



Contra o fatalismo na educação inclusiva: narrativas de uma mãe atípica e a função social da escola

Darleni Catarina Barbosa Lima Ribeiro de Castro¹

Ana Carolina Faustino²

Resumo do trabalho: Este trabalho apresenta resultados parciais de uma pesquisa de mestrado em andamento e analisa a função social da escola na perspectiva da educação inclusiva a partir de uma investigação narrativa com uma mãe atípica que também atua como gestora escolar. Fundamentado na hermenêutica narrativa de Ricoeur (1994) e na pedagogia crítico-libertadora de Freire (1987), o estudo compreende a escola como espaço dialógico de produção de sentidos, reconhecimento das vidas historizadas e enfrentamento do fatalismo ideológico. Metodologicamente, adota-se a pesquisa narrativa, com produção de dados por meio de conversas narrativas realizadas em ambiente virtual, posteriormente transcritas e textualizadas. A análise evidencia a persistência de práticas capacitistas e de um fatalismo pedagógico que naturaliza a exclusão ao deslocar para o aluno e sua família a responsabilidade pela adaptação escolar. Em contraposição, os resultados indicam que a efetivação da inclusão requer a transformação institucional das práticas pedagógicas, a escuta das famílias e o reconhecimento da diferença como dimensão constitutiva da experiência educativa. Argumenta-se que a escola cumpre sua função social quando se constitui como território narrativo de justiça social, promovendo autonomia, participação e dignidade humana.

Palavras-chave: pesquisa narrativa; educação inclusiva; função social da escola; autonomia; diferença.

Introdução

A função social da escola, no contexto da educação inclusiva, relaciona-se à sua responsabilidade ética e política na produção de participação e reconhecimento. Mais que transmitir conteúdos, a instituição escolar constitui espaço de disputa de sentidos, no qual se definem possibilidades de autonomia e pertencimento.

A educação inclusiva constitui direito assegurado no ordenamento jurídico brasileiro, especialmente na Constituição Federal de 1988, na Lei de Diretrizes e

¹ Mestranda do Programa de Pós-Graduação Profissional em Educação (PPGPE), pela Universidade Federal do Mato Grosso do Sul – UFMS, campus Naviraí/MS, darli_lima@yahoo.com.br

² Docente no Instituto de Ciências Matemáticas e de Computação (ICMC) da Universidade de São Paulo (USP). Professora Permanente do Programa de Pós-Graduação Profissional em Educação (PPGPE), pela Universidade Federal do Mato Grosso do Sul – UFMS, campus Naviraí/MS, carolinafaustino@icmc.usp.br



Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/1996) e na Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Lei nº 13.146/2015), além de orientar-se pelas diretrizes da Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2017). A ratificação da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, com força de Emenda Constitucional, reforça esse compromisso ao estabelecer a urgência de um sistema educacional inclusivo em todos os níveis, negando a legitimidade de sistemas paralelos de escolarização. Contudo, é fundamental reconhecer que a mera conformidade legal não garante, por si só, a efetivação desse direito.

Este artigo apresenta resultados parciais de uma pesquisa de mestrado em andamento que investiga a educação inclusiva a partir da experiência narrativa de famílias de estudantes com deficiência. O recorte analítico aqui desenvolvido concentra-se na narrativa de uma mãe atípica que também atua como gestora escolar, cuja experiência evidencia tensões entre o discurso institucional da inclusão e as práticas pedagógicas efetivamente vivenciadas no cotidiano escolar.

O estudo fundamenta-se na hermenêutica narrativa de Ricoeur (1994; 1995; 1997), que compreende a experiência humana como temporal e interpretativa, e na pedagogia crítico-libertadora de Freire (1987; 2000; 2019), que afirma a educação como prática política orientada pela transformação social. A articulação entre essas perspectivas permite compreender a escola como espaço narrativo no qual a experiência educativa se constrói por meio do reconhecimento das histórias de vida e da possibilidade de intervenção histórica dos sujeitos.

Parte-se da compreensão de que um dos principais obstáculos à efetivação da educação inclusiva é a persistência de um fatalismo pedagógico que naturaliza desigualdades e desloca para o aluno e sua família a responsabilidade pela adaptação à escola. Tal lógica enfraquece o compromisso institucional com a transformação das práticas educativas e limita a realização da inclusão como direito.

Diante desse quadro, o problema que orienta o presente estudo pode ser formulado da seguinte maneira: como a escola, compreendida como espaço



narrativo de construção de sentidos, enfrenta ou reproduz o fatalismo ideológico na educação inclusiva? O objetivo do artigo é analisar como a experiência narrada por uma mãe atípica revela os limites e as possibilidades da escola na realização de sua função social na perspectiva inclusiva.

Argumenta-se que a função social da escola se efetiva quando a instituição se constitui como espaço dialógico capaz de reconhecer a singularidade dos sujeitos, escutar as experiências das famílias e transformar a diferença em possibilidade de aprendizagem e participação. Nesse sentido, a inclusão não se reduz à conformidade legal, mas exige a reconstrução das práticas pedagógicas e das narrativas institucionais que orientam o trabalho educativo.

A escola como espaço narrativo de transformação

A compreensão da função social da escola exige um referencial que articule educação, historicidade e transformação social. A pedagogia crítico-libertadora de Freire (1996) oferece base central para essa leitura ao afirmar que educar é sempre um ato ético e político, orientado pela possibilidade de transformação das condições concretas de existência. A prática educativa, nesse sentido, é compreendida como experiência “profundamente formadora, por isso, ética”, exigindo coerência entre discurso e ação (Freire, 1996, p. 27).

Nessa perspectiva, o fatalismo opera como ideologia que “insiste em convencer-nos de que nada podemos contra a realidade social”, convertendo o histórico em quase natural (*Ibid.*, p. 11). Em contraposição, a educação é compreendida como prática histórica orientada pela transformação das condições concretas de existência, fundada na condição de inacabamento e na possibilidade de intervenção no mundo, isto é, na “inconclusão do ser que se sabe inconcluso” (*Ibid.*, p. 24).

Essa compreensão articula-se à perspectiva narrativa da experiência humana, segundo a qual os sujeitos atribuem sentido às suas trajetórias por meio da interpretação das histórias vividas. A identidade constitui-se, assim, na relação



entre experiência e temporalidade, pois “o mundo exibido por qualquer obra narrativa é sempre um mundo temporal”, no qual se manifesta o “caráter temporal da experiência humana” (Ricoeur, 1994, p. 15). Desse modo, a escola pode ser compreendida como espaço de produção de sentidos e de reconhecimento das vidas historiadas.

A articulação entre pedagogia crítica e paradigma narrativo permite compreender a escola como espaço de produção de sentidos e de reconhecimento das vidas historiadas. A centralidade das histórias de vida na compreensão da experiência educativa também é destacada por Goodson (2007), ao afirmar que o currículo se constitui como narrativa socialmente situada.

As histórias de vida, como demonstra o autor, atuam como mediadoras entre biografia e sociedade. Nesse horizonte, “ver a aprendizagem como algo ligado à história de vida é entender que ela está situada em um contexto”, envolvendo trajetórias individuais, institucionais e comunitárias (Goodson, 2007, p. 250).

A experiência educativa deixa de ser concebida como processo homogêneo e passa a ser entendida como encontro entre trajetórias singulares situadas em contextos históricos específicos. Essa perspectiva fundamenta uma concepção de educação inclusiva que reconhece a diferença como dimensão constitutiva da experiência humana, deslocando o foco da adaptação do sujeito para a transformação das práticas institucionais.

Sob essa ótica, a função social da escola realiza-se quando a instituição se constitui como espaço dialógico capaz de acolher narrativas, produzir reconhecimento e promover participação. A inclusão, portanto, não se limita à garantia formal de acesso, mas envolve a reconstrução das práticas pedagógicas, das formas de interação e das narrativas que estruturam o cotidiano escolar.

Essa compreensão aproxima-se do modelo social da deficiência, segundo o qual esta não se reduz a uma lesão individual, mas expressa uma organização social que produz exclusão. Conforme Diniz (2007, p. 17), a lesão constitui um



“fato biológico”, enquanto a deficiência resulta de uma “organização social contemporânea” que marginaliza sujeitos com lesões. Nessa perspectiva, a deficiência configura-se, fundamentalmente, como uma “questão de justiça social para deficientes e não-deficientes” (*Ibid.*, p. 70).

Essa compreensão teórica orienta a análise empírica desenvolvida neste estudo ao oferecer categorias interpretativas para compreender como experiências vividas por famílias de estudantes com deficiência revelam tensões entre discursos institucionais e práticas educativas. Ao situar a educação no horizonte da historicidade e da possibilidade, o referencial adotado permite analisar a inclusão como processo ético-político de transformação da escola e de afirmação da dignidade humana.

Inclusão como prática institucional e luta por reconhecimento

A função social da escola, na perspectiva da educação inclusiva, realiza-se como compromisso ético e político com o reconhecimento da dignidade humana e com o enfrentamento das formas de exclusão historicamente naturalizadas. A inclusão não se reduz ao acesso ou à permanência física no espaço escolar, mas implica a transformação das práticas pedagógicas, das relações institucionais e das formas de reconhecimento que estruturam o cotidiano educativo.

Nessa direção, a inclusão exige transformação cultural e pedagógica, pois “as escolas que têm de mudar e não os alunos” e porque “a diferença tem natureza multiplicativa” (Mantoan, 2015, p. 20; 80). Assim, desloca-se o foco da adaptação do estudante para a responsabilidade institucional de reorganizar práticas, tempos e modos de participação, reconhecendo que a inclusão não consiste em ajustar o sujeito à norma, mas em problematizar a própria ideia de normalidade que estrutura a organização escolar.

Nessa perspectiva, a educação inclusiva orienta-se pela construção de encontros que desafiem estruturas excludentes e ampliem possibilidades reais de participação, exigindo perguntar criticamente “inclusão em quê?” e “inclusão de



quem?” (Skovsmose, 2019, p. 16). Tal movimento demanda resistir à lógica classificatória que busca homogeneizar formas de existência, produzindo exclusões sob aparência de integração, e afirma a inclusão como prática relacional fundada na escuta das experiências e no reconhecimento das narrativas de vida como condição de participação e pertencimento (Skliar, 2003).

A análise das experiências narradas por famílias de estudantes com deficiência evidencia que a efetivação da inclusão depende menos da existência de dispositivos legais e mais da construção de uma cultura institucional comprometida com o reconhecimento. A transformação das práticas pedagógicas implica reconhecer os saberes docentes como construções históricas e sociais situadas nas condições concretas do trabalho educativo (Tardif, 2014). Quando práticas inclusivas se apoiam exclusivamente na boa vontade individual de profissionais, tornam-se frágeis e instáveis, sujeitas a discontinuidades e retrocessos.

Assim, a escola cumpre sua função social quando se constitui como espaço de luta por reconhecimento, no qual a diferença não é tolerada como exceção, mas afirmada como princípio organizador da experiência educativa. Nessa perspectiva, a inclusão emerge como processo contínuo de transformação institucional, orientado pela justiça social, pela participação e pela valorização das múltiplas formas de existência. Tal posicionamento fundamenta-se na convicção de que “mudar é difícil, mas é possível” (Freire, 2000, p. 26). A inclusão configura-se, assim, como conceito em disputa, que exige perguntar criticamente “inclusão em quê?” e “inclusão de quem?”, orientando-se pela tentativa de estabelecer encontros entre diferenças (Skovsmose, 2019, p. 16).

Percurso metodológico: pesquisa narrativa e produção de sentidos

Este estudo integra uma pesquisa de mestrado em andamento e adota a abordagem narrativa como eixo metodológico, compreendendo que a experiência educativa é vivida, interpretada e compartilhada por meio de histórias. A



investigação fundamenta-se na perspectiva de Clandinin e Connelly (2011), segundo a qual a pesquisa narrativa envolve “os indivíduos vivendo vidas historiadas, em paisagens historiadas” (Clandinin; Connelly, 2011, p. 56), e reconhece o pesquisador como participante implicado, “cúmplice do mundo que estudamos” (*Ibid.*, p. 97).

A produção de dados ocorreu por meio de conversas narrativas realizadas em ambiente virtual, com registro em áudio e vídeo para posterior transcrição e textualização. As interações foram orientadas pela criação de um espaço dialógico de confiança, permitindo que a participante conduzisse os temas e sentidos da narrativa, uma vez que tais conversas possibilitam que os sujeitos “estabeleçam formas e temas adequados à sua pesquisa” (*Ibid.*, p. 152).

O processo analítico privilegiou a interpretação dos sentidos atribuídos às experiências escolares, às práticas institucionais e às formas de reconhecimento ou invisibilização vivenciadas. A leitura das narrativas considerou a singularidade das interações educativas e a dimensão situada da experiência. Nessa direção, reconhece-se que o trabalho pedagógico exige “disposição para conhecer e para compreender os alunos em suas particularidades”, uma vez que os saberes profissionais são marcados pela história de vida do professor (Tardif, 2014, p. 267; 103).

Em consonância com o caráter relacional da pesquisa narrativa, o estudo assumiu rigorosos procedimentos éticos de confidencialidade e anonimização. A participante e seu filho são identificados por pseudônimos, assegurando que a produção do conhecimento se realize com os sujeitos e não sobre eles.

Ao adotar a pesquisa narrativa como caminho metodológico, o estudo busca compreender como experiências concretas revelam tensões entre discursos institucionais e práticas educativas, contribuindo para a análise da inclusão escolar como processo histórico, relacional e interpretativo.

Narrativa de uma mãe atípica: exclusão e reconhecimento



A narrativa de uma mãe atípica, que também atua como gestora escolar, constitui um caso revelador das tensões entre o discurso institucional da inclusão e as práticas efetivamente vivenciadas no cotidiano escolar. Sua experiência evidencia como o reconhecimento da diferença permanece condicionado por expectativas normativas de desempenho, participação e comportamento, que tendem a deslocar para o estudante e sua família a responsabilidade pela adaptação ao ambiente escolar.

Um dos elementos centrais da narrativa refere-se à recorrente deslegitimação da voz das famílias de estudantes com deficiência. A participante relata que reivindicações por mediações pedagógicas específicas são frequentemente interpretadas como resistência ou excesso de exigência, produzindo o rótulo social de “mãe difícil”. Como afirma: “Da mesma maneira que eu escuto na escola as pessoas falando que as mães das pessoas com deficiência são difíceis, eu sei que eu tenho problemas na escola do meu filho porque eu sou a mãe difícil”. A participação das famílias no processo educativo constitui dimensão política da inclusão, ao favorecer a “ingerência crescente dos educandos e de suas famílias nos destinos da escola” (Freire, 2013, p. 23), de modo que a deslegitimação de sua voz opera como mecanismo de silenciamento e limitação do diálogo pedagógico.

Outro aspecto recorrente diz respeito à negação institucional da deficiência como dimensão constitutiva da experiência do estudante. Segundo a narrativa, práticas pedagógicas orientadas por expectativas homogêneas de desempenho tendem a ignorar necessidades específicas de participação e aprendizagem. Essa lógica torna-se explícita na crítica formulada pelo pai do estudante ao interpelar o professor:

Professor, se o senhor tivesse um aluno cadeirante, exigiria dele o mesmo desempenho na corrida que exige de quem não usa cadeira de rodas? Então por que está exigindo que uma criança cuja deficiência envolve dificuldades de convivência se comporte da mesma forma que as outras? Isso é negar a deficiência.



A análise da narrativa também revela a predominância de uma pedagogia centrada na falta, na qual dificuldades são reiteradamente enfatizadas em detrimento das potencialidades do estudante. Apesar de ser descrito como “a única criança que lê na sala”, a mãe relata que a professora afirmou que o menino “não faz nada de bom para ser elogiado”, evidenciando processos de invisibilização simbólica e de negação do aluno como sujeito cognoscente.

A experiência relatada evidencia ainda a fragilidade das práticas inclusivas quando dependem exclusivamente de iniciativas individuais de profissionais. A ausência de políticas institucionais consistentes de formação e reorganização pedagógica produz descontinuidade nas ações inclusivas e reforça a percepção de que a inclusão constitui concessão e não direito. Essa fragilidade institucional é sintetizada na fala da participante:

O que mais me dói é perceber que, na minha própria escola, eu vejo profissionais repetirem com outras crianças o que fazem com o meu filho. Todos os dias eu preciso combater absurdos. Se eu, enquanto diretora, já testemunho esse apagamento, imagino o que acontece longe dos meus olhos. Eu sei que muito do que acontece não é por maldade, mas por falta de compreensão do que significa ser uma pessoa com deficiência. É desgastante perceber que, quando um profissional comprometido se ausenta, tudo desmorona, porque não há uma política de inclusão, há apenas a boa vontade individual de alguém.

A tensão entre compromisso ético e limites institucionais também se expressa na dupla posição ocupada pela participante, simultaneamente mãe e gestora escolar. Essa condição evidencia que práticas de exclusão não se restringem a situações pontuais, mas integram dinâmicas institucionais mais amplas que reproduzem expectativas normativas de escolarização e produzem sobrecarga emocional e material às famílias, que passam a reorganizar sua vida cotidiana para garantir condições mínimas de participação escolar.



À luz da pedagogia crítico-libertadora de Paulo Freire, tais experiências podem ser compreendidas como expressão de um fatalismo pedagógico que naturaliza desigualdades e enfraquece a responsabilidade institucional pela transformação das práticas educativas. Em contraposição, a narrativa analisada evidencia a emergência de movimentos de resistência, nos quais a escuta, o diálogo e a reivindicação por reconhecimento configuram-se como práticas de afirmação da dignidade e da participação. Como afirma a participante, sua atuação acadêmica e política busca “colocar um microfone nessa galera com deficiência para eles falarem”, indicando que a inclusão se realiza quando as próprias vozes historicamente silenciadas assumem centralidade.

A análise do caso indica, portanto, que a efetivação da educação inclusiva depende da construção de uma cultura institucional orientada pelo reconhecimento da diferença, pela corresponsabilidade pedagógica e pela transformação das condições de participação no espaço escolar. O diálogo com as famílias configura-se, assim, como resistência ao fatalismo e afirmação da autonomia e da responsabilidade dos sujeitos históricos (Freire, 2000).

Conclusão: inclusão como horizonte de humanização

Os resultados parciais desta pesquisa de mestrado em andamento indicam que a efetivação da educação inclusiva depende menos da existência de normativas formais e mais da transformação das práticas institucionais que organizam o cotidiano escolar. A análise narrativa evidenciou que a exclusão persiste quando a diferença é compreendida como desvio a ser normalizado e quando a responsabilidade pela adaptação é deslocada para o estudante e sua família.

As experiências analisadas revelam que a inclusão emerge como processo relacional sustentado pela escuta, pelo reconhecimento e pela corresponsabilidade pedagógica. Quando a escola se constitui como espaço de



produção de sentidos compartilhados, amplia-se a possibilidade de participação e de afirmação da dignidade humana.

Nesse horizonte, a função social da escola realiza-se na criação de condições para que sujeitos historicamente marginalizados participem da vida escolar como protagonistas de sua própria experiência. A educação inclusiva orienta-se, assim, pela transformação das condições que produzem desumanização e pela afirmação da dignidade como princípio pedagógico central, em consonância com a perspectiva crítica de Freire (2013).

Conclui-se que a educação inclusiva constitui processo histórico e institucional contínuo, orientado pela justiça social e pelo reconhecimento da diferença como dimensão constitutiva da experiência educativa. Assim, a escola cumpre sua função social quando deixa de administrar desigualdades e passa a atuar como território de transformação, possibilitando que cada indivíduo se reconheça como “sujeito de sua própria destinação histórica” (Freire, 1987, p. 5).

Referências

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Brasília: MEC, 2017. Disponível em: ([Link externo](#)). Acesso em: 13 dez. 2025.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília: Senado Federal, 1988. Disponível em: ([Link externo](#)). Acesso em: 10 dez. 2025.

BRASIL. Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB)**. Brasília: Diário Oficial da União, 1996. Disponível em: ([Link externo](#)). Acesso em: 13 nov. 2025.

BRASIL. Lei n.º 13.146, de 6 de julho de 2015. **Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência)**. Brasília: Presidência da República, 2015. Disponível em: ([Link externo](#)). Acesso em: 27 nov. 2025.



CLANDININ, D. J.; CONNELLY, F. M. **Pesquisa narrativa: experiência e história em pesquisa qualitativa**. Uberlândia: EDUFU, 2011.

DINIZ, D. **O que é deficiência**. São Paulo: Brasiliense, 2007.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 25. ed. São Paulo: Paz & Terra, 1996.

FREIRE, P. **Pedagogia da Esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013.

FREIRE, P. **Pedagogia da Indignação: cartas pedagógicas e outros escritos**. São Paulo: UNESP, 2000.

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

GOODSON, I. Currículo, narrativa e o futuro social. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 12, n. 35, p. 241–252, maio/ago. 2007. Disponível em: ([Link externo](#)). Acesso em: 06 dez. 2025.

MANTOAN, M. T. E. **Inclusão Escolar: O que é? Por quê? Como Fazer?** São Paulo: Summus, 2015.

RICOEUR, P. **Tempo e Narrativa: Tomo 1**. Campinas: Papirus, 1994.

SKLIAR, C. **Pedagogia (improvável) da diferença: e se o outro não estivesse aí?** Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

SKOVSMOSE, O. Inclusões, encontros e cenários. **Educação Matemática em Revista**, [S. l.], v. 24, n. 64, p. 16–32, 2019. ([Link externo](#)). Acesso em: 28 nov. 2025.

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