Essa fala evidencia de forma contundente a sobrecarga docente e a ampliação das atribuições profissionais, corroborando a crítica de Shiroma, Campos e Garcia (2005) à lógica de responsabilização individual presente nas políticas educacionais contemporâneas. A ausência de apoio também aparece de maneira explícita quando a professora afirma: “não tenho nem auxiliar”, relatando que recebeu apenas “uma estagiária de nível médio no mês de setembro”, sem formação específica para atuar com inclusão.

Ao mesmo tempo, a docente reconhece os avanços possíveis no processo inclusivo, ao afirmar que “o estudante sempre evolui, às vezes não é como o professor planeja, mas a evolução sempre existe”. Essa ambivalência revela que a crítica à política não se confunde com descompromisso ético, mas com a consciência dos limites estruturais que atravessam a prática pedagógica.

A distinção entre inclusão formal e inclusão substantiva aparece de maneira clara quando a professora afirma que “estar na escola não significa incluir, incluir vai muito além”. Essa percepção dialoga diretamente com as reflexões de Mantoan (2015), ao problematizar a

redução da inclusão à matrícula e à permanência física do estudante na escola.

5.3. Educação Infantil: Cuidado, Inclusão e Fragilidade do Suporte Institucional

Na educação infantil, a inclusão é narrada a partir de uma lógica fortemente relacional, em que o cuidado, a organização do espaço e a construção de vínculos assumem centralidade. A professora destaca que o ambiente escolar "favorece o fácil acesso aos materiais e brinquedos, proporcionando autonomia e tranquilidade ao aluno", ressaltando ainda a importância de um espaço seguro e organizado para a participação efetiva da criança com deficiência.

No entanto, essa dimensão acolhedora convive com a percepção de fragilidade do suporte institucional. A docente afirma receber "pouquíssimas orientações" e contar com "pouca formação e quase nenhum suporte específico para lidar com as demandas do processo inclusivo". Ao tratar da relação com as famílias e da ausência de profissionais capacitados, a professora observa que "a inclusão é uma das questões mais complexas da rotina escolar", sendo frequentemente atravessada pela transferência de responsabilidades para o professor. Essa fala evidencia que, mesmo em um nível de ensino historicamente associado a práticas mais flexíveis, a inclusão permanece dependente do engajamento individual do docente, reforçando a precarização das políticas de apoio e acompanhamento.

5.4. A Estagiária: Inclusão Sustentada Pela Aprendizagem no Cotidiano

A fala da estagiária explicita um lugar institucional marcado pela informalidade e pela aprendizagem situada. Ao relatar sua atuação, afirma que procura “adaptar as atividades e pensar em estratégias que façam sentido para o aluno, sem deixá-lo de fora das atividades com o restante da turma”. A inclusão, nesse caso, é construída no cotidiano, a partir da observação, da convivência e das orientações recebidas da professora regente e do AEE. Apesar de reconhecer que “vive a inclusão como um grande aprendizado”, a estagiária também aponta o caráter exaustivo do processo, afirmando que “às vezes é cansativo, mas é muito gratificante”. Sua atuação, embora relevante, não decorre de uma política estruturada de formação e acompanhamento, mas de um arranjo improvisado diante da ausência de profissionais especializados em sala de aula.

Essa situação evidencia o que pode ser compreendido como inclusão sustentada por vínculos precários, em que sujeitos com pouca estabilidade institucional assumem responsabilidades significativas no processo educativo, sem reconhecimento formal ou formação sistemática.

5.5. Profissionais de Apoio e Serviços Gerais: a Inclusão Invisibilizada

As falas das profissionais dos serviços gerais revelam uma dimensão frequentemente invisibilizada da inclusão escolar. Ao relatarem sua atuação, afirmam que não recebem orientações específicas, aprendendo “com a convivência do dia a dia” e com cada criança atendida. Uma das falas sintetiza essa experiência ao afirmar que “é um aprendizado de vida muito importante”, destacando a dimensão afetiva do convívio com as crianças.

Embora essas profissionais não participem diretamente do planejamento pedagógico, sua atuação cotidiana — especialmente no cuidado com a alimentação e na atenção às necessidades específicas — evidencia que a inclusão se constrói por meio de uma rede ampliada de sujeitos. No entanto, essa participação ocorre à margem das políticas de formação e reconhecimento institucional, reforçando a invisibilidade desses atores no debate sobre inclusão escolar.

A densificação das falas evidencia que a política de educação inclusiva, ao ser implementada no cotidiano escolar, produz experiências profundamente desiguais. Enquanto o discurso da gestão enfatiza planejamento e organização, os relatos dos docentes, da estagiária e dos profissionais de apoio revelam a centralidade do improviso, da sobrecarga e do esforço individual na sustentação da inclusão.

Esses dados reforçam a compreensão da inclusão como um processo micropolítico, construído no entrelaçamento entre normatividade, condições materiais e relações cotidianas. Longe de indicar a incapacidade da escola, tais achados explicitam os limites de políticas públicas que não enfrentam, de forma estrutural, as condições necessárias para que a inclusão se efetive como direito coletivo.

6. DISCUSSÃO: ENTRE A INCLUSÃO FORMAL E A INCLUSÃO SUBSTANTIVA NAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS

A análise dos dados empíricos permite afirmar que a educação inclusiva, tal como se materializa no cotidiano da escola investigada, opera em um campo de tensão permanente entre a normatividade

das políticas públicas e as condições concretas de sua implementação. Essa tensão não se expressa apenas como distância entre o que está prescrito nos documentos legais e o que é realizado na prática, mas como um processo complexo de tradução, negociação e reconfiguração da política no interior da escola pública.

Os discursos da gestão escolar, dos docentes, da estagiária e dos profissionais de apoio revelam que a inclusão se constitui como um projeto institucional formalmente assumido, mas sustentado, em grande medida, por práticas micropolíticas e por esforços individuais. Essa constatação reforça a distinção analítica entre inclusão formal e inclusão substantiva. A primeira refere-se à adesão normativa às diretrizes legais — matrícula na escola regular, planejamento institucional e oferta de serviços complementares —, enquanto a segunda diz respeito às condições efetivas de participação, aprendizagem e reconhecimento dos estudantes no cotidiano escolar.

A literatura crítica sobre políticas educacionais contribui para compreender esse descompasso. Ball (1994; 2012) argumenta que as políticas não são simplesmente implementadas, mas reinterpretadas nos contextos de prática, produzindo efeitos diversos conforme as condições locais e as posições ocupadas pelos sujeitos. No caso da educação inclusiva, essa tradução ocorre em um cenário marcado por escassez de recursos, sobrecarga docente e fragilidade das políticas de apoio, o que faz com que a escola produza soluções improvisadas para dar conta das demandas impostas.

A responsabilização do trabalho docente emerge como um dos eixos centrais dessa discussão. Os dados evidenciam que os

professores são convocados a responder, individualmente, por desafios que são de ordem estrutural. A ampliação das atribuições docentes — adaptação curricular, atendimento individualizado, mediação com famílias e articulação com serviços externos — não é acompanhada por políticas consistentes de valorização profissional, redução do número de alunos por turma ou presença contínua de equipes multiprofissionais. Tal cenário confirma as análises de Shiroma, Campos e Garcia (2005), ao apontarem que as reformas educacionais contemporâneas tendem a deslocar para os sujeitos a responsabilidade pela efetivação das políticas, produzindo processos de intensificação e desgaste do trabalho docente.

Essa lógica de responsabilização é reforçada por um discurso moralizante da inclusão, no qual o compromisso ético do professor aparece como principal garantia do direito à educação. Embora o engajamento dos docentes seja inegável e fundamental para a construção de práticas inclusivas, os dados mostram que essa centralidade do esforço individual opera como substituto de políticas estruturantes. Conforme problematiza Apple (2006), quando as políticas públicas se apoiam excessivamente na boa vontade dos profissionais, corre-se o risco de naturalizar desigualdades e invisibilizar a responsabilidade do Estado na garantia de direitos.

A análise também evidencia que a inclusão escolar é sustentada por uma rede ampliada de sujeitos, cujas atuações nem sempre são reconhecidas pelas políticas educacionais. A presença da estagiária e dos profissionais dos serviços gerais revela que a inclusão se constrói para além do espaço da sala de aula, envolvendo práticas de cuidado, convivência e atenção cotidiana. No entanto, essas atuações ocorrem em condições de precariedade institucional, sem

formação sistemática ou reconhecimento formal, o que reforça a ideia de uma inclusão sustentada por vínculos frágeis e arranjos informais.

A noção de micropolítica escolar contribui para aprofundar essa compreensão. Conforme Ball (1987) e Lima (2011), a escola é um espaço de disputas simbólicas e práticas, no qual as políticas são ressignificadas a partir das relações de poder, das culturas institucionais e das trajetórias profissionais. No contexto investigado, a inclusão se materializa como um conjunto de práticas negociadas no cotidiano, atravessadas por improvisações, resistências e estratégias de sobrevivência institucional. Essas micropolíticas não devem ser interpretadas como desvios ou falhas, mas como respostas possíveis diante da insuficiência das políticas estruturais.

Ao mesmo tempo, os dados evidenciam que a educação inclusiva não pode ser compreendida apenas como um problema de gestão escolar ou de prática pedagógica. A ausência de articulação intersetorial entre educação, saúde e assistência social aparece como um dos fatores que intensificam a sobrecarga da escola, que passa a assumir demandas que extrapolam sua função educativa. Essa fragmentação das políticas públicas contribui para a produção de uma inclusão parcial, na qual a escola se torna o principal espaço de contenção das contradições sociais, sem que haja enfrentamento das condições que produzem a exclusão.

Dessa forma, a discussão dos dados permite afirmar que a educação inclusiva, enquanto política pública, encontra-se em permanente disputa entre um discurso normativo de universalização e práticas concretas marcadas por desigualdades estruturais. A escola pública aparece simultaneamente como espaço de garantia de direitos e

como lugar de exposição das fragilidades do Estado na implementação das políticas educacionais. Reconhecer essa ambivalência é fundamental para evitar leituras simplificadoras que atribuem à escola — ou aos professores — a responsabilidade exclusiva pelos limites da inclusão.

Ao tensionar a distância entre a política formulada e a política vivida, este estudo contribui para uma compreensão mais complexa da educação inclusiva, evidenciando que sua efetivação depende menos da ampliação de dispositivos normativos e mais do enfrentamento das condições materiais, institucionais e formativas que estruturam o cotidiano escolar. A inclusão substantiva, nesse sentido, não pode ser reduzida a um imperativo moral ou legal, mas deve ser compreendida como um projeto político que exige investimento público, articulação intersetorial e valorização dos sujeitos que sustentam, no dia a dia, o direito à educação.

7. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo buscou analisar de que modo a política de educação inclusiva se materializa no cotidiano escolar, tomando como referência a experiência de uma escola pública da rede municipal localizada no sul de Santa Catarina. Ao adotar uma abordagem qualitativa e privilegiar a escuta de diferentes sujeitos escolares — gestão, docentes, estagiária e profissionais de apoio —, a pesquisa possibilitou compreender a inclusão não como um dispositivo normativo abstrato, mas como um processo situado, construído no interior das relações institucionais e atravessado por limites estruturais, negociações cotidianas e práticas micropolíticas.

Os resultados evidenciam que, embora a educação inclusiva esteja amplamente consolidada no plano legal e discursivo, sua efetivação no cotidiano escolar ocorre de forma desigual e tensionada. A análise das falas revela um descompasso persistente entre a normatividade das políticas públicas e as condições concretas de sua implementação, especialmente no que se refere à organização do trabalho docente, à disponibilidade de recursos humanos especializados e à articulação intersetorial entre educação, saúde e assistência social.

Nesse contexto, a inclusão tende a se sustentar menos por estruturas institucionais consolidadas e mais por esforços individuais, improvisações pedagógicas e redes informais de colaboração. O protagonismo dos professores, da estagiária e dos profissionais dos serviços gerais, embora fundamental para a manutenção do cotidiano escolar, revela uma lógica de responsabilização que desloca para os sujeitos escolares demandas que são, em essência, de ordem estrutural. Tal dinâmica reforça a distinção entre inclusão formal e inclusão substantiva, evidenciando que a garantia legal do acesso à escola não assegura, por si só, condições efetivas de participação, aprendizagem e reconhecimento das diferenças.

Ao mesmo tempo, os achados do estudo permitem problematizar leituras simplificadoras que atribuem à escola pública ou aos professores a responsabilidade exclusiva pelos limites da inclusão. As práticas observadas não indicam ausência de compromisso ético ou pedagógico, mas revelam a capacidade da escola de produzir respostas possíveis diante da insuficiência das políticas estruturantes. As micropolíticas escolares identificadas — marcadas por negociações, resistências e invenções cotidianas — devem ser

compreendidas como expressões da complexidade do processo inclusivo, e não como desvios ou falhas individuais.

A pesquisa também evidencia a necessidade de ampliar o olhar sobre os sujeitos envolvidos na educação inclusiva, reconhecendo a participação de atores frequentemente invisibilizados pelas políticas educacionais. A atuação dos profissionais de apoio e serviços gerais, bem como o papel assumido pela estagiária, demonstra que a inclusão se constrói em uma rede ampliada de relações que extrapola o espaço da sala de aula. No entanto, a ausência de reconhecimento institucional e de políticas de formação sistemática para esses sujeitos reforça a precarização das práticas inclusivas e limita seu potencial transformador.

Dessa forma, este estudo contribui para o campo das políticas educacionais ao tensionar a distância entre o discurso normativo da inclusão e sua vivência concreta no cotidiano escolar. Ao deslocar o foco da legislação para as experiências dos sujeitos, o artigo evidencia que a efetivação da educação inclusiva exige mais do que a ampliação de dispositivos legais ou a adoção de discursos universalizantes. Trata-se de um projeto político que demanda investimento público consistente, reorganização das condições de trabalho nas escolas, fortalecimento da formação docente e articulação intersetorial efetiva.

Por fim, reconhece-se que este estudo possui limites, especialmente no que se refere ao recorte empírico circunscrito a uma única instituição escolar. No entanto, longe de comprometer a análise, esse recorte possibilitou uma compreensão aprofundada das dinâmicas locais de implementação da política de inclusão, oferecendo elementos que dialogam com desafios amplamente

discutidos na literatura sobre educação inclusiva no contexto brasileiro. Espera-se que os resultados aqui apresentados possam contribuir para o debate crítico sobre as políticas públicas de inclusão, estimulando novas pesquisas que aprofundem a compreensão das condições necessárias para a construção de uma inclusão escolar efetivamente substantiva, comprometida com o direito à educação e com a justiça social.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

APPLE, Michael W. **Educação e poder.** Porto Alegre: Artmed, 2006.

BALL, Stephen J. **The micropolitics of the school: towards a theory of school organization.** London: Methuen, 1987.

BALL, Stephen J. **Education reform: a critical and post-structural approach.** Buckingham: Open University Press, 1994.

BALL, Stephen J. **Global education inc.: new policy networks and the neoliberal imaginary.** London: Routledge, 2012.

BOOTH, Tony; AINSCOW, Mel. **Index for inclusion: developing learning and participation in schools.** 3. ed. Bristol: Centre for Studies on Inclusive Education, 2011.

BRASIL. **Constituição (1988).** Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Senado Federal, 1988.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 23 dez. 1996.

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

LIMA, Licínio C. **A escola como organização educativa.** 4. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **O desafio das diferenças nas escolas.** 3. ed. Petrópolis: Vozes, 2008.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Inclusão escolar: pontos e contrapontos.** São Paulo: Summus, 2015.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde.** 12. ed. São Paulo: Hucitec, 2012.

MITTLER, Peter. **Educação inclusiva: contextos sociais.** Porto Alegre: Artmed, 2003.

SHIROMA, Eneida Oto; CAMPOS, Roselane Fátima; GARCIA, Rosalba Maria Cardoso. **Políticas educacionais e reforma do Estado.** Campinas: Autores Associados, 2005.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional.** 16. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.