

ENTRE A INTENÇÃO E O COTIDIANO: PRÁTICAS PEDAGÓGICAS INCLUSIVAS NA EDUCAÇÃO BÁSICA

Leonildo José Figueira¹

¹Curso de História – Universidade Tuiuti do Paraná

leonildo.figueira@utp.br

Lattes: <https://lattes.cnpq.br/4170400031157777>

AT05: Educação Inclusiva na Educação Básica

RESUMO: A educação inclusiva na educação básica tem sido amplamente afirmada nos discursos oficiais, nas políticas públicas e nos projetos pedagógicos das escolas. No entanto, a efetivação dessas diretrizes no cotidiano escolar revela tensões significativas entre a intenção normativa e as práticas pedagógicas concretas. Este estudo tem como objetivo analisar criticamente as práticas pedagógicas inclusivas na educação básica, problematizando a distância entre os discursos institucionais de inclusão e a realidade da sala de aula. A pesquisa adota uma abordagem qualitativa, de natureza teórica e analítica, fundamentada na reflexão sobre políticas educacionais, formação docente e práticas escolares. A análise evidencia que, em muitos contextos, a inclusão se materializa de forma fragmentada, por meio de adaptações pontuais e estratégias improvisadas, sem a transformação das lógicas pedagógicas que historicamente produzem exclusão. Observa-se que fatores como condições materiais limitadas, tempo pedagógico reduzido, turmas numerosas e lacunas na formação docente impactam diretamente a mediação pedagógica e a construção de práticas inclusivas. Destaca-se, nesse cenário, o papel central do professor, cujas decisões pedagógicas são tomadas em contextos de incerteza e tensão entre prescrição normativa e autonomia profissional. Conclui-se que compreender a inclusão a partir do cotidiano escolar permite superar abordagens idealizadas, contribuindo para uma leitura mais crítica das práticas pedagógicas e para o fortalecimento da educação inclusiva como processo formativo, histórico e situado.

Palavras-chave: Educação Inclusiva; Educação Básica; Mediação Pedagógica; Práticas Pedagógicas.

1. INTRODUÇÃO

A educação inclusiva na educação básica consolidou-se, nas últimas décadas, como princípio orientador das políticas educacionais e dos discursos pedagógicos, assumindo centralidade nos documentos oficiais, nos projetos político-pedagógicos das escolas e nos processos de formação docente. Tal centralidade, entretanto, não garante, por si só, a efetivação de práticas pedagógicas capazes de responder à diversidade presente no cotidiano escolar. A

inclusão, frequentemente afirmada como valor e diretriz normativa, encontra limites quando confrontada com as condições concretas de funcionamento da escola e com as práticas historicamente instituídas no interior da sala de aula.

Nesse contexto, a escola básica revela-se como espaço atravessado por tensões entre a ampliação do acesso, a permanência dos estudantes e a produção de práticas pedagógicas efetivamente inclusivas. Embora os marcos legais e as políticas públicas tenham ampliado o reconhecimento do direito à educação de estudantes historicamente excluídos, observa-se que a materialização desse direito no cotidiano escolar ocorre de maneira desigual, muitas vezes restrita a adaptações pontuais ou estratégias improvisadas. Tais práticas, ainda que bem-intencionadas, tendem a preservar lógicas pedagógicas tradicionais, pouco sensíveis à diversidade e às diferentes formas de aprender.

A distância entre o discurso inclusivo e a prática pedagógica cotidiana evidencia que a inclusão não pode ser compreendida apenas como aplicação de normas ou adoção de metodologias específicas, mas como processo complexo, situado e historicamente condicionado. Nesse processo, a mediação docente assume papel central, uma vez que é no trabalho concreto do professor que as diretrizes inclusivas se traduzem — ou não — em experiências educativas significativas. As decisões pedagógicas são tomadas em contextos marcados por limitações materiais, pressões institucionais, lacunas formativas e pela tensão constante entre prescrição normativa e autonomia profissional.

Diante desse cenário, torna-se necessário problematizar as práticas pedagógicas inclusivas para além de sua formulação idealizada, analisando-as a partir do cotidiano escolar e das condições reais de sua implementação. Assim, o objetivo deste estudo é analisar criticamente as práticas pedagógicas inclusivas na educação básica, evidenciando as tensões entre a intenção normativa da inclusão e sua concretização no cotidiano da sala de aula, com ênfase na mediação docente e na formação profissional.

2. METODOLOGIA

A pesquisa caracteriza-se como um estudo de abordagem qualitativa, de natureza teórica e analítica, voltado à compreensão das práticas pedagógicas inclusivas na educação básica a partir das tensões entre os discursos normativos e o cotidiano escolar. Parte-se do pressuposto de que a inclusão educacional não se efetiva apenas por meio de dispositivos legais ou orientações pedagógicas prescritas, mas se constrói no interior das práticas concretas e das mediações realizadas pelos professores em contextos específicos.

Os procedimentos metodológicos fundamentam-se na análise de produções acadêmicas da área da educação, com ênfase em estudos sobre educação inclusiva, práticas pedagógicas, formação docente e mediação pedagógica, bem como na leitura crítica de documentos oficiais e orientadores que regulamentam a inclusão na educação básica. Tal escolha metodológica permite compreender como os discursos institucionais sobre inclusão são formulados e como dialogam, ou entram em tensão, com as práticas escolares efetivamente desenvolvidas.

A análise dos textos foi conduzida por meio de uma abordagem interpretativa, orientada pela articulação entre teoria educacional e reflexão sobre o cotidiano escolar. Não se buscou a exaustividade bibliográfica, mas a seleção de referenciais capazes de iluminar os limites, as contradições e as possibilidades das práticas pedagógicas inclusivas. Esse procedimento favoreceu a identificação de recorrências discursivas, permanências pedagógicas e desafios enfrentados pelos docentes no processo de implementação da inclusão.

Ao privilegiar uma leitura crítica das práticas pedagógicas e da mediação docente, a metodologia adotada contribui para situar a educação inclusiva como processo histórico e contextualizado, permitindo problematizar a distância entre a intenção normativa e a realidade da sala de aula, eixo central deste estudo.

3. ENTRE O DISCURSO INCLUSIVO E A PRÁTICA PEDAGÓGICA COTIDIANA

A educação inclusiva na educação básica consolidou-se, no plano discursivo e normativo, como princípio orientador das políticas educacionais e das culturas escolares, reforçando a ideia de que a diferença deve ser acolhida como parte constitutiva do processo formativo. A própria política nacional brasileira para a educação especial, ao situar a modalidade como transversal e ao enfatizar “acesso, participação e aprendizagem” dos estudantes, projeta a inclusão como horizonte institucional e pedagógico, deslocando-a do registro excepcional para o registro do direito (BRASIL, 2008).

Contudo, a passagem do texto normativo para a sala de aula raramente se realiza de modo linear. A literatura sobre implementação de políticas educacionais mostra que políticas não “descem” prontas para serem aplicadas; elas são interpretadas, negociadas e encenadas nas instituições, por atores concretos, em contextos específicos. Essa chave interpretativa é central para compreender por que a inclusão tende a existir de modo mais afirmativo no discurso do que na prática, uma vez que a escola “faz” a política de acordo com suas condições, pressões e repertórios institucionais (BALL; MAGUIRE; BRAUN, 2011/2012).

É nesse ponto que se tornam visíveis as permanências pedagógicas que operam como barreiras: currículos rígidos, formas de avaliação padronizadas, rotinas que privilegiam a

homogeneização e a aceleração do tempo escolar. Em muitos contextos, a inclusão é traduzida em práticas fragmentadas, flexibilizações pontuais, adaptações episódicas ou encaminhamentos paralelos, que não alteram a lógica de fundo do ensino e da avaliação. A crítica de Mantoan ajuda a qualificar esse diagnóstico ao insistir que a inclusão exige reorganização do trabalho pedagógico e do próprio modo escolar de produzir pertencimento e aprendizagem, e não apenas a soma de “medidas compensatórias” (MANTOAN, 2003/2006).

Além disso, a distância entre intenção normativa e prática cotidiana é reforçada por fatores estruturais: turmas numerosas, tempo pedagógico comprimido, escassez de recursos e suportes especializados, bem como a ausência de uma cultura institucional que distribua a responsabilidade da inclusão para além do professor individual. Nessa direção, a teoria da burocracia de nível de rua é uma ferramenta explicativa potente: quando políticas chegam ao “chão da escola”, sua execução depende do julgamento e da discricionariedade dos profissionais que atuam na linha de frente, frequentemente sob restrições de recursos e demandas contraditórias (LIPSKY, 2019).

Em termos práticos, isso significa que o professor tende a “resolver” a inclusão no limite do possível, produzindo respostas muitas vezes improvisadas, não por desconhecimento, mas por restrição material e organizacional.

Uma contribuição decisiva para evitar leituras moralizantes é compreender que a inclusão envolve, simultaneamente, culturas, políticas e práticas escolares: quando o desenvolvimento inclusivo é reduzido a técnicas, perde-se a dimensão institucional e cultural do problema. O Index for Inclusion é particularmente útil aqui ao propor que a inclusão se constrói em três dimensões articuladas, culturas, políticas e práticas, como processo contínuo de desenvolvimento escolar (BOOTH; AINSCOW, 2011).

Assim, a distância entre discurso e cotidiano não é apenas uma “falha” de execução: ela é um indicador de que a escola precisa reconfigurar suas formas de organização, de ensinar e de avaliar para que a inclusão deixe de ser um enunciado e se torne experiência.

3.1. A mediação docente como eixo das práticas pedagógicas inclusivas

Se o tópico anterior evidenciou a tensão estrutural entre política e prática, este segundo eixo desloca o olhar para o lugar em que a inclusão se decide cotidianamente: a mediação docente. Na educação básica, a inclusão não se materializa apenas em documentos, mas nos modos como o professor seleciona conteúdos, organiza o tempo, constrói interações, produz explicações, elabora avaliações e regula a participação em sala. Por isso, a mediação não é um

“acessório” do ensino: ela é o próprio mecanismo pelo qual a aprendizagem se torna possível, sobretudo quando se trata de diversidade.

A tradição sociocultural, em especial Vygotsky, oferece um fundamento robusto para compreender a mediação como categoria central do desenvolvimento e da aprendizagem. Em *Mind in Society*, o autor explicita a ideia de que os processos psicológicos superiores se estruturam por meio do uso de ferramentas e signos em práticas socialmente organizadas, o que confere ao ensino, e ao mediador, papel constitutivo (VYGOTSKY, 1978).

Nessa perspectiva, práticas inclusivas dependem menos de “receitas” e mais da qualidade das interações, dos suportes simbólicos e do modo como o professor organiza a participação.

Reconhecer a centralidade da mediação docente não significa individualizar a responsabilidade pela inclusão. Ao contrário, implica compreender a docência como trabalho sustentado por repertórios de saberes, construídos em trajetórias formativas e no cotidiano profissional. Tardif é decisivo para esse ponto ao demonstrar que os saberes docentes são plurais e socialmente produzidos, articulando formação, experiência e cultura profissional (TARDIF, 2014).

A inclusão, nesse quadro, depende tanto de formação consistente quanto de condições institucionais para que o professor transforme seus saberes em práticas. A discussão sobre formação pode ganhar ainda mais precisão com Shulman, ao destacar que ensinar envolve um conhecimento específico, o conhecimento pedagógico do conteúdo, que permite representar e tornar compreensíveis os saberes escolares para diferentes estudantes (SHULMAN, 1986).

Em chave inclusiva, isso significa que não basta “dominar o conteúdo” nem aplicar estratégias genéricas: é necessário construir mediações adequadas a diferentes modos de aprender, o que exige repertório pedagógico, tempo de planejamento e apoio institucional. Retorna aqui a tensão entre prescrição e autonomia. Diretrizes inclusivas tendem a prescrever princípios e orientações, mas a sala de aula exige decisões situadas. A mediação docente, portanto, se realiza em contextos de incerteza, sob pressão por desempenho e sob restrições de recursos, novamente, um terreno em que a discricionariedade do professor é central (LIPSKY, 2019). Ao reconhecer esse cenário, o texto evita idealizações: práticas pedagógicas inclusivas são construções concretas, dependentes de formação, de cultura escolar e de condições de trabalho.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise desenvolvida ao longo deste estudo evidencia que a educação inclusiva na educação básica não pode ser compreendida como aplicação direta de normativas ou como resultado automático da ampliação do acesso escolar. Ao contrário, trata-se de um processo complexo, historicamente situado, no qual se entrecruzam políticas públicas, culturas escolares, condições institucionais e práticas pedagógicas concretas. A distância observada entre a intenção normativa da inclusão e sua efetivação no cotidiano da sala de aula não constitui uma anomalia pontual, mas expressa tensões estruturais que atravessam o funcionamento da escola básica.

Os resultados da discussão indicam que, embora o discurso inclusivo esteja amplamente consolidado nos documentos oficiais e nos projetos pedagógicos, as práticas escolares ainda operam, em grande medida, sob lógicas pedagógicas homogeneizadoras. Adaptações curriculares pontuais, estratégias improvisadas e atendimentos individualizados desconectados do planejamento coletivo revelam que a inclusão, muitas vezes, é incorporada sem a necessária transformação das formas tradicionais de ensinar, avaliar e organizar o trabalho pedagógico. Nesse sentido, a permanência de práticas excludentes sob o rótulo da inclusão evidencia os limites de abordagens que reduzem o processo inclusivo a técnicas ou procedimentos isolados.

A centralidade da mediação docente, discutida neste trabalho, reforça a compreensão de que a inclusão se constrói no interior das interações pedagógicas e das decisões cotidianas tomadas pelos professores. Contudo, reconhecer o papel fundamental do docente não implica individualizar a responsabilidade pela inclusão. Ao contrário, evidencia a necessidade de políticas institucionais consistentes de formação inicial e continuada, de tempos e espaços de planejamento coletivo e de condições materiais que sustentem práticas pedagógicas inclusivas. A mediação docente, longe de ser expressão de voluntarismo individual, revela-se como trabalho profissional situado, atravessado por prescrições normativas, pressões institucionais e margens limitadas de autonomia.

Do ponto de vista da pesquisa educacional, este estudo contribui ao reafirmar a importância de analisar a educação inclusiva a partir do cotidiano escolar, superando leituras idealizadas ou exclusivamente normativas. Ao articular discurso, prática e mediação pedagógica, o trabalho evidencia que a inclusão deve ser compreendida como processo em permanente construção, marcado por conflitos, negociações e disputas de sentido. Tal perspectiva amplia o campo de investigação sobre práticas pedagógicas inclusivas, ao deslocar o foco dos modelos ideais para o exame das condições reais em que o ensino se realiza.

Conclui-se, portanto, que o fortalecimento da educação inclusiva na educação básica exige mais do que a ampliação de dispositivos legais ou orientações metodológicas. Requer a

construção de uma escola capaz de reconhecer a diversidade como princípio estruturante de sua prática pedagógica, promovendo transformações nas culturas escolares, nas formas de organização do trabalho docente e nos modos de compreender a aprendizagem. Nesse horizonte, a inclusão deixa de ser apenas um ideal normativo e passa a constituir-se como compromisso pedagógico e político, historicamente situado e continuamente disputado.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AINSCOW, Mel; BOOTH, Tony. **Index para a inclusão: desenvolvendo a aprendizagem e a participação nas escolas**. 3. ed. rev. e ampl. 2011. Disponível em: (tradução em PDF). Acesso em: 17 dez. 2025.

BALL, Stephen J.; MAGUIRE, Meg; BRAUN, Annette. *How schools do policy: policy enactments in secondary schools*. London: Routledge, 2011/2012.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília, DF: MEC/SEESP, 2008. Disponível em: gov.br/mec. Acesso em: 17 dez. 2025.

LIPSKY, Michael. **Burocracia de nível de rua: dilemas do indivíduo nos serviços públicos**. Brasília, DF: ENAP, 2019.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Inclusão escolar: o que é? por quê? como fazer?** São Paulo: Moderna, 2003. (Há edições posteriores).

SHULMAN, Lee S. *Those who understand: knowledge growth in teaching*. *Educational Researcher*, v. 15, n. 2, p. 4–14, 1986.

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

VYGOTSKY, Lev S. *Mind in society: the development of higher psychological processes*. Cambridge, MA: Harvard University Press, 1978.