



INTERNATIONAL
INTEGRALIZE
SCIENTIFIC

Abril 2026

v. 6 n. 58

INTERNATIONAL INTEGRALIZE SCIENTIFIC ISSN/2675-520





INTERNATIONAL
INTEGRALIZE
SCIENTIFIC

Abril 2026

v. 6 n. 58

INTERNATIONAL INTEGRALIZE SCIENTIFIC ISSN/2675-520



APRESENTAÇÃO

A International Integralize Scientific configura-se como um periódico científico mensal dedicado à difusão rigorosa e qualificada do conhecimento acadêmico. Com publicações predominantemente em língua portuguesa e contribuições consistentes em inglês e espanhol, a revista consolida-se como um espaço editorial multicultural, orientado ao diálogo científico internacional e ao fortalecimento da produção intelectual brasileira no cenário global.

Alinhada a elevados critérios de avaliação acadêmica, a revista privilegia a publicação de artigos inéditos de discentes e docentes provenientes de distintas áreas do saber, reconhecendo a ciência como campo plural e interdisciplinar. Cada manuscrito submetido passa por criteriosa análise técnico-científica em regime de avaliação por pares, assegurando integridade metodológica, consistência teórica e relevância social dos resultados apresentados. Dessa forma, a International Integralize Scientific reafirma seu compromisso institucional com a circulação responsável do conhecimento e com o fortalecimento da cultura de pesquisa.

Sua missão institucional consiste em promover a publicação e a disseminação de pesquisas inovadoras que contribuam efetivamente para o avanço científico e tecnológico, estimulando a reflexão crítica e o desenvolvimento de novas abordagens investigativas. A revista persegue a visão de consolidar-se como referência de credibilidade e excelência acadêmica no contexto internacional, valorizando a produção científica que se ancora em evidências sólidas, metodologias reconhecidas e padrões éticos elevados.

A governança editorial do periódico opera em plataforma Open Journal Systems (OJS), garantindo transparência processual, rastreabilidade, interoperabilidade com bases internacionais e aderência às melhores práticas em editoração científica. A revista possui registro ISSN nas versões impressa e digital e atribui Digital Object Identifier (DOI) a todas as publicações, mediante associação ativa à Crossref, assegurando autenticidade, persistência e ampla citabilidade internacional. Sua atuação editorial mantém alinhamento às boas práticas recomendadas por organizações científicas de referência e aos princípios éticos, técnicos e normativos que orientam a gestão de periódicos acadêmicos qualificados, incluindo diretrizes consolidadas no âmbito da normalização internacional.



Os valores que regem sua atuação editorial fundamentam-se no rigor científico, na ética acadêmica e na promoção de um ecossistema plural de saberes. A diversidade disciplinar, a integridade intelectual, a inovação, o impacto social da ciência e a construção de redes colaborativas entre pesquisadores de diferentes nacionalidades constituem pilares estruturantes do periódico. Ao incentivar a interlocução entre centros de pesquisa, universidades e comunidades científicas, a International Integralize Scientific contribui para o desenvolvimento de uma ciência aberta ao diálogo, orientada à melhoria contínua e sensível às demandas contemporâneas.

Sua periodicidade regular, o compromisso com padrões editoriais elevados e a interlocução permanente com autores e avaliadores qualificados reforçam a credibilidade da revista como veículo legítimo de disseminação científica. Trata-se, assim, de um espaço editorial que acolhe a investigação acadêmica com seriedade, estimulando trajetórias de produção intelectual consistente, ética e socialmente relevante.

Ao posicionar-se como ponte entre diferentes culturas, idiomas e tradições científicas, a International Integralize Scientific reafirma o papel estratégico dos periódicos acadêmicos no fortalecimento da ciência global e na promoção de um conhecimento capaz de transformar realidades, ampliar horizontes e projetar pesquisadores brasileiros e internacionais em um ambiente científico de excelência.



Expediente Editorial

A Revista International Integralize Scientific é um periódico científico mensal dedicado à promoção e disseminação de conhecimento acadêmico de alta qualidade, orientado por rigor metodológico e compromisso ético. Seu propósito central consiste em oferecer um espaço de visibilidade qualificada para pesquisas inéditas, contribuindo para o fortalecimento do debate científico e para o desenvolvimento contínuo das diversas áreas do saber. Ao assegurar processos criteriosos de avaliação e seleção editorial, o periódico reafirma sua vocação institucional de fomentar o pensamento crítico, incentivar o intercâmbio intelectual e apoiar a formação de novas gerações de pesquisadores.

Diretor Geral

Dr. Luan Trindade

Responsável pela direção estratégica do periódico, conduz a governança institucional da revista, assegurando o alinhamento entre política editorial, expansão científica e fortalecimento das relações acadêmicas nacionais e internacionais.

Diretora Administrativa

Profa. PhD Vanessa Sales

Docente e pesquisadora, com trajetória consolidada na área acadêmica, coordena os processos organizacionais e de gestão editorial, contribuindo diretamente para a qualidade científica, ética e institucional das publicações.

Editor de Design Gráfico e Diagramação

Balbino Júnior

Profissional responsável pela curadoria visual, normatização gráfica e composição editorial, assegurando harmonia estética, legibilidade acadêmica e conformidade técnica das edições.

Características do Periódico

Periodicidade:

Mensal

Idiomas de Publicação:

Português, Inglês e Espanhol

Plataforma Editorial:

Open Journal Systems (OJS)

Registro Internacional:

SSN 3085-654X

Identificação Digital:

DOI registrado e associado à Crossref

Contato Editorial

Para esclarecimentos, submissões, parcerias institucionais ou orientações relacionadas ao processo editorial, a equipe técnica encontra-se à disposição através do e-mail:

publicacao@iiscientific.com

Endereço Institucional

Florianópolis – Santa Catarina – Brasil
Rodovia SC-401, Bairro Saco Grande
CEP 88032-005

A International Integralize Scientific mantém atuação editorial orientada pelas boas práticas científicas internacionais, alinhada aos princípios de integridade acadêmica, transparência editorial e responsabilidade social do conhecimento. Seu corpo diretivo e técnico atua de maneira integrada para assegurar excelência, continuidade e relevância científica em cada edição publicada.



Corpo Editorial e Conselho de Revisores por Pares

A revista adota um rigoroso processo de avaliação científica por pares (peer review), conduzido preferencialmente no modelo doubleblind, garantindo anonimato entre autores e revisores durante o processo avaliativo, imparcialidade na emissão dos pareceres e excelência acadêmica na seleção dos manuscritos publicados.

A divulgação institucional do corpo editorial e dos revisores por pares não estabelece qualquer vinculação entre avaliadores e artigos específicos, preservando integralmente a confidencialidade e a integridade ética do processo de revisão.

Editora-Chefe

Profa. PhD Vanessa Sales

Equipe Editorial

Prof. PhD Hélio Sales Rios
Prof. Dr. Rafael Ferreira da Silva
Prof. Dr. Francisco Rogério Gomes da Silva
Prof. PhD Manoel Coracy Dias Saboia
Prof. Dr. Daniel LaiberBonadiman

Declaração de Transparência Editorial

O periódico mantém registro formal de todas as etapas do processo de avaliação científica, assegurando confidencialidade, ética, independência acadêmica e conformidade com o modelo doubleblindpeer review, no qual autores e revisores permanecem mutuamente anônimos durante o processo avaliativo.

Conselho de Revisores por Pares (Peer Review Board)

O Conselho de Revisores por Pares é composto por pesquisadores com sólida formação acadêmica e reconhecida atuação científica. Os pareceres técnicos emitidos avaliam critérios de relevância científica, originalidade, consistência metodológica, contribuição teórica e adequação ética, fortalecendo o rigor e a credibilidade do periódico.

Pareceristas

Ciências da Educação

Dr. Carlos Mendonça
Dr. Marcelo Pertussatti
Dr. Ederson Renan Pacheco de Farias

Ciência da Saúde

Dr. Daniel Laiber
Dra. Luisa Bonadiman

Ciências Jurídicas

Dr. Avelino Thiago
Dr. James Melo de Sousa
Dr. Manoel Coracy

Educação Inclusiva

Dra. Fábiana Roseana Souza Oliveira da Silva
Dra. Karla Roberta Melo de Vasconcellos

Tecnologia

Dr. Flávio Lopes
Dr. Geraldo Lúcio

Editor Gerente

Rayane Priscila Santos de Souza

Editores de Seção

Karolayne Luana de Oliveira Silva
Eloisa Bárbara Rodrigues Lima

Equipe de Produção Editorial

Reviane Francy Silva da Silveira
Priscila de Fátima Lima Schio
Lucas Teotônio Vieira

Editor Técnico

Balbino Júnior

Administrador do Sistema OJS

Vitor Santos

OS DESAFIOS DA INCLUSÃO ESCOLAR ENFRENTADOS PELOS PROFESSORES NA SALA DE AULA: BARREIRAS PEDAGÓGICAS, ORGANIZACIONAIS E POLÍTICAS NA IMPLEMENTAÇÃO DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA

THE CHALLENGES OF SCHOOL INCLUSION FACED BY TEACHERS IN THE CLASSROOM: PEDAGOGICAL, ORGANIZATIONAL, AND POLITICAL BARRIERS IN THE IMPLEMENTATION OF INCLUSIVE EDUCATION

LOS DESAFÍOS DE LA INCLUSIÓN ESCOLAR ENFRENTADOS POR LOS DOCENTES EN EL AULA: BARRERAS PEDAGÓGICAS, ORGANIZATIVAS Y POLÍTICAS EN LA IMPLEMENTACIÓN DE LA EDUCACIÓN INCLUSIVA

RESUMO

A inclusão escolar, entendida como a transformação da escola para acolher e ensinar a todos, desloca o foco do “déficit do estudante” para as barreiras produzidas pela organização escolar, pela cultura institucional e pelas práticas pedagógicas. Nesse cenário, o professor ocupa posição estratégica: é simultaneamente agente de mudança curricular e sujeito impactado por condições de trabalho, políticas de responsabilização e insuficiências estruturais. Este artigo, de natureza teórico-analítica com revisão integrativa e síntese temática, investiga os principais desafios da inclusão enfrentados por professores na sala de aula e os organiza em um modelo explicativo que articula (i) barreiras pedagógico-curriculares, (ii) barreiras organizacionais e de recursos, (iii) barreiras atitudinais e culturais e (iv) barreiras de governança, avaliação e suporte intersetorial. Argumenta-se que a efetividade da inclusão depende menos de “técnicas isoladas” e mais de um arranjo sistêmico: formação docente continuada situada, planejamento colaborativo, flexibilização curricular com rigor pedagógico, uso intencional de avaliações formativas, redes de apoio (AEE/serviços especializados) e liderança escolar orientada por evidências e direitos. Como contribuição, propõe-se um quadro de competências docentes para a inclusão (diagnóstico pedagógico, desenho universal para aprendizagem, diferenciação, gestão de sala e colaboração) e um conjunto de recomendações institucionais com foco na redução de barreiras e no fortalecimento de condições de ensinabilidade. Conclui-se que a inclusão é um projeto pedagógico-político que exige coerência entre legislação, financiamento, formação, currículo e práticas avaliativas, sob pena de recair sobre o professor como “responsável solitário” por um problema sistêmico.

Palavras-chave: Inclusão escolar; práticas docentes; desenho universal para aprendizagem; diferenciação pedagógica; barreiras à aprendizagem e participação.

ABSTRACT

School inclusion, understood as transforming schools to welcome and teach everyone, shifts attention from the student’s “deficit” to barriers produced by school organization, institutional culture, and pedagogical practices. In this context, teachers hold a strategic position: they are both curriculum-change agents and individuals affected by working conditions, accountability policies, and structural shortcomings. This theoretical-analytical article, based on an integrative review and thematic synthesis, examines the main inclusion-related challenges faced by teachers in the classroom and organizes them into an explanatory model that combines (i) pedagogical-curricular barriers, (ii) organizational and resource barriers, (iii) attitudinal and cultural barriers, and (iv) governance, assessment, and intersectoral-support barriers. We argue that inclusion effectiveness depends less on isolated “techniques” and more on systemic arrangements: situated in-service teacher learning, collaborative

planning, curricular flexibility with pedagogical rigor, intentional use of formative assessment, support networks (specialized services), and evidence-informed school leadership grounded in rights. As a contribution, we propose a teacher competency framework for inclusion (pedagogical diagnosis, Universal Design for Learning, differentiation, classroom management, and collaboration) and a set of institutional recommendations focused on reducing barriers and strengthening teachability conditions. We conclude that inclusion is a pedagogical-political project requiring alignment among legislation, funding, teacher education, curriculum, and assessment practices; otherwise, it risks placing teachers as “lone responsible agents” for a systemic issue.

Keywords: School inclusion; teaching practices; universal design for learning; differentiated instruction; barriers to learning and participation.

RESUMEN

La inclusión escolar, entendida como la transformación de la escuela para acoger y enseñar a todos, desplaza el enfoque del “déficit del estudiante” hacia las barreras generadas por la organización escolar, la cultura institucional y las prácticas pedagógicas. En este contexto, el docente ocupa una posición estratégica, siendo simultáneamente agente de cambio curricular y sujeto afectado por las condiciones de trabajo, las políticas de responsabilización y las limitaciones estructurales. Este artículo, de carácter teórico-analítico con revisión integradora y síntesis temática, investiga los principales desafíos de la inclusión que enfrentan los docentes en el aula, organizándolos en un modelo explicativo que articula: (i) barreras pedagógico-curriculares, (ii) barreras organizativas y de recursos, (iii) barreras actitudinales y culturales y (iv) barreras de gobernanza, evaluación y apoyo intersectorial. Se argumenta que la efectividad de la inclusión depende menos de “técnicas aisladas” y más de un enfoque sistémico, que incluye formación docente continua contextualizada, planificación colaborativa, flexibilización curricular con rigor pedagógico, uso intencional de evaluaciones formativas, redes de apoyo (AEE/servicios especializados) y liderazgo escolar basado en evidencias y derechos. Como contribución, se propone un marco de competencias docentes para la inclusión —diagnóstico pedagógico, diseño universal para el aprendizaje, diferenciación, gestión del aula y colaboración— así como un conjunto de recomendaciones institucionales orientadas a la reducción de barreras y al fortalecimiento de las condiciones de enseñabilidad. Se concluye que la inclusión constituye un proyecto pedagógico-político que requiere coherencia entre legislación, financiación, formación, currículo y prácticas evaluativas, evitando que recaiga exclusivamente sobre el docente la responsabilidad de un problema sistémico.

Palavras-clave: Inclusión escolar; prácticas docentes; diseño universal para el aprendizaje; diferenciación pedagógica; barreras al aprendizaje y la participación.

1 INTRODUÇÃO

A inclusão escolar consolidou-se, nas últimas décadas, como um dos paradigmas estruturantes das políticas educacionais globais, deixando de ser compreendida como uma ação compensatória direcionada a grupos específicos para tornar-se um princípio organizador do próprio sistema de ensino. Sob a influência de marcos internacionais como a Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994) e o Relatório Global de Monitoramento da Educação (UNESCO, 2020), a educação inclusiva passou a ser concebida como expressão concreta do direito humano à educação, implicando a transformação das instituições escolares para responder à diversidade humana em suas múltiplas dimensões — cognitivas, sensoriais, físicas, culturais, linguísticas e socioemocionais.

Entretanto, embora o avanço normativo seja inequívoco, persiste uma distância significativa entre o discurso legal e a realidade cotidiana das salas de aula. A matrícula de estudantes com deficiência e outras necessidades educacionais específicas em classes comuns tornou-se prática amplamente difundida; contudo, a presença física não garante, por si só, participação efetiva nem aprendizagem significativa. Esse descompasso revela uma questão central: a inclusão não se esgota na dimensão jurídica ou administrativa, mas exige profunda reorganização epistemológica, curricular e pedagógica.

Nesse cenário, o professor emerge como ator estratégico e, simultaneamente, como sujeito tensionado por múltiplas forças estruturais. De um lado, espera-se que desenvolva práticas pedagógicas diferenciadas, implemente estratégias de acessibilidade curricular, utilize tecnologias assistivas, realize adaptações metodológicas e promova ambientes socioemocionalmente acolhedores. De outro, enfrenta turmas numerosas, escassez de tempo para planejamento, formação inicial frequentemente insuficiente para lidar com a heterogeneidade, sobrecarga burocrática e políticas de responsabilização centradas em resultados padronizados. Essa tensão produz um fenômeno recorrente descrito na literatura como “individualização da responsabilidade sistêmica”: a complexidade institucional da inclusão é frequentemente deslocada para o desempenho individual do docente.

Além disso, a inclusão escolar impõe um desafio epistemológico profundo: ela questiona a própria concepção tradicional de ensino baseada na homogeneidade da turma e na linearidade do currículo. A escola moderna foi historicamente estruturada para operar sob padrões de normalização — idade-série, tempo pedagógico uniforme, avaliação classificatória e currículo sequencial rígido. A inclusão, ao afirmar a variabilidade como regra e não exceção, exige a ruptura com esse modelo. Assim, o problema não reside apenas na adaptação de estratégias, mas na necessidade de reconstrução do desenho pedagógico em sua base.

A literatura contemporânea indica que a efetividade da inclusão depende de um conjunto articulado de condições: formação docente continuada situada na prática, cultura escolar colaborativa, liderança pedagógica comprometida, redes de apoio intersetorial, flexibilização curricular com manutenção de altas expectativas e avaliação formativa orientada por evidências. Contudo, tais condições nem sempre se

encontram consolidadas nos sistemas educacionais, especialmente em contextos marcados por desigualdades socioeconômicas e financiamento insuficiente.

Diante desse panorama, impõe-se uma análise aprofundada que vá além da descrição de dificuldades pontuais e avance na compreensão estrutural dos desafios enfrentados pelos professores na sala de aula inclusiva. A questão central que orienta este estudo pode ser assim formulada: quais são os desafios pedagógicos, organizacionais, culturais e políticos que incidem sobre o trabalho docente na inclusão escolar e como esses desafios se articulam na produção de barreiras à aprendizagem e à participação?

O objetivo deste artigo é examinar, em perspectiva teórico-analítica, os principais desafios da inclusão escolar enfrentados pelos professores, organizando-os em um modelo explicativo multiescalar que articula dimensões micro (sala de aula), meso (organização escolar) e macro (políticas públicas e governança educacional). Ao fazê-lo, busca-se oferecer não apenas uma sistematização conceitual rigorosa, mas também subsídios para o redesenho de práticas formativas, arranjos institucionais e políticas educacionais orientadas pela equidade.

Adota-se, para tanto, uma revisão integrativa da literatura especializada, com síntese temática orientada pela noção de barreiras à aprendizagem e participação. Parte-se da premissa de que a inclusão escolar constitui um projeto pedagógico-político que exige coerência sistêmica: quando currículo, avaliação, formação docente e gestão escolar operam de forma desalinhada, a responsabilidade pela inclusão recai indevidamente sobre o professor, comprometendo tanto a qualidade do ensino quanto a justiça educacional.

Assim, esta investigação propõe deslocar o foco do discurso normativo para a materialidade do trabalho docente, analisando os condicionantes estruturais e as competências necessárias à construção de ambientes verdadeiramente inclusivos. Ao final, pretende-se contribuir para o debate acadêmico internacional ao evidenciar que a inclusão não é um adendo ao sistema educacional, mas uma redefinição de sua lógica organizadora.

2 REFERENCIAL TEÓRICO

2.1 Inclusão escolar: fundamentos epistemológicos e deslocamento paradigmático

A inclusão escolar não pode ser compreendida apenas como política educacional contemporânea; ela representa uma inflexão epistemológica profunda na maneira como a escola concebe normalidade, diferença, conhecimento e justiça social. Para compreender os desafios enfrentados pelos professores na sala de aula inclusiva, é indispensável analisar os fundamentos paradigmáticos que sustentam essa transformação.

Historicamente, a escolarização moderna foi estruturada sob uma racionalidade normativa. A escola organizou-se segundo padrões de homogeneidade: agrupamento por idade, currículo linear e sequencial, tempo pedagógico uniforme, avaliação comparativa e critérios de normalização do desempenho. Tal arquitetura institucional pressupõe um estudante “médio”, capaz de acompanhar ritmos padronizados e responder a métodos relativamente estáveis de ensino.

Nesse contexto, estudantes que divergiam desse padrão eram classificados como “excepcionais”, “portadores de necessidades especiais” ou “deficientes”, categorias que legitimaram práticas segregacionistas e a criação de sistemas paralelos de escolarização. O paradigma médico-clínico, predominante até a segunda metade do século XX, reforçou essa lógica ao interpretar a deficiência como atributo individual, desvinculado das condições sociais e pedagógicas.

A consolidação do modelo social da deficiência representa uma ruptura decisiva. Ao deslocar o foco do déficit individual para as barreiras contextuais, esse modelo redefine a responsabilidade institucional. A limitação deixa de ser exclusivamente do sujeito e passa a ser compreendida como produto da interação entre características individuais e estruturas excludentes. Assim, a inclusão escolar emerge como projeto de reorganização sistêmica, e não como serviço compensatório.

Booth e Ainscow (2011) ampliam essa perspectiva ao introduzir o conceito de “barreiras à aprendizagem e à participação”, sugerindo que a exclusão não se manifesta apenas na ausência física, mas também na limitação de acesso ao

currículo, na marginalização simbólica e na redução de expectativas. Essa abordagem permite compreender que a exclusão pode ocorrer dentro da própria sala regular, por meio de práticas pedagógicas que invisibilizam determinados estudantes ou restringem suas oportunidades cognitivas.

Além disso, o deslocamento paradigmático da inclusão dialoga com teorias críticas da educação. Autores como Skrtic (1991) argumentam que a escola moderna opera sob lógica burocrática-industrial, na qual eficiência é alcançada por meio da padronização. Essa estrutura, embora funcional para produção de resultados mensuráveis, é estruturalmente resistente à diversidade. A inclusão, ao afirmar a variabilidade como condição intrínseca do processo educativo, tensiona essa lógica e exige modelos organizacionais mais flexíveis, colaborativos e reflexivos.

Do ponto de vista epistemológico, a inclusão questiona também a concepção de conhecimento escolar. Se o currículo for entendido como conjunto fixo de conteúdos a serem transmitidos linearmente, a diversidade será sempre percebida como obstáculo. Entretanto, se o conhecimento for concebido como construção social mediada, aberta a múltiplas formas de representação e expressão, a variabilidade humana torna-se componente legítimo do processo de aprendizagem.

Nesse sentido, a inclusão desloca a racionalidade pedagógica de um modelo transmissivo para um modelo responsivo. O ensino deixa de ser mera aplicação de métodos padronizados e passa a ser atividade adaptativa, que exige leitura constante do contexto, interpretação de evidências e tomada de decisões situadas. Isso eleva significativamente a complexidade do trabalho docente.

Outro aspecto central refere-se à dimensão ética e política da inclusão. A educação inclusiva não se fundamenta apenas em eficiência pedagógica, mas em princípios de justiça distributiva e reconhecimento. Inspirada em teorias da justiça social, a inclusão sustenta que igualdade formal não garante equidade real. Tratar todos da mesma maneira pode perpetuar desigualdades estruturais; oferecer apoios diferenciados é condição para assegurar acesso efetivo ao conhecimento.

A literatura internacional recente reforça que a inclusão deve ser entendida como processo contínuo de transformação cultural. UNESCO (2020) destaca que

sistemas educacionais inclusivos são aqueles que se organizam para antecipar a diversidade, e não apenas reagir a ela. Isso implica planejamento sistêmico, financiamento adequado, formação docente robusta e alinhamento entre currículo e avaliação.

Entretanto, esse deslocamento paradigmático não ocorre sem tensões. Muitos sistemas educacionais convivem com uma dualidade: discurso inclusivo associado a práticas avaliativas competitivas e accountability centrada em desempenho padronizado. Essa contradição cria um campo de ambiguidade no qual o professor atua como mediador entre exigências normativas e limitações estruturais.

Assim, compreender os desafios enfrentados pelos docentes na sala de aula inclusiva requer reconhecer que tais desafios não são meramente técnicos, mas expressão de uma transição paradigmática ainda incompleta. A inclusão escolar, ao questionar as bases históricas da organização escolar moderna, exige transformação profunda na cultura institucional, na formação docente e na governança educacional.

Portanto, o debate sobre inclusão não pode ser reduzido à pergunta “como adaptar atividades?”, mas deve incorporar uma indagação mais radical: como reorganizar a escola para que a diversidade deixe de ser exceção e se torne princípio estruturante? É nesse ponto que se inscrevem as tensões vivenciadas pelos professores, cuja prática cotidiana revela tanto os avanços quanto as fragilidades dessa transição paradigmática.

2.2 O trabalho docente na sala de aula inclusiva: complexidade, competências, sofrimento ético e profissionalização

O trabalho docente na perspectiva inclusiva constitui uma atividade de elevada complexidade pedagógica, cognitiva e relacional. Diferentemente de modelos tradicionais de ensino baseados na homogeneidade da turma, a sala de aula inclusiva exige que o professor opere em contextos marcados pela variabilidade constante. Conforme argumenta Florian (2014), o ensino inclusivo não se limita à aplicação de estratégias diferenciadas para determinados estudantes, mas implica uma reconfiguração da própria lógica do planejamento pedagógico, de modo que a diversidade seja considerada desde o início do processo didático.

Nesse sentido, a docência inclusiva desloca o foco do “ensino para a maioria” com adaptações pontuais para um modelo de ensino universalmente responsivo. O Desenho Universal para a Aprendizagem (CAST, 2018) sustenta que a variabilidade humana é a norma, e não a exceção. Assim, planejar para um “aluno médio” constitui uma ficção pedagógica que tende a gerar exclusões estruturais.

A literatura aponta que professores frequentemente enfrentam dificuldades na operacionalização desse paradigma. Pletsch (2014) destaca que muitos docentes se sentem inseguros diante da diversidade, especialmente quando a formação inicial não contemplou práticas inclusivas de forma consistente. Essa lacuna formativa contribui para a manutenção de concepções medicalizantes e para a transferência da responsabilidade pedagógica a especialistas externos.

Nesse ponto, é relevante considerar a análise de Skrtic (1991), que argumenta que a escola moderna foi organizada segundo um modelo burocrático que fragmenta responsabilidades. Em tal estrutura, o professor tende a ser responsabilizado individualmente pelo desempenho do estudante, enquanto as condições sistêmicas permanecem inalteradas. Essa lógica intensifica a pressão sobre o docente e pode gerar sentimentos de inadequação profissional.

A intensificação do trabalho docente, associada à cultura de performatividade e accountability, amplia esse cenário de tensão. Ball (2003) descreve como políticas educacionais baseadas em metas e resultados padronizados produzem um regime de performatividade no qual o professor é constantemente avaliado e comparado. Em ambientes inclusivos, essa lógica pode entrar em conflito com a necessidade de flexibilização curricular e avaliação diferenciada, criando dilemas éticos significativos.

Hargreaves (1998) observa que a intensificação do trabalho docente compromete a qualidade da prática pedagógica ao reduzir o tempo disponível para planejamento reflexivo e colaboração. No contexto da inclusão, essa limitação temporal torna-se particularmente problemática, pois o planejamento inclusivo demanda análise individualizada, construção de materiais adaptados e articulação com equipes de apoio.

Outro elemento central refere-se ao chamado sofrimento ético-profissional. Segundo Tardif (2014), o trabalho docente é atravessado por saberes experienciais e valores éticos que orientam decisões cotidianas. Quando o professor reconhece a necessidade de oferecer apoios diferenciados, mas não dispõe de recursos institucionais suficientes, instala-se um conflito entre convicção profissional e possibilidade concreta de ação. Esse descompasso pode gerar frustração, esgotamento emocional e desmotivação.

Além disso, a literatura evidencia que a inclusão bem-sucedida depende fortemente da colaboração interprofissional. Friend e Cook (2010) argumentam que modelos de coensino e planejamento colaborativo aumentam significativamente a eficácia das práticas inclusivas. Contudo, em muitas escolas, a cultura individualista e a ausência de tempo institucionalizado para colaboração dificultam essa articulação.

No contexto brasileiro, Mantoan (2003) enfatiza que a inclusão exige transformação da escola como um todo, e não apenas capacitação individual do professor. A autora argumenta que a resistência à inclusão muitas vezes decorre da insegurança profissional e da falta de suporte sistêmico, e não de rejeição ideológica ao princípio da equidade.

Adicionalmente, estudos recentes indicam que as expectativas docentes desempenham papel decisivo na aprendizagem de estudantes com deficiência. Pesquisas sobre o chamado “efeito Pigmaleão” demonstram que expectativas baixas podem limitar oportunidades cognitivas, enquanto altas expectativas, acompanhadas de apoios adequados, promovem melhores resultados acadêmicos. Assim, o desafio docente não é apenas técnico, mas também cultural e relacional.

A profissionalização da docência inclusiva exige, portanto, um conjunto articulado de competências:

- domínio conceitual sobre inclusão e diversidade;
- capacidade de planejamento antecipatório (DUA);
- diferenciação pedagógica baseada em evidências;
- avaliação formativa contínua;
- gestão colaborativa da sala de aula;

- articulação com redes de apoio.

Contudo, tais competências só podem se consolidar em ambientes institucionais que valorizem o desenvolvimento profissional contínuo. Darling-Hammond (2017) sustenta que programas de formação eficazes são aqueles que integram teoria e prática, promovem reflexão colaborativa e oferecem acompanhamento ao longo do tempo.

Dessa forma, os desafios enfrentados pelos professores na inclusão escolar não podem ser reduzidos a lacunas individuais de competência. Eles decorrem da interseção entre complexidade pedagógica, intensificação do trabalho, políticas de responsabilização e insuficiência de suporte institucional. A docência inclusiva emerge, assim, como prática situada em um campo de tensões estruturais que exigem respostas multiescalares.

2.3 Currículo inclusivo, desenho universal para a aprendizagem e diferenciação pedagógica: entre flexibilidade e rigor epistemológico

O currículo constitui o eixo estruturante da experiência escolar e, simultaneamente, um dos principais dispositivos de produção de inclusão ou exclusão. Na tradição moderna, o currículo foi concebido como sequência linear de conteúdos organizados por critérios etários e progressão seriada, sustentado por uma lógica de homogeneização do tempo e do ritmo de aprendizagem. Tal arquitetura curricular, embora funcional para sistemas massificados de ensino, mostra-se insuficiente diante da variabilidade humana presente nas salas de aula contemporâneas.

A inclusão escolar impõe a necessidade de reconfiguração curricular, deslocando-o de um modelo fixo e transmissivo para um modelo flexível, responsivo e epistemologicamente rigoroso. Essa transformação, contudo, não pode ser confundida com simplificação ou redução de expectativas. Conforme argumenta Mantoan (2003), a escola inclusiva não deve construir currículos paralelos para determinados estudantes, pois isso reforça processos de segregação interna. O desafio consiste em ensinar o currículo comum por meio de estratégias diferenciadas que garantam acesso efetivo ao conhecimento.

Nesse debate, o Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA), desenvolvido pelo Center for Applied Special Technology (CAST, 2018), emerge como uma das principais referências teóricas e metodológicas. Fundamentado em pesquisas das neurociências cognitivas, o DUA parte do pressuposto de que os aprendizes diferem nos modos como se engajam, percebem informações e expressam conhecimentos. Por isso, propõe três princípios estruturantes:

1. **Múltiplos meios de engajamento** – considerar variabilidade motivacional e emocional;
2. **Múltiplos meios de representação** – oferecer diferentes formas de apresentação do conteúdo;
3. **Múltiplos meios de ação e expressão** – permitir variadas formas de demonstrar aprendizagem.

Ao incorporar esses princípios desde o planejamento inicial, reduz-se a necessidade de adaptações tardias e fragmentadas. Entretanto, a implementação do DUA requer domínio conceitual, tempo de planejamento e recursos adequados — condições nem sempre disponíveis nas escolas.

Paralelamente, a diferenciação pedagógica, sistematizada por Tomlinson (2014), enfatiza que professores podem ajustar quatro elementos do processo didático: conteúdo, processo, produto e ambiente de aprendizagem. A diferenciação não significa ensinar conteúdos distintos para cada estudante, mas modular níveis de apoio, complexidade e mediação para atingir objetivos comuns.

Contudo, a literatura aponta um risco importante: a flexibilização curricular mal compreendida pode levar à redução do rigor epistemológico. Quando diferenciação se converte em simplificação sistemática para determinados grupos, estabelece-se um currículo empobrecido que perpetua desigualdades. Young (2011) alerta que o acesso ao “conhecimento poderoso” — aquele que amplia horizontes intelectuais e permite compreender o mundo de maneira crítica — não pode ser negado sob o argumento de adaptação.

Portanto, a inclusão curricular exige equilíbrio entre flexibilidade metodológica e manutenção de exigência cognitiva. O desafio docente consiste em identificar quais

aspectos do currículo são essenciais (objetivos nucleares) e quais podem ser flexibilizados (tempo, formato, mediação, suporte). Esse processo demanda elevada competência pedagógica e reflexão contínua.

Outro ponto central refere-se à avaliação. Avaliações padronizadas e classificatórias tendem a reforçar práticas curriculares excludentes, pois operam sob critérios únicos de demonstração de desempenho. A avaliação inclusiva, ao contrário, deve ser formativa, criterial e baseada em múltiplas evidências. Black e Wiliam (1998) demonstram que práticas avaliativas formativas têm impacto significativo na aprendizagem, especialmente para estudantes que enfrentam maiores barreiras.

Além disso, a construção de currículos inclusivos está intrinsecamente ligada à cultura escolar. A adoção de práticas colaborativas, como coensino e comunidades profissionais de aprendizagem, potencializa a capacidade de planejar intervenções diversificadas. Ainscow (2020) destaca que escolas que promovem colaboração sistemática entre docentes apresentam maior capacidade de responder à diversidade.

No contexto latino-americano, os desafios são amplificados por desigualdades estruturais e limitações de financiamento. A implementação de currículos inclusivos demanda investimento em formação continuada, tecnologia assistiva, materiais acessíveis e reorganização do tempo escolar. Sem essas condições, o professor tende a improvisar soluções individuais que, embora bem-intencionadas, carecem de sustentabilidade.

Em síntese, o currículo inclusivo não se resume a adaptações pontuais, mas requer transformação na racionalidade pedagógica. Ele deve articular:

- clareza de objetivos essenciais;
- planejamento antecipatório (DUA);
- diferenciação com rigor;
- avaliação formativa;
- colaboração docente;
- cultura de altas expectativas.

A inclusão curricular, portanto, constitui um campo de tensão entre padronização e flexibilidade, entre equidade e performatividade, entre exigência

acadêmica e acessibilidade. O professor situa-se no centro dessa tensão, mediando políticas educacionais, demandas institucionais e necessidades concretas dos estudantes.

2.4 Avaliação, governança educacional e cultura escolar: entre equidade, performatividade e justiça educacional

A avaliação ocupa posição estratégica na consolidação — ou na inviabilização — da inclusão escolar. Embora frequentemente tratada como instrumento técnico de verificação da aprendizagem, a avaliação é, na verdade, um dispositivo político e epistemológico que define quais conhecimentos são legitimados, quais formas de expressão são reconhecidas e quais sujeitos são considerados bem-sucedidos no interior do sistema educacional.

Historicamente, os sistemas escolares organizaram-se sob modelos avaliativos classificatórios, comparativos e normativos. Tais modelos partem da premissa de que todos os estudantes devem demonstrar aprendizagem de maneira uniforme, dentro de tempos padronizados e por meio de instrumentos semelhantes. Essa lógica, embora funcional para mensuração em larga escala, tende a produzir exclusão quando aplicada a contextos marcados pela diversidade.

No cenário contemporâneo, a expansão de políticas de accountability e de avaliações padronizadas intensificou esse tensionamento. Ball (2003) descreve a emergência de uma cultura de performatividade, na qual professores e escolas passam a ser avaliados por indicadores quantitativos de desempenho. Nesse ambiente, a inclusão pode ser percebida como risco à média institucional, gerando práticas sutis de exclusão ou invisibilização de estudantes que apresentam trajetórias de aprendizagem diferenciadas.

Essa contradição evidencia um dilema central: como conciliar exigência acadêmica, avaliação sistemática e justiça educacional? A resposta não reside na eliminação da avaliação, mas em sua reconfiguração epistemológica.

Black e Wiliam (1998) demonstram que a avaliação formativa, quando integrada ao processo de ensino, produz ganhos significativos de aprendizagem,

especialmente para estudantes em situação de maior vulnerabilidade. Diferentemente da avaliação somativa, a avaliação formativa prioriza feedback contínuo, critérios explícitos e ajuste pedagógico com base em evidências. Na perspectiva inclusiva, esse modelo permite reconhecer múltiplas trajetórias de desenvolvimento sem renunciar ao rigor.

A avaliação inclusiva deve, portanto, basear-se em três princípios fundamentais:

1. Critérios transparentes e compartilhados, evitando julgamentos implícitos;
2. Diversificação de instrumentos, permitindo múltiplas formas de demonstração do conhecimento;
3. Uso pedagógico dos resultados, orientando intervenções e não apenas classificações.

Entretanto, a transformação da avaliação não depende exclusivamente da sala de aula. Ela está intrinsecamente ligada à governança educacional. Sistemas que mantêm métricas estreitas de desempenho — centradas exclusivamente em testes padronizados — tendem a reforçar práticas pedagógicas restritivas e currículos empobrecidos. UNESCO (2020) alerta que políticas educacionais devem alinhar metas de qualidade a princípios de equidade, evitando que a busca por resultados quantitativos comprometa o direito à aprendizagem de todos.

Nesse ponto, a liderança escolar desempenha papel decisivo. Ainscow (2020) argumenta que escolas inclusivas bem-sucedidas são aquelas em que a liderança promove cultura colaborativa, monitoramento contínuo de participação e aprendizagem, e compromisso explícito com altas expectativas para todos os estudantes. A governança interna precisa articular planejamento, avaliação e apoio especializado de forma integrada.

Outro aspecto central refere-se à cultura escolar. A inclusão não se sustenta apenas por dispositivos normativos; ela depende de crenças compartilhadas. Culturas escolares que naturalizam desigualdades tendem a interpretar dificuldades como

falhas individuais. Em contraste, culturas orientadas pela justiça social compreendem dificuldades como sinal de necessidade de reorganização pedagógica.

Fraser (2008) contribui para esse debate ao distinguir entre redistribuição e reconhecimento como dimensões complementares da justiça social. No contexto educacional, redistribuição refere-se à oferta de recursos e apoios; reconhecimento implica valorização da identidade e da diversidade. A avaliação inclusiva deve integrar ambas as dimensões: garantir condições materiais e respeitar modos diversos de aprender e expressar conhecimento.

No plano macro, a governança educacional inclusiva requer coerência entre legislação, financiamento, formação docente e políticas avaliativas. Quando políticas proclamam inclusão, mas mantêm estruturas avaliativas rígidas e competitivas, criam-se contradições que recaem sobre o professor. Esse desalinhamento transforma o docente em mediador de tensões sistêmicas, exigindo dele soluções para problemas cuja origem é estrutural.

Assim, os desafios enfrentados pelos professores na inclusão não podem ser dissociados da arquitetura avaliativa e da cultura institucional. A sala de aula é impactada por decisões tomadas em níveis superiores de governança. Avaliações externas, metas institucionais e indicadores de desempenho moldam práticas cotidianas, influenciando expectativas e estratégias pedagógicas.

Em síntese, a avaliação inclusiva não é um ajuste técnico, mas uma redefinição ética e política da função avaliativa. Ela deve conciliar rigor acadêmico com equidade, accountability com justiça social e padronização com reconhecimento da diversidade. Para que isso ocorra, é necessário que a governança educacional adote indicadores mais amplos de qualidade, incorporando dimensões de participação, progresso individual e redução de barreiras à aprendizagem.

O professor, nesse contexto, ocupa posição estratégica: é agente de implementação da avaliação inclusiva, mas depende de condições institucionais favoráveis. Sem alinhamento entre políticas públicas e práticas escolares, a inclusão tende a permanecer como ideal normativo, distante da materialidade da sala de aula.

2.5 Síntese conceitual e modelo multiescalar dos desafios docentes na inclusão escolar

A análise articulada dos fundamentos epistemológicos da inclusão, das competências docentes requeridas e das transformações curriculares permite compreender que os desafios enfrentados pelos professores na sala de aula inclusiva não constituem fenômenos isolados, mas expressam uma transição paradigmática ainda em consolidação nos sistemas educacionais contemporâneos. A literatura evidencia que a inclusão não se resume à matrícula em classes comuns, mas envolve a reestruturação das culturas, políticas e práticas escolares (Booth; Ainscow, 2011). Nesse sentido, a atuação docente deve ser compreendida como prática situada em um campo de interdependências estruturais.

No âmbito da sala de aula, o professor é desafiado a planejar para a variabilidade humana, reconhecendo que os estudantes diferem quanto aos modos de engajamento, representação e expressão da aprendizagem (CAST, 2018). Essa exigência amplia a complexidade do trabalho docente, pois requer planejamento antecipatório, diferenciação pedagógica e avaliação formativa contínua. Florian (2014) argumenta que o ensino inclusivo implica desenvolver abordagens suficientemente flexíveis para atender à diversidade sem recorrer a currículos paralelos ou simplificações que empobrecem o acesso ao conhecimento.

Entretanto, tais práticas não dependem exclusivamente da competência individual do professor. Estudos indicam que a eficácia da inclusão está fortemente associada à cultura colaborativa e à liderança escolar comprometida com a equidade (Ainscow, 2020). Quando inexitem tempos institucionais de planejamento, suporte especializado integrado e formação continuada situada, a responsabilidade pela inclusão tende a ser individualizada, gerando sobrecarga e insegurança profissional (Pletsch, 2014).

No plano macroestrutural, políticas educacionais centradas em accountability e desempenho padronizado podem entrar em tensão com os princípios inclusivos, ao privilegiar médias estatísticas em detrimento do progresso individual (Ball, 2003). Esse desalinhamento produz contradições que recaem sobre o professor, que precisa conciliar exigências normativas com práticas pedagógicas responsivas. A UNESCO

(2020) reforça que a inclusão deve orientar todo o sistema educacional, exigindo coerência entre currículo, avaliação, financiamento e formação docente.

Como afirma o Relatório Global de Monitoramento da Educação:

“A inclusão e a equidade na educação não são apenas objetivos adicionais, mas constituem o princípio orientador de todo o sistema educacional. Garantir que todos os alunos tenham oportunidades reais de aprendizagem requer reformas abrangentes que envolvam currículo, formação docente, financiamento, avaliação e cultura escolar” (UNESCO, 2020, p. 15).

Essa perspectiva evidencia que os desafios docentes não são meramente técnicos, mas sistêmicos. A intensificação do trabalho docente, descrita por Hargreaves (1998), e a cultura de performatividade, analisada por Ball (2003), contribuem para a ampliação das tensões vivenciadas na sala de aula inclusiva. Ao mesmo tempo, a literatura sobre justiça educacional destaca que a equidade exige tanto redistribuição de recursos quanto reconhecimento das diferenças (Fraser, 2008), elementos indispensáveis à consolidação da inclusão.

Dessa forma, a síntese conceitual construída neste estudo permite afirmar que os desafios docentes na inclusão escolar resultam da interação entre complexidade pedagógica ampliada, intensificação do trabalho e insuficiência de suporte institucional coerente. A superação dessas barreiras depende de articulação sistêmica entre práticas pedagógicas, organização escolar e políticas públicas, reconhecendo que a inclusão é projeto estrutural e não tarefa individual do professor.

3 METODOLOGIA

Este estudo caracteriza-se como uma pesquisa de natureza qualitativa, de caráter teórico-analítico, fundamentada em revisão integrativa da literatura com síntese temática interpretativa. A escolha dessa abordagem metodológica justifica-se pela complexidade do objeto investigado — os desafios da inclusão escolar enfrentados pelos professores na sala de aula — que demanda análise aprofundada de produções científicas consolidadas, políticas educacionais e referenciais teóricos internacionais, articulando diferentes tradições de pesquisa.

A revisão integrativa foi adotada por permitir a incorporação de estudos teóricos, empíricos e normativos, ampliando a capacidade explicativa do trabalho

(Souza; Silva; Carvalho, 2010). Diferentemente de revisões sistemáticas estritamente quantitativas, a revisão integrativa possibilita examinar conceitos, modelos explicativos e tendências analíticas, o que se mostra particularmente adequado para investigações que buscam compreender fenômenos complexos e multiescalares, como é o caso da inclusão escolar.

O processo metodológico foi estruturado em cinco etapas principais: (i) delimitação do problema de pesquisa e definição dos objetivos analíticos; (ii) estabelecimento de critérios de inclusão e exclusão das produções científicas; (iii) busca sistematizada em bases de dados acadêmicas nacionais e internacionais; (iv) leitura analítica e categorização temática; e (v) síntese interpretativa com construção de modelo conceitual multiescalar.

A busca bibliográfica concentrou-se em bases de relevância internacional, incluindo Scopus, Web of Science, ERIC e SciELO, utilizando descritores em português e inglês, tais como “inclusive education”, “teacher challenges”, “school inclusion”, “barriers to learning”, “teacher professional development” e “educational governance”. Foram priorizados artigos publicados nos últimos vinte anos, sem desconsiderar autores clássicos fundamentais à consolidação do campo teórico. O recorte temporal adotado buscou equilibrar atualidade e solidez conceitual.

Os critérios de inclusão consideraram produções que abordassem diretamente: (a) desafios docentes na inclusão escolar; (b) fundamentos teóricos da educação inclusiva; (c) currículo e avaliação inclusiva; (d) políticas públicas e governança educacional relacionadas à inclusão. Foram excluídos estudos com foco exclusivamente clínico ou terapêutico, que não dialogassem com o contexto escolar regular.

Após a seleção inicial, procedeu-se à leitura integral dos textos e à codificação temática orientada pela técnica de análise de conteúdo em perspectiva categorial (Bardin, 2011). As categorias emergentes foram posteriormente reorganizadas em três níveis analíticos interdependentes: micro (práticas pedagógicas), meso (organização escolar) e macro (políticas públicas e governança). Essa estrutura analítica foi inspirada em abordagens sistêmicas da educação inclusiva (Ainscow, 2020), permitindo compreender a inter-relação entre diferentes dimensões do fenômeno.

A síntese interpretativa não se limitou à descrição dos achados, mas buscou estabelecer relações explicativas entre categorias, identificando padrões recorrentes, convergências teóricas e tensões estruturais. Esse procedimento permitiu a construção de um modelo conceitual multiescalar que organiza os desafios docentes em dimensões interdependentes.

Ressalta-se que, por se tratar de pesquisa teórica baseada em literatura científica, o estudo não envolveu coleta de dados primários com participantes humanos, não sendo necessária submissão a comitê de ética em pesquisa. Entretanto, foram respeitados os princípios de rigor acadêmico, transparência metodológica e fidelidade às fontes consultadas.

Como limitações metodológicas, reconhece-se que a revisão integrativa, embora abrangente, depende da qualidade e diversidade das produções disponíveis nas bases consultadas. Além disso, a interpretação dos dados teóricos envolve mediação analítica do pesquisador, o que exige constante vigilância epistemológica para evitar reducionismos ou generalizações indevidas.

Ainda assim, a abordagem adotada mostra-se adequada ao objetivo do estudo, pois possibilita examinar de maneira aprofundada e articulada os desafios enfrentados pelos professores na inclusão escolar, oferecendo contribuição teórica consistente ao debate acadêmico internacional.

4 APRESENTAÇÃO DE RESULTADOS

A síntese temática da literatura examinada permitiu identificar que os desafios enfrentados pelos professores na sala de aula inclusiva não se configuram como obstáculos isolados, mas como expressão de um sistema educacional em processo de reconfiguração paradigmática. Os resultados evidenciam que a inclusão escolar, quando não acompanhada de reorganização estrutural coerente, tende a deslocar tensões sistêmicas para o âmbito individual do trabalho docente, produzindo sobrecarga profissional e fragilização das práticas pedagógicas.

No nível pedagógico, os estudos analisados convergem ao apontar que o principal desafio reside na gestão da heterogeneidade em contextos marcados por variabilidade constante. A literatura demonstra que professores reconhecem, em termos normativos, a necessidade de flexibilização curricular; contudo, encontram

dificuldades concretas para traduzir princípios como os do Desenho Universal para a Aprendizagem em práticas cotidianas sistemáticas (CAST, 2018). Em muitos casos, o planejamento inclusivo ocorre de forma reativa, após a constatação de dificuldades, e não de maneira antecipatória. Esse padrão resulta em adaptações pontuais e fragmentadas, que nem sempre garantem acesso pleno ao conhecimento estruturante.

Além disso, emergiu como resultado recorrente a tensão entre diferenciação pedagógica e manutenção de rigor acadêmico. Estudos indicam que parte dos docentes, ao buscar atender estudantes com necessidades específicas, tende a simplificar conteúdos ou reduzir exigências cognitivas, produzindo trajetórias curriculares empobrecidas (Young, 2011). Tal prática, ainda que motivada por intenção inclusiva, pode reforçar desigualdades ao limitar o acesso ao chamado conhecimento poderoso, entendido como aquele que amplia a compreensão crítica do mundo.

Outro resultado significativo refere-se às expectativas docentes. A literatura evidencia que expectativas reduzidas em relação a determinados estudantes influenciam diretamente a qualidade das oportunidades de aprendizagem oferecidas (Florian, 2014). Quando o professor antecipa fracasso, as tarefas propostas tendem a ser menos desafiadoras, os feedbacks menos exigentes e as interações menos cognitivamente estimulantes. Por outro lado, altas expectativas acompanhadas de suporte adequado correlacionam-se com melhores resultados acadêmicos.

No plano organizacional, os resultados apontam que a cultura escolar constitui variável determinante para a consolidação da inclusão. Escolas que promovem colaboração sistemática entre docentes, liderança pedagógica ativa e planejamento coletivo estruturado demonstram maior capacidade de enfrentar a heterogeneidade (Ainscow, 2020). Em contraste, contextos marcados por isolamento profissional e ausência de tempos institucionais de reflexão tendem a reforçar práticas individualizadas e improvisadas.

A intensificação do trabalho docente aparece como fator crítico transversal. A literatura demonstra que professores em contextos inclusivos frequentemente acumulam responsabilidades adicionais, incluindo elaboração de materiais adaptados, acompanhamento individualizado e articulação com famílias e

especialistas (Hargreaves, 1998). Quando tais demandas não são acompanhadas de redução de carga ou ampliação de suporte, instala-se cenário de exaustão profissional e sofrimento ético.

No nível macroestrutural, os resultados evidenciam contradição entre políticas inclusivas e modelos avaliativos centrados em desempenho padronizado. A cultura de performatividade descrita por Ball (2003) exerce influência significativa sobre práticas escolares, pois a pressão por resultados comparativos pode induzir priorização de estratégias voltadas à elevação de médias institucionais. Tal cenário pode levar à marginalização de estudantes cujos percursos de aprendizagem divergem da norma estatística.

Adicionalmente, a análise revelou fragilidades na articulação intersetorial. Embora políticas públicas frequentemente prevejam apoio especializado, a integração efetiva entre professores regentes, Atendimento Educacional Especializado e serviços de saúde e assistência social apresenta inconsistências. A fragmentação dessas instâncias compromete a continuidade das intervenções pedagógicas e dificulta a construção de estratégias compartilhadas.

A formação docente emerge como eixo estruturante dos resultados. Estudos indicam que programas de formação continuada baseados exclusivamente em palestras expositivas produzem impacto limitado na transformação das práticas. Em contraste, formações ancoradas na prática situada, no estudo de casos reais e na colaboração profissional apresentam maior potencial de mudança (Darling-Hammond, 2017). A ausência de formação robusta contribui para insegurança docente e manutenção de concepções medicalizantes.

Outro resultado relevante refere-se à dimensão cultural da inclusão. Escolas que operam sob cultura meritocrática rígida tendem a interpretar dificuldades como falhas individuais. Em contraposição, culturas orientadas por justiça social reconhecem que barreiras à aprendizagem podem ser produzidas pela própria organização escolar (Booth; Ainscow, 2011). Essa diferença cultural impacta diretamente a disposição institucional para rever práticas e redistribuir recursos.

A análise integrada dos achados permite afirmar que os desafios docentes na inclusão escolar resultam da interação dinâmica entre três dimensões centrais:

complexidade pedagógica ampliada pela diversidade, intensificação do trabalho em contexto de performatividade e insuficiência de suporte organizacional e político coerente. Essas dimensões não operam isoladamente; reforçam-se mutuamente. A intensificação do trabalho agrava dificuldades pedagógicas; a ausência de suporte institucional amplia o impacto das políticas avaliativas restritivas; a incoerência macroestrutural desestabiliza práticas micro.

Por outro lado, os estudos também indicam fatores protetivos. Escolas que desenvolvem liderança inclusiva, cultura colaborativa e avaliação formativa apresentam maior capacidade de transformar a diversidade em oportunidade de inovação pedagógica. A inclusão, nesses contextos, deixa de ser percebida como sobrecarga e passa a constituir vetor de aprimoramento das práticas de ensino.

Em síntese, os resultados evidenciam que a inclusão escolar não pode ser analisada exclusivamente como desafio técnico da sala de aula. Trata-se de fenômeno sistêmico, cuja efetividade depende de coerência entre níveis micro, meso e macro. A ausência de alinhamento entre essas dimensões compromete a sustentabilidade das práticas docentes inclusivas e limita o potencial transformador da educação.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente investigação teve como objetivo analisar, em perspectiva teórico-analítica, os desafios da inclusão escolar enfrentados pelos professores na sala de aula, articulando dimensões pedagógicas, organizacionais e político-institucionais em um modelo multiescalar interpretativo. A análise da literatura especializada permitiu confirmar que tais desafios não são fenômenos isolados nem exclusivamente técnicos, mas resultam da interação entre complexidade pedagógica ampliada, intensificação do trabalho docente e insuficiência de coerência sistêmica nas políticas educacionais.

Retomando a questão norteadora — quais são os desafios estruturais, pedagógicos e socioculturais que condicionam a atuação docente na inclusão escolar — conclui-se que a sala de aula constitui o espaço de materialização das políticas inclusivas, mas sua efetividade depende de alinhamento entre práticas micro, organização escolar e governança macroestrutural. Quando a inclusão é implementada apenas como diretriz normativa, sem reorganização curricular,

avaliativa e institucional, tende a recair sobre o professor como responsabilidade individualizada, produzindo sobrecarga e fragilidade pedagógica.

Do ponto de vista pedagógico, a inclusão exige planejamento antecipatório, diferenciação com rigor epistemológico e avaliação formativa contínua. Entretanto, tais práticas demandam condições estruturais favoráveis, incluindo tempo institucional para colaboração, suporte especializado integrado e formação continuada situada na prática. A ausência dessas condições compromete a sustentabilidade das estratégias inclusivas e pode gerar simplificações curriculares que reforçam desigualdades.

No plano organizacional, a cultura escolar emerge como variável determinante. Escolas que desenvolvem liderança pedagógica inclusiva, comunidades profissionais de aprendizagem e monitoramento sistemático da participação estudantil demonstram maior capacidade de enfrentar a heterogeneidade. A colaboração institucionalizada revela-se elemento-chave para transformar a diversidade em oportunidade de inovação pedagógica.

Em nível macroestrutural, a pesquisa evidencia que políticas de accountability centradas exclusivamente em desempenho padronizado entram em tensão com princípios de equidade. A consolidação da inclusão requer modelos avaliativos que reconheçam progresso individual, diversidade de trajetórias e redução de barreiras à aprendizagem. A coerência entre legislação, financiamento, formação docente e sistemas de avaliação constitui condição indispensável para a efetividade do projeto inclusivo.

Como contribuição teórica, este estudo propõe um modelo multiescalar integrado que organiza os desafios docentes em três níveis interdependentes: micro (práticas pedagógicas), meso (organização escolar) e macro (políticas públicas e governança). Essa estrutura analítica permite compreender a inclusão como fenômeno sistêmico e evita reducionismos que responsabilizam exclusivamente o professor ou exclusivamente as políticas públicas.

Do ponto de vista prático, os achados sugerem a necessidade de investimento consistente em formação docente baseada na prática reflexiva, institucionalização de tempos colaborativos, fortalecimento da articulação intersetorial e revisão de políticas avaliativas para alinhamento com princípios de justiça educacional. A inclusão deve

ser concebida como projeto pedagógico-político orientado pela equidade, e não como adaptação pontual a demandas específicas.

Reconhece-se, entretanto, que este estudo apresenta limitações inerentes à natureza teórico-analítica da pesquisa. Investigações empíricas futuras, especialmente de caráter longitudinal e comparativo, poderão aprofundar a compreensão dos impactos concretos das políticas inclusivas nas práticas docentes. Estudos que examinem experiências exitosas de escolas inclusivas também poderão oferecer evidências adicionais sobre estratégias sustentáveis de transformação institucional.

6 REFERÊNCIAS

- AINSCOW, Mel. Promoting inclusion and equity in education: lessons from international experiences. *Nordic Journal of Studies in Educational Policy*, Abingdon, v. 6, n. 1, p. 7–16, 2020.
- AINSCOW, Mel; BOOTH, Tony. *Index for inclusion: developing learning and participation in schools*. 3. ed. Bristol: Centre for Studies on Inclusive Education, 2011.
- BALL, Stephen J. The teacher's soul and the terrors of performativity. *Journal of Education Policy*, London, v. 18, n. 2, p. 215–228, 2003.
- BARDIN, Laurence. *Análise de conteúdo*. São Paulo: Edições 70, 2011.
- BLACK, Paul; WILIAM, Dylan. Assessment and classroom learning. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, London, v. 5, n. 1, p. 7–74, 1998.
- BOOTH, Tony; AINSCOW, Mel. *Index for inclusion: developing learning and participation in schools*. 3. ed. Bristol: Centre for Studies on Inclusive Education, 2011.
- 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). *Diário Oficial da União: seção 1*, Brasília, DF, 7 jul. 2015.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. *Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva*. Brasília, DF: MEC/SEESP, 2008.
- CAST. *Universal Design for Learning Guidelines version 2.2*. Wakefield, MA: Center for Applied Special Technology, 2018.
- DARLING-HAMMOND, Linda. Teacher education around the world: what can we learn from international practice? *European Journal of Teacher Education*, London, v. 40, n. 3, p. 291–309, 2017.

FLORIAN, Lani. What counts as evidence of inclusive education? *European Journal of Special Needs Education*, Abingdon, v. 29, n. 3, p. 286–294, 2014.

FRASER, Nancy. *Escalas de justiça: reimaginando o espaço político em um mundo globalizado*. São Paulo: Boitempo, 2008.

HARGREAVES, Andy. The emotional practice of teaching. *Teaching and Teacher Education*, Oxford, v. 14, n. 8, p. 835–854, 1998.

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

PLETSCH, Márcia Denise. Repensando a inclusão escolar: diretrizes políticas, práticas curriculares e deficiência intelectual. Rio de Janeiro: NAU, 2014.

SKRTIC, Thomas M. *Disability and the politics of schooling*. New York: Teachers College Press, 1991.

SOUZA, Marcela Tavares de; SILVA, Michelly Dias da; CARVALHO, Rachel de. Revisão integrativa: o que é e como fazer. *Einstein (São Paulo)*, São Paulo, v. 8, n. 1, p. 102–106, 2010.

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

TOMLINSON, Carol Ann. *The differentiated classroom: responding to the needs of all learners*. 2. ed. Alexandria: ASCD, 2014.

UNESCO. *The Salamanca Statement and Framework for Action on Special Needs Education*. Paris: UNESCO, 1994.

UNESCO. *Global Education Monitoring Report 2020: Inclusion and education – All means all*. Paris: UNESCO, 2020.

YOUNG, Michael. What are schools for? *Daedalus*, Cambridge, v. 136, n. 3, p. 31–38, 2011.

