ISSN: 2358-8829

ENTRE A INCLUSÃO FORMAL E AS PRÁTICAS CAPACITISTAS: CONTRADIÇÕES DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA NO COTIDIANO DE UMA ESCOLA PÚBLICA

Maria Eduarda Pereira Leite[1]
Roberta Maria Arraes Benício[2]
Rafael Marinho Bandeira[3]

INTRODUÇÃO

A garantia de matrícula de estudantes com deficiência em classes comuns representa uma condição necessária à educação inclusiva, mas não permite concluir que as práticas escolares assegurem participação e aprendizagem. A presença física pode coexistir com expectativas reduzidas, atividades desvinculadas do currículo e formas de identificação que subordinam o reconhecimento do estudante ao diagnóstico. Examinar essas contradições exige observar como a organização cotidiana da escola pode produzir barreiras, inclusive quando seus profissionais afirmam o compromisso com a inclusão.

A Lei Brasileira de Inclusão estabelece o direito a um sistema educacional inclusivo e relaciona sua efetivação às condições de acesso, permanência, participação e aprendizagem (Brasil, 2015). A referência normativa oferece um parâmetro para interrogar práticas que mantêm o estudante na instituição, mas limitam seu acesso ao conhecimento. Nesse sentido, a questão não se restringe à existência de preconceito explícito: envolve também as decisões rotineiras sobre quem pode aprender, como deve participar e quais apoios receberá.

Este trabalho objetiva analisar como práticas, discursos e condições institucionais podem produzir situações de capacitismo no cotidiano de uma escola pública estadual de ensino médio do Ceará. O foco recai sobre os mecanismos de classificação e organização pedagógica mencionados na experiência docente, em especial a centralidade do diagnóstico e do laudo, as baixas expectativas de aprendizagem e a insuficiência de apoios. Sustenta-se que

[1] Professora Adjunta da Universidade de Pernambuco. Doutora em Sociologia. E-mail: mariamepleite@gmail.com.
[2] Mestra em Diversidade Biológica e Recursos Naturais pela Universidade Regional do Cariri – URCA. E-mail: robertamariabio08@gmail.com.
[3] Doutor em Ciências pela Universidade de São Paulo – USP. E-mail: rafael.marinho.bandeira@gmail.com.

ISSN: 2358-8829

o enfrentamento dessas situações requer examinar as rotinas institucionais e assegurar condições de trabalho, sem reduzir a inclusão à iniciativa individual do professor.

METODOLOGIA

Trata-se de um relato de experiência de abordagem qualitativa e caráter crítico-reflexivo, fundamentado na atuação docente na educação básica. A base narrativa corresponde à síntese da experiência apresentada no resumo submetido ao evento. O desenvolvimento analítico permanece circunscrito aos aspectos ali informados, sem acrescentar falas, episódios particulares, quantitativos ou intervenções pedagógicas não documentadas. A instituição e os sujeitos não são identificados.

A reflexão articula essa base com literatura sobre deficiência, capacitismo e educação inclusiva e com a Lei Brasileira de Inclusão. A seleção bibliográfica é narrativa, orientada pela pertinência ao problema, sem pretensão de revisão sistemática. Os elementos do relato foram organizados em três eixos: diagnóstico e classificações institucionais; expectativas de aprendizagem e currículo; e condições organizacionais e participação. Essa organização sistematiza os problemas narrados, sem corresponder à codificação de entrevistas ou de registros de observação.

Diferenciam-se, na análise, os aspectos relatados, suas interpretações e os encaminhamentos propostos. Não são apresentados dados individuais, imagens ou documentos clínicos. O material disponível não detalha período, turmas ou procedimentos de registro da experiência, tampouco documenta aprovação ética; essas informações não são presumidas. O alcance é o de uma reflexão situada, que não permite mensurar a frequência das práticas nem generalizar conclusões para a rede estadual.

REFERENCIAL TEÓRICO

Diniz, Barbosa e Santos (2009) discutem a deficiência como questão de direitos humanos e justiça, destacando a interação entre impedimentos e barreiras sociais. Essa perspectiva permite deslocar o olhar de uma suposta incapacidade individual para as condições que restringem a participação. Na escola, o deslocamento implica examinar não apenas o estudante, mas também os materiais, a comunicação, os critérios de avaliação e as oportunidades de aprendizagem que lhe são oferecidos.

Mello (2016) problematiza a associação entre deficiência, incapacidade e vulnerabilidade em um contexto institucional de avaliação ética de pesquisa. Embora não se trate de investigação escolar, sua contribuição conceitual ajuda a interrogar pressupostos que

ISSN: 2358-8829

antecipam a incapacidade dos sujeitos. Neste relato, o capacitismo é empregado como categoria de análise das expectativas e práticas que inferiorizam pessoas com deficiência ou restringem sua participação com base em padrões de funcionamento tomados como universais.

Essa leitura não autoriza classificar toda dificuldade pedagógica como preconceito. É necessário distinguir necessidades de apoio, limitações de recursos e decisões que desconsideram possibilidades de aprendizagem. Kassar (2011), ao discutir desafios da implantação de uma política nacional de educação inclusiva, permite situar as práticas escolares em condições institucionais mais amplas. A análise do cotidiano precisa, portanto, relacionar os modos de interpretar a deficiência aos meios efetivamente disponíveis para organizar o ensino.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Diagnóstico e classificações institucionais

O relato identifica situações recorrentes de centralidade do diagnóstico e do laudo e de identificação dos estudantes por categorias institucionais. O problema analítico não é a existência de informações clínicas, que podem contribuir para a compreensão de necessidades específicas, mas sua transformação em explicação suficiente para o percurso escolar. Uma classificação não informa, por si, quais conhecimentos o estudante construiu ou quais mediações favorecem sua participação em determinada atividade.

Quando a identificação institucional antecede e encerra a compreensão pedagógica, existe o risco de que a categoria substitua o sujeito. A expectativa sobre sua aprendizagem pode passar a ser definida pelo que se presume sobre a deficiência, sem exame das condições de ensino. Essa é uma interpretação dos mecanismos sugeridos pela narrativa, e não a reprodução de uma fala ou de um episódio particular. A análise permite perguntar como informações utilizadas para organizar apoios podem também restringir oportunidades quando tratadas como limites definitivos.

O enfrentamento dessa tensão requer relacionar o conhecimento sobre o estudante a situações educativas concretas. Como encaminhamento, propõe-se identificar formas de comunicação, conhecimentos demonstrados e recursos necessários ao acesso às atividades. Esse acompanhamento deve permanecer revisável: precisar de ajuda em uma tarefa não autoriza presumir dependência em todas as demais. A finalidade é orientar o ensino,

ISSN: 2358-8829

preservando o estudante como interlocutor e evitando a circulação desnecessária de informações clínicas.

Baixas expectativas e restrições curriculares

As baixas expectativas de aprendizagem e as dificuldades de flexibilização curricular constituem outro eixo explicitado na experiência. Sua articulação permite discutir uma forma de exclusão que pode ocorrer dentro da classe comum: o estudante permanece presente, mas recebe oportunidades reduzidas de acessar os conhecimentos trabalhados com a turma. Não se dispõe de produções escolares para avaliar efeitos sobre a aprendizagem; o resultado da reflexão é a identificação desse risco institucional.

Flexibilizar o currículo exige explicitar o conhecimento pretendido e examinar os meios de acesso e expressão. Alterar linguagem, suporte ou modalidade de resposta pode ampliar a participação sem eliminar o objetivo pedagógico. Diferentemente, uma tarefa oferecida apenas para ocupar o tempo pode afastar o estudante da experiência curricular. No ensino médio, essa distinção inclui reconhecer sua condição juvenil, seus interesses e seu direito a desafios, sem confundir necessidade de apoio com ausência de possibilidades de aprender.

A leitura do capacitismo contribui para questionar expectativas que dispensam antecipadamente o estudante do ensino. Entretanto, manter exigências idênticas sem assegurar acessibilidade também pode restringir sua participação. A análise aponta para objetivos claros e revisáveis, acompanhados das mediações necessárias. Avaliar o que foi aprendido demanda distinguir conhecimentos pretendidos das exigências de comunicação ou registro que podem precisar de adaptação. Trata-se de orientação pedagógica decorrente da reflexão, sem alegação de implementação na escola.

Rotinas organizacionais e responsabilidade coletiva

O resumo registra insuficiência de recursos, formação, acessibilidade e profissionais de apoio. Essas condições impedem atribuir as contradições da inclusão apenas à vontade de cada professor. A organização escolar participa do problema quando necessidades conhecidas permanecem sem encaminhamento ou quando a resposta depende exclusivamente da iniciativa de um profissional. Essa formulação é uma possibilidade interpretativa, pois a narrativa não permite reconstruir fluxos de gestão nem distribuir responsabilidades por acontecimentos específicos.

ISSN: 2358-8829

A contribuição de Kassar (2011) ajuda a relacionar a implantação da política às condições de sua materialização. No contexto discutido, reconhecer a dimensão institucional significa perguntar quem providencia recursos, como as necessidades são comunicadas e quais espaços existem para decisões pedagógicas compartilhadas. A escassez não deve ser naturalizada, mas também não pode justificar que a pessoa com deficiência seja tratada como responsável pela dificuldade de organização do trabalho.

Vilaronga e Mendes (2014) analisam experiências de ensino colaborativo entre professores do ensino comum e da educação especial. Essa referência sustenta a proposição de interlocução profissional sobre objetivos, barreiras e apoios. Não se afirma que o modelo tenha sido implantado no contexto relatado. Sua pertinência está em oferecer uma alternativa ao isolamento docente, desde que existam tempo de planejamento, definição de responsabilidades e acompanhamento das decisões, em lugar da simples recomendação para que os profissionais colaborem.

A participação do estudante deve orientar esse acompanhamento. O relato não reúne sua voz nem a de familiares, o que limita as conclusões sobre pertencimento e experiência de discriminação. Como desdobramento, propõe-se criar meios acessíveis de escuta, evitando que necessidades de comunicação sejam interpretadas como ausência de opinião. O critério para examinar as rotinas precisa incluir as possibilidades de escolha, interação e acesso ao conhecimento, para além da matrícula e da execução de tarefas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A reflexão evidencia que a inclusão formal pode coexistir com práticas e condições que restringem a participação de estudantes com deficiência. O foco nos mecanismos cotidianos permitiu discutir como classificações institucionais, baixas expectativas e decisões curriculares podem reproduzir capacitismo, especialmente quando a compreensão pedagógica é subordinada ao diagnóstico e o acesso ao ensino recebe pouca atenção. A análise não permite afirmar que toda limitação material constitua capacitismo nem atribuir intenções aos sujeitos envolvidos.

O enfrentamento dessas contradições demanda reconhecer os estudantes como sujeitos de aprendizagem, revisar expectativas e vincular apoios às atividades escolares. Exige também formação, planejamento compartilhado e responsabilidade estatal pela oferta de condições adequadas. A corresponsabilização precisa traduzir-se em atribuições e acompanhamento, para que a inclusão não dependa de esforços individuais descontínuos.

Os limites da base narrativa impedem mensurar efeitos ou generalizar os achados. Investigações posteriores podem incorporar a perspectiva dos estudantes e acompanhar decisões pedagógicas e institucionais com procedimentos de registro e cuidados éticos explicitados. A contribuição deste relato consiste em tornar o cotidiano escolar objeto de reflexão crítica: é nas formas de nomear, ensinar, avaliar e organizar apoios que o direito à inclusão pode ser efetivado ou restringido.

REFERÊNCIAS

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. Acesso em: 28 out. 2026.

DINIZ, Debora; BARBOSA, Lívia; SANTOS, Wederson Rufino dos. Deficiência, direitos humanos e justiça. **Sur – Revista Internacional de Direitos Humanos**, São Paulo, v. 6, n. 11, p. 64–77, 2009. DOI: https://doi.org/10.1590/S1806-64452009000200004.

KASSAR, Mônica de Carvalho Magalhães. Educação especial na perspectiva da educação inclusiva: desafios da implantação de uma política nacional. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 41, p. 61–79, 2011. DOI: https://doi.org/10.1590/S0104-40602011000300005.

MELLO, Anahi Guedes de. Deficiência, incapacidade e vulnerabilidade: do capacitismo ou a preeminência capacitista e biomédica do Comitê de Ética em Pesquisa da UFSC. **Ciência & Saúde Coletiva**, Rio de Janeiro, v. 21, n. 10, p. 3265–3276, 2016. DOI: https://doi.org/10.1590/1413-812320152110.07792016.

VILARONGA, Carla Ariela Rios; MENDES, Enicéia Gonçalves. Ensino colaborativo para o apoio à inclusão escolar: práticas colaborativas entre os professores. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, DF, v. 95, n. 239, p. 139–151, 2014. Disponível em: https://www.scielo.br/j/rbeped/a/dBz3F9PJFfswJXFzn3NNxTC/. Acesso em: 28 out. 2026.