

QUANDO A INCLUSÃO SE TORNA UMA AGRESSÃO? REFLEXÕES NECESSÁRIAS SOBRE AS POLÍTICAS PÚBLICAS E A VIOLÊNCIA SIMBÓLICA POR TRÁS DA INCLUSÃO

Erika Helen Dias¹

RESUMO

Este artigo tem como objetivo geral investigar o real efeito da promulgação das leis de inclusão, à luz do conceito de violência simbólica. A pesquisa parte da constatação de que tais normativas, embora avancem no plano jurídico ao garantir o acesso de estudantes com deficiência à escola regular, não foram acompanhadas de políticas estruturais efetivas que assegurassem as condições necessárias para sua permanência e aprendizagem. Adotando abordagem qualitativa, com base em revisão bibliográfica, o artigo demonstra como a legislação inclusiva, ao operar sob a lógica da universalização sem suporte, tem reproduzido desigualdades históricas por meio de mecanismos de exclusão. A análise da legislação revela dispositivos normativos que mascaram a ausência de investimento estatal, transferindo à escola e aos docentes a responsabilidade pela inclusão. O estudo evidencia, ainda, que a ausência de mediações adequadas, de formação específica e de políticas públicas consistentes resultou na precarização do trabalho docente e na invisibilização das singularidades dos sujeitos da educação especial. Conclui-se que, sem a ruptura com a lógica meritocrática e padronizante que orienta o sistema educacional, a inclusão permanece limitada a um discurso legal, dissociado das práticas escolares e da realidade social dos estudantes com deficiência.

Palavras-chave: inclusão escolar; deficiência; legislação educacional; exclusão.

ABSTRACT

This article aims to investigate the real effect of the enactment of inclusion laws, in light of the concept of symbolic violence. The research starts from the observation that although such regulations represent legal progress by guaranteeing access for students with disabilities to mainstream schools, they have not been accompanied by effective structural policies to ensure the necessary conditions for their permanence and learning. Adopting a qualitative approach based on bibliogra-

phic review, the article demonstrates how inclusive legislation, operating under the logic of unsupported universalization, has reproduced historical inequalities through mechanisms of exclusion. The legislative analysis reveals normative devices that conceal the lack of state investment, shifting the responsibility for inclusion to schools and teachers. The study also shows that the absence of adequate mediation, specific training, and consistent public policies has led to the precarization of teaching work and the invisibilization of the singularities of special education subjects. It concludes that, without breaking with the meritocratic and standardizing logic that guides the educational system, inclusion remains confined to legal discourse, disconnected from school practices and the social reality of students with disabilities.

Keywords: inclusive education; disability; educational legislation; exclusion.

INTRODUÇÃO

A promulgação da Lei Brasileira de Inclusão (Lei nº 13.146/2015) (Brasil, 2015) e da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEE-PEI) (Brasil, 2008) desencadeou transformações institucionais profundas no sistema educacional brasileiro. Apresentadas como avanços civilizatórios e marcos legais em prol da equidade, essas normativas impuseram à escola regular a responsabilidade pela matrícula e atendimento educacional de todos os estudantes com deficiência, independentemente das condições estruturais e formativas para essa recepção. A promessa de um modelo inclusivo centrado nos direitos humanos e na valorização das diferenças se confronta, no entanto, com a realidade vivenciada nessas escolas. Como alertam Bezerra (2021) e Santos e Moreira (2021), o ideal inclusivista foi capturado por uma lógica normativa que universaliza o acesso sem garantir a permanência com qualidade, promovendo uma inclusão que, na prática, não rompe com os dispositivos de segregação simbólica e material historicamente impostos aos sujeitos da educação especial.

A crítica elaborada por Fernandes e Rodrigues (2023), Ribeiro (2016) e Tiradentes (2015) evidencia que, ao deslocar o debate da garantia de condições reais para a aprendizagem e participação plena para o cumprimento legal de matrícula, o sistema educacional converteu a escola comum em espaço de violência simbólica e institucional. A inclusão sem suporte configura-se como um mecanismo sofisticado de exclusão, que naturaliza desigualdades ao não reconhecer a singularidade dos processos de aprendizagem dos estudantes com deficiência. A responsabilização individualizada do fracasso, a transferência da mediação para estruturas paralelas como as Salas de Recursos Multifuncionais, e a invisibilização das demandas específicas desses alunos revelam o fracasso de uma política que, embora revestida de propósitos emancipatórios, tem operado como instrumento de

contenção da diferença. Diante desse quadro, este estudo se orienta pela seguinte pergunta: qual é o real efeito da promulgação da lei de inclusão e de toda a legislação atrelada a ela, que colocou na escola regular o aluno com necessidades especiais, sem a oferta do suporte necessário para a efetivação da inclusão?

A investigação dessa temática se justifica pela urgência em analisar criticamente os descompasso entre o discurso jurídico-político da inclusão e a realidade material vivenciada por estudantes com deficiência no cotidiano da escola regular. A promulgação de normativas como a Lei Brasileira de Inclusão (Brasil, 2015) e a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (Brasil, 2008) consagrou o direito ao acesso universal à educação, mas a ausência de investimentos em infraestrutura, formação docente e suporte pedagógico tem comprometido a efetivação desse direito, um fato evidente para qualquer professor, mas aparentemente inexistente para o Poder Legislativo e Executivo brasileiro. A atualidade do tema se evidencia diante dos recorrentes relatos de exclusão simbólica, negligência institucional e produção de fracasso escolar entre os estudantes público-alvo da educação especial, como apontam estudos recentes de Bezerra (2021), Santos e Moreira (2021) Ribeiro (2016), Araújo (2022) e Fernandes e Rodrigues (2023), entre tantos outros. Ao tensionar os efeitos concretos da legislação inclusiva, este estudo pode contribuir com o debate sobre os limites estruturais da escola comum e a necessidade de reconfigurações profundas nas políticas públicas educacionais.

Nessa perspectiva, este artigo tem como objetivo geral investigar o real efeito da promulgação das leis de inclusão. Foram adotados os seguintes objetivos específicos: 1. Compreender a violência simbólica por trás da inclusão efetivada no Brasil nos últimos anos; 2. Analisar na legislação os elementos de violência simbólica.

A VIOLÊNCIA SIMBÓLICA COMO PANO DE FUNDO PARA A DESIGUALDADE

A violência simbólica, conceito central na teoria de Pierre Bourdieu, refere-se a formas sutis e invisíveis de dominação social que se perpetuam por meio do reconhecimento e aceitação inconsciente das hierarquias por parte dos próprios dominados. Bourdieu (1989) argumenta que essa forma de violência não recorre à coerção física, mas atua através dos esquemas de percepção e apreciação inculcados nas estruturas cognitivas dos sujeitos, os quais os levam a perceber a ordem social como natural e legítima. Trata-se de um mecanismo eficiente porque se exerce com a cumplicidade dos dominados, que acabam por aderir às representações impostas por aqueles que detêm o capital simbólico.

A força da violência simbólica reside na capacidade de impor significados, valores e classificações sociais como se fossem universais. Bourdieu (2007) analisa como as práticas culturais, inclusive a linguagem, funcionam como instrumentos de distinção e legitimação da ordem social. Os agentes dominantes, por meio do monopólio da autoridade simbólica, são capazes de definir o que é válido ou legítimo em termos culturais e sociais, o que se traduz em um processo contínuo de reprodução da dominação por via da internalização dos *habitus* subordinados.

A noção de *habitus*, fundamental em sua teoria, está diretamente implicada na reprodução da violência simbólica. Trata-se de disposições duráveis e transponíveis que orientam a ação dos indivíduos, moldadas pelas experiências anteriores e pelo contexto social. Como essas disposições são internalizadas, os sujeitos tendem a agir de maneira a reproduzir a estrutura social existente, sem necessidade de coerção direta. A violência simbólica, portanto, opera por meio do *habitus*, fazendo com que as desigualdades pareçam naturais, reforçando a ilusão da meritocracia e do reconhecimento legítimo (Bourdieu, 1989).

Nesse contexto, a escola é um dos principais espaços de exercício da violência simbólica, ao promover uma linguagem e uma cultura que são vistas como neutras, mas que, na verdade, refletem os valores das classes dominantes. Bourdieu (1989) demonstra como o sistema educacional impõe uma cultura arbitrária disfarçada de universal, penalizando os estudantes que não dominam esse código. O fracasso escolar, nesse cenário, não é interpretado como expressão da desigualdade social, mas como déficit individual, perpetuando a ordem vigente de forma legitimada.

Ademais, a relação entre a violência simbólica e a linguagem é explicada por Bourdieu (1989, 2007), apontando-se que a linguagem é um campo de disputa, no qual diferentes agentes lutam para impor uma definição legítima do mundo social. A autoridade do locutor – sua posição no espaço social e o capital simbólico que detém – é o que confere força performativa à sua fala. Assim, o que é dito por um professor universitário ou por um político adquire valor de verdade, enquanto a fala do subalterno tende a ser desacreditada ou ignorada, revelando a dimensão simbólica da dominação linguística (Bourdieu, 2007).

A economia das trocas simbólicas permite compreender como os bens simbólicos (como prestígio, honra e reconhecimento) funcionam dentro de uma lógica aparentemente desinteressada, mas que na verdade está vinculada a estratégias de distinção e reprodução social. Ao analisá-los sob a ótica econômica, Bourdieu (2007) mostra que esses bens são trocados como valores escassos, cujo acesso depende da posse de capital simbólico, reforçando as assimetrias sociais sem que isso seja percebido como violência.

Bourdieu (1989) sugere que as estruturas de dominação atravessam diferentes campos sociais, e que os mecanismos de imposição simbólica atuam em múltiplas dimensões da vida social. Assim, categorias como “feminino” ou “negro”, quando associadas a atributos negativos por meio de discursos hegemônicos, operam como formas de violência simbólica, naturalizando hierarquias.

No campo político, Bourdieu (1989, 2007) destaca como os discursos institucionais e midiáticos são veículos privilegiados da violência simbólica. A mídia, por exemplo, ao selecionar quais temas são relevantes e quais vozes são ouvidas, contribui para a construção de uma visão de mundo que favorece os interesses dos grupos dominantes. A neutralidade jornalística, nesse sentido, é uma forma de ilusão que oculta as relações de poder subjacentes às práticas discursivas. Ou seja, o campo midiático torna-se espaço de disputa pela autoridade simbólica.

É importante ressaltar que a violência simbólica não é necessariamente consciente por parte de quem a exerce. Ela decorre da estrutura objetiva dos campos sociais e da internalização das disposições subjetivas, o que torna sua identificação complexa. Tanto dominadores quanto dominados agem de acordo com as regras do jogo social (doxa), sem questioná-las. Isso confere à violência simbólica um caráter invisível e perverso, pois ela se perpetua mesmo na ausência de intenção explícita de dominação (Bourdieu, 1989).

Percebe-se que o conceito de violência simbólica articula teoria social, análise dos campos e crítica à reprodução das desigualdades. Longe de ser um conceito restrito à sociologia da cultura ou da educação, ele permite compreender como as estruturas de dominação operam cotidianamente, de forma legitimada, nos mais diversos contextos. Ao desvendar os mecanismos simbólicos de imposição da ordem social, Bourdieu (2007) fornece instrumentos teóricos para uma crítica radical das formas naturalizadas de desigualdade e exclusão.

Por seu turno, Michel Foucault (2011) analisa a transformação das práticas punitivas ao longo da história, deslocando o foco da violência física pública para formas mais sutis e contínuas de controle social. A punição deixa de ser um espetáculo corporal, como os suplícios, e passa a se realizar por meio da vigilância, da disciplina e da normalização dos corpos. Essa mudança está articulada a uma nova racionalidade do poder, que não atua apenas sobre o corpo físico, mas se infiltra nos comportamentos, nas práticas e nos discursos, criando sujeitos que se autocensuram e se autorregulam. A prisão, nesse contexto, não é apenas uma instituição punitiva, mas um modelo paradigmático de exercício do poder disciplinar.

Foucault (2011) demonstra que o poder disciplinar opera por meio de dispositivos que visam a controlar, classificar e corrigir os indivíduos, com destaque para instituições como a escola, o

quartel, o hospital e a fábrica. Esses espaços funcionam segundo uma lógica de vigilância contínua e hierarquizada, baseada na observação minuciosa dos corpos, no registro dos desvios e na correção dos comportamentos. O panoptismo exemplifica esse mecanismo de poder: trata-se de uma arquitetura que permite ver sem ser visto, induzindo nos indivíduos à sensação de serem constantemente observados, o que os leva a internalizar as normas e a se comportar de forma conforme, sem necessidade de coerção direta.

O poder disciplinar, segundo Foucault (2011), não é concentrado nem centralizado, mas capilar, disseminando-se por todo o corpo social. Ele atua na produção de subjetividades, moldando os indivíduos a partir de normas de conduta que definem o que é considerado normal ou anormal, produtivo ou desviante. A disciplina, portanto, não apenas controla, mas fabrica sujeitos úteis e dóceis, adequados às exigências dos sistemas institucionais e econômicos. Nesse sentido, o castigo deixa de ser um ato de vingança soberana e se torna uma técnica de gestão da população, articulada a saberes específicos como a criminologia, a psicologia e a pedagogia.

Considerando essa perspectiva, Ribeiro (2016) apresenta uma crítica contundente à escola regular brasileira, denunciando a forma como ela perpetua, naturaliza e invisibiliza práticas de violência simbólica contra alunos com deficiência. Fundamentada na teoria bourdieusiana, a autora afirma que, sob o discurso oficial da inclusão, mantém-se uma lógica pedagógica excludente, sustentada por práticas docentes negligentes, baixa expectativa em relação à aprendizagem dos alunos com deficiência visual e ausência de planejamento efetivo. Essa omissão se revela na delegação da responsabilidade didática às Salas de Recursos Multifuncionais, na invisibilidade dos alunos nos Projetos Políticos Pedagógicos e na ausência de adaptações curriculares. A escola, portanto, torna-se um espaço de exclusão simbólica legitimada, que desconsidera as diferenças sob o pretexto da igualdade formal e reforça desigualdades sob a aparência de normalidade.

Ribeiro (2016) também denuncia o papel ativo dos professores na reprodução da dominação simbólica, não apenas por omissão, mas por discursos e atitudes que reforçam a inferiorização dos alunos com deficiência. As chamadas “profecias pedagógicas negativas” — expectativas reduzidas quanto ao potencial de aprendizagem dos alunos com deficiência — operam como formas veladas de exclusão e desresponsabilização institucional. A autora aponta que muitos docentes acreditam que o fracasso dos alunos se deve à deficiência em si, e não à ausência de mediação ou à precariedade das condições de ensino. Assim, a deficiência torna-se um marcador absoluto da identidade escolar, eclipsando a singularidade dos sujeitos e bloqueando possibilidades de autonomia, participação e sucesso acadêmico.

Outro eixo crítico central dessa problematização social está nas relações interpessoais assimétricas que os alunos com deficiência vivenciam tanto com os colegas quanto com os professores. Ribeiro (2016) evidencia que esses estudantes são frequentemente vítimas de microviolências cotidianas, como apelidos, exclusão de brincadeiras e negação de participação em atividades coletivas. Tais práticas, comumente tratadas como “brincadeiras de mau gosto”, configuram um sistema relacional hierarquizante, em que os estudantes videntes assumem a posição dominante. A escola, ao não intervir, legitima esse desequilíbrio de poder, reforçando estigmas e naturalizando a marginalização dos alunos com deficiência. A autora mostra que, mesmo quando fisicamente presentes, esses alunos permanecem socialmente invisíveis, submetidos a uma lógica de rejeição travestida de normalidade.

Ribeiro (2016) argumenta que a violência simbólica institucionalizada atinge dimensões cognitivas, afetivas e sociais dos alunos com deficiência, comprometendo profundamente seus processos formativos. A internalização da inferioridade imposta pela escola leva muitos desses alunos à evitação, ao silenciamento e, nos casos mais graves, à evasão escolar. Ribeiro (2016) sustenta que a superação desse quadro exige uma ruptura com a lógica meritocrática e padronizada que orienta as práticas pedagógicas. Para isso, é necessário que os docentes adotem uma postura crítica, planejem estratégias de ensino inclusivas, baseadas em outras experiências que não apenas a exposição, e reconheçam a centralidade do ambiente escolar na constituição da subjetividade dos alunos. A escola precisa, portanto, deixar de reforçar desigualdades estruturais e passar a atuar como espaço de emancipação real, que reconheça, respeite e valorize a diversidade.

Nessa mesma direção, Bezerra (2021) denuncia que o discurso da inclusão tem sido instrumentalizado para ocultar práticas reiteradas de exclusão, revelando-se como uma forma contemporânea de violência simbólica. Ao exigir que alunos com deficiência se adaptem às normas previamente estabelecidas pela escola regular, sem questionar as estruturas que os marginalizam, institucionaliza-se um processo de dominação que é naturalizado por todos os agentes envolvidos. A pseudoaceitação da diversidade, sem a devida transformação das práticas pedagógicas, impõe aos sujeitos da educação especial uma constante sensação de inadequação, legitimando o fracasso escolar como algo inerente à deficiência. A violência simbólica se expressa na suposta neutralidade das regras escolares, que ignoram os marcadores da diferença e culpabilizam os alunos pelas barreiras que enfrentam.

Santos e Moreira (2021) argumentam que a inserção dos estudantes com deficiência nas escolas regulares, sem mudanças estruturais no currículo e na formação docente, culmina na invisibilização de suas necessidades e na reprodução de desigualdades historicamente construídas.

Os autores apontam que a violência simbólica se manifesta quando a escola considera suficiente o acesso físico à sala de aula, desconsiderando as mediações necessárias para o efetivo processo de ensino-aprendizagem. Essa lógica transforma a inclusão em um simulacro. A repetição de práticas pedagógicas padronizadas, que desconsideram a diversidade, constitui-se como forma perversa de exclusão legitimada, operando silenciosamente na manutenção das hierarquias escolares. Conforme os autores,

a urgente necessidade de investimentos públicos na formação dos profissionais da educação, na infraestrutura das escolas e em materiais didáticos que sejam, efetivamente, voltados para inclusão de pessoas com deficiência nas escolas regulares. Além disso, torna-se necessário a configuração de campanhas que façam valer a diferença como eixo nodal de uma sociedade marcada pela diversidade (Santos; Moreira, 2021, p. 173).

Fernandes e Rodrigues (2023) contribuem com uma leitura crítica do discurso inclusivo vigente ao demonstrarem como o aparato legal que institui a inclusão opera, na prática, como mecanismo de manutenção de um modelo educacional excludente. Segundo os autores, o sistema educacional se apropria da retórica da igualdade para manter estruturas de poder que beneficiam os sujeitos normativos, transferindo para os estudantes com deficiência a responsabilidade por se adaptarem a um ambiente hostil. A violência simbólica se concretiza, portanto, na imposição de um padrão de normalidade que marginaliza aquilo que escapa à norma, ao mesmo tempo em que se apresenta como política de justiça social.

Semelhantemente, Tiradentes (2015) aponta que a escola regular, ao acolher formalmente os alunos com deficiência, cria uma aparência de inclusão que, na verdade, encobre um processo contínuo de segregação simbólica. A autora destaca que a violência simbólica se manifesta na linguagem dos documentos escolares, na postura dos profissionais e na forma como os alunos com deficiência são posicionados dentro do espaço escolar. A exigência de comportamentos padronizados, a negação de adaptações curriculares e a escassez de recursos pedagógicos adequados configuram uma lógica de inclusão excludente, que desresponsabiliza a instituição e individualiza o fracasso. A escola, assim, torna-se um espaço de sofrimento cotidiano para esses sujeitos, onde a presença física não equivale à participação efetiva, mas sim à legitimação de sua inferiorização social.

Deve-se ressaltar que Bezerra (2021), Tiradentes (2015) e Araújo (2022) convergem ao denunciar o descompasso entre o discurso normativo da inclusão escolar e as condições reais de sua execução, apontando para uma omissão estrutural do Estado na efetivação das políticas públicas voltadas aos alunos com deficiência. Bezerra (2021) evidencia que, embora a legislação assegure o

direito à educação inclusiva, a ausência de reorganização institucional e de financiamento adequado transfere à escola e aos professores a responsabilidade pela adaptação e pelo atendimento especializado, mesmo sem formação nem suporte técnico-pedagógico. De forma semelhante, Tiradentes (2015) argumenta que o Estado se exime do compromisso político de garantir os meios para a inclusão ao delegar à escola comum a tarefa de absorver, de forma solitária, as demandas complexas desses estudantes. Araújo (2022), por sua vez, denuncia que a não disponibilização de profissionais da educação especial nas turmas regulares configura uma falha grave da gestão pública, que compromete não apenas o acesso, mas sobretudo a permanência e a aprendizagem com qualidade. A crítica compartilhada pelos autores revela que a inclusão, tal como tem sido implementada, se sustenta em uma lógica de responsabilização moral das escolas e dos docentes, enquanto o Estado permanece ausente na oferta de condições estruturais e humanas indispensáveis à concretização do direito à educação para todos.

A VIOLÊNCIA SIMBÓLICA PRESENTE NA LEGISLAÇÃO BRASILEIRA

A promulgação da Constituição Federal de 1988 marca um momento de inflexão normativa ao consagrar, em seu artigo 205, a educação como direito de todos e dever do Estado. Já o artigo 208 assegura o atendimento educacional especializado preferencialmente na rede regular de ensino. Contudo, essa previsão legal, apesar de aparentemente inclusiva, opera um deslocamento simbólico: a generalização do direito à educação oculta a especificidade das necessidades de sujeitos historicamente marginalizados, impondo a norma do aluno ideal como medida da inclusão (Bezerra, 2021; Santos; Moreira, 2021).

Menos de uma década depois, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), Lei nº 9.394/1996, reforça esse deslocamento. No artigo 58, a lei prevê o atendimento educacional especializado preferencialmente na rede regular de ensino, sem detalhar os meios pelos quais essa inclusão deve ocorrer. Conforme Bezerra (2021) e Sobrinho Filho e Silva (2020), tal imprecisão normativa gera ambiguidade e favorece o repasse de responsabilidades do Estado para a escola, caracterizando uma forma sutil de violência simbólica.

Com a publicação da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (Brasil, 2008), o discurso da inclusão se fortalece institucionalmente, porém ainda carece de correspondência material. Santos e Moreira (2021) indicam que a política se estrutura sobre princípios abstratos de equidade e cidadania, desconsiderando as disparidades regionais, orçamentárias e de formação docente.

De outra parte, a promulgação do Estatuto da Pessoa com Deficiência – Lei Brasileira de Inclusão (Lei nº 13.146/2015) estabelece importantes garantias legais, como o direito à acessibilidade, ao atendimento educacional especializado e ao ensino em todos os níveis. Contudo, Miranda, Nascimento e Barreto (2020) apontam que o texto legal incorre em omissões estratégicas ao não explicitar obrigações operacionais do Estado para a implementação dessas garantias, o que perpetua um modelo de responsabilização descentralizada e ineficaz. Nessa mesma direção, Sobrinho Filho e Silva (2020) enfatizam que o suposto universalismo da norma oculta a ausência de condições concretas, o que impõe aos professores e gestores escolares a tarefa de operacionalizar uma inclusão sem meios, convertendo o discurso jurídico em instrumento de culpabilização dos profissionais da educação.

A análise de Vieira (2010) ressalta que, mesmo após a ratificação da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (Decreto nº 6.949/2009), o Brasil adotou um modelo de implementação normativa marcado pela fragmentação institucional. A ausência de articulação entre os diferentes entes federativos e de investimentos em políticas públicas estruturantes impede a consolidação de práticas inclusivas. Essa desconexão entre norma e prática é caracterizada por Bourdieu como forma de violência simbólica legitimada pelo próprio aparato jurídico.

Considera-se, ainda, que o Plano Nacional de Educação (PNE), instituído pela Lei nº 13.005/2014, estabelece metas ambiciosas de inclusão, como a ampliação do acesso de estudantes com deficiência às escolas comuns. No entanto, Abreu e Rodrigues (2020) observam que tais metas não vieram acompanhadas de mecanismos de fiscalização e responsabilização institucional. O uso estratégico da linguagem legal em metas não vinculantes perpetua um ciclo de promessas não cumpridas, reforçando o simbolismo vazio da legislação.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC), homologada em 2017, menciona a necessidade de garantir uma educação equitativa e inclusiva. Entretanto, conforme apontam Santos e Moreira (2021), o documento carece de diretrizes específicas para a efetivação da inclusão de estudantes com deficiência, tratando a diversidade como um princípio genérico, o que contribui para o apagamento das particularidades dos sujeitos com deficiência e reproduz as lógicas simbólicas de exclusão.

Finalmente, o Decreto nº 10.502/2020 (Brasil, 2020), que institui a Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida, representa um marco de inflexão no debate educacional ao resgatar a ideia de escolas e classes bilaterais específicas como possibilidade preferencial para o atendimento de estudantes público-alvo da educação especial. Embora o texto do decreto enfatize a equidade e o respeito às singularidades, sua diretriz reintroduz

a dualidade institucional entre o ensino comum e o especializado, contrariando os princípios da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (Brasil, 2008). O discurso da liberdade de escolha, central no decreto, transfere para as famílias a responsabilidade por optar entre diferentes modelos de escolarização, desonerando o Estado de garantir o suporte necessário na escola regular e desmobilizando o compromisso com a transformação estrutural das práticas escolares excludentes.

A análise crítica do Decreto nº 10.502/2020 (Brasil, 2020) evidencia traços de violência simbólica institucional ao reforçar mecanismos que, sob o pretexto da diversidade de ofertas, legitimam a segregação educacional de estudantes com deficiência. Ao priorizar a criação ou manutenção de classes e instituições especializadas, o decreto camufla a insuficiência de investimentos na rede comum, reafirmando a lógica da exclusão sob uma roupagem legal e técnica. A suposta valorização da singularidade oculta o fracasso do Estado em oferecer condições objetivas para que a inclusão ocorra de forma efetiva nas escolas regulares. Nesse contexto, a retomada da educação especial como sistema paralelo configura-se como resposta simbólica às críticas dirigidas à política de inclusão, sem enfrentar as causas estruturais da exclusão.

Bezerra (2021) argumenta que, ao não reconhecer explicitamente as limitações institucionais, as leis acabam por construir uma imagem idealizada da escola inclusiva, que se torna inatingível para a maioria das unidades escolares públicas brasileiras. A comparação constante com esse ideal normativo gera frustração e desqualificação da prática docente. A análise da legislação também revela que as ações afirmativas para a inclusão são frequentemente condicionadas à lógica da economicidade, como demonstram Miranda, Nascimento e Barreto (2020). A ausência de previsão orçamentária específica para a contratação de professores da educação especial, intérpretes de Libras e profissionais de apoio evidencia a baixa prioridade orçamentária da pauta, transformando o direito em letra morta e impondo barreiras veladas à escolarização plena dos estudantes com deficiência.

Santos e Moreira (2021) destacam que, ao se apoiar na ambiguidade jurídica e na descentralização administrativa, o Estado transfere a responsabilidade pela inclusão às redes municipais e estaduais, que, por sua vez, operam com restrições financeiras severas. O resultado é um sistema de inclusão que opera mais como ideal retórico do que como prática efetiva. Nesse sentido, na perspectiva de Abreu e Rodrigues (2020), os marcos legais perpetuam a escola como campo de reprodução das normas sociais hegemônicas, com currículos inflexíveis e ausência de mediações pedagógicas específicas. Esse movimento evidencia a violência simbólica do processo normativo, que impõe à diferença o dever de adaptação. A violência simbólica inscrita na legislação educacional se manifesta,

sobretudo, na forma como a deficiência é tratada como um problema a ser superado no indivíduo e não como questão estrutural.

Nesse contexto, Ribeiro (2016), por exemplo, descreve casos em que alunos com deficiência visual permanecem invisíveis nos Projetos Políticos Pedagógicos das escolas e têm sua participação negligenciada nas práticas curriculares, sendo relegados às Salas de Recursos Multifuncionais, que funcionam de modo desvinculado das atividades da sala de aula comum. A autora evidencia, ainda, a existência de “profecias pedagógicas negativas”, nas quais os docentes pressupõem fracasso escolar com base na deficiência, anulando as possibilidades de aprendizagem desses estudantes.

Bezerra (2021) também relata situações em que professores, diante da ausência de formação e suporte institucional, tratam a presença do aluno com deficiência como um problema a ser resolvido por outros profissionais, delegando funções didáticas e reforçando a exclusão sob o disfarce da inclusão. Um dos exemplos destacados envolve a exclusão de alunos de atividades comuns da turma, com justificativas centradas em sua suposta incapacidade de acompanhar o conteúdo, ao invés de adaptações curriculares efetivas. Essas práticas ilustram como a violência simbólica se materializa no cotidiano escolar, por meio da negligência, da baixa expectativa e da desresponsabilização pedagógica, revelando uma inclusão apenas formal.

Mas então caberia ao professor do ensino regular o “fazer tudo”? Essa é exatamente uma das contradições centrais apontadas pela literatura crítica: a responsabilização individual do professor da sala comum é, por si só, uma expressão da violência simbólica estruturada pela política inclusiva como está formulada e implementada. Os estudos de Bezerra (2021), Santos e Moreira (2021), Ribeiro (2016) e Tiradentes (2015) mostram que o Estado delega à escola – e especialmente ao professor – uma responsabilidade que deveria ser compartilhada com sistemas mais amplos de apoio institucional, como formação continuada, infraestrutura adequada, equipes multidisciplinares e presença articulada e constante em qualquer escola dos profissionais da educação especial. Ou seja, o professor não deveria ser o único responsável por garantir a inclusão plena. No entanto, como a legislação não impõe mecanismos obrigatórios de suporte e acompanhamento técnico-pedagógico, o cumprimento da norma legal recai sobre o docente que, muitas vezes, não tem a formação, o tempo, nem as condições estruturais para realizar esse trabalho sozinho. Isso resulta numa inclusão precarizada e culpabilizante, em que o fracasso escolar do aluno com deficiência é atribuído à suposta ineficiência do professor, e não à omissão do Estado em garantir os meios para que a inclusão se efetive. A crítica central que emerge dos autores é que a legislação inclusiva, ao ser construída em termos de universalização do acesso sem corresponsabilização estatal pela permanência com qualidade, transforma-se em um instrumento de opressão simbólica. A retórica da inclusão se torna um

mecanismo para desresponsabilizar as esferas superiores do poder público, deslocando o problema para os agentes escolares, principalmente o professor da sala comum, ou, em algumas situações, para o próprio aluno de inclusão.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (representa um marco na tentativa de universalização do acesso à educação escolar, ao estabelecer que todos os estudantes, independentemente de suas deficiências, devem ser atendidos preferencialmente na rede regular de ensino, com a oferta do Atendimento Educacional Especializado complementar ou suplementar. No entanto, essa diretriz, ao assumir como premissa que a inclusão deve ocorrer no espaço da escola comum sem condicionar essa transição a garantias materiais, estruturais e pedagógicas efetivas, engendra uma violência simbólica ao naturalizar a exclusão no interior da própria inclusão. A generalidade das diretrizes e a ausência de previsão normativa explícita sobre o financiamento, a reestruturação física das escolas e a formação docente contribuem para transferir à escola, e mais especificamente ao professor, a responsabilidade pela adaptação, mascarando a omissão estatal na criação de condições reais de acesso e permanência.

Outro elemento de violência simbólica presente na política reside na dualidade entre os princípios declaratórios e os mecanismos operacionais. A Política de 2008 reafirma o direito à educação como universal e indivisível, mas delega à lógica institucional da matrícula, ao uso de recursos multifuncionais e à organização da escola o encargo de operacionalizar a inclusão. A estrutura legal, ao não estabelecer dispositivos normativos vinculantes que obriguem o poder público a criar condições para a efetivação dos direitos anunciados, configura um arcabouço retórico que encobre desigualdades históricas e empurra para a retaguarda da gestão escolar e familiar a resolução de problemas estruturais. A maior de todas as violências simbólicas presente na legislação é justamente o silêncio acerca de como se pode materializar, na prática, a inclusão, sem a responsabilização do Estado pelos custos por trás desse movimento.

Ou seja, o real efeito da promulgação da lei de inclusão, sem o devido suporte, foi a transferência da responsabilidade pela inclusão para a escola regular, sem garantir as condições materiais, humanas e pedagógicas necessárias. Isso resultou em uma inclusão formal, mas excludente na prática, na qual os estudantes com deficiência permanecem fisicamente presentes, porém marginalizados dos processos de ensino-aprendizagem, expostos à negligência institucional, sobrecarga docente e exclusão simbólica.

Diante de todos os apontamentos, conclui-se que é necessário repensar os fundamentos e os dispositivos legais da política de inclusão escolar. Isso implica reconhecer que a escola pública, sozinha, não tem capacidade de cumprir a função de inclusão plena sem o comprometimento efetivo do Estado na oferta de recursos, profissionais especializados e políticas intersetoriais. A superação da exclusão simbólica exige, portanto, a reconstrução de um pacto federativo de responsabilidades que assegure a transversalidade da política educacional com os sistemas de saúde, assistência social e formação docente, de modo a garantir que o direito à educação não seja apenas um enunciado jurídico, mas uma realidade vivida.

Reconhece-se, entretanto, que este estudo possui limitações, especialmente quanto à ausência de análise empírica direta de contextos escolares específicos, o que restringe a generalização de suas conclusões. A investigação concentrou-se na análise teórica, o que permitiu aprofundar os fundamentos da crítica à legislação inclusiva, mas não contemplou a escuta de sujeitos diretamente envolvidos nas dinâmicas escolares. Recomenda-se, assim, que estudos futuros ampliem essa abordagem, incorporando metodologias de campo que possibilitem examinar os efeitos concretos da legislação nas práticas escolares, especialmente em escolas situadas em contextos de maior vulnerabilidade socioeconômica.

REFERÊNCIAS

ABREU, Juliane Marques Santiago; RODRIGUES, Kleber Fernando. Estigmatização e violência simbólica: processos excludentes no contexto da educação inclusiva. **IV Cited – Congresso Internacional de Educação Inclusiva**. 2020.

ALVES, Maria Dolores Fortes; PEREIRA, Guilherme Vasconcelos; DO CARMO KABENGELE, Daniela. Pessoas com deficiência: barreiras arquitetônicas e atitudinais que reproduzem violência simbólica. **Revista Inclusiones: Revista de Humanidades y Ciencias Sociales**, v. 8, n. 17, p. 193-204, 2021.

ARAUJO, Luana Adriano. Guerra ao autismo da violência simbólica à urgência legal. **Revista Peri**. v. 14 n. 2, 2022.

BEZERRA, Giovani Ferreira. Política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva: por uma (auto) crítica propositiva. **Roteiro**, v. 46, 2021.

BOURDIEU, P. **A economia das trocas simbólicas**. 6.ed. São Paulo: Perspectiva, 2007.

BOURDIEU, P. **O poder simbólico**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1989.

BRASIL. **Decreto nº 10.502, de 30 de setembro de 2020.** Institui a Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, ano 158, n. 189, p. 1, 1º out. 2020.

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, ano 152, n. 127, p. 2, 07 jul. 2015.

BRASIL. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva.** Secretaria de Educação Especial. Brasília, DF: MEC/SEESP, 2008.

FERNANDES, Deise Birk; RODRIGUES, Jordana Cristiana. A violência oculta por trás da dita inclusão: uma proposta de intervenção pedagógica. **Revista Ibero-Americana de Humanidades, Ciências e Educação**, [S. l.], v. 9, n. 1, p. 508–521, 2023.

FOUCAULT, M. **Vigiar e punir: nascimento da prisão.** 39.ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

LIMA, Élide Cristina da Silva de; MOREIRA, Jefferson da Silva. A “Nova” Política de Educação Especial como afronta aos Direitos Humanos: análise crítica do Decreto 10.502/2020. **Revista de Estudos em Educação e Diversidade-REED**, v. 2, n. 3, p. 156-175, 2021.

MIRANDA, Joelma Rejane dos Santos Nascimento de; NASCIMENTO, Marcos dos Santos; BARRETO, Esmênia Soares Costa. A busca pela inclusão no processo de ensino e aprendizagem: fatores, causas e consequências. **IV Cited – Congresso Internacional de Educação Inclusiva.** 2020.

RIBEIRO, Solange Lucas. Violência simbólica: Impactos à inclusão escolar. **Journal of Research in Special Educational Needs**, v. 16, p. 1095-1098, 2016.

SOBRINHO FILHO, Antonio Rodrigues; SILVA, Gilberlândia Soares da. A efetividade como ferramenta no processo de inclusão na educação infantil nos anos iniciais. **IV Cited – Congresso Internacional de Educação Inclusiva.** 2020.

TIRADENTES, Adrielly Rocha. VIOLÊNCIA SIMBÓLICA NO CONTEXTO ESCOLAR: DISCRIMINAÇÃO, INCLUSÃO E O DIREITO À EDUCAÇÃO. **Revista Eletrônica do Curso de Direito–PUC Minas Serro**, v. 6, n. 2, p. 33-48, 2015.

VIEIRA, Scheilla de Castro Abbud. Educação, violência e o paradoxo inclusão/exclusão. **PONTES, Reinaldo n. & CRUZ, Roberto R.(Orgs.). Educação Inclusiva e Violência nas Escolas.** Belém: UNAMA, p. 108-124, 2010.