

# INCLUSÃO EDUCACIONAL E DESAFIOS NA ESCOLA PÚBLICA

## EDUCATIONAL INCLUSION AND CHALLENGES IN PUBLIC SCHOOLS



**CRISTIANE GONÇALVES SANTANA FERNANDES**

Graduação em Pedagogia pela Universidade virtual do estado de São Paulo (Licenciatura), Segunda licenciatura em Educação Especial pelo centro Universitário Cidade Verde – Paraná, Pós Graduação "Latu Sensu" em Educação Inclusiva pela Faculdade Campos Eliseos, Pós Graduanda no curso de Educação especial com ênfase no Transtorno do espectro autista (TEA) pela Universidade estadual "Julio de Mesquita Filho" UNESP. Professora de ensino fundamental 1 e Professora de atendimento educacional especializado na EMEF Dr. Abrão Huck – PMSP.

### RESUMO

O estudo analisou a inclusão educacional em escolas públicas, entendida como reorganização institucional para remover barreiras de acesso, permanência, participação e aprendizagem. Delimitou-se identificar obstáculos recorrentes, explicitar exigências normativas e apontar caminhos de melhoria alinhados a currículos, avaliação e apoios. Realizou-se análise documental e estatística a partir de marcos internacionais e nacionais e de indicadores demográficos recentes, organizando categorias de análise (barreiras, direitos, obrigações e princípios pedagógicos) em matriz de evidências. Foram evidenciadas tensões entre direitos já positivados e rotinas escolares, com destaque para lacunas na institucionalização de adaptações, na coerência entre currículo e avaliação e na gestão de apoios; os dados demográficos recentes, ao estimarem 18,6 milhões de pessoas com deficiência (8,9%), reforçaram a urgência de respostas consistentes. Observou-se que a inclusão tornou-se verificável quando culturas escolares comunicaram pertencimento, políticas definiram responsabilidades e prazos e práticas traduziram tais compromissos em avaliação para a aprendizagem, feedbacks e oportunidades de revisão, apoiadas por protocolos simples para ajustes e monitoramento. Concluiu-se que reduzir a distância entre prescrição e prática exige ciclos de melhoria com diagnóstico participativo, poucas ações de alto impacto, acompanhamento próximo e institucionalização do que funciona, mantendo alta expectativa acadêmica para todos.

**Palavras-chave:** Inclusão; Currículo; Avaliação.

## ABSTRACT

This study analyzed educational inclusion in public schools, understood as institutional reorganization to remove barriers to access, permanence, participation, and learning. It aimed to identify recurring obstacles, clarify normative requirements, and point out ways to improve curricula, assessment, and support. Documentary and statistical analysis was conducted based on international and national frameworks and recent demographic indicators, organizing categories of analysis (barriers, rights, obligations, and pedagogical principles) into an evidence matrix. Tensions were highlighted between already established rights and school routines, with emphasis on gaps in the institutionalization of adaptations, in the coherence between curriculum and assessment, and in the management of support; recent demographic data, estimating 18.6 million people with disabilities (8.9%), reinforced the urgency of consistent responses. It was observed that inclusion became verifiable when school cultures communicated belonging, policies defined responsibilities and deadlines, and practices translated such commitments into assessment for learning, feedback, and opportunities for review, supported by simple protocols for adjustments and monitoring. It was concluded that reducing the gap between prescription and practice requires cycles of improvement with participatory diagnosis, few high-impact actions, close monitoring, and institutionalization of what works, while maintaining high academic expectations for all.

**Keywords:** Inclusion; Curriculum; Assessment.

## INTRODUÇÃO

A pesquisa teve como objeto de estudo a inclusão educacional na escola pública de Educação Básica, compreendida como o esforço sistemático de remover barreiras de acesso, permanência, participação e aprendizagem de estudantes em sua pluralidade. O foco se manteve na identificação de obstáculos cotidianos e estruturais, bem como nas condições institucionais necessárias para superá-los, tomando como referência um conjunto de documentos normativos e analíticos internacionalmente reconhecidos. Para orientar o olhar sobre o cotidiano escolar, adotou-se a noção de inclusão como construção de culturas, políticas e práticas que acolheram todas as diferenças e produziram expectativas altas para todos, tal como proposto em instrumento de autoavaliação e melhoria contínua amplamente difundido nas redes de ensino (Booth; Ainscow, 2011).

A contextualização do problema foi delineada a partir de evidências demográficas recentes que indicaram a presença expressiva de pessoas com deficiência no país e desigualdades educacionais persistentes. Com base em inquérito amostral de abrangência nacional, constatou-se que havia cerca de 18,6 milhões de pessoas com deficiência, correspondendo a 8,9% da população com dois anos ou mais, com diferenças por sexo e por cor ou raça que expuseram vulnerabilidades adicionais (IBGE, 2023). A própria definição operacional de deficiência utilizada pelo levantamento, ancorada em domínios funcionais e graus de dificuldade, reforçou a necessidade de políticas e práticas escolares capazes de

responder a necessidades diversas sem recorrer à segregação. Esses dados também alertaram para a incomparabilidade histórica entre levantamentos, razão pela qual a análise valorizou mais os recortes e as implicações educacionais correntes do que a comparação com séries passadas (IBGE, 2023).

A justificativa fundamentou-se em um arcabouço normativo robusto, que havia estabelecido a educação inclusiva em todos os níveis como dever do Estado e direito das pessoas com deficiência. No plano global, consolidou-se a virada de paradigma que reconheceu tais pessoas como sujeitos de direitos e impôs obrigações positivas de não discriminação, acessibilidade e adaptações razoáveis aos sistemas educacionais (United Nations, 2006). No Brasil, esse compromisso fora internalizado com status jurídico por meio de ato que determinou a execução integral da convenção, vinculando as políticas públicas educacionais a seus princípios e disposições (Brasil, 2009). Ao lado disso, permaneceu atual a diretriz que convocara os sistemas escolares a acolher todas as crianças na escola comum, com pedagogia centrada na criança e organizações capazes de responder às diferenças sem separações (UNESCO, 1994).

A delimitação do problema assumiu o modelo social da deficiência como referência para interpretar as desigualdades educacionais. A definição legal brasileira situou a deficiência na interação entre impedimentos de longo prazo e barreiras sociais, culturais e físicas, orientando a interpretação de que a remoção dessas barreiras constituía a via legítima de efetivação do direito à educação (Brasil, 2015). Nessa perspectiva, a inclusão não foi tratada como concessão compensatória, mas como reorganização do trabalho pedagógico, do currículo e da avaliação visando a participação plena, evitando mecanismos de triagem que deslocassem a responsabilidade para o aluno. O percurso analítico, portanto, concentrou-se na identificação de barreiras e nas condições institucionais para reduzi-las, conforme o enquadramento já difundido nas redes e escolas (Booth; Ainscow, 2011; Brasil, 2015).

Os objetivos derivaram diretamente desse enquadramento: (i) descrever as principais barreiras à participação e à aprendizagem enfrentadas nas escolas públicas; (ii) mapear obrigações e diretrizes que vinham configurando políticas públicas e práticas escolares de inclusão; e (iii) evidenciar caminhos de melhoria institucional, com ênfase em processos participativos de autorrevisão, planejamento e acompanhamento. Nessa agenda, a Base Nacional Comum Curricular foi tomada como referência para o planejamento curricular e avaliativo, dado seu caráter normativo e sua orientação para competências gerais que incorporaram equidade e respeito às diferenças como horizonte formativo de toda a Educação Básica (Brasil, 2018). A partir dessa âncora, a análise priorizou modos de alinhar cultura escolar, normas e práticas para que a promessa normativa se convertesse em rotina pedagógica.

Do ponto de vista metodológico, o estudo se constituiu como análise documental e estatística de fontes oficiais e reconhecidas, combinando leitura sistemática de tratados, leis e diretrizes com extração criteriosa de indicadores demográficos. O delineamento foi organizado em etapas: definição do corpus (conjunto normativo internacional e nacional; instrumento de autorrevisão escolar; relatório demográfico), estabelecimento de categorias de análise (barreiras, direitos, obrigações, princípios pedagógicos) e construção de uma matriz de evidências para cotejar dados e prescrições com vistas à coerência interna do argumento. Essa organização esteve em consonância com orientações clássicas de elaboração de

projeto e procedimentos de pesquisa, especialmente no que tange à explicitação de problema, objetivos, variáveis analíticas e procedimentos de coleta e análise de dados (Gil, 2017).

No que se refere à posição teórico-operativa, a investigação adotou a ideia de melhoria escolar contínua como eixo de transformação, deslocando a ênfase do aluno para os arranjos institucionais. Esse deslocamento foi operacionalizado por meio de indicadores que foram úteis para guiar o diagnóstico participativo e o planejamento de ações, como aqueles referentes a expectativas elevadas para todos, avaliação a serviço da aprendizagem e colaboração entre profissionais e famílias (Booth; Ainscow, 2011). Ao mesmo tempo, o estudo preservou a centralidade do direito, reiterando que a existência de normas vinculantes e de compromissos internacionais pressupõe a efetivação de apoios, acessibilidade e desenho universal nos ambientes educacionais (United Nations, 2006; Brasil, 2015).

Por fim, a estrutura do artigo foi definida para evitar redundâncias e sobreposições. Após esta introdução, o primeiro segmento da discussão apresentou concepções de inclusão educacional inspiradas na tríade culturas–políticas–práticas e nos instrumentos de autorrevisão escolar (Booth; Ainscow, 2011). Em seguida, o texto abordou as políticas públicas e legislações vigentes que sustentaram a obrigatoriedade de sistemas educacionais inclusivos, com destaque para o tratado internacional e sua internalização no ordenamento brasileiro, além da diretriz histórica em favor de escolas para todos (United Nations, 2006; Brasil, 2009; UNESCO, 1994; Brasil, 2015). A terceira parte discutiu desafios concretos da escola pública, articulando dados demográficos e obrigações legais para evidenciar tensões entre o que se prescreveu e o que se encontrou (IBGE, 2023; Brasil, 2015). A seção subsequente reuniu experiências e práticas coerentes com a BNCC, enfatizando a articulação entre currículo, avaliação e participação (Brasil, 2018). As considerações finais retomaram a necessidade de coerência entre cultura escolar, normatividade e práticas, como condição para reduzir barreiras e sustentar processos de inclusão robustos e verificáveis.

## **DESENVOLVIMENTO**

### **CONCEPÇÕES DE INCLUSÃO EDUCACIONAL**

A investigação tratou a inclusão como um processo institucional contínuo que reorganizou a vida escolar para remover barreiras e ampliar a participação e a aprendizagem de todos os estudantes. Essa compreensão derivou de um instrumento de autorrevisão amplamente utilizado em redes de ensino, que estruturou a mudança em três dimensões interdependentes — culturas, políticas e práticas — associadas a indicadores que orientaram diagnóstico, planejamento e monitoramento (Booth; Ainscow, 2011). Em vez de fixar-se em tipologias de alunos, a escola foi convidada a observar como seus próprios arranjos criaram ou mitigaram obstáculos, deslocando o foco do “déficit” individual para as condições institucionais que sustentaram o pertencimento e o sucesso acadêmico (Booth; Ainscow, 2011).

No âmbito das culturas, a análise privilegiou valores e relações que sustentaram expectativas altas e acolhimento efetivo. O material consultado indicou que culturas inclusivas emergiram quando a comunidade escolar assumiu, explicitamente, que todos eram bem-vindos, que as diferenças eram parte intrínseca da aprendizagem e que a cooperação entre pares e profissionais constituía um recurso

pedagógico central. Tais culturas foram descritas por indicadores que tornaram observável o compromisso com a participação — por exemplo, a presença de rituais de recepção, o enfrentamento sistemático de discriminações e o reforço de mensagens de que cada estudante era capaz de progredir (Booth; Ainscow, 2011). Ao ancorar a discussão em indicadores, a pesquisa evitou abstrações e localizou práticas simbólicas e comunicacionais que, repetidas, sedimentaram pertencimento e encorajaram o engajamento cotidiano (Booth; Ainscow, 2011).

Quanto às políticas, a concepção estudada descreveu diretrizes e arranjos organizacionais que garantiram coerência entre intenções e rotinas. Políticas inclusivas, nessa chave, não se reduziram a documentos; elas conectaram governança participativa, formação docente continuada e organização de apoios para remover barreiras específicas. Indicadores sugeridos no instrumento consultado orientaram a observar se a gestão democratizava decisões, se havia mecanismos de escuta da comunidade, e se o planejamento contemplava metas, cronogramas e responsabilidades claras para que a diversidade dos estudantes fosse considerada nas escolhas curriculares e avaliativas (Booth; Ainscow, 2011). Esse enquadramento ajudou a distinguir compromissos retóricos de mudanças efetivas, pois exigiu evidências de implementação e de acompanhamento, como revisão periódica de dados e replanejamento colaborativo (Booth; Ainscow, 2011).

No plano das práticas, a concepção analisada descreveu como ensino, currículo e avaliação foram reorganizados para sustentar a participação de todos. O material ressaltou a centralidade de avaliações a serviço da aprendizagem, nas quais critérios, feedbacks e oportunidades de revisão possibilitaram que estudantes acompanhassem seu próprio progresso e que docentes ajustassem estratégias conforme necessidades emergentes (Booth; Ainscow, 2011). Também foi destacada a importância de sequências didáticas que oferecessem múltiplas vias de acesso aos conceitos e oportunidades variadas de expressão do que fora aprendido, reduzindo barreiras de linguagem, representação ou tempo. Tais escolhas didáticas foram descritas como responsivas, pois se alimentaram de evidências de sala de aula e foram replanejadas quando sinais de exclusão — como retraimento persistente ou avaliações que penalizavam estilos de aprendizagem — apareciam (Booth; Ainscow, 2011).

A concepção estudada ainda vinculou as três dimensões a um ciclo de melhoria que estruturou a mudança institucional: iniciar o processo com uma declaração clara de valores; levantar evidências sobre barreiras e recursos; priorizar objetivos factíveis; agir por meio de planos com responsáveis e prazos; e revisar sistematicamente resultados para iniciar novo ciclo (Booth; Ainscow, 2011). Esse encadeamento não foi apresentado como roteiro burocrático, mas como dispositivo de aprendizagem organizacional, no qual a escola desenvolveu capacidade de identificar problemas com base em dados, experimentar soluções em escala realista e institucionalizar ajustes que mostraram efeito (Booth; Ainscow, 2011). A força desse ciclo residiu na combinação de indicadores claros com processos participativos, o que reduziu a distância entre o que se declarava e o que efetivamente se fazia (Booth; Ainscow, 2011).

A noção de barreira foi central para a abordagem. Em vez de listar categorias de estudantes, a análise partiu de situações concretas em que o ambiente, as rotinas e os instrumentos didáticos impediam ou dificultavam aprender e participar. As barreiras foram, então, nomeadas e associadas a

ações específicas: rever critérios de avaliação que desconsideravam diferentes ritmos; reorganizar agrupamentos para ampliar apoio entre pares; ajustar materiais e tempos de tarefa; envolver famílias em decisões pedagógicas; e articular rede de serviços quando fatores extraescolares afetavam o engajamento (Booth; Ainscow, 2011). Ao tornar visíveis esses pontos de atrito e vinculá-los a indicadores, a escola ganhava meios para monitorar se as intervenções reduziam de fato a distância entre estudantes e oportunidades de aprendizagem (Booth; Ainscow, 2011).

Por fim, a concepção adotada articulou participação e altas expectativas como princípios inseparáveis. Participar não significou apenas estar presente fisicamente, mas envolver-se de modo intelectualmente exigente, com apoio proporcional às necessidades. Altas expectativas, por sua vez, não foram confundidas com uniformidade de resultados: elas se traduziram em objetivos desafiadores e alcançáveis, definidos com transparência e acompanhados por estratégias de ensino e avaliação que autorizaram diferentes trajetórias para chegar ao domínio conceitual esperado (Booth; Ainscow, 2011). Essa combinação realinhou o contrato pedagógico, deslocando práticas de triagem para práticas de ampliação de oportunidades, com ênfase na aprendizagem como processo compartilhado e monitorado pela comunidade escolar (Booth; Ainscow, 2011).

## POLÍTICAS PÚBLICAS E LEGISLAÇÕES VIGENTES

A análise das políticas e da legislação foi orientada pelo entendimento de que a inclusão educacional resultara de um movimento normativo que combinara princípios de direitos humanos com diretrizes educacionais concretas. No plano internacional, a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência estabeleceria o propósito de assegurar o exercício pleno e equitativo de direitos e liberdades, instituindo um léxico jurídico que deslocara o olhar das limitações individuais para as barreiras que restringiam a participação social. Ao definir não discriminação, acessibilidade, adaptações razoáveis e apoios como obrigações estatais, a convenção organizara um quadro de deveres cujo alcance incluiria explicitamente a educação inclusiva em todos os níveis (United Nations, 2006). Essa vinculação fora decisiva para a escola pública: ela significara que não se tratava de atender “casos” em separado, mas de reconfigurar o sistema – currículo, avaliação, formação de profissionais e gestão – para que qualquer estudante pudesse aprender e participar em igualdade de condições (United Nations, 2006).

No Brasil, esse compromisso fora internalizado por meio do decreto que determinara a execução integral da convenção no ordenamento jurídico, conferindo-lhe força normativa e condicionando a política educacional aos seus princípios estruturantes. Ao reconhecer que a convenção deveria “ser cumprida tão inteiramente como nela se contém”, o decreto deslocara o debate do campo programático para o campo jurídico-vinculante, reforçando que a inclusão não poderia ser tratada como política de ocasião, mas como direito subjetivo exigível (Brasil, 2009). Essa internalização implicara que decisões escolares – desde o desenho do calendário avaliativo até a distribuição de recursos de apoio – precisariam ser justificadas à luz dos deveres de acessibilidade, ajustes e apoios previstos internacionalmente, e não por conveniências administrativas (Brasil, 2009; United Nations, 2006).

A Declaração de Salamanca oferecera, por sua vez, um marco político-pedagógico que precedera e inspirara a virada normativa posterior. Ao afirmar a ideia de “escolas para todos” e ao recomendar pedagogia centrada na criança em escolas comuns, o documento havia proposto um princípio de organização que recusara a separação como resposta padrão à diferença. A partir desse horizonte, a inclusão fora apresentada não como derivação da deficiência, mas como projeto de escola: um arranjo em que currículo, estratégias de ensino e avaliação se adequaram para acomodar todas as crianças, independentemente de característica pessoal ou condição funcional (UNESCO, 1994). Nessa formulação, a escola pública deixará de ser lugar de seleção e passara a ser espaço de acomodação responsável das diferenças, o que exigira – e ainda exigia – decisões de política com impacto estrutural: formação docente orientada para a heterogeneidade, coordenação intersetorial, e desenho de apoios que não isolassem os estudantes de seus pares (UNESCO, 1994).

No plano infraconstitucional, a Lei Brasileira de Inclusão consolidara o modelo social da deficiência e dera contornos operacionais às obrigações do poder público e das instituições de ensino. Ao definir a pessoa com deficiência pela interação entre impedimento de longo prazo e barreiras que obstruíram a participação, a LBI impusera que as respostas educacionais se voltassem à remoção dessas barreiras, e não à adaptação dos estudantes a um padrão fixo de desempenho (Brasil, 2015). No ambiente escolar, esse comando legal se traduzira na necessidade de acessibilidade arquitetônica, comunicacional e atitudinal; de adaptações razoáveis formalizadas e verificáveis; e de recursos e apoios integrados ao cotidiano das turmas comuns, para que a participação ocorresse em condições justas e exigentes (Brasil, 2015). Assim, a LBI deslocara a noção de “medidas especiais” para o plano de reorganização institucional, no qual a unidade escolar assumira a responsabilidade de ajustar processos sem “retirar” o aluno da experiência comum de aprender.

A BNCC compusera o pano de fundo curricular dessa engrenagem. Embora seu escopo fosse mais amplo, o documento definira aprendizagens essenciais com compromisso explícito com equidade e inclusão, prescrevendo competências gerais que orientaram o planejamento e a avaliação em toda a Educação Básica (Brasil, 2018). Em termos de política pública, a BNCC significara um ponto de convergência entre o arcabouço de direitos e a sala de aula: ela determinara o padrão de referência para o que se ensinaria e se avaliaria, de modo que os apoios previstos na LBI e as exigências de acessibilidade da CRPD fossem ancorados em decisões curriculares concretas – sequência de conteúdos, critérios de avaliação formativa, expectativas de desempenho e rotinas de feedback (Brasil, 2018; United Nations, 2006; Brasil, 2015). Nessa medida, o documento servira como vetor de coerência: redes e escolas puderam articular valores, deveres jurídicos e práticas pedagógicas sob um mesmo léxico de objetivos e resultados.

Ao articular esses marcos, a pesquisa evitara sobreposição de camadas normativas e identificara papéis complementares: a CRPD estruturara os direitos e deveres; o decreto dera força interna a esses compromissos; Salamanca informara o princípio organizador de escolas comuns; a LBI detalhara obrigações operacionais no contexto brasileiro; e a BNCC definira o horizonte curricular que tornou verificável a inclusão em termos de aprendizagem. Essa tessitura retirara a inclusão do terreno da boa

vontade e a instalara como dever institucional, com consequências para o planejamento escolar, para a formação docente continuada e para o acompanhamento de resultados (United Nations, 2006; Brasil, 2009; UNESCO, 1994; Brasil, 2015; Brasil, 2018).

## DESAFIOS ENFRENTADOS PELAS ESCOLAS PÚBLICAS

A leitura combinada dos marcos normativos e dos indicadores demográficos permitirá reconhecer desafios estruturais que se manifestaram na escola pública como barreiras à participação e à aprendizagem. O primeiro desafio residira na tradução de deveres jurídicos em rotinas pedagógicas estáveis. Embora os documentos internacionais e nacionais houvessem definido obrigações claras, a escola lidara com a distância entre o enunciado de direitos e a gramática do cotidiano – horários, avaliações, materiais didáticos, organização dos tempos e espaços. O instrumento de autorrevisão proposto por Booth e Ainscow oferecera uma via de redução dessa distância, ao propor indicadores que tornaram observável o compromisso inclusivo e criaram um ciclo de melhoria ancorado em evidências. Ainda assim, a capacidade de sustentar esse ciclo encontrou limites quando culturas escolares não reafirmaram expectativas altas, quando políticas internas não estabilizaram processos participativos e quando práticas didáticas permaneceram monológicas, pouco responsivas a sinais de exclusão (Booth; Ainscow, 2011).

Um segundo desafio apareceu na coerência institucional necessária para que acessibilidade e apoios não se reduzissem a atos pontuais. A convenção definira adaptações razoáveis como dever imediato, mas sua realização dependera de mecanismos de decisão que nem sempre estiveram claros: quem identificara a barreira? quem decidira o ajuste? como se registrara e avaliara sua eficácia? (United Nations, 2006). Na ausência de protocolos, a resposta tendeu a se personalizar em relações individuais, com risco de inconsistência e descontinuidade. A LBI, ao situar a deficiência na interação com barreiras, sugerira que o processo passasse pela revisão de procedimentos – por exemplo, critérios de prova, tempos de tarefa, mediações comunicacionais – de modo a incorporar padrões de acessibilidade e de revisão, e não apenas soluções casuísticas (Brasil, 2015). Essa institucionalização, contudo, exigia formação e gestão capazes de lidar com a diversidade real, o que recolocara a necessidade de programas de desenvolvimento profissional e de governança atenta à participação de famílias e estudantes.

A gestão da avaliação constituiu outro ponto crítico. A BNCC preconizara um horizonte de aprendizagem comum e competências gerais que privilegiaram processos e produtos de conhecimento, mas a escola pública, marcada por pressões de desempenho e por calendários avaliativos rígidos, enfrentara o risco de uniformizar expectativas. Quando critérios foram pouco transparentes ou centrados apenas em respostas padronizadas, avaliações penalizaram estilos e tempos de aprendizagem, atuando como barreiras indiretas à participação (Brasil, 2018). O material de referência sobre culturas, políticas e práticas inclusivas indicara que avaliações orientadas à aprendizagem – com feedbacks processuais, oportunidades de revisão e multiplicidade de evidências – funcionaram como dispositivos de inclusão, porque ajudaram estudantes e docentes a monitorar trajetórias e a ajustar intervenções em tempo

oportuno (Booth; Ainscow, 2011). O desafio residira, portanto, em alinhar normas curriculares e rotinas avaliativas para que os deveres de acessibilidade e ajustes se materializassem em práticas que ampliaram oportunidades, e não em exceções toleradas.

A gestão do clima escolar e das relações também emergira como tópico sensível. Os dispositivos internacionais e nacionais insistiram na não discriminação e no pertencimento, o que, no plano da escola, supusera políticas antiassédio, mediações de conflitos e linguagens institucionais que celebraram a diversidade como valor. O instrumento de autorrevisão pautara indicadores de acolhimento e cooperação que, quando adotados, reduziram barreiras atitudinais e comunicacionais (Booth; Ainscow, 2011; United Nations, 2006). Onde tais indicadores não foram incorporados ao cotidiano – por exemplo, no modo de recepcionar estudantes, nas mensagens de sala, na distribuição de responsabilidades entre pares – a escola preservara micro práticas de exclusão que não eram imediatamente visíveis, mas que corroeram a participação ao longo do tempo. O desafio, nesse âmbito, consistira em tornar visível o compromisso com a participação por meio de rituais, mensagens e práticas consistentes, e avaliar periodicamente seu efeito sobre a experiência dos estudantes.

A coordenação intersetorial representou um quarto obstáculo recorrente. A CRPD e a LBI pressupuseram que educação inclusiva demandara articulação com saúde, assistência e transporte, entre outros, para garantir acessibilidade ampla e apoios proporcionais (United Nations, 2006; Brasil, 2015). Na prática, a ausência de protocolos de encaminhamento, de tempos institucionais para reuniões e de canais de informação entre políticas públicas comprometeu a efetividade de ajustes pedagógicos, porque barreiras extraescolares – como barreiras de mobilidade ou de comunicação – incidiram diretamente sobre a participação. O desafio, portanto, ultrapassara a escola e exigira governança municipal ou estadual com capacidade de orquestrar fluxos de informação e de garantir que arranjos de apoio não dependessem apenas de iniciativas locais isoladas.

Um quinto desafio se referiu à sustentabilidade das mudanças. A abordagem de melhoria contínua proposta por Booth e Ainscow pressupusera monitoramento e revisão em ciclos. Entretanto, ciclos só se sustentaram quando a escola construiu rotinas de coleta de evidências, definiu metas realistas e protegeu tempos de trabalho colaborativo para análise e replanejamento (Booth; Ainscow, 2011). Em contextos de alta rotatividade docente ou de sobrecarga administrativa, esses tempos foram frequentemente erosionados, e a escola retornou a respostas reativas, descoladas de um projeto institucional. Ao mesmo tempo, os marcos normativos exigiram que mudanças fossem documentadas e comunicadas, tanto para responsabilização quanto para aprendizagem institucional (United Nations, 2006; Brasil, 2015). O desafio residiu em transformar tais exigências em processos simples e úteis, evitando burocratização sem perder a rastreabilidade das decisões.

Por fim, a pesquisa identificara uma tensão persistente entre a obrigação jurídica e a capacidade pedagógica de responder à diversidade. A CRPD, o decreto de internalização e a LBI criaram deveres nítidos, enquanto Salamanca e a BNCC apontaram horizontes organizativos e curriculares. Contudo, a realização desses deveres dependeu de profissionais e coletivos escolares capazes de operar o currículo com flexibilidade e exigência, redesenhando práticas à luz de evidências e mantendo altas expectativas

para todos (United Nations, 2006; Brasil, 2009; UNESCO, 1994; Brasil, 2015; Brasil, 2018; Booth; Ainscow, 2011). Esse ponto encerrou a seção porque demarcou a passagem necessária para as partes subsequentes do artigo: a discussão de experiências e práticas que haviam ancorado a inclusão em rotinas observáveis, alinhando o que se prescrevera com o que se fazia, sem recorrer a soluções segregadoras nem a flexibilizações que diminuíssem o nível de desafio acadêmico.

Os desafios enfrentados pelas escolas públicas não foram reduzíveis a “falta de recursos” ou a “resistências culturais” isoladas. Eles apareceram como mismatch entre um arcabouço robusto de direitos e a capacidade institucional de converter tais direitos em decisões curriculares, avaliativas e organizacionais consistentes. A leitura das fontes indicara que a superação desse descompasso exigira coerência entre culturas, políticas e práticas; protocolos para adaptações razoáveis e apoios; avaliação voltada à aprendizagem; clima escolar que explicitou pertencimento; coordenação intersetorial que não terceirizou a responsabilidade; e ciclos de melhoria que protegeram tempos de planejamento colaborativo. Todos esses elementos, previstos e sugeridos nos marcos consultados, compuseram o mapa de problemas a ser enfrentado – e, ao mesmo tempo, o roteiro de transformação disponível às redes e escolas (United Nations, 2006; Brasil, 2009; UNESCO, 1994; Brasil, 2015; Brasil, 2018; Booth; Ainscow, 2011).

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

O estudo partiu do reconhecimento de que a escola pública ainda conviveu com barreiras que limitaram acesso, permanência, participação e aprendizagem. Os objetivos delineados — descrever esses obstáculos, mapear o que a normativa efetivamente exigiu e indicar caminhos de melhoria institucional — foram alcançados ao articular dados demográficos recentes com uma leitura criteriosa das diretrizes que orientaram a organização do ensino, da avaliação e dos apoios.

Os achados evidenciaram um descompasso entre direitos já assumidos e rotinas escolares ainda pouco responsivas à diversidade real das turmas. As estatísticas analisadas reforçaram a urgência de respostas consistentes: desigualdades educacionais persistiram em grupos específicos e, quando não foram enfrentadas por decisões curriculares e avaliativas claras, tenderam a reproduzir-se no cotidiano. Do ponto de vista institucional, ficou nítido que a inclusão só se tornou verificável quando culturas escolares comunicaram pertencimento, políticas definiram responsabilidades e prazos, e práticas traduziram tudo isso em critérios transparentes de ensino, avaliação e apoio.

A análise apontou, ainda, que a superação das barreiras dependeu menos de medidas isoladas e mais de coerência: planejamento participativo com metas factíveis; protocolos simples para adaptações e apoios; avaliação orientada à aprendizagem com feedbacks e oportunidades de revisão; e rotinas de monitoramento que permitiram corrigir rumos sem perder o nível de exigência acadêmica. Onde tais elementos foram integrados, a escola conseguiu ampliar a participação sem recorrer a soluções segregadoras, elevando expectativas e diversificando caminhos para alcançar os mesmos objetivos de aprendizagem.

Conclui-se que a finalidade central — reduzir a distância entre o que se prescreveu e o que se fez — exigiu escolhas institucionais sustentadas no tempo. O roteiro resultante é claro: identificar barreiras

com base em evidências; priorizar poucas ações de alto impacto; executar com acompanhamento próximo; revisar e institucionalizar o que funcionou. Com isso, a inclusão deixou de ser um ideal abstrato e se converteu em processo verificável, capaz de produzir ganhos concretos para todos os estudantes e de orientar, com sobriedade, a próxima rodada de melhorias.

## REFERÊNCIAS

- BOOTH, T.; AINSCOW, M. **Index para a inclusão: desenvolvendo a aprendizagem e a participação na escola.** 3. ed. Bristol: CSIE, 2011. Disponível em: [https://apcrsi.pt/dossiers\\_old/inclusao/index\\_para\\_a\\_inclusao.pdf](https://apcrsi.pt/dossiers_old/inclusao/index_para_a_inclusao.pdf). Acesso 7 set. 2025.
- BRASIL. **Decreto nº 6.949, de 25 de agosto de 2009.** Promulga a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo. Brasília, DF: Presidência da República, 2009. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2009/decreto/d6949.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/d6949.htm). Acesso 27 set. 2025.
- BRASIL. **Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015.** Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Brasília, DF: Presidência da República, 2015. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm). Acesso 27 set. 2025.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular.** Brasília: MEC, 2018. Disponível em: [https://www.gov.br/mec/pt-br/escola-em-tempo-integral/BNCC\\_EI\\_EF\\_110518\\_versaofinal.pdf](https://www.gov.br/mec/pt-br/escola-em-tempo-integral/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal.pdf). Acesso 27 set. 2025.
- GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa.** 6. ed. São Paulo: Atlas, 2017.
- IBGE. **PNAD Contínua – Pessoas com Deficiência 2022.** Rio de Janeiro: IBGE, 2023. Disponível em: [https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/media/com\\_mediaibge/arquivos/0a9afaed04d79830f73a16136dba23b9.pdf](https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/media/com_mediaibge/arquivos/0a9afaed04d79830f73a16136dba23b9.pdf). Acesso 27 set. 2025.
- UNESCO. **The Salamanca Statement and Framework for Action on Special Needs Education.** Paris: UNESCO, 1994. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000098427>. Acesso em: 27 set. 2025.
- UNITED NATIONS. **Convention on the Rights of Persons with Disabilities.** New York: UN, 2006. Disponível em: [https://www.un.org/disabilities/documents/convention/convention\\_accessible\\_pdf.pdf](https://www.un.org/disabilities/documents/convention/convention_accessible_pdf.pdf). Acesso 27 set. 2025.