

## **Evidências da Educação Inclusiva Que Exclui**

**JANDERLEIA DE FATIMA MALHEIROS**  
CENTRO UNIVERSITÁRIO UNIHORIZONTES - MG

# Evidências da Educação Inclusiva Que Exclui

## Introdução

A educação como direito social fundamental, deve ser assegurada a todos, independentemente de condições físicas, sensoriais, intelectuais ou sociais. É dever do Estado e da família promovê-la visando ao desenvolvimento pleno, à cidadania e à qualificação para o trabalho (Brasil, 1988, art. 205). A inclusão de alunos com deficiência é um direito inegociável, que exige acesso, aprendizagem e participação efetiva. Nas últimas décadas, o Brasil avançou na legislação inclusiva, garantindo matrícula na rede regular (Lei nº 9.394/1996). O aumento das matrículas (INEP, Censo Escolar, 2022) nem sempre reflete inclusão real. Muitas vezes, a presença do aluno é apenas física, sem práticas pedagógicas inclusivas, apoio especializado ou envolvimento das famílias, revelando o abismo entre o discurso e a realidade.

Sob a perspectiva da justiça social, a educação deve promover igualdade, equidade e inclusão, enfrentando estruturas excludentes e valorizando as diferenças (Freire, 1993). Para isso, o diálogo entre Secretaria de Educação e comunidade escolar é fundamental, a fim de construir políticas públicas sensíveis à diversidade e ao desenvolvimento individual de cada estudante. A justiça social, segundo Fraser, articula três dimensões fundamentais: redistribuição, reconhecimento e representação. É preciso combater desigualdades socioeconômicas (justiça econômica), valorizar identidades e culturas diversas (justiça cultural) e assegurar a participação efetiva de todos nos processos decisórios (justiça política). Os princípios redistributivos buscam compensar desvantagens históricas (Soares, 2021).

A educação inclusiva, portanto, implica apoio pedagógico e estrutural (redistribuição), valorização das identidades (reconhecimento) e envolvimento ativo de alunos e famílias (representação). No entanto, ainda há lacunas, especialmente na valorização da diversidade e no reconhecimento cultural dos sujeitos. Considera-se aluno com deficiência aquele com impedimentos de longo prazo que dificultam sua participação em igualdade de condições (Lei nº 13.146/2015). Compreender suas necessidades é essencial para políticas públicas realmente inclusivas. Além do acesso, é preciso garantir a aprendizagem de alunos com deficiência, TEA e altas habilidades/superdotação (Lievore; Rimolo; Melo, 2022). Diante disso, questiona-se: a inclusão escolar, sob a ótica da justiça da representação, promove de fato a participação dos alunos ou apenas os introduz fisicamente na escola? Este estudo visa aprofundar o debate sobre justiça social e inclusão, superando práticas apenas formais, em favor de ações efetivas e transformadoras nas escolas públicas.

## 2 Justiça Social

A justiça social é central no pensamento político contemporâneo, especialmente em democracias que buscam equidade, respeito à diversidade e superação de desigualdades históricas. Vai além da teoria: é um imperativo ético e institucional voltado à construção de sociedades mais justas, com condições reais de participação e dignidade para todos (Fraser, 2022). Nancy Fraser reformulou o conceito clássico ao propor três dimensões interligadas: redistribuição, reconhecimento e representação. As injustiças não se limitam ao campo econômico, como nas perspectivas marxistas, mas incluem também aspectos culturais e políticos, exigindo respostas amplas e integradas (Fraser, 2013).

A redistribuição refere-se à má alocação de recursos e privações sistemáticas de direitos básicos, como saúde, educação e trabalho. Grupos vulneráveis, como mulheres, povos indígenas e trabalhadores precários, são os mais afetados. Políticas de proteção social e ações afirmativas são essenciais para enfrentar essa marginalização (Therborn, 2020). O reconhecimento diz respeito à valorização identitária. Injustiças culturais se manifestam por estigmas e preconceitos que inferiorizam modos de vida e características de grupos como mulheres, LGBTQIA+, pessoas com deficiência e povos tradicionais. A justiça exige a valorização da diversidade e o combate as ideais de neutralidade que legitimam exclusões (Fraser, 2013; Young, 2011).

Já a representação aborda a inclusão política real nos processos decisórios. Sem ela, as outras dimensões ficam incompletas. Grupos invisibilizados, sub-representações ou marginalizados politicamente carecem de voz e poder para influenciar decisões (Fraser, 2022). Representação efetiva exige mais que eleições formais: pressupõe estruturas participativas com escuta ativa, reconhecimento de saberes diversos e redistribuição do poder político e simbólico (Fraser, 2013; Young, 2011). Autores como (Lynch, Baker e Lyons, 2021) defendem ampliar a justiça representacional incorporando dimensões afetivas e relacionais nos processos deliberativos, reconhecendo o papel do cuidado e das emoções na vida social. A representação articula e sustenta as demais dimensões. Sem ela, políticas redistributivas e de reconhecimento tendem a ser impostas verticalmente, sem efetividade. A justiça social é, portanto, um conceito complexo, relacional e politicamente comprometido com a transformação das estruturas de poder. Em tempos de crise, aprofundar seus fundamentos é essencial para sociedades mais democráticas, justas e plurais.

### **3 Educação Inclusiva**

A educação inclusiva é um conceito complexo, dinâmico e em constante construção, que vai além da simples presença física de estudantes com deficiência nas escolas regulares. Trata-se de um compromisso ético e político com o direito de todos à aprendizagem, participação e pertencimento (Booth e Ainscow, 2020). Não se resume ao acesso, mas exige transformações nas culturas, estruturas e práticas escolares. Compreendê-la como fenômeno histórico e político, é essencial para analisar relações de poder, desigualdades e barreiras institucionais (Moura e Cunha, 2021). A distinção entre inserção e inclusão é fundamental. A mera matrícula em turmas regulares, sem adaptações pedagógicas, resulta em exclusão silenciosa, sem garantia de aprendizagem ou participação efetiva (Costa e Silva, 2022). A inclusão requer práticas acessíveis e flexíveis, suporte contínuo e valorização das singularidades (Freire, 2020).

O princípio da equidade é central na educação inclusiva. Ao contrário da igualdade formal, a equidade reconhece desigualdades históricas e sociais, exigindo ações diferenciadas para garantir desenvolvimento integral (Fraser, 2021). Isso implica redistribuição de recursos, apoios pedagógicos especializados, formação docente continuada e ambientes respeitosos e acessíveis. A presença física não elimina barreiras simbólicas e estruturais que mantêm a exclusão (Skliar, 2020). É necessário questionar práticas pedagógicas tradicionais, concepções de normalidade e estruturas que reproduzem desigualdades. Incluir é transformar a escola em espaço acolhedor, político e pedagógico, onde a diferença seja parte da construção coletiva da aprendizagem (Mantoan, 2022).

A legislação brasileira reconhece o direito à educação inclusiva. A Constituição de 1988 (Brasil, 1988), a LDB nº 9.394/1996 (Brasil, 1996) e a Lei nº 13.146/2015 (Brasil, 2015) garantem a inclusão como dever do Estado, com prioridade para o atendimento na rede regular e proibição de práticas excludentes. A educação inclusiva deve ser entendida como direito humano, expressão de valores democráticos e exigência da justiça social. É

responsabilidade compartilhada entre gestores, educadores, famílias e estudantes, demandando ações contínuas para transformar a escola em espaço de pertencimento, participação plena e aprendizagem para todos (Booth, 2021). Incluir é valorizar a diversidade como riqueza, em um projeto coletivo de educação equitativa, justa e democrática.

#### **4 Educação Inclusiva e Justiça Social: Diálogos Possíveis**

A articulação entre justiça social e educação inclusiva é fundamental para construir uma educação democrática, equitativa e transformadora. A educação inclusiva vai além da simples inserção física de estudantes com deficiência ou necessidades específicas em escolas regulares, configurando-se como processo político-pedagógico que garante direito ao aprendizado, participação e pertencimento, respeitando as diferenças. Esse processo está ligado aos princípios da justiça social, que orientam uma reflexão crítica sobre desigualdades estruturais no campo educacional e social (Booth e Ainscow, 2020; Fraser, 2021).

No centro dessa relação está o conceito de equidade, que conecta educação inclusiva e justiça social. Equidade não é tratar todos igualmente, mas reconhecer as diferenças históricas, sociais, culturais e econômicas que afetam o acesso, permanência e sucesso educacional (Fraser, 2021). Exige respostas diferenciadas e contextualizadas, assegurando condições justas para o desenvolvimento integral de cada estudante, respeitando suas singularidades e desafios.

A justiça social articula três dimensões essenciais: redistribuição, reconhecimento e representação (Fraser, 2022). Redistribuição envolve corrigir desigualdades econômicas que dificultam acesso equitativo, garantindo recursos como materiais acessíveis, infraestrutura inclusiva, formação continuada e serviços de apoio (Therborn, 2020; Booth e Ainscow, 2020).

A falta desses recursos limita a educação inclusiva a uma inserção formal, sem verdadeira participação dos estudantes.

O reconhecimento trata das questões culturais, simbólicas e identitárias. A educação inclusiva deve valorizar as diversidades culturais, linguísticas, de gênero, raça e capacidade, combatendo preconceitos e práticas discriminatórias (Young, 2011; Skliar, 2020). Esse reconhecimento é fundamental para legitimar saberes diversos, fortalecendo o pertencimento e autoestima dos estudantes marginalizados.

A representação enfatiza a participação política e voz ativa dos grupos minoritários nas decisões educacionais. Processos democráticos na escola, envolvendo gestores, educadores, estudantes e famílias, garantem que as políticas inclusivas atendam às necessidades reais e promovam coprodução do conhecimento e cultura escolar (Fraser, 2022; Baker e Lyons, 2021). Sem essa participação, ações inclusivas podem ser impostas verticalmente, distantes da realidade dos estudantes e ineficazes.

O diálogo entre justiça social e educação inclusiva reforça que inclusão é direito humano e prática de justiça, não concessão. Amplia a responsabilidade do sistema educacional e sociedade na construção de políticas e ambientes que promovam equidade e combatam exclusão (Booth, 2021; Mantoan, 2022). Isso exige políticas públicas integradas que articulem ações econômicas, culturais e políticas, além de formação docente crítica, contínua e reflexiva (Freire, 2020; Moura e Cunha, 2021).

O desafio da inclusão sob a ótica da justiça social convoca uma mudança cultural profunda, superando concepções tradicionais de normalidade e valorizando a diversidade como elemento enriquecedor da escola e sociedade. Exige compromisso coletivo e contínuo de todos os atores para construir um espaço onde equidade se traduza em direito efetivo, participação plena e respeito à diversidade humana (Skliar, 2020; Young, 2011).

Por fim, justiça social e educação inclusiva formam um diálogo essencial para avançar rumo a uma democracia verdadeira, garantindo o direito à educação para todos em condições justas e acessíveis, assegurando a transformação social para superar desigualdades históricas.

## 5 Percurso Metodológico

O presente trabalho realizou-se mediante uma pesquisa exploratória (Creswell, 2014). Quanto à abordagem, aplicou-se a pesquisa qualitativa, pois buscou compreender a percepção dos professores de apoio sobre a inclusão educacional na rede pública estadual de Minas Gerais. A opção pela abordagem qualitativa justifica-se pela necessidade de interpretar os sentidos atribuídos pelos sujeitos às suas experiências profissionais, desafios cotidianos e práticas junto aos estudantes público-alvo da educação especial. Do ponto de vista metodológico, trata-se de pesquisa descritiva, pois visa descrever e analisar sistematicamente a percepção dos sujeitos acerca da efetivação da inclusão escolar, considerando práticas pedagógicas, formação docente, apoio institucional e representatividade no espaço escolar (Vergara, 2011). A pesquisa também se apoiou em levantamento documental, com análise de textos legais, normativos e artigos científicos sobre políticas de inclusão e princípios da justiça social, formando a base teórica e crítica para interpretar os dados empíricos.

Quanto aos métodos procedimentais, adotou-se o estudo de caso (Yin, 2005), que possibilitou examinar a realidade da inclusão escolar em seu contexto natural e institucional, aprofundando a compreensão das experiências dos professores e a implementação das políticas inclusivas na rede estadual de Minas Gerais. A unidade de observação compreende as escolas públicas da rede, sob diretrizes da Secretaria de Estado da Educação, local onde atuam os professores de apoio, sujeitos da investigação. A unidade de análise são as práticas e percepções desses profissionais em relação às políticas de inclusão e mecanismos de justiça social presentes no cotidiano escolar.

Participaram treze professores de apoio, atuantes em escolas estaduais com experiência direta no atendimento a estudantes com deficiência e outras especificidades educacionais. Foram selecionados por contato direto e convidados a participar voluntariamente.

A identidade dos participantes foi preservada, identificados como P1 a P13, conforme preceitos éticos. Para coleta de dados, utilizou-se a entrevista semiestruturada realizada em junho de 2025, com quatorze perguntas abertas divididas em quatro blocos temáticos: percepção geral sobre inclusão escolar; práticas didáticas para estudantes com deficiência; formação e apoio institucional; justiça social e representatividade nas escolas. As entrevistas foram individuais, gravadas com consentimento.

Após coleta, os dados foram transcritos integralmente para preservar fidelidade e integridade das falas. As transcrições foram organizadas em planilhas eletrônicas (Excel), auxiliando a codificação dos conteúdos e a construção das categorias analíticas. A análise foi orientada pela técnica da análise de conteúdo (Bardin, 2006), com categorias definidas a priori, baseadas nos objetivos e referencial teórico, e a posteriori, a partir da leitura interpretativa das narrativas. Essa técnica permitiu identificar padrões, contradições e sentidos atribuídos pelos professores às suas práticas e desafios na inclusão escolar, sendo adequada para interpretar os dados de forma sistemática, considerando os contextos e a subjetividade dos participantes.

A pesquisa respeitou os princípios éticos previstos para estudos com seres humanos. A participação exigiu a assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, esclarecendo objetivos, uso dos dados, sigilo e anonimato. Os dados foram utilizados apenas para fins acadêmicos, assegurando postura ética e responsável diante das narrativas. Com base

nesse percurso metodológico, os resultados e discussões são apresentados na próxima seção, à luz do referencial teórico.

Dada a proposta do estudo, as dimensões para análise de conteúdo foram definidas a priori: Percepção Geral sobre Inclusão; Justiça Social e Representatividade; Práticas Pedagógicas; Formação e Apoio. Durante a análise, a equidade emergiu como dimensão fundamental, não prevista inicialmente, para interpretar as práticas inclusivas.

## **6 Apresentação e Discussão dos Resultados**

Dada proposta do presente estudo, para o desenvolvimento da análise de conteúdo, as dimensões foram definidas a priori, na etapa de concepção do trabalho, sendo elas: Percepção Geral sobre Inclusão; Justiça Social e Representatividade, Práticas Pedagógicas; Formação e Apoio. Durante a análise, a equidade foi reconhecida como uma dimensão a posteriori, não prevista inicialmente, mas fundamental para interpretar as práticas inclusivas.

### **6.1 Percepção Geral sobre Inclusão**

Ao analisar as falas dos profissionais de apoio da educação pública, há consenso sobre a importância da educação inclusiva como direito e estratégia para promover equidade escolar. No entanto, apesar do discurso normativo, as práticas revelam tensões e contradições que exigem uma análise crítica. A justiça social implica enfrentar simultaneamente injustiças de redistribuição (recursos), reconhecimento (valorização da diferença) e representação (participação nas decisões). Com base nesses pilares, é possível aprofundar a discussão sobre a inclusão escolar (Fraser, 2022).

A educação inclusiva, a meu ver, é incluir alunos que por vezes estão dentro de um espaço escolar e, ao mesmo tempo, não são incluídos em um grupo ali dentro da sala de aula. Por isso é o papel do professor de apoio. O dever dele é incluir, trazer esse aluno, juntar, fazer trabalho em grupo, incluir ele com a turma. Esse é o papel do professor de apoio, e adaptando as atividades necessárias ali dentro do ambiente escolar para esse aluno. (P9)

Então é o que a gente está vivenciando, a inclusão está crescendo e mais crianças estão chegando às escolas e assim a gente tem que ter uma visão de que eles precisam ser incluídos realmente na escola, na sala de aula, no aprender, porque eles têm toda a capacidade de aprender. É claro que falta muito, mas meu ponto de vista é que eles aprendem com ajuda e estando no meio com os demais. (P10)

Eu acredito que a escola em que atuo ofereça uma educação inclusiva, mas ainda com pontos a serem melhorados, com certeza, mas só de ofertar a ideia das crianças no ensino regular e não em escola especial, já é uma forma de atuar. E é lógico que precisa também sempre lembrar da melhora nas atividades adaptadas, também na questão do manejo das crianças e sempre precisa estar sendo melhorado. (P8)

As falas de P9, P10 e P11 demonstram que a inclusão ainda não está completamente inserida nas escolas e que os estudantes não são introduzidos no ambiente da aula de aula de

forma a aprimorar o aprendizado que o processo há muito por evoluir, visto que é um dinâmico e requer participação, pertencimento e compromisso ético. (Booth e Ainscow, 2020)

Estas percepções explicitam uma dimensão recorrente nas escolas: a permanência física dos alunos com deficiência nos espaços escolares não garante, por si só, a sua inclusão real. Aqui, o que se observa é a diferença entre inserção e participação significativa. O aluno está presente, mas ainda excluído das interações que constroem pertencimento e aprendizagem coletiva, (Booth e Ainscow, 2020). A ênfase no papel individual do professor de apoio, embora relevante, mascara a responsabilidade coletiva da instituição escolar e desvia o foco das mudanças estruturais necessárias, inclusive no currículo, na formação docente e no cotidiano.

As falas expressam uma visão progressiva, mas revelam também uma naturalização da precariedade. O acesso à escola regular é compreendido como suficiente para garantir inclusão, evidenciando uma lógica de redistribuição mínima, onde o direito à matrícula se sobrepõe ao direito à aprendizagem. Ao considerar que a simples presença na escola comum já representa avanço, desconsidera-se a necessidade de profundas transformações nas práticas pedagógicas e na estrutura institucional. Justiça redistributiva não se limita à entrada no sistema, mas à remoção das barreiras que impedem o usufruto pleno dos direitos sociais (Fraser, 2020).

A percepção de educação inclusiva para mim é uma educação para todos, é uma educação que chega a todos, dando a oportunidade de participação, dando acessibilidade para que essa participação aconteça. (P6)

Eu vejo que alguns professores até tentam saber sobre a inclusão, mesmo tendo dificuldades, já que os especialistas são cobrados e tentam ajudar sua equipe, mas com pouco sucesso. (P7)

O objetivo é garantir que todos tenham acesso de maneira justa e igualitária na escola, apesar de que no nosso cotidiano não é sempre isso que acontece. (P4)

Os trechos mostram uma compreensão mais próxima do princípio do reconhecimento, relacionando inclusão à valorização da diversidade e à criação de condições para participação efetiva. Contudo, a participação só ocorre se os sujeitos forem reconhecidos em sua singularidade, o que exige estrutura, formação e políticas públicas eficazes. A acessibilidade mencionada na terceira fala ainda é restrita à dimensão arquitetônica, quando deveria incluir também a comunicacional, curricular e atitudinal (Mantoan, 2022).

Essas narrativas revelam a lacuna entre o ideal e a prática. Apesar da consciência normativa da igualdade de acesso, há distância entre o discurso institucional e as condições reais das escolas. Isso evidencia falhas no eixo da representação, pois os alunos não têm voz ativa na formulação das políticas que impactam sua prática. Além disso, a lógica da justiça distributiva é questionada quando o cotidiano escolar não efetiva os direitos declarados.

Em síntese, a análise indica valorização do ideal inclusivo entre os profissionais, mas que se realiza parcialmente, predominando uma lógica de compensação individual, não de transformação coletiva. Para haver justiça social nas escolas, é necessário, redistribuição equitativa dos recursos, reconhecimento da diferença sem hierarquização e representação efetiva dos sujeitos historicamente silenciados. A inclusão, portanto, não pode ser só uma diretriz legal ou esforço isolado, mas parte de um projeto ético e político de transformação social e escolar.

## 6.2 Justiça Social e Representatividade

Os fragmentos de discursos a seguir revelam que as estratégias pedagógicas voltadas à inclusão de alunos com deficiência, ainda que permeadas por intenções positivas e esforços individuais, revelam profundas contradições entre o discurso e a prática. Em diversos momentos, os profissionais relatam ações pontuais e adaptadas às necessidades dos estudantes, mas essas estratégias frequentemente esbarram na carência estrutural das escolas públicas, na ausência de políticas intersetoriais e no isolamento dos educadores diante da complexidade do trabalho inclusivo (Therborn, 2020).

Trabalhamos com eles, levando coisas diretamente a eles. É um modo concreto, muito significativo, porém tem outros que não conseguem essa condição. (P1)

E eu acredito que eles participam de forma regular, sim, que não é só um simbolismo, não é só uma pessoa que está ali só para ser um número dentro da escola. (P8)

Precisa estar em todos os lugares. Precisa ser reconhecido. Precisa ter respeito por aquele corpo diferente, do jeito de pensar diferente. E a maneira que a gente percebe o outro é convivendo. Então o primeiro passo é convivendo. O segundo passo é realmente as barreiras atitudinais e capacitistas que limitam essa participação e o fazer. (P6)

As palavras dos entrevistados, trazem uma narrativa de valorização da personalização das atividades, o que revela uma sensibilidade à especificidade de cada sujeito. No entanto, ao afirmar que "tem outros que não conseguem essa condição", o profissional expoe os limites materiais e estruturais que inviabilizam a equidade, esta é uma manifestação clara da injustiça redistributiva, na medida em que a desigualdade no acesso a recursos, serviços e tempo docente compromete a efetividade da aprendizagem para todos (Fraser, 2013). Ainda assim, há professores que adotam estratégias criativas, como atividades lúdicas, recursos visuais e práticas interativas. Um exemplo aparece no seguinte relato:

Eu uso muito tampinhas de garrafa, gravuras, palitos de picolé, colagem, recortes. Isso fixa a memória deles. Eles aprendem hoje, amanhã tem que repetir tudo de novo para que consigam realizar. (P10)

Aqui, no discurso de P10, percebe-se uma tentativa legítima de adaptar o currículo às formas de aprendizagem dos estudantes, o que se aproxima do princípio de reconhecimento cultural (Costa e Silva, 2022). Ao considerar que as crianças vivem o lúdico e precisam de estímulos sensoriais específicos, o educador rompe com o padrão normativo de ensino e reconhece a singularidade de seus alunos. Esta abordagem encontra analogia ao pensamento de Fraser, quando ela afirma que a justiça social exige não apenas redistribuição de recursos, mas também reconhecimento das diferenças como legítimas e produtivas.

No entanto, mesmo quando essas práticas são mencionadas, a ausência de apoio institucional e de tempo para o planejamento pedagógico é reiteradamente apontada como obstáculo:

Não há momento de troca de diálogo. O horário é muito amarrado. Os momentos para conversar também são poucos. Essa é a grande barreira. (P7)

Em minha opinião, não. eles ainda não têm voz ativa, só simbólica.(P4)

Primeiro é ter a escuta desse aluno, entendendo que o laudo que essa criança traz não limita esse sujeito. É ter um olhar para suas potencialidades e verificar as barreiras presentes no contexto escolar e, junto, trabalhar com esse aluno. (P6)

Tal falha identificada nas falas de P7, P4 e P6, revela um desequilíbrio na dimensão representativa da justiça. Se, a representação é condição para que grupos marginalizados tenham voz nos processos que os afetam, a falta de escuta dos professores e a rigidez das estruturas escolares silenciam os sujeitos que mais conhecem a realidade das salas de aula inclusivas (Fraser, 2022). Por outro lado, relatos como o de P4, demonstram a potência transformadora da prática docente quando acompanhada de escuta ativa e intencionalidade. Essa fala propõe uma ruptura com o reducionismo médico centrado no diagnóstico e reafirma a importância de uma pedagogia que considera as condições institucionais, os recursos disponíveis e as barreiras simbólicas e materiais (Lievore; Rimolo e Melo, 2022). Trata-se de uma compreensão que integra as três dimensões da justiça social: reconhecer a singularidade do aluno, redistribuir os meios para que ele possa aprender e garantir sua representação no processo pedagógico.

Outro ponto que emerge das entrevistas é o papel das famílias como mediadoras do acesso a serviços complementares. Em diversas falas, os profissionais ressaltam que muitos alunos só têm acesso a psicólogos ou fonoaudiólogos quando as famílias os levam aos atendimentos particulares, pois o Estado não provê esse suporte de forma sistemática. Tal responsabilização revela, mais uma vez, um sistema que opera por exclusão estrutural. (Fraser, 2022; Baker e Lyons, 2021)

Aqui, reforça-se a ideia de que a escola pública continua distante de garantir os direitos educacionais de forma plena e universal. A inclusão torna-se, assim, uma conquista desigual, dependente da renda, da presença ou ausência de rede de apoio familiar, e da disposição dos profissionais para se desdobrarem em suas funções, assim como percebido nos trechos de P2, P1 (Booth, 2021; Mantoan, 2022).

Muito pouca, às vezes nem existe. Depende de a família levá-los aos psicólogos particulares, porque o Estado não oferece essa condição. (P2)

Às vezes eles são ouvidos sim, mas não levados a sério. E aí tem muitas vezes que o aluno quer falar, mas muita gente olha e fala assim, será? Então, fica desacreditado ainda. (P1)

Por fim, o relato de P4 ilustra com nitidez o que poderia ser uma prática pedagógica efetivamente transformadora:

O currículo deve ser flexível, adaptado à necessidade de cada aluno. Trabalhamos com prancha de comunicação alternativa, letras com velcro, recursos visuais e sonoros. As estratégias são múltiplas. (P4)

Essa perspectiva sugere um alinhamento com o conceito de equidade, ao reconhecer que tratar os diferentes de forma igualitária é insuficiente. A equidade requer diferenciação responsável, sensível e ética, uma escola que se adapta aos seus alunos, e não o contrário. Sem uma estrutura capaz de garantir a redistribuição de recursos, o reconhecimento das diferenças e a representação efetiva dos sujeitos implicados no processo educacional, a inclusão tende a permanecer como um ideal mais retórico do que concreto. (Freire, 2020; Moura e Cunha, 2021).

### **6.3 Representações: exclusão da voz dos sujeitos**

A terceira dimensão da justiça social, representação, revela-se como um dos aspectos mais frágeis na experiência cotidiana da inclusão escolar. Ao analisar os relatos dos profissionais da educação, evidencia-se que os estudantes com deficiência raramente participam das decisões que dizem respeito às suas vidas escolares. A escuta, quando ocorre, é superficial ou protocolar, sem efetiva consideração de suas opiniões, sentimentos ou necessidades. A representação, como destaca (Fraser, 2022), não se limita à presença física ou à inserção formal dos sujeitos nos espaços institucionais. Ela exige voz ativa, poder de influenciar decisões e participação equitativa nos processos que moldam suas condições de existência. Nas entrevistas, no entanto, observa-se uma recorrente sensação de que esses estudantes são apenas "lembrados", e não verdadeiramente incluídos:

Na hora de uma atividade específica eles são excluídos; na prova, nem fazem. Só colocam a nota. (P13)

A escola ainda não escuta essas crianças de verdade. Elas falam, mas não têm quem as ouça com seriedade. (P4)

Nem sempre os alunos são realmente apresentados nas decisões da escola. Isso em poucas escolas acontece porque nem toda escola tem uma boa estrutura. (P13)

Alguns acham que eles não têm capacidade para estar participando, para estar respondendo, para estar atuando. (P1)

Primeiro que eles têm que estar dentro do projeto político. Isso tem que ser escrito, isso tem que ser documentado. Essas crianças têm que ter participação ativa. (P3)

Essas falas revelam que, mesmo quando presentes nas dinâmicas escolares, muitos alunos com deficiência são tratados como figuras simbólicas. Participam de festas ou eventos, mas sem que se questione se, de fato, essas atividades estão adaptadas às suas formas de expressão, interação ou aprendizagem. Nesse sentido, a crítica à participação simbólica ganha força e remete à ideia de inclusão como estatística, uma lógica que confunde presença com pertencimento e representatividade. A injustiça representacional se manifesta quando grupos sociais são impedidos de participar em condições de paridade nas arenas de deliberação política e institucional (Moura e Cunha, 2021). Essa exclusão se torna ainda mais grave quando se reconhece que muitos estudantes têm formas de comunicação alternativas que não são compreendidas ou valorizadas pelos adultos:

Muitas vezes eles querem falar, querem expressar, mas não sabem como. E a escola não ajuda a traduzir esse querer. (P11)

A maioria não tem estrutura familiar nem apoio fora da escola. Então, acabam ficando só na escola... e mesmo aqui, ninguém pergunta o que eles pensam.(P13)

Esse cenário reflete não apenas uma negligência institucional, mas uma falha comunicativa profunda. A escuta ativa e sensível é fundamental para a inclusão das vozes marginalizadas. Isso implica reconhecer que nem todas as pessoas se expressam da mesma forma, algumas falam com palavras, outras com gestos, expressões faciais ou dispositivos alternativos. Portanto, garantir representação é também garantir tradução, mediação e abertura a múltiplas linguagens. Essa perspectiva é especialmente relevante quando se observa o esforço de alguns educadores em compreender e valorizar os modos singulares de expressão dos estudantes com deficiência (Young, 2011).

Tem criança que se expressa com o olhar. A gente precisa aprender a entender esses sinais. (P6)

Com convivência, a gente vai entendendo como cada um comunica. E é aí que começa o verdadeiro diálogo. (P9)

Quando o aluno tenta dizer algo, muita gente olha e duvida. Não levam a sério. Acham que é invenção ou coisa da deficiência. (P11)

Ainda assim, a ausência de espaços formais para que os estudantes manifestem seus desejos, preferências ou insatisfações ainda é uma barreira significativa. A escola, enquanto instituição social, ainda opera majoritariamente sob uma lógica vertical, onde o saber adulto é hierarquicamente superior e a infância é desautorizada, sobretudo quando marcada pela deficiência. A fala de P11 revela com precisão esse cenário. Essa descrença institucionalizada não apenas inviabiliza a participação efetiva, mas alimenta uma cultura de desconfiança. A consequência disso é o reforço da exclusão não apenas material ou pedagógica, mas política, pois deslegitima os próprios sujeitos como interlocutores válidos. (Skliar, 2020; Young, 2011). Além disso, alguns educadores apontam que o desafio da representatividade não se limita à escola, mas alcança a família, a comunidade e o Estado:

Precisa de políticas públicas mais claras. Representatividade não é só estar na escola, é ser ouvido, ser visto como sujeito de direito. (P8)

A gente precisa de mais formação, mas também de mais escuta. Escutar os alunos, as famílias, os professores de apoio. (P5)

Tais reflexões apontam para a necessidade de repensar as estruturas escolares como espaços políticos, nos quais a coprodução de decisões deve incluir, de forma equitativa, os sujeitos historicamente silenciados. Isso implica transformar conselhos escolares, reuniões pedagógicas e momentos de avaliação em espaços dialógicos, nos quais a diferença não seja apenas tolerada, mas acolhida como parte constitutiva da democracia escolar (Therborn, 2020). Por fim, a representação, tal como entendida por Fraser, só se efetiva quando articulada com redistribuição e reconhecimento. Sem a garantia de condições materiais para que os estudantes possam se expressar (tempo, mediação, recursos), e sem que suas

identidades sejam valorizadas (não vistas como deficiência, mas como diferença), a participação continua sendo apenas decorativa. Portanto as entrevistas permitem afirmar que a justiça representativa na inclusão escolar ainda está em construção. (Fraser, 2013).

#### **6.4 Práticas Pedagógicas; Formação e Apoio**

Os fragmentos de discursos, as palavras dos entrevistados trazem uma narrativa que expõe claramente os desafios enfrentados na implementação da educação inclusiva nas escolas públicas. Revelam a sobrecarga do professor de apoio, a falta de uma rede multiprofissional estruturada e a necessidade urgente de um trabalho coletivo para garantir o sucesso dessa inclusão.

Normalmente, as escolas só têm o professor de apoio. Não tem outro profissional, como um psicólogo, um terapeuta, para atender. (P4)

O serviço fica todo para o professor de apoio mesmo. (P4)

Era ideal que esses profissionais estivessem dentro da escola. (P8)

Eu acredito que nada sozinho tem garantia de sucesso. Eu acredito que são partes que juntas fazem a diferença. (P10)

Esses relatos denunciam uma injustiça redistributiva, na medida em que a responsabilidade pelo acompanhamento integral dos estudantes com deficiência recai sobre poucos profissionais, sem o apoio institucional necessário. Isso evidencia uma lacuna entre as políticas públicas e a realidade das escolas, onde o professor de apoio assume múltiplas funções que deveriam ser compartilhadas em uma rede de suporte interdisciplinar (Fraser, 2022)

A fala de P10 reforça a importância de um trabalho colaborativo para efetivar a inclusão, deixando claro que a boa vontade isolada não é suficiente. Além disso, a formação continuada dos professores, essencial para a qualificação e adaptação das práticas pedagógicas, é reconhecida como um avanço, mas ainda apresenta limitações quanto à profundidade e à abrangência (Therborn, 2020; Booth e Ainscow, 2020). Há uma percepção de que muitas formações são superficiais e pouco conectadas à realidade da escola, além de serem oferecidas de forma desigual entre os profissionais.

Eu já participei. Tenho a segunda licenciatura em Educação Especial. Toda quinta-feira tinha formação para os profissionais. Sempre aprendíamos algo novo. (P4)

Na espécie do trabalho que é estadual, tem algumas formações, mas são dedicadas ao profissional de apoio. Poucas vezes vi essa formação para o professor regente. (P5)

Sim, muito superficial, não entra na realidade do que devemos saber com grandeza. São coisas que a gente já está trabalhando no cotidiano. (P1)

Participei sim. Eu tenho uma especialização específica. Mas poderia ter mais exemplos práticos para o dia a dia. (P1)

A partir dessa percepção, fica evidente uma injustiça simbólica, pois a formação oferecida não reconhece integralmente os saberes construídos pelos docentes em sua prática diária, nem contempla as necessidades reais de suas escolas (Fraser, 2013). Essa desconexão entre o conhecimento formal e a experiência concreta gera frustração e fragiliza a capacidade dos professores para programar práticas pedagógicas inclusivas eficazes. No que tange às práticas pedagógicas adaptadas, os professores ressaltam a importância do planejamento cuidadoso e do acompanhamento para promover o desenvolvimento dos alunos com deficiência (Therborn, 2020; Booth e Ainscow, 2020). Reconhecem que o diagnóstico clínico não determina o potencial de aprendizagem, mas que o método de ensino deve respeitar as diferenças e singularidades.

Sim, eu acredito que sim. Tanto é que um dos meus alunos avançou bastante... já tem o outro que não evoluiu tanto, e os dois têm o mesmo CID. (P10)

Eu acredito nisso. Eu acredito que com o meu trabalho. Eu coloco eles para pensarem. Eu não dou nada muito fácil. (P11)

E ajudo muito no aprendizado do aluno e na aplicação do conhecimento do mesmo. (P13)

Reconhecer as particularidades de cada estudante é essencial para romper com modelos tradicionais e homogêneos de ensino. No entanto, sem suporte institucional e redistribuição adequada de recursos, tais avanços dependem do esforço individual do professor, reforçando a urgência de políticas que articulem reconhecimento e redistribuição de forma efetiva (Fraser, 2022). A crítica à escola tradicional e à ausência de espaços para diálogo e planejamento mostra que a inclusão demanda transformação estrutural e cultural. A rigidez organizacional e a falta de equipes e espaços de escuta comprometem a efetivação da inclusão e a realização dos princípios da justiça social — redistribuição, reconhecimento e representação. É necessário um compromisso coletivo para transformar o modelo escolar, assegurando condições estruturais e culturais que tornem a equidade e a inclusão práticas concretas, como evidenciam os discursos de P3, P4, P7 e P12 (Fraser, 2022).

Se a gente conseguir construir uma escola inclusiva, tem que mudar essa escola, desse fazer ainda tradicional. (P3)

Embora a participação efetiva desses alunos dependa do nível de engajamento da escola, da turma, dos professores regentes. (P4)

Não há momento de troca de diálogo, o horário muito amarrado... Essa é a grande barreira. (P7)

Sim, às vezes, psicólogos. Mas nem sempre têm tempo suficiente para atender todos os alunos como deveria. (P12)

## 6.5. Equidade na percepção da educação inclusiva

A ideia de equidade aparece enfaticamente nos relatos dos professores quando se reconhece que a igualdade de tratamento não garante, por si só, justiça educacional. A compreensão de que alunos com deficiência não podem ser avaliados, ensinados ou cobrados nos mesmos moldes que os demais é recorrentes nas falas, revelando uma consciência crítica por parte dos profissionais da educação pública. Essas falas expressam mais que posturas pedagógicas: elas revelam uma concepção ética da educação como prática que deve romper com o ideal homogêneo de aluno. Nesse sentido, a justiça exige redistribuição de recursos e apoios de modo a corrigir desigualdades estruturais. A equidade, então, não se resume a garantir o mesmo para todos, mas sim aquilo que cada um precisa para ter acesso real à aprendizagem. A prática pedagógica torna-se, assim, um ato político (Fraser, 2022).

A gente tem que entender que cada um aprende de um jeito. Tem que adaptar mesmo, senão não acompanha P2)

Eles não conseguem aprender do mesmo jeito dos outros, e não é justo cobrar igual. A gente tem que fazer diferente para que eles possam aprender também. (P6)

Cada aluno precisa de um olhar, de uma escuta. Eu tento fazer com que eles sintam que pertencem, mesmo que isso exija mais trabalho. (P6)

Não dá para ser igual com todos. A gente tem que criar caminhos diferentes para cada um conseguir chegar. (P8)

As vozes docentes revelam que a escola ainda não assegura as condições necessárias à equidade. As práticas inclusivas dependem do esforço individual de educadores, que, mesmo sobrecarregados, buscam garantir a participação real dos alunos com deficiência. Contudo, surgem críticas à falta de condições estruturais que sustentem essas ações. Sem redistribuição adequada de recursos, a responsabilidade recai apenas sobre os professores, evidenciando os limites da justiça redistributiva sem reconhecimento e representação (Fraser). Não basta formar o professor e responsabilizá-lo por tudo: é preciso que o sistema reconheça a complexidade da inclusão e promova estruturas colaborativas e integradas (Lynch; Baker; Lyons, 2021).

O serviço fica todo para o professor de apoio mesmo.

Normalmente, as escolas só têm o professor de apoio. Não tem outro profissional, como um psicólogo, um terapeuta, para atender.

Se a gente conseguir construir uma educação para todos, verdadeiramente, uma escola que seja inclusiva, sim. E para que isso aconteça, tem que mudar essa escola desse fazer dela ainda tradicional.

A equidade exige mais que boa vontade ou compromisso individual: requer um redesenho institucional e uma cultura escolar que valorize a diversidade como parte essencial da educação. Professores, ao enfrentar a exclusão escolar, atuam como agentes de transformação, ainda que muitas vezes sem os apoios necessários. Reconhecem que uma educação justa depende de práticas diferenciadas, escuta ativa e condições reais de participação para todos os alunos. Os relatos indicam um esforço significativo dos profissionais da educação pública para construir uma escola mais justa na prática. A equidade, entendida como justiça que reconhece e respeita as diferenças, se concretiza quando a escola ajusta seus processos, currículos e tempos às necessidades dos sujeitos. Para isso, é fundamental que políticas públicas avancem além dos discursos e assegurem a redistribuição de recursos, o reconhecimento das especificidades e a representação ativa dos estudantes com deficiência (Freire, 2020; Moura e Cunha, 2021). Nessa articulação entre teoria e prática, a educação inclusiva poderá deixar de ser promessa e tornar-se realidade (Fraser, 2021).

## **7 Considerações Finais**

O presente estudo, ao analisar percepções e experiências de professores de apoio da rede pública estadual de Minas Gerais, evidencia desafios, limites e potências da educação inclusiva no cotidiano escolar. Os relatos mostram adesão ao discurso da inclusão como direito, mas também contradições em sua realização. A pesquisa teve como eixos: Percepção Geral sobre Inclusão, Justiça Social e Representatividade, Práticas Pedagógicas, Formação e Apoio e, de forma emergente, a equidade, dimensão central à justiça social na escola contemporânea. A escuta aos professores revelou que, embora reconheçam a importância da inclusão, sua efetivação é marcada por descontinuidades, limitações estruturais e desigualdades de acesso e participação. Isso reforça a inclusão como construção política, social e ética, que exige apoio institucional e reflexão crítica. O trabalho dos professores de apoio é central, mas também reflete as fragilidades do sistema, pois sobre eles recai grande parte da responsabilidade.

Articulando os dados à teoria da justiça social, identificaram-se as três dimensões, redistribuição, reconhecimento e representação, no cotidiano escolar. A injustiça redistributiva se expressa na ausência de equipes interdisciplinares, sobrecarga dos professores de apoio, escassez de recursos e tempo para planejamento. Esses fatores dificultam a personalização do ensino e o acesso equitativo ao conhecimento. A justiça educacional depende da redistribuição efetiva dos recursos necessários à participação dos sujeitos historicamente excluídos. No eixo do reconhecimento, os relatos indicam avanços na valorização da diversidade. Contudo, as diferenças dos alunos com deficiência ainda são vistas sob a ótica do déficit. Isso reforça a importância de desconstruir a lógica do “normal” e promover práticas que acolham múltiplas formas de aprendizado. Reconhecer implica valorizar a diferença como parte do processo educativo. A dimensão da representação mostrou-se frágil. Professores relatam que estudantes com deficiência são frequentemente excluídos das decisões pedagógicas. Quando escutados, suas manifestações nem sempre são levadas a sério. Isso evidencia um modelo escolar verticalizado, onde predomina o saber adulto. É necessário fortalecer espaços de escuta e participação desses alunos na construção das práticas escolares.

Outro ponto importante foi o reconhecimento da equidade como princípio da inclusão. Ao afirmar que “cada um aprende de um jeito” e que “não dá para tratar todos de forma igual”, os professores expressam uma ética da diferença. Isso demanda adaptações curriculares, estratégias diversificadas e tempos pedagógicos adequados. Porém, a ausência de

apoio institucional transfere ao professor a tarefa de garantir sozinha uma inclusão que deveria ser coletiva e sustentada por políticas públicas. A formação docente também foi destacada. Apesar de algumas experiências positivas, muitos relatam formação continuada insuficiente, superficial ou distante da realidade. O descompasso entre a formação dos professores de apoio e dos docentes regulares gera fragmentação e dificulta o trabalho colaborativo. Para cumprir seu papel, a formação precisa ser contínua, crítica, situada e acessível, fortalecendo a cultura inclusiva.

As práticas pedagógicas descritas demonstram esforço e criatividade. O uso de recursos lúdicos, adaptações e valorização das potencialidades revela compromisso com a equidade. Contudo, tais ações ocorrem em uma cultura escolar tradicional, pouco aberta à inovação. A falta de tempo para planejamento e de canais formais de escuta compromete sua efetividade. A inclusão ainda é parcial, sustentada por esforço individual em um sistema que não assegura condições reais. O risco de limitar a inclusão à presença física, sem transformação pedagógica, é real e precisa ser enfrentado.

Por fim, os relatos mostram que, mesmo diante das adversidades, professores da rede pública atuam como protagonistas na busca por uma escola mais justa. Seu engajamento revela que caminhos são possíveis, desde que existam vontade política, financiamento, gestão comprometida e políticas articuladas à justiça social. A inclusão, mais que um discurso, exige transformação das práticas, relações e estruturas. Só assim a escola pública cumprirá sua função social de garantir o direito à educação com dignidade.

## REFERÊNCIAS

- AINSOW, M.; BOOTH, T.; DYSON, A. *Inclusion and equity in education: Making sense of global challenges*. Paris: UNESCO Publishing, 2020. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000373718>. Acesso em: 9 jul. 2025.
- BOOTH, T.; AINSOW, M. *The index for inclusion: Developing learning and participation in schools*. 3. ed. Bristol: Centre for Studies on Inclusive Education, 2020.
- BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil de 1988*. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 5 out. 1988. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm). Acesso em: 9 jul. 2025.
- 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. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/19394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm). Acesso em: 9 jul. 2025.
- BRASIL. *Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015*. Estatuto da Pessoa com Deficiência. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 7 jul. 2015. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/ato2015-2018/2015/lei/113146.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2015-2018/2015/lei/113146.htm). Acesso em: 9 jul. 2025.
- FRASER, N. *Justice interruptus: Critical reflections on the “postsocialist” condition*. New York: Routledge, 2021.
- FRASER, N. *Scales of justice: Reimagining political space in a globalizing world*. Cambridge: Polity Press, 2022.
- FREIRE, P. *Pedagogia do oprimido*. Edição atualizada. São Paulo: Paz e Terra, 2020.
- LYNCH, K.; BAKER, J.; LYONS, M. *Affective justice: Democracy, recognition and social equality*. Cambridge: Cambridge University Press, 2021.
- MANTOAN, M. T. E. *Inclusão escolar: O que é? Por quê? Como fazer?* São Paulo: Summus Editorial, 2022.
- MOURA, E.; CUNHA, M. *Educação inclusiva: Desafios e perspectivas no contexto contemporâneo*. *Educação Sociedade*, Campinas, v. 42, n. 152, e02412047, 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/es.247120>. Acesso em: 9 jul. 2025.
- SKLIAR, C. *Educação inclusiva: Políticas, culturas e práticas*. São Paulo: Cortez Editora, 2020.
- THERBORN, G. *The killing fields of inequality*. Cambridge: Polity Press, 2020.
- YOUNG, I. M. *Justice and the politics of difference*. Updated ed. Princeton: Princeton University Press, 2011.