

**Políticas de inclusão escolar e formação docente: desafios para a gestão e o currículo****Policies for School Inclusion and Teacher Training: Challenges for Management and Curriculum****Políticas de Inclusión Escolar y Formación Docente: Desafíos para la Gestión y el Currículo IVCIPPGE**Bruno Alves Barboza<sup>1</sup>

Artigo científico

Linha de pesquisa: Prática Pedagógica, Currículo e Formação de Professores

**RESUMO**

Este artigo analisa os desafios da educação inclusiva no Brasil, com foco na articulação entre políticas públicas, formação docente, currículo e gestão escolar. Fundamenta-se em autores como Mantoan (2017), Tardif (2014), Libâneo (2010), Arroyo (2007) e Gomes (2017), além de documentos oficiais como a LDB (1996) e a Política Nacional de Educação Especial (Brasil, 2008). Trata-se de uma pesquisa qualitativa, baseada em revisão bibliográfica crítica, que problematiza as fragilidades da formação docente inicial e continuada, a rigidez curricular e a gestão escolar ainda centrada em práticas burocráticas. Os resultados apontam para uma distância significativa entre os marcos normativos e a realidade escolar, evidenciando que a inclusão permanece mais como discurso do que como prática consolidada. Conclui-se que a efetivação da inclusão exige formação crítica e continuada, currículos interseccionais e gestão democrática, comprometida com equidade e justiça social.

**Palavras-chave:** Educação inclusiva. Formação docente. Currículo.**ABSTRACT**

This article analyzes the challenges of inclusive education in Brazil, focusing on the articulation between public policies, teacher training, curriculum, and school management. It is based on authors such as Mantoan (2017), Tardif (2014), Libâneo (2010), Arroyo (2007), and Gomes (2017), as well as official documents such as the LDB (1996) and the National Policy on Special Education (Brasil, 2008). This qualitative research, based on a critical literature review, problematizes the weaknesses of initial and continuing teacher training, curricular rigidity, and school management still centered on bureaucratic practices. The results point to a significant gap between regulatory frameworks and school reality, evidencing that inclusion remains more a discourse than a consolidated practice. We conclude that the

---

<sup>1</sup> Universidade Federal da Bahia, licenciando em pedagogia, maestrobunobarboza.contato@gmail.com

realization of inclusion requires critical and continuing education, intersectional curriculum, and democratic management committed to equity and social justice.

**Keywords:** Inclusive education. Teacher training. Curriculum.

## RESUMEN

Este artículo analiza los desafíos de la educación inclusiva en Brasil, centrándose en la articulación entre políticas públicas, formación docente, currículo y gestión escolar. Se basa en autores como Mantoan (2017), Tardif (2014), Libâneo (2010), Arroyo (2007) y Gomes (2017), así como en documentos oficiales como la LDB (1996) y la Política Nacional de Educación Especial (Brasil, 2008). Esta investigación cualitativa, basada en una revisión crítica de la literatura, problematiza las debilidades de la formación docente inicial y continua, la rigidez curricular y la gestión escolar aún centrada en prácticas burocráticas. Los resultados apuntan a una brecha significativa entre los marcos regulatorios y la realidad escolar, evidenciando que la inclusión sigue siendo más un discurso que una práctica consolidada. Concluimos que la realización de la inclusión requiere educación crítica y continua, currículos interseccionales y una gestión democrática comprometida con la equidad y la justicia social.

**Palabras clave:** Educación inclusiva. Formación docente. Currículo.

## 1 INTRODUÇÃO

A educação inclusiva parte do pressuposto de que todos os estudantes, independentemente de suas condições físicas, intelectuais, sensoriais ou sociais, têm direito de aprender juntos, no mesmo espaço escolar, com igualdade de oportunidades (Uzêda, 2019). Essa concepção marca uma ruptura com o paradigma da integração, que colocava sobre o aluno a responsabilidade de se adaptar à escola, deslocando o foco para o modelo de inclusão, em que a instituição deve reorganizar-se de modo a garantir o acesso, a permanência e a aprendizagem de todos. Trata-se, portanto, de uma mudança estrutural e política, que vincula a inclusão escolar a princípios de equidade e justiça social.

Nas últimas décadas, a educação inclusiva tem sido reafirmada como um direito fundamental e um princípio ético-político que orienta as políticas públicas educacionais no Brasil. A partir da Constituição Federal de 1988 e, especialmente, da promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/1996), consolidou-se o compromisso com uma educação de qualidade para todos, reconhecendo a diversidade como valor e não como obstáculo. Essa concepção de inclusão ultrapassa a simples inserção de estudantes com deficiência no sistema regular de ensino, exigindo mudanças profundas na cultura escolar, nas práticas pedagógicas e nas estruturas institucionais. A

perspectiva inclusiva propõe uma reorganização do projeto político-pedagógico das escolas, de modo a garantir o reconhecimento e o atendimento às singularidades dos sujeitos, em todos os níveis e modalidades de ensino.

Documentos como o Plano Nacional de Educação (Brasil, 2014) e a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (Brasil, 2008) fortalecem esse compromisso, afirmando o dever do Estado em garantir o acesso, a permanência, a participação e a aprendizagem de estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação em classes comuns do ensino regular. Contudo, apesar dos avanços legais e normativos, a realidade escolar ainda revela enormes desafios. Diversos estudos apontam para um abismo entre o que é prescrito pelas políticas públicas e o que efetivamente ocorre nas escolas (Mantoan, 2017; Glat; Blanco, 2007). Barreiras atitudinais, estruturais e pedagógicas continuam a dificultar a consolidação de uma educação verdadeiramente inclusiva no cotidiano das instituições escolares.

A dificuldade de implementação da inclusão escolar está diretamente relacionada às fragilidades da formação docente e às limitações estruturais do sistema educacional brasileiro. A oferta limitada de componentes curriculares, voltados à temática da Educação Especial nas licenciaturas, bem como a ausência de articulação entre teoria e prática nos cursos de formação inicial, têm sido identificadas como entraves persistentes (Silva, 2020; Fernandes, 2021). Como afirma Tardif (2014), os saberes docentes são construídos historicamente e socialmente, sendo influenciados pelas condições de formação e de trabalho. A formação docente representa um dos maiores desafios para a efetivação da educação inclusiva. Como salienta Uzêda (2019), a formação inicial dos professores ainda não contempla, de forma consistente, os saberes e práticas necessários para o atendimento ao público-alvo da educação especial, o que gera fragilidades na atuação pedagógica. A autora defende que a formação inicial precisa ser articulada à formação continuada, de modo a promover o domínio de recursos de acessibilidade, a flexibilização curricular e o desenvolvimento de estratégias pedagógicas inclusivas. Se os currículos de formação inicial não contemplam, de forma consistente, a discussão sobre as especificidades da educação inclusiva, o/a professor/a

tende a chegar à escola sem os conhecimentos pedagógicos e didáticos necessários para promover uma prática acolhedora e efetivamente inclusiva.

A formação continuada também assume papel estratégico na consolidação de práticas inclusivas. No entanto, muitas vezes, ela é ofertada de forma esporádica, desarticulada e sem conexão com os desafios concretos enfrentados pelas escolas. Isso evidencia a necessidade de uma política formativa que seja contínua, crítica e situada, capaz de fortalecer a autonomia docente e promover práticas pedagógicas transformadoras. Arroyo (2007) reforça que uma educação comprometida com a inclusão exige uma formação crítica, que reconheça as desigualdades estruturais da sociedade e prepare os/as docentes para enfrentá-las com base em uma pedagogia emancipadora. Essa perspectiva formativa não se limita a conteúdos técnicos, mas abarca também dimensões éticas, políticas e culturais da docência.

Outro aspecto central é o papel da gestão escolar na efetivação das políticas inclusivas. Libâneo (2010) destaca que uma gestão democrática deve estar comprometida com a construção de um projeto político-pedagógico coletivo, que valorize a diversidade e promova a inclusão como princípio orientador das práticas escolares. A gestão, nesse contexto, precisa assumir uma postura formativa, articuladora e comprometida com os direitos educacionais de todos os estudantes. Paro (2011) acrescenta que a gestão não deve se limitar a aspectos administrativos, mas assumir também um papel pedagógico e formativo, capaz de mobilizar a comunidade escolar em torno de valores democráticos e inclusivos. Essa concepção amplia o papel do gestor para além da burocracia, reconhecendo-o como agente político na construção de uma escola mais justa.

A análise crítica das políticas de inclusão escolar exige, portanto, a articulação entre formação docente, currículo e gestão. Compreender como essas dimensões se inter-relacionam é fundamental para pensar estratégias que superem a fragmentação das ações e contribuam para a construção de uma escola pública de qualidade social, verdadeiramente inclusiva e comprometida com os direitos humanos. Nesse sentido, é fundamental reconhecer que a inclusão não pode ser compreendida como uma simples adaptação à estrutura escolar existente. Trata-se de um projeto político de transformação da escola. Como afirma Mantoan (2015, p. 14), “não é a pessoa com deficiência que deve se adaptar à escola, mas é a escola que deve se preparar para acolher a todos, com ou sem

deficiência”. Essa citação explicita o deslocamento necessário no olhar sobre a inclusão: do sujeito para a instituição.

Diante desse cenário, o presente trabalho, de natureza qualitativa e baseado em revisão bibliográfica, propõe refletir sobre os desafios impostos às políticas de inclusão escolar a partir da análise crítica dos currículos de formação docente e das práticas de gestão pedagógica. A investigação se insere em uma perspectiva crítica e busca contribuir com o debate sobre os limites e as possibilidades de efetivação de uma educação inclusiva no contexto da escola pública brasileira.

## 2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

A fundamentação teórica deste estudo está organizada em três eixos que buscam aprofundar a discussão sobre formação docente, currículo e políticas de inclusão escolar. A intenção é evidenciar os desafios estruturais que permeiam a implementação de uma educação verdadeiramente inclusiva no Brasil.

### 2.1 Formação docente e inclusão escolar

A formação docente representa um dos principais pilares para a efetivação da educação inclusiva. Segundo Tardif (2014), os saberes profissionais dos professores são constituídos historicamente e influenciados por contextos institucionais e sociais. Para que os futuros professores estejam preparados para lidar com a diversidade presente nas escolas, é necessário que os cursos de licenciatura contemplem uma abordagem crítica, interdisciplinar e interseccional sobre inclusão. No entanto, como apontam Mantoan (2017) e Glat e Blanco (2007), ainda persiste uma lacuna significativa nos currículos das licenciaturas em relação às temáticas da diversidade, deficiência e equidade. A presença de apenas uma disciplina de Educação Especial, geralmente ofertada de forma isolada, não é suficiente para formar professores capazes de atuar em contextos inclusivos. Nesse sentido, autores como David Rodrigues (2006) e Rosana Glat (2013) defendem que a formação docente deve incorporar a inclusão como um eixo transversal, promovendo práticas pedagógicas que reconheçam e valorizem a diferença.

Além disso, é preciso considerar que a formação docente não se encerra na graduação. A formação continuada desempenha papel estratégico no enfrentamento dos desafios cotidianos da prática pedagógica inclusiva. Imbernón (2011) afirma que a formação em serviço deve ser contínua, situada e colaborativa, possibilitando ao professor analisar criticamente sua prática e construir coletivamente novos saberes. Arroyo (2012) acrescenta que formar professores para a inclusão implica reconhecer que esses profissionais também são sujeitos de direitos e carecem de condições materiais e simbólicas para desenvolver uma prática reflexiva e comprometida com a transformação social. A precarização do trabalho docente, a sobrecarga de tarefas e a ausência de políticas de valorização profissional também afetam diretamente a qualidade da educação oferecida aos estudantes com deficiência.

Como aponta Gatti (2009), a ausência de articulação entre as políticas de formação inicial e continuada evidencia uma concepção fragmentada de desenvolvimento profissional docente. Essa desarticulação compromete a construção de uma identidade docente que reconheça a inclusão como parte indissociável do fazer pedagógico, e não como um “plus” ou uma responsabilidade exclusiva de profissionais especializados.

## 2.2 Currículos, interseccionalidade e justiça social

O currículo é um espaço de disputa política e cultural. Como afirmam Arroyo (2007) e Veiga-Neto (2003), ele expressa valores, interesses e visões de mundo, podendo tanto reproduzir desigualdades quanto fomentar práticas emancipadoras. No campo da educação inclusiva, o currículo tradicional ainda se mostra excludente, rígido e normativo, ignorando as especificidades de sujeitos historicamente marginalizados. A lógica homogeneizante que orienta os currículos escolares, com foco na padronização de conteúdos e avaliações, entra em choque com os princípios da pedagogia inclusiva, que defende o reconhecimento das singularidades como ponto de partida para o processo educativo. Como destaca Mantoan (2006), é preciso abandonar a ideia de “normalidade” como referência universal e repensar o currículo a partir de uma concepção de educação que valorize a pluralidade.

Nilma Lino Gomes (2017) e Cláudia Werneck (1997) destacam a necessidade de construir currículos que dialoguem com a diversidade étnico-racial, de gênero e de deficiência, promovendo uma perspectiva interseccional. Essa abordagem é fundamental para que a inclusão não seja reduzida a uma adequação técnica, mas compreendida como uma luta por justiça social. A pedagogia inclusiva, segundo Werneck (1999), não se resume a colocar diferentes alunos no mesmo espaço, mas em garantir pertencimento, escuta e aprendizagem significativa para todos e todas. Moreira e Candau (2007) reforçam que a perspectiva inclusiva deve ser incorporada ao currículo de forma transversal, articulando os conteúdos escolares com as vivências e saberes dos estudantes. Essa transversalidade demanda o rompimento com as hierarquias entre saberes considerados legítimos e os saberes das culturas populares, negras, indígenas, quilombolas, LGBTQIAPN+ e das pessoas com deficiência.

É preciso destacar ainda que a construção de um currículo inclusivo exige investimento institucional e formação docente adequada. A simples presença de diretrizes inclusivas nos documentos oficiais não garante, por si só, sua materialização no cotidiano escolar. É necessário um trabalho pedagógico intencional, crítico e comprometido com a superação das desigualdades educacionais.

### **2.3 Políticas públicas, gestão democrática e formação crítica**

As políticas públicas de inclusão escolar são mediadas pela atuação da gestão e pelo compromisso político das instituições formadoras. Paro (2011) e Libâneo (2010) defendem uma gestão democrática, participativa e comprometida com a equidade. Essa gestão deve ir além dos aspectos administrativos e assumir uma função pedagógica, articulando ações que promovam o respeito às diferenças no cotidiano escolar. A efetivação das políticas inclusivas nas escolas depende, portanto, de um projeto político-pedagógico que compreenda a inclusão como princípio estruturante, e não como uma estratégia pontual. Libâneo (2012) salienta que a gestão escolar deve promover a participação coletiva na construção e avaliação do currículo, envolvendo professores, estudantes, famílias e demais membros da comunidade.

Selma Garrido Pimenta (2012) argumenta que a formação docente precisa ser construída a partir da prática reflexiva, da problematização do contexto e da autonomia crítica dos professores. Isso implica repensar os currículos das licenciaturas, de modo que deixem de lado a visão tecnicista e adotem uma perspectiva humanizadora e transformadora. É necessário, ainda, reconhecer que muitas escolas não contam com infraestrutura, recursos didáticos, apoio especializado ou equipes pedagógicas preparadas para lidar com as complexidades da inclusão. Isso evidencia a necessidade de políticas públicas integradas, que articulem financiamento, formação, avaliação e gestão democrática.

A cultura da escola, seus valores institucionais e suas práticas cotidianas precisam ser repensados à luz dos princípios da equidade e da justiça social. Como afirma Ferreira (2011), a inclusão não é apenas uma questão de acesso físico ou legal à escola, mas de transformação profunda nas relações de poder, nas representações sociais e nos modos de organizar o trabalho pedagógico. Dessa forma, a articulação entre currículo, gestão e políticas públicas é essencial para consolidar uma cultura de inclusão nas escolas. Sem essa articulação, corre-se o risco de que a inclusão permaneça como um discurso vazio, dissociado da realidade concreta dos sujeitos da escola pública brasileira.

### 3 METODOLOGIA

Este trabalho se insere no campo da pesquisa qualitativa, com enfoque na revisão bibliográfica crítica, cujo objetivo central é analisar a complexa articulação entre as políticas de inclusão escolar, a formação docente e os desafios enfrentados pela gestão e pelo currículo no contexto da educação pública brasileira contemporânea. A escolha por uma abordagem qualitativa se justifica pela natureza interpretativa do objeto de estudo, considerando que as práticas educativas, as políticas públicas e os processos formativos são fenômenos historicamente situados, carregados de significados sociais, culturais e políticos.

A pesquisa bibliográfica, conforme Lakatos e Marconi (2003), “é elaborada com base em material já publicado, constituído principalmente de livros, artigos de periódicos e atualmente com material disponibilizado na internet” (Lakatos; Marconi, 2003, p. 183).

Esse tipo de pesquisa possibilita identificar, analisar e discutir o conhecimento já produzido, oferecendo um panorama amplo sobre os avanços, os desafios e as lacunas existentes no campo da educação inclusiva.

A seleção do corpus bibliográfico se deu com base em critérios de relevância, atualidade e pertinência temática, priorizando produções de autores brasileiros com reconhecida trajetória no campo da educação, especialmente nas áreas de educação inclusiva, currículo, formação docente e gestão democrática. Foram mobilizados, entre outros, os seguintes referenciais teóricos: Mantoan (2003; 2017), Glat e Blanco (2007), Tardif (2014), Libâneo (2010), Arroyo (2007), Paro (2011), Saviani (2008), Frigotto (2007), além de legislações e documentos oficiais, como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB – Lei nº 9.394/96), o Plano Nacional de Educação (PNE 2014–2024) e a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (Brasil, 2008).

O percurso metodológico foi construído em torno de três eixos analíticos principais, os quais emergiram da leitura crítica dos materiais selecionados: (1) a formação inicial e continuada de professores frente aos desafios da inclusão escolar; (2) o currículo e suas possibilidades (ou limites) na promoção da equidade e da diversidade; e (3) a gestão escolar como mediadora das políticas públicas inclusivas no cotidiano das instituições educativas.

Essa categorização permitiu a organização das análises e o aprofundamento das reflexões, alinhando o referencial teórico às dimensões práticas e estruturais da escola pública. A análise do material bibliográfico foi orientada por uma abordagem crítica, que considera a educação como prática social e política, sendo atravessada por disputas, contradições e interesses diversos. Segundo Gatti (2006, p. 13), “a pesquisa bibliográfica não se resume a uma simples reunião de informações; ela exige do pesquisador uma atitude crítica, reflexiva e sistemática em relação ao objeto investigado”. Dessa forma, a metodologia não se limita a descrever o estado da arte, mas busca tensioná-lo, evidenciando os limites das políticas inclusivas atuais, bem como os caminhos possíveis para a superação das desigualdades educacionais.

A partir da perspectiva histórico-crítica, ancorada em autores como Saviani (2008) e Frigotto (2007), a análise assume que a escola é um espaço de reprodução, mas também

de transformação social. Isso implica reconhecer que os desafios da inclusão escolar não podem ser compreendidos de forma descontextualizada ou meramente técnica. Como aponta Saviani (2008, p. 79), “educar é, antes de tudo, um ato político”, e, portanto, a formação de professores e a construção curricular precisam dialogar com os sujeitos reais da escola, seus saberes, trajetórias e direitos.

Em relação à formação docente, a análise concentrou-se em estudos que discutem tanto a formação inicial quanto a continuada, identificando um cenário marcado por fragmentações e insuficiências no trato com a diversidade. Tardif (2014) destaca que os saberes docentes são construídos na articulação entre as formações acadêmicas, as experiências profissionais e o conhecimento prático. No entanto, quando a formação inicial é limitada a disciplinas isoladas sobre educação inclusiva, sem diálogo com o cotidiano escolar, compromete-se a preparação dos futuros professores para atuarem com intencionalidade pedagógica frente as diferenças.

No eixo currículo e diversidade, as análises se basearam nas contribuições de autores como Arroyo (2007) e Moreira e Candau (2007), que entendem o currículo como um campo de disputas, profundamente marcado pelas relações de poder. O estudo procurou problematizar a permanência de currículos normatizados e homogeneizadores, que desconsideram os saberes dos sujeitos historicamente excluídos da escola, como as pessoas com deficiência, indígenas, negras, quilombolas e LGBTQIAPN+. Como afirmam Moreira e Candau (2007, p. 233), “currículos multiculturais propõem-se a questionar a naturalização das hierarquias sociais presentes na escola e na sociedade”.

Por fim, o eixo da gestão escolar foi analisado à luz de perspectivas que defendem uma gestão democrática e participativa. Paro (2011) sustenta que a gestão escolar precisa ultrapassar os limites administrativos e burocráticos, assumindo uma postura pedagógica e ética comprometida com a justiça social. A gestão inclusiva, nesse sentido, envolve o fortalecimento dos conselhos escolares, a escuta ativa da comunidade, a elaboração coletiva do projeto político-pedagógico e o compromisso com a permanência e a aprendizagem de todos os estudantes.

Além dos autores mencionados, foram consultadas produções mais recentes presentes em periódicos acadêmicos qualificados e anais de eventos científicos da área da educação. Essa busca visou atualizar o debate teórico e incorporar novas perspectivas

sobre os processos de inclusão e exclusão na escola contemporânea. Também foram consideradas teses, dissertações e relatórios institucionais, com o intuito de captar as múltiplas dimensões do fenômeno em estudo.

Em suma, a metodologia adotada neste estudo permite não apenas identificar os marcos legais e teóricos que sustentam a política de educação inclusiva no Brasil, mas também explicitar os descompassos entre a intenção e a implementação dessas políticas. Ao problematizar a distância entre o discurso oficial e a realidade vivida nas escolas públicas, o trabalho aponta para a urgência de uma formação docente mais crítica, de um currículo mais plural e de uma gestão escolar efetivamente democrática. Como destaca Frigotto (2007, p. 95), “a educação precisa ser pensada como parte de um projeto de sociedade mais justo, solidário e humano”.

Portanto, a pesquisa bibliográfica crítica aqui realizada não apenas sistematiza o conhecimento já produzido, mas propõe um diálogo propositivo com ele, contribuindo para a construção de uma escola que reconheça e valorize as diferenças como princípio pedagógico e político fundamental.

#### 4 ANÁLISE E DISCUSSÕES DOS DADOS

A análise do corpus teórico revela uma distância significativa entre o arcabouço normativo que sustenta as políticas públicas de educação inclusiva e a realidade vivenciada na formação dos futuros professores nos cursos de licenciatura no Brasil. Embora o discurso da inclusão esteja formalmente consolidado como um princípio da educação básica – fundamentado na Constituição Federal de 1988, na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB – Lei nº 9.394/1996) e na Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (Brasil, 2008), a efetivação desse princípio encontra inúmeros obstáculos práticos, especialmente no campo da formação docente.

Conforme apontam Mantoan (2003, p. 28; 2017), um dos principais entraves para a consolidação efetiva da educação inclusiva reside na resistência histórica das instituições formadoras, que ainda reproduzem uma lógica de ensino homogeneizadora, pouco sensível às especificidades dos estudantes com necessidades educacionais

diversas. Essa resistência se manifesta na estruturação curricular dos cursos de licenciatura, nos quais a educação inclusiva é tratada, muitas vezes, de forma pontual e fragmentada, reduzida a uma disciplina isolada sobre Educação Especial. Tal configuração curricular contraria o entendimento de Glat e Blanco (2007, p. 332), para quem “a inclusão escolar não pode ser responsabilizada a um único componente curricular, mas deve ser compreendida como princípio estruturante e transversal de toda a formação pedagógica”. Essa constatação é reforçada por Uzêda (2019), ao afirmar que a formação inicial dos professores no Brasil ainda não contempla de forma consistente os saberes necessários à inclusão, sendo indispensável a articulação com a formação continuada para que o direito à educação seja efetivado.

Essa lacuna curricular impede que a formação docente promova a compreensão da inclusão em suas múltiplas dimensões – incluindo as questões ligadas à deficiência, à acessibilidade, às desigualdades raciais, de gênero e sociais. Nilma Lino Gomes (2017, p. 50) alerta para a necessidade de uma abordagem interseccional que permita “reconhecer as intersecções entre raça, gênero e deficiência como fatores estruturantes das desigualdades educacionais e sociais”, ressaltando que a ausência desse diálogo crítico reforça a reprodução das exclusões no âmbito escolar.

A insuficiência na formação é agravada pela precariedade das condições de trabalho nas escolas públicas brasileiras, caracterizadas pela superlotação das turmas, falta de equipes multidisciplinares e infraestrutura inadequada, como destacado por Rodrigues (2011) e Pletz (2012). Segundo esses autores, “a falta de preparo dos professores, associada às condições adversas do ambiente escolar, dificulta a implementação de estratégias pedagógicas diferenciadas que atendam às necessidades específicas dos alunos” (Rodrigues, 2011, p. 45). Além disso, a ausência de recursos pedagógicos acessíveis e de tecnologias assistivas limita ainda mais as possibilidades de participação plena dos estudantes. Nessa perspectiva, Uzêda (2019) destaca que a simples matrícula não garante inclusão, pois permanecem barreiras pedagógicas, atitudinais e estruturais que limitam a participação plena dos estudantes público-alvo da educação especial.

No âmbito da gestão escolar, a literatura ressalta a importância de se repensar a função da gestão para além da mera administração burocrática. Arroyo (2007, p. 75)

ênfatisa que “a gestão escolar deve ser vista como um espaço de disputa política, onde se configuram sentidos e se definem práticas que impactam diretamente na qualidade da educação inclusiva”. Paro (2011, p. 102) complementa essa visão ao afirmar que a gestão democrática deve fomentar a participação de todos os segmentos da comunidade escolar, fortalecendo o compromisso coletivo com a equidade e o respeito à diversidade.

Todavia, a implementação das políticas inclusivas enfrenta barreiras significativas devido a práticas gerenciais autoritárias e centralizadoras, que limitam a autonomia pedagógica dos professores e enfraquecem a participação da comunidade escolar. Essa realidade fragiliza o potencial transformador das políticas, configurando uma contradição entre as normativas progressistas e a prática cotidiana nas escolas.

Werneck (1997, p. 38) destaca que a presença física dos sujeitos com deficiência nas escolas não assegura, por si só, sua inclusão real: “incluir é muito mais do que simplesmente colocar alunos diferentes juntos; é garantir que eles tenham voz, pertencimento e participação ativa no processo educativo”. Essa compreensão demanda uma transformação profunda da cultura escolar, que envolve a revisão dos currículos, das metodologias e das relações interpessoais no espaço escolar. Os dados recentes do Censo Escolar (INEP, 2024) revelam que, embora 92,6% das matrículas de estudantes público-alvo da educação especial estejam em classes comuns, esse avanço quantitativo não assegura, por si só, a efetividade da inclusão. Em diálogo com Uzêda (2019), é possível compreender que a presença física do estudante precisa ser acompanhada de condições pedagógicas, curriculares e estruturais que favoreçam sua participação e aprendizagem.

A análise também evidencia que a fragmentação entre política, currículo, formação e gestão compromete a efetivação da educação inclusiva. A inclusão não deve ser encarada como uma responsabilidade isolada do professor, nem reduzida a uma exigência técnica imposta pelo Estado. Como reforça Uzêda (2019), a construção da escola inclusiva deve ser entendida como uma tarefa coletiva, que envolve professores, gestores, famílias e comunidade, sendo impossível delegar tal responsabilidade apenas ao docente de sala de aula. Trata-se de um processo complexo que requer engajamento político coletivo, formação crítica contínua e um compromisso ético fundamentado nos direitos humanos e na justiça social (Imbernón, 2011; Pimenta, 2012).

Para além das políticas públicas, é imprescindível reconhecer que a construção de uma escola verdadeiramente inclusiva exige o envolvimento de múltiplos atores e a articulação entre diferentes saberes. Como coloca Gatti (2009, p. 88), “a formação docente precisa se constituir em espaços de reflexão e problematização, onde professores possam desenvolver práticas pedagógicas que valorizem a diversidade e promovam a equidade”.

Por fim, esta análise indica que para superar as barreiras estruturais da inclusão, torna-se imprescindível a implementação de políticas integradas que articulem formação, currículo e gestão, respaldadas por uma formação docente crítica e continuada, que possibilite aos educadores enfrentarem os desafios da diversidade com criatividade, autonomia e responsabilidade social.

## 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise das políticas de inclusão escolar, articuladas à formação docente, ao currículo e à gestão escolar, revela a profunda complexidade dos desafios enfrentados na consolidação de uma educação pública verdadeiramente inclusiva no Brasil. Apesar da existência de marcos legais sólidos e progressistas – como a Constituição Federal de 1988, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, 1996), a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008) e o Estatuto da Pessoa com Deficiência (2015) –, a prática revela um cenário marcado por entraves estruturais, pedagógicos e culturais que dificultam a efetivação da inclusão como um princípio basilar do sistema educacional brasileiro.

Este estudo evidencia que a formação docente inicial permanece majoritariamente fragmentada, pontual e insuficiente para preparar os futuros professores para os complexos desafios da diversidade nas escolas públicas. Como destacado por Mantoan (2017), a falta de uma abordagem crítica, interdisciplinar e interseccional nos currículos das licenciaturas compromete a construção de práticas pedagógicas inclusivas e reforça desigualdades já historicamente enraizadas. Além disso, a ausência de uma formação continuada consistente e crítica reduz as possibilidades de transformação das práticas educativas no cotidiano escolar,

perpetuando a invisibilização de sujeitos historicamente marginalizados, tais como pessoas com deficiência, populações negras, indígenas e LGBTQIAPN+ (Gomes, 2017; Pimenta, 2012).

No que concerne ao currículo, a pesquisa destaca que ele ainda se apresenta como uma estrutura normatizada, rígida e muitas vezes alheia à escuta ativa e à valorização das experiências e saberes dos estudantes. O currículo tradicional, pautado em uma lógica meritocrática e homogeneizadora, torna-se um entrave ao reconhecimento das múltiplas formas de aprender e de existir na escola, dificultando a construção de uma cultura de pertencimento que seja sensível à diversidade cultural, étnico-racial, social e de gênero (Werneck, 1997; Candau; Moreira, 2007). Este cenário limita não só a participação plena dos estudantes, mas também restringe a capacidade das instituições escolares de se constituírem como espaços verdadeiramente democráticos e de justiça social.

No âmbito da gestão escolar, este trabalho reforça a necessidade de superar práticas burocráticas, tecnicistas e verticalizadas que ainda predominam em muitas escolas públicas. Libâneo (2010) e Paro (2011) enfatizam que a gestão deve assumir um papel pedagógico e coletivo, orientado por uma visão democrática que articule o projeto político-pedagógico da escola com os princípios da inclusão. A gestão democrática exige a mobilização e o envolvimento de toda a comunidade escolar – professores, estudantes, famílias e demais profissionais – em torno do compromisso com a diversidade e a equidade, consolidando a escola como espaço de diálogo, resistência e transformação social (Ferreira, 2011).

Portanto, a consolidação da educação inclusiva exige uma articulação contínua e efetiva entre formação docente inicial e continuada, currículo flexível e interseccional, políticas públicas integradas e gestão escolar democrática. Essa articulação deve estar ancorada em um projeto de sociedade que reconheça o direito à diferença como elemento fundante da igualdade. Tal perspectiva está alinhada ao pensamento de Freire (1996), que defende a educação como prática da liberdade, capaz de promover a conscientização crítica dos sujeitos em relação às estruturas sociais e às formas de opressão que atravessam a vida cotidiana.

O compromisso com a inclusão, portanto, não se restringe à dimensão escolar ou técnica, mas implica um engajamento político e ético amplo, que mobilize universidades, escolas, gestores educacionais e demais atores sociais para a construção de processos formativos que problematizem a exclusão e que promovam a formação de educadores capazes de atuar em defesa dos direitos humanos, da justiça social e da equidade (Saviani, 2017; Frigotto, 2018). Nesse sentido, a inclusão se configura como um imperativo ético-político que desafia as práticas hegemônicas e os modelos excludentes, propondo uma educação transformadora que acolha a pluralidade e valorize as diferenças.

Ademais, defender a educação inclusiva é defender um ideal de escola pública que acolha todos e todas em sua singularidade, assegurando não apenas o acesso, mas o pertencimento, a aprendizagem significativa e a participação plena nos processos pedagógicos e sociais. Trata-se de uma luta que exige compromisso coletivo, resistência ativa e esperança pedagógica – elementos essenciais para a construção de uma sociedade mais justa e democrática (Arroyo, 2007; Imbernón, 2011).

Esta perspectiva implica também reconhecer as tensões e contradições existentes no campo da educação inclusiva, evitando reduzi-la a um discurso retórico ou a um conjunto de ações fragmentadas e desarticuladas. A efetivação da inclusão demanda a superação de barreiras institucionais, a revisão constante das práticas pedagógicas, o fortalecimento das políticas públicas e a promoção de uma cultura escolar pautada no respeito à diversidade e na valorização da diferença como potencialidade.

Por fim, o desafio que se coloca é o de transformar a escola em um espaço onde a diversidade seja compreendida não como problema, mas como riqueza, e onde cada sujeito possa exercer plenamente seus direitos e desenvolver suas capacidades. A educação inclusiva, nesse sentido, representa não apenas uma política educacional, mas um compromisso social que exige coragem, criatividade e solidariedade de todos os envolvidos no processo educativo.

## 6 REFERÊNCIAS

- ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. **Pesquisa em educação: buscando rigor e qualidade.** Cadernos de Pesquisa, São Paulo, n. 113, p. 51-64, jul. 2001.
- ARROYO, Miguel. **Escola cidadã: o projeto ético-político da educação.** 4. ed. Petrópolis: Vozes, 2007.
- ARROYO, Miguel. **Ofício de mestre: imagens e autoimagens.** 5. ed. Petrópolis: Vozes, 2012.
- BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos.** Porto: Porto Editora, 1994.
- BRASIL. **Lei de diretrizes e bases da educação nacional – LDB,** nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Disponível em:  
[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm). Acesso em: 20 jul. 2025.
- BRASIL. **Plano nacional de educação – PNE: Lei nº 13.005,** de 25 de junho de 2014. Brasília, DF: MEC, 2014.
- BRASIL. **Política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva.** Brasília, DF: MEC/SEESP, 2008.
- CANDAU, Vera Maria; MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa. **Educação, cultura e diversidade.** Petrópolis: Vozes, 2007.
- FERREIRA, Maria Isabel da Silva. Educação inclusiva e gestão escolar: desafios e perspectivas. **Educar em Revista,** Curitiba, n. 42, p. 195-210, 2011.
- GATTI, Bernadete A.; NÓVOA, António. **Professores do Brasil: impasses e desafios.** Brasília, DF: UNESCO, 2009.
- GLAT, Rosana; BLANCO, Rosana. Inclusão escolar de alunos com necessidades educacionais especiais: o que dizem os professores. **Revista Educação Especial,** Santa Maria, v. 20, n. 32, p. 325-344, 2007.
- GLAT, Rosana. Formação de professores para a inclusão escolar. **Revista Benjamin Constant,** Rio de Janeiro, n. 22, p. 13-17, 2013.
- GOMES, Nilma Lino. Educação para a diversidade: o desafio das práticas pedagógicas inclusivas. In: GOMES, N. L. (Org.). **Educação, identidade negra e formação de professores.** Brasília: MEC/Secadi; Salvador: UFBA, 2017. p. 45-60.

- GUBA, Egon G.; LINCOLN, Yvonna S. Competing paradigms in qualitative research. In: DENZIN, Norman K.; LINCOLN, Yvonna S. (Org.). **Handbook of qualitative research**. Thousand Oaks: Sage, 1994. p. 105–117.
- IMBERNÓN, Francisco. **Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza**. São Paulo: Cortez, 2011.
- LIBÂNEO, José Carlos. **Organização e gestão da escola: teoria e prática**. 5. ed. Goiânia: Alternativa, 2010.
- LIBÂNEO, José Carlos. A gestão da escola: uma abordagem sociopolítica e pedagógica. **Cadernos Cedes**, Campinas, v. 32, n. 87, p. 11-23, jan./abr. 2012.
- LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.
- MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Inclusão escolar: o que é? Por quê? Como fazer?** 12. ed. São Paulo: Moderna, 2006.
- MANTOAN, Maria Teresa Eglér. O desafio das diferenças nas escolas. **Revista Pátio**, Porto Alegre, ano 15, n. 59, p. 14-17, 2015.
- MANTOAN, Maria Teresa Eglér. Políticas públicas e a inclusão escolar. **Revista Brasileira de Educação**, v. 22, p. 1-18, 2017.
- MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. 10. ed. São Paulo: Hucitec, 2008.
- MORAES, Roque; GALIAZZI, Maria do Carmo. **Análise textual discursiva**. Ijuí: Ed. Unijuí, 2006.
- MOREIRA, Antonio Flávio Barbosa; SILVA, Tomaz Tadeu da. **Currículo, cultura e sociedade**. São Paulo: Cortez, 1994.
- PARO, Vitor Henrique. **Educação, administração e democracia**. São Paulo: Cortez, 2011.
- PIMENTA, Selma Garrido. **Saberes pedagógicos e atividade docente**. São Paulo: Cortez, 2012.
- RODRIGUES, David. **Educação inclusiva: que educação para quem?** Porto Alegre: Mediação, 2006.
- SACRISTÁN, José Gimeno. **O currículo: uma reflexão sobre a prática**. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SILVA, Cláudia Cristina da. Formação docente e educação inclusiva: desafios e possibilidades. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 15, n. 2, p. 645-661, abr./jun. 2020.

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

UZÊDA, Sheila de Quadros. **Educação inclusiva**. **Salvador**: Edufba, 2019.

VEIGA-NETO, Alfredo. **Currículo: para além da razão instrumental**. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

WERNECK, Cláudia. **Ninguém mais vai ser bonzinho na sociedade inclusiva**. Rio de Janeiro: WVA, 1999.

WERNECK, Cláudia. **Educação inclusiva: o que o professor tem a ver com isso?** Rio de Janeiro: WVA, 1997.

NOTA: Os autores foram responsáveis pela concepção do artigo, pela análise e interpretação dos dados, pela redação e revisão crítica do conteúdo do manuscrito e, ainda, pela aprovação da versão final publicada.

Submetido em: 04/12/2025

Aceito em: 23/02/2026

Publicado em: 16/05/2026