



Religious Postsecondary Institution
2125 Biscayne Blvd, Ste 204 #26392 • Miami, Florida 33137 • USA
Entity ID: M26000008263 • Tel.: +1 352 729 3591
Accredited by DCIHE — Accreditation No. 70481193

ÁREA DE EDUCAÇÃO

POLÍTICAS PÚBLICAS, FORMAÇÃO DOCENTE E DIVERSIDADE ESCOLAR: DESAFIOS PARA A CONSTRUÇÃO DE PRÁTICAS INCLUSIVAS NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

TESE PARA OBTENÇÃO DO GRAU DE:

DRA EM CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO

APRESENTADO POR:

ANDREIA COUTINHO ANDRADE FONSECA

ORIENTADOR(A):

DR.^a TAMIRES BRANDÃO SANTOS

SÃO GONÇALO/RJ, BRASIL

2026



ANDREIA COUTINHO ANDRADE FONSECA

**POLÍTICAS PÚBLICAS, FORMAÇÃO DOCENTE E DIVERSIDADE
ESCOLAR: DESAFIOS PARA A CONSTRUÇÃO DE PRÁTICAS
INCLUSIVAS NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL**

Tese apresentada à Branner Global
Christian University, como requisito parcial
para obtenção do grau de Doutora em
Ciências da Educação.

Área de concentração: Educação.

Orientador: Dr.^a Tamiles Brandão Santos

SÃO GONÇALO/RJ, BRASIL

2026



DEDICATÓRIA

Dedico este trabalho à minha comunidade, minha raiz. É nela que encontro coragem para seguir, inspiração e a certeza de que cada conquista só ganha verdadeiro sentido quando posso compartilhá-la com aqueles que me ensinaram de onde venho e para onde meu coração sempre deseja voltar.



AGRADECIMENTOS

“Minha mais profunda gratidão aos educadores que fizeram parte da minha caminhada e deixaram marcas valiosas em minha formação. Agradeço também pela estrutura, pelo acolhimento e pelo apoio que tornaram possível seguir em frente ao longo desta jornada.

Aos meus orientadores, deixo meu sincero agradecimento pela paciência, pela dedicação. Cada orientação, incentivo e contribuição foi essencial para a construção deste trabalho e para o meu crescimento pessoal e acadêmico.

À minha família, especialmente aos meus pais, ao meu marido e aos meus filhos, agradeço pelo amor incondicional, pela força e pela compreensão nos momentos em que precisei estar ausente.

Aos amigos e colegas de estudo, sou grata pela parceria, pelo apoio e pelas trocas que tornaram esta caminhada mais leve e significativa.

Aos meus alunos, dedico um agradecimento muito especial: vocês me inspiram diariamente, renovam meu propósito e dão ainda mais sentido à escolha de ensinar e aprender.

Aos meus ancestrais, agradeço pela proteção, pela força, pela sabedoria e pelos caminhos abertos ao longo desta jornada.

A todos que estiveram ao meu lado, meu carinho e minha eterna gratidão.”



COMPROMISSO DO AUTOR

Eu, Andreia Coutinho Andrade Fonseca, declaro que:

O conteúdo deste documento é um reflexo do meu trabalho pessoal e declaro que ante qualquer notificação de plágio, cópia ou falta à fonte original, sou diretamente responsável legal, econômico e administrativo sem afetar o orientador do trabalho, a Universidade e quantas instituições colaboraram no referido trabalho, assumindo as consequências derivadas de tais práticas.

Andreia C. A. Fonseca

Assinatura: _____

RESUMO

Esta pesquisa analisa de que maneira as políticas públicas educacionais e a formação docente podem contribuir para a construção de práticas inclusivas que reconheçam a diversidade nos anos iniciais do Ensino Fundamental. O estudo parte do entendimento de que o acesso à escola comum, embora indispensável, não assegura por si só participação, aprendizagem e pertencimento. A investigação adota abordagem qualitativa, de natureza bibliográfica e documental, sem realização de intervenção prática, entrevistas, questionários ou observação de campo. O corpus reúne livros, artigos científicos, pesquisas, dissertações, legislação e documentos oficiais em português, analisados por meio de leitura interpretativa, comparação de fontes e organização temática. Os resultados evidenciam que o marco jurídico brasileiro oferece bases relevantes para a educação inclusiva, mas sua efetivação depende de financiamento, continuidade das políticas, acessibilidade, monitoramento e condições institucionais de trabalho. A formação docente mostrou-se estratégica quando ocorre de forma contínua, situada e colaborativa, articulando estudo, planejamento, acompanhamento e revisão da prática, sem responsabilizar isoladamente o professor por problemas estruturais. A análise também identificou a centralidade do currículo acessível, da avaliação formativa, do trabalho conjunto entre classe comum, Atendimento Educacional Especializado e gestão, bem como da escuta ética de estudantes e famílias. Como produto teórico, foi elaborada a oficina pedagógica “Escola para todas as pessoas”, destinada à formação de profissionais da educação; por não ter sido aplicada, ela é apresentada como proposta fundamentada, e não como intervenção validada. Conclui-se que a inclusão constitui uma construção institucional permanente, na qual direitos, formação, currículo, apoios e responsabilidades compartilhadas precisam convergir para que todas as crianças possam aprender, participar e pertencer à escola.

Palavras-chave: Políticas públicas. Formação docente. Educação inclusiva. Diversidade escolar. Anos iniciais do Ensino Fundamental.

ABSTRACT

This thesis analyzes how public education policies and teacher education can contribute to the development of inclusive practices that recognize diversity in the early years of Elementary School. The study is based on the understanding that access to mainstream schooling, although essential, does not by itself ensure participation, learning, and a sense of belonging. The research adopts a qualitative, bibliographic, and documentary approach, with no practical intervention, interviews, questionnaires, or field observation. The corpus comprises books, scientific articles, theses, dissertations, legislation, and official documents in Portuguese, examined through interpretive reading, comparison of sources, and thematic organization. The results indicate that the Brazilian legal framework provides relevant foundations for inclusive education, but its implementation depends on funding, policy continuity, accessibility, monitoring, and institutional working conditions. Teacher education proved strategic when developed continuously, contextually, and collaboratively, connecting study, planning, follow-up, and the revision of practice without placing sole responsibility for structural problems on teachers. The analysis also identified the central role of an accessible curriculum, formative assessment, cooperation among mainstream classrooms, Specialized Educational Assistance, and school management, as well as the ethical listening of students and families. As a theoretical product, the pedagogical workshop “School for Everyone” was developed for education professionals; because it was not implemented, it is presented as a grounded proposal rather than a validated intervention. The thesis concludes that inclusion is an ongoing institutional undertaking in which rights, teacher education, curriculum, support, and shared responsibilities must converge so that every child can learn, participate, and belong at school.

Keywords: Public policies. Teacher education. Inclusive education. School diversity. Early years of Elementary School.



SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	1
1.1 Problema	3
1.2 Perguntas de investigação	3
1.3 Objetivo geral	3
1.4 Objetivos específicos	3
2 MARCO TEÓRICO	8
2.1 Educação como direito e inclusão como princípio	8
2.2 Políticas públicas e trajetória da educação inclusiva	15
2.3 Formação docente inicial e continuada	20
2.4 Diversidade, diferença e interseccionalidade	26
2.5 Currículo, acessibilidade e Desenho Universal para a Aprendizagem	34
2.6 Anos iniciais, alfabetização e aprendizagem	43
2.7 Trabalho colaborativo, AEE e gestão democrática	52
2.8 Avaliação inclusiva e cultura de pertencimento	61
2.9 Indicadores educacionais e leitura crítica do acesso	64
2.10 Marco legal contemporâneo e responsabilidades compartilhadas	66
3 METODOLOGIA	74
3.1 Natureza e abordagem da pesquisa	74
3.2 Tipos de pesquisa: bibliográfica e documental	75
3.3 Delimitação do corpus e fontes de busca	77
3.4 Critérios de inclusão e exclusão	79
3.5 Procedimentos de organização e análise	80
3.6 Validade, limites e postura ética	82

3.7 Protocolo de leitura e fichamento	87
3.8 Estratégia de análise normativa e documental.....	88
3.9 Construção das categorias e síntese interpretativa	89
3.10 Confiabilidade, transparência e possibilidade de atualização	90
4 RESULTADOS E DISCUSSÃO	92
4.1 Do direito declarado à inclusão vivida	92
4.2 Implementação desigual e necessidade de continuidade	94
4.3 Formação situada, colaborativa e contínua.....	97
4.4 Currículo acessível sem empobrecimento	99
4.5 Colaboração entre classe comum, AEE e gestão	102
4.6 Diversidade ampliada e desigualdades interseccionais	104
4.7 Avaliação formativa e expectativas de aprendizagem	107
4.8 Gestão, famílias e rede intersetorial.....	109
4.9 Leitura integrada dos indicadores e das categorias	118
4.10 Tensões, lacunas e agenda de acompanhamento.....	120
5 PROPOSTA DA OFICINA PEDAGÓGICA	121
5.1 Identificação e justificativa	122
5.2 Objetivos da oficina	122
5.3 Princípios metodológicos.....	123
5.4 Estrutura dos encontros	123
5.5 Recursos e materiais.....	124
5.6 Avaliação e acompanhamento	125
5.7 Cuidados éticos e de implementação.....	125
5.8 Roteiro detalhado para o formador.....	126
5.9 Instrumentos da oficina	127

5.10 Caderno operacional do formador.....	127
5.11 Matriz de coerência entre achados e módulos.....	137
5.12 Plano de acompanhamento de noventa dias	138
5.13 Acessibilidade da própria formação	139
5.14 Papel do formador e prevenção de simplificações.....	140
5.15 Limites da proposta e condições para aplicação futura	140
6 CONCLUSÕES.....	142
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	150
APÊNDICES	158
ANEXOS.....	164

LISTA DE SIGLAS

AEE - Atendimento Educacional Especializado

BDTD - Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações

BNCC - Base Nacional Comum Curricular

Capes - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

CNE - Conselho Nacional de Educação

DUA - Desenho Universal para a Aprendizagem

ECA - Estatuto da Criança e do Adolescente

Inep - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

LBi - Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência

LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

MEC - Ministério da Educação

PNE - Plano Nacional de Educação

PNEEI - Política Nacional de Educação Especial Inclusiva

SciELO - Scientific Electronic Library Online

TEA - Transtorno do Espectro Autista

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Marcos normativos e contribuições para a educação inclusiva.....	6
Quadro 2 - Eixos teóricos da investigação	68
Quadro 3 - Critérios de seleção do corpus	83
Quadro 4 - Categorias de análise e indicadores interpretativos	112
Quadro 5 - Síntese dos achados e implicações	113
Quadro 6 - Estrutura da oficina pedagógica	126
Quadro 7 - Rubrica de revisão do planejamento	134

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Distribuição temporal do corpus analítico	84
--	----

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Dimensões articuladas da escola inclusiva	8
Figura 2 - Percurso metodológico da pesquisa	83
Figura 3 - Capa da oficina pedagógica “Escola para todas as pessoas”	121

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - Evolução selecionada das matrículas da Educação Especial	65
Gráfico 2 - Percentual de matrículas em classes comuns	65
Gráfico 3 - Distribuição temporal das referências do corpus	90

1. INTRODUÇÃO

A escola brasileira tornou-se mais plural à medida que grupos historicamente afastados do direito à educação passaram a ocupar, com maior presença, as salas de aula comuns. Essa conquista, entretanto, trouxe para o cotidiano escolar uma pergunta que não pode ser respondida apenas com matrícula: como garantir que cada criança participe, aprenda e construa vínculos sem precisar esconder suas diferenças para caber em um modelo único de estudante? Nos anos iniciais do Ensino Fundamental, essa questão ganha especial importância, porque é nesse período que se consolidam aprendizagens básicas, relações com o conhecimento e sentimentos de pertencimento que acompanham toda a trajetória escolar.

A diversidade não constitui um problema a ser eliminado, mas uma condição humana que desafia a escola a rever formas rígidas de organizar tempos, espaços, currículos e avaliações. Em uma mesma turma convivem crianças com diferentes ritmos de aprendizagem, condições de deficiência, repertórios culturais, identidades raciais, pertencimentos religiosos, experiências territoriais e modos de comunicação. Quando a instituição trata essa pluralidade como exceção, tende a produzir barreiras; quando a reconhece como ponto de partida, amplia as possibilidades pedagógicas para o conjunto da turma.

No plano jurídico, a Constituição Federal de 1988 definiu a educação como direito de todos e dever do Estado e da família. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva e a Lei Brasileira de Inclusão aprofundaram esse compromisso ao afirmar a escolarização em sistema educacional inclusivo. Em 2025, o Decreto nº 12.686 instituiu a Política Nacional de Educação Especial Inclusiva e a Rede Nacional de Educação Especial Inclusiva, reafirmando a matrícula em classes e escolas comuns, acompanhada dos apoios necessários à participação, à permanência e à aprendizagem.

Entre a existência da norma e a experiência concreta das crianças, contudo, permanece uma distância que precisa ser interpretada com cuidado. A

política pode determinar acesso, financiamento, serviços e responsabilidades, mas a vida escolar é atravessada por condições de trabalho, concepções pedagógicas, disponibilidade de recursos, relações entre profissionais e expectativas sobre quem é capaz de aprender. O êxito de uma política inclusiva depende, portanto, de tradução institucional: o texto legal precisa transformar-se em planejamento, acessibilidade, acompanhamento e decisão pedagógica compartilhada.

A formação docente ocupa posição estratégica nesse processo, mas não deve ser usada como explicação única para dificuldades que também são estruturais. Responsabilizar o professor isoladamente por cada limite da inclusão encobre turmas numerosas, escassez de tempo para planejamento, ausência de profissionais de apoio, infraestrutura inadequada e descontinuidade de programas públicos. Ao mesmo tempo, negar a importância da formação significa deixar educadores sem instrumentos teóricos e metodológicos para compreender barreiras, organizar intervenções e avaliar aprendizagens de maneira justa.

Nóvoa e Alvim (2022) defendem que a formação precisa estar ligada à profissão, à cooperação e à construção coletiva do conhecimento docente. Essa compreensão afasta a ideia de cursos pontuais, prontos e desconectados da realidade. Nos anos iniciais, uma proposta formativa consistente deve articular alfabetização, desenvolvimento infantil, diversidade, educação especial, relações étnico-raciais, acessibilidade e avaliação, sem fragmentar a criança em etiquetas ou transferir toda a responsabilidade ao especialista.

A pesquisa foi motivada pela necessidade de compreender como políticas públicas e processos formativos podem aproximar o direito formal de práticas efetivamente inclusivas. Não houve intervenção, observação escolar, aplicação de questionários ou entrevistas. O estudo concentrou-se na análise de livros, artigos, legislação e documentos oficiais em português, o que permitiu examinar diferentes interpretações, convergências, tensões e lacunas existentes na produção acadêmica e normativa.

1.1 Problema

O problema de pesquisa foi formulado nos seguintes termos: de que maneira as políticas públicas educacionais e a formação docente podem contribuir para a construção de práticas inclusivas que reconheçam a diversidade nos anos iniciais do Ensino Fundamental? A questão não pressupõe que exista uma resposta única ou uma técnica capaz de resolver todos os desafios. Procura, antes, identificar condições políticas, institucionais e pedagógicas que sustentam processos mais coerentes com o direito de todas as crianças à aprendizagem.

1.2 Perguntas de investigação

Como perguntas de investigação, definiram-se: quais princípios e responsabilidades são estabelecidos pelos principais documentos normativos brasileiros? Quais limites a literatura recente identifica na implementação da inclusão? Que características tornam a formação continuada mais próxima das necessidades escolares? Como currículo, avaliação, AEE, trabalho colaborativo e gestão podem atuar de forma articulada? E que proposta de oficina, fundamentada nos achados, pode apoiar a reflexão de profissionais dos anos iniciais?

1.3 Objetivo geral

Analisar as relações entre políticas públicas, formação docente e diversidade escolar, identificando desafios e possibilidades para a construção de práticas inclusivas nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

1.4 Objetivos específicos

- Examinar os marcos legais e os documentos orientadores da educação inclusiva no Brasil.
- Discutir concepções contemporâneas de inclusão, diferença, diversidade e pertencimento escolar.

- Compreender as contribuições e os limites da formação docente inicial e continuada.
- Analisar relações entre currículo, acessibilidade, avaliação, AEE, colaboração e gestão democrática.
- Sistematizar uma oficina pedagógica fundamentada nos resultados da pesquisa bibliográfica e documental.

A relevância social da pesquisa está no compromisso com crianças cuja presença física na escola nem sempre corresponde à participação plena. A exclusão pode ocorrer dentro da sala comum quando atividades são inacessíveis, quando o currículo ignora repertórios culturais, quando a avaliação registra apenas insuficiências ou quando um diagnóstico passa a definir antecipadamente o que a criança poderá aprender. Tornar essas formas sutis de afastamento visíveis é parte do trabalho de defesa do direito à educação.

Do ponto de vista científico, a investigação aproxima campos que muitas vezes aparecem separados: política educacional, formação de professores, currículo, diversidade e educação especial. Essa aproximação é necessária porque nenhuma dessas dimensões explica sozinha a inclusão. A norma sem condições de implementação pode permanecer declaratória; a formação sem apoio institucional pode produzir frustração; a prática sem reflexão teórica pode tornar-se improvisado; e o currículo sem atenção às diferenças pode reforçar desigualdades.

A escolha dos anos iniciais também se justifica por sua centralidade na alfabetização e na ampliação das linguagens. As dificuldades vividas nessa etapa não são neutras: quando interpretadas como incapacidade individual, podem iniciar trajetórias de repetência, estigmatização e afastamento. Uma perspectiva inclusiva busca compreender o que a criança já sabe, quais barreiras estão presentes e que apoios podem favorecer novos avanços, sem diminuir expectativas nem exigir que todos percorram exatamente o mesmo caminho.

Os dados do Censo Escolar, produzidos anualmente pelo Inep, permitem acompanhar matrículas, turmas, profissionais e serviços da educação básica.

Seu uso nesta pesquisa é documental e contextual: os números ajudam a observar tendências de expansão do acesso, mas não substituem a análise da qualidade da experiência escolar. A própria natureza declaratória do censo exige prudência, pois indicadores quantitativos não mostram, por si, como se desenvolvem participação, vínculo, acessibilidade curricular e aprendizagem em cada escola.

O recorte temporal privilegiou publicações de 2021 a 2026, sem excluir obras clássicas indispensáveis à compreensão do objeto. Freire, Vygotsky, Mantoan, Bardin e outros referenciais anteriores foram mantidos porque oferecem categorias ainda relevantes, enquanto artigos recentes e documentos atuais permitiram situar mudanças normativas, necessidades formativas e debates emergentes. A combinação evita tanto o presentismo quanto a repetição descontextualizada de conceitos antigos.

A pesquisa está organizada em seis capítulos. Depois desta introdução, o marco teórico desenvolve oito eixos que vão do direito à educação à cultura de pertencimento. O terceiro capítulo explicita o percurso bibliográfico e documental. O quarto apresenta os achados como categorias interpretativas e promove o diálogo entre autores e normas. O quinto descreve a oficina pedagógica “Escola para todas as pessoas”. Por fim, as conclusões retomam a questão de pesquisa, indicam limites e apontam implicações para políticas e práticas.

Ao longo do texto, a expressão educação inclusiva é usada em sentido amplo, comprometida com a eliminação de barreiras que atingem diferentes sujeitos. Quando o foco recai especificamente sobre estudantes com deficiência, transtorno do espectro autista e altas habilidades ou superdotação, utiliza-se a terminologia adotada nas normas brasileiras. Essa distinção evita reduzir diversidade à deficiência, sem apagar as responsabilidades próprias da modalidade Educação Especial.

A pesquisa assume, ainda, que inclusão não significa ausência de apoio especializado. O AEE, os recursos de acessibilidade, os profissionais de apoio

e a articulação intersetorial podem ser decisivos, desde que atuem de modo complementar e não substituam o ensino comum. A criança não pertence a uma sala, a um laudo ou a um profissional específico; pertence à escola. Essa ideia orienta a análise e sustenta a proposta de corresponsabilidade desenvolvida nos capítulos seguintes.

O princípio fundamental das escolas inclusivas consiste em todos os alunos aprenderem juntos, sempre que possível, independentemente das dificuldades e das diferenças que apresentem. Estas escolas devem reconhecer e satisfazer as necessidades diversas dos seus alunos, adaptando-se aos vários estilos e ritmos de aprendizagem. (Unesco, 1994, p. 11-12).

A formulação de Salamanca permanece atual porque desloca a atenção da suposta inadequação da criança para a capacidade da escola de responder à heterogeneidade. Não se trata de negar necessidades específicas, mas de impedir que elas sirvam como justificativa para afastamento, baixa expectativa ou currículo empobrecido. A inclusão, nessa perspectiva, demanda mudança sistêmica, e não apenas boa vontade individual.

Quadro 1 - Marcos normativos e contribuições para a educação inclusiva

Documento	Contribuição central	Implicação para os anos iniciais
Constituição Federal de 1988	Educação como direito de todos e igualdade de condições para acesso e permanência.	Responsabilidade pública pela matrícula, permanência e aprendizagem.
LDB nº 9.394/1996	Educação Especial como modalidade transversal e atendimento preferencialmente na rede regular.	Organização de serviços e apoios sem separar a criança do currículo comum.
PNEEPEI/2008	Perspectiva inclusiva, AEE e articulação com o ensino comum.	Planejamento compartilhado e acessibilidade desde o início da escolarização.
Lei nº 13.146/2015	Sistema educacional inclusivo em todos os níveis e proibição de discriminação.	Eliminação de barreiras e oferta de adaptações razoáveis.
BNCC/2018	Direitos de aprendizagem e competências gerais.	Flexibilização de caminhos sem reduzir os objetivos educacionais.

Documento	Contribuição central	Implicação para os anos iniciais
Resolução CNE/CP nº 4/2024	Diretrizes atuais para formação inicial do magistério.	Integração entre fundamentos, prática e diversidade na licenciatura.

Decreto nº 12.686/2025, alterado pelo Decreto nº 12.773/2025

Política e Rede Nacional de Educação Especial Inclusiva.

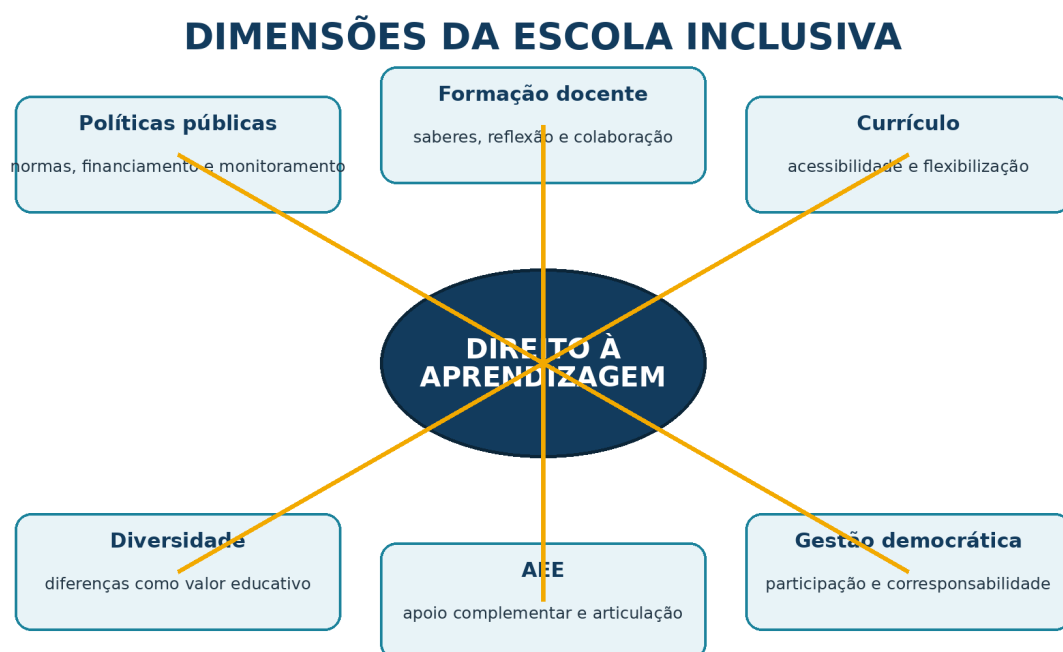
Formação em serviço, apoio técnico, materiais acessíveis e monitoramento.

Fonte: elaboração da autora (2026).

2. MARCO TEÓRICO

O marco teórico foi construído como uma rede de conceitos, e não como uma sequência de definições isoladas. A inclusão escolar depende simultaneamente de direitos, políticas, formação, currículo, relações e avaliação. Por isso, os oito eixos a seguir se conectam e serão retomados na análise dos resultados. A Figura 1 sintetiza essa articulação e evidencia que nenhuma dimensão ocupa, sozinha, o centro do processo: o núcleo é o direito à aprendizagem.

Figura 1 - Dimensões articuladas da escola inclusiva



Fonte: elaboração da autora (2026).

2.1 Educação como direito e inclusão como princípio

A discussão sobre a educação como direito social e experiência cotidiana de pertencimento precisa começar pela tensão que permanece entre o reconhecimento formal e a experiência vivida. A matrícula garante entrada, mas não assegura, por si só, participação, aprendizagem ou reconhecimento. Freire

(1996) contribui para compreender essa distância sem transformar o texto legal em promessa vazia. Cury (2002), por sua vez, ajuda a situar o problema no interior das relações sociais e institucionais. A aproximação entre essas leituras não produz uma receita, mas oferece critérios para perguntar quem participa, quem aprende, quais barreiras continuam naturalizadas e que responsabilidades cabem à escola, à rede e ao poder público.

A história do reconhecimento da educação como direito humano e bem público foi marcada por avanços, ambiguidades e permanências. O reconhecimento jurídico não ocorreu de forma linear, tampouco eliminou práticas de segregação enraizadas na cultura escolar. A Constituição Federal, a LDB e a Lei Brasileira de Inclusão expressam conquistas importantes, mas também dependem de interpretação e ação pública continuada. Boff e Machado (2024) observam que a perspectiva inclusiva deve ser compreendida como parte da garantia do direito de todos à educação, e não como atendimento secundário ou concessão institucional.

Quando uma rede amplia o acesso sem assegurar condições de aprendizagem, evidencia-se a distância entre matrícula e inclusão efetiva. Por essa razão, a análise histórica não serve apenas para registrar datas; ela ajuda a identificar decisões que precisam ser preservadas e aspectos que ainda demandam transformação.

No campo das políticas educacionais, o reconhecimento da educação como direito humano e bem público depende de escolhas sobre financiamento, formação, infraestrutura, produção de materiais e acompanhamento. A existência de uma diretriz nacional não garante execução homogênea em um país atravessado por profundas desigualdades territoriais.

Kassar (2022) ressalta que a ampliação da escolarização das pessoas com deficiência convive com diferenças relacionadas às condições de oferta e aos recursos disponibilizados pelos sistemas de ensino. O problema torna-se mais visível diante de barreiras atitudinais, institucionais e pedagógicas. Assim, uma escola que reconhece cada criança como sujeito de direitos requer regime

de colaboração, metas verificáveis e participação da comunidade escolar. Sem esses elementos, o direito pode ser reconhecido na norma e, ao mesmo tempo, negado no cotidiano por omissões aparentemente pequenas.

O marco normativo relacionado ao tema não pode ser lido apenas como enumeração de leis. O artigo 205 da Constituição Federal e o artigo 27 da Lei Brasileira de Inclusão formam um conjunto de referências que atribui deveres concretos aos sistemas de ensino. A Constituição estabelece a educação como direito de todos, enquanto a legislação inclusiva assegura um sistema educacional orientado à participação, à permanência e à aprendizagem das pessoas com deficiência (Brasil, 1988; Brasil, 2015).

A leitura documental realizada nesta pesquisa considera finalidade, contexto de produção, público abrangido e condições de implementação de cada norma. Essa opção evita retirar artigos de seu contexto e permite perceber continuidades, mudanças de linguagem e novas exigências administrativas. Também evidencia que a efetividade depende de financiamento, planejamento, profissionais, acessibilidade e acompanhamento, e não somente da publicação de um ato oficial.

Há uma dimensão ética no reconhecimento da educação como direito humano e bem público que não pode ser resolvida apenas por procedimentos técnicos. Toda decisão pedagógica comunica expectativas sobre quem pode aprender, quem merece ser ouvido e quais diferenças são consideradas legítimas. Ferreira et al. (2025) evidenciam que práticas capacitistas podem ser reproduzidas no cotidiano escolar, inclusive por meio de expectativas reduzidas e de decisões que restringem a participação dos estudantes.

Quando prevalecem barreiras atitudinais, institucionais e pedagógicas, a exclusão pode assumir formas discretas: tarefas infantilizadas, participação simbólica, isolamento ou ausência de devolutivas. Em sentido contrário, uma escola que reconhece cada criança como sujeito de direitos pressupõe escuta, responsabilidade e confiança nas possibilidades de desenvolvimento.

No cotidiano pedagógico, o tema torna-se visível quando a equipe observa quem fala, quem é ouvido, quem recebe apoio e quais conhecimentos são tratados como legítimos. Essas decisões revelam concepções sobre inteligência, deficiência, infância, currículo e justiça escolar. Mantoan (2015) oferece uma contribuição específica para interpretar esse movimento, sobretudo porque desloca o olhar da suposta incapacidade individual para as relações entre barreiras, apoios e oportunidades. Ferreira et al. (2025) acrescentam que o enfrentamento do capacitismo exige a revisão das práticas pedagógicas e das formas pelas quais a escola interpreta as diferenças. Essa leitura requer que os registros escolares descrevam situações observáveis e respostas pedagógicas, evitando rótulos genéricos que pouco ajudam a planejar.

Um dos limites recorrentes identificados na literatura é confundir presença física com inclusão efetivamente realizada. Quando isso ocorre, o vocabulário da inclusão pode conviver com práticas seletivas: tarefas empobrecidas, ausência de mediação, isolamento no fundo da sala, encaminhamentos sem acompanhamento ou avaliação baseada apenas no produto final.

Unesco (2020) adverte que estar formalmente incluído em um sistema educacional não significa necessariamente participar e aprender em condições de igualdade. Pletsch (2020) também contribui para questionar práticas que mantêm estudantes no ensino comum sem os apoios necessários. A crítica não pretende negar dificuldades reais, mas descrevê-las com maior precisão para que recursos e responsabilidades sejam mobilizados.

O currículo é um lugar decisivo para o reconhecimento da educação como direito humano e bem público, pois define quais conhecimentos ganham legitimidade e de que maneira os estudantes podem demonstrar o que aprenderam. Quando o percurso é único, as condições diferenciadas de acesso, participação e aprendizagem podem ser interpretadas equivocadamente como privilégio ou exceção. Zerbato e Mendes (2021) apresentam o Desenho Universal para a Aprendizagem como uma possibilidade de planejar práticas mais acessíveis desde o início, considerando a heterogeneidade da turma. Um

desenho curricular mais inclusivo preserva objetivos relevantes e diversifica mediações, linguagens e formas de expressão, sem reduzir a complexidade do conhecimento.

“Ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção” (Freire, 1996, p. 47). Essa compreensão aproxima a escola de uma prática que reconhece cada criança como sujeito de direitos e reduz a dependência de adaptações improvisadas. Agostini e Costa-Renders (2021) relacionam a formação de professores ao desenvolvimento de práticas inclusivas fundamentadas no Desenho Universal para a Aprendizagem. A acessibilidade curricular, portanto, não simplifica o ensino: ela torna mais rigorosa a pergunta sobre como cada decisão favorece a aprendizagem. O desafio encontra-se na transformação dos princípios em responsabilidades, rotinas, recursos e apoios verificáveis.

Há também uma dimensão relacional que não deve ser tratada como detalhe. Expectativas comunicadas por palavras, gestos, agrupamentos e tempos de espera influenciam a forma como a criança interpreta seu lugar na turma. Freire (1996) permite compreender a educação como prática que envolve diálogo e responsabilidade. Em complemento, Mantoan (2015) chama atenção para as mudanças necessárias na organização escolar. O encontro dessas perspectivas sustenta uma posição clara: acolher não significa diminuir a exigência, assim como exigir não autoriza ignorar barreiras. O desafio está em oferecer o apoio necessário para que objetivos relevantes permaneçam acessíveis.

Avaliar o reconhecimento da educação como direito humano e bem público implica observar mais do que resultados finais. É preciso acompanhar acesso às atividades, qualidade da participação, progressão, apoios utilizados e barreiras persistentes. Hoffmann (2018) compreende a avaliação como acompanhamento e mediação do processo de aprendizagem, afastando-a de uma função exclusivamente classificatória.

Rodrigues e Sales (2024) demonstram que o atendimento às demandas dos estudantes da Educação Especial também exige conhecimentos formativos específicos dos professores. A avaliação institucional deve, portanto, combinar dados, registros pedagógicos e escuta da comunidade, produzindo informações que apoiem decisões coletivas.

A síntese construída nesta seção considera que a educação como direito social e experiência cotidiana de pertencimento somente adquire sentido inclusivo quando se traduz em critérios verificáveis. Entre eles estão a participação nas atividades comuns, o acesso aos materiais, a compreensão dos objetivos, a possibilidade de expressar conhecimentos por meios adequados e a existência de acompanhamento. Silva et al. (2024) mostram que as práticas pedagógicas inclusivas podem ser fortalecidas pela colaboração entre os profissionais do ensino comum e da Educação Especial. Esses critérios não encerram o debate, mas tornam a análise menos abstrata e evitam que um único profissional seja responsabilizado por problemas que possuem natureza institucional.

Como síntese, o reconhecimento da educação como direito humano e bem público articula garantia legal, conhecimento profissional e organização institucional. A Constituição Federal, a LDB e a Lei Brasileira de Inclusão definem compromissos que somente se tornam efetivos quando dialogam com o trabalho pedagógico. Boff e Machado (2024) reforçam que a educação inclusiva precisa ser compreendida como expressão do direito de todos à escolarização.

A literatura examinada converge na denúncia das barreiras atitudinais, institucionais e pedagógicas, embora apresente diferentes caminhos para enfrentá-las. Essa convergência orienta a pesquisa: práticas inclusivas não nascem de uma ação isolada, mas da coerência entre política, formação, currículo, apoio e avaliação.

A leitura comparada das fontes mostra que a matrícula garante entrada, mas não assegura, por si só, participação, aprendizagem ou reconhecimento. Essa constatação não autoriza generalizações sobre todas as escolas; trata-se

de uma síntese interpretativa dos problemas recorrentes descritos no corpus. O cuidado com o alcance do achado é parte da autoria científica.

Em vez de afirmar que uma estratégia funciona em qualquer situação, o texto explicita condições: clareza de objetivos, tempo de planejamento, acesso a materiais, cooperação profissional, escuta dos estudantes e revisão das decisões. Sem essas condições, uma prática apresentada como inclusiva pode apenas deslocar a barreira de lugar.

A afirmação do direito à educação exige atenção à linguagem com que a escola descreve seus estudantes. Registros centrados em incapacidade podem converter diferenças em sentenças e ocultar condições de ensino. Uma escrita pedagógica responsável informa a situação observada, o objetivo curricular, os recursos oferecidos, a resposta da criança e o próximo passo planejado. Cury (2002) permite compreender que igualdade e diferença não são princípios incompatíveis: assegurar tratamento justo requer reconhecer necessidades sem restringir pertencimento. Desse modo, o registro deixa de funcionar como rótulo e passa a documentar a responsabilidade pública pela aprendizagem.

A formação proposta ao final da pesquisa retoma esta discussão sem convertê-la em roteiro fechado. O formador deverá apresentar situações-problema, documentos e perguntas que permitam aos participantes confrontar princípios com decisões concretas.

A intenção é fortalecer julgamento pedagógico e corresponsabilidade. Dessa maneira, a educação como direito social e experiência cotidiana de pertencimento deixa de ser apenas tema de estudo e passa a orientar a leitura do planejamento, da avaliação, das relações e dos mecanismos de acompanhamento institucional.

2.2 Políticas públicas e trajetória da educação inclusiva

A história da construção das políticas de escolarização em perspectiva inclusiva foi marcada por avanços, ambiguidades e permanências. O reconhecimento jurídico não ocorreu de forma linear, tampouco eliminou práticas

de segregação enraizadas na cultura escolar. Os documentos PNEEPEI de 2008, PNE, LBI e Política Nacional de 2025 expressam conquistas importantes, mas também dependem de interpretação e ação pública continuada.

Boff e Machado (2024) compreendem a educação inclusiva como parte do direito de todos à educação, destacando que sua efetivação depende da articulação entre garantias normativas e condições concretas de escolarização. Quando uma rede amplia o acesso sem assegurar condições de aprendizagem, evidencia-se a distância entre formulação normativa, financiamento, implementação local e avaliação.

No campo das políticas educacionais, a construção histórica da escolarização em perspectiva inclusiva depende de escolhas sobre financiamento, formação, infraestrutura, produção de materiais e acompanhamento. A existência de uma diretriz nacional não garante execução homogênea em um país atravessado por desigualdades territoriais. Kassir (2022) observa que a expansão do acesso à escola comum não eliminou diferenças relacionadas às condições de oferta, aos recursos disponíveis e às capacidades administrativas das redes de ensino. O problema torna-se mais visível diante da descontinuidade administrativa, da desigualdade federativa e da fragilidade dos mecanismos de monitoramento.

O marco normativo relacionado ao tema não pode ser lido apenas como enumeração de leis. A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva de 2008, a Lei nº 13.146/2015 e o Decreto nº 12.686/2025 constituem referências que atribuem deveres concretos aos sistemas de ensino. Os documentos oficiais estabelecem compromissos relacionados ao acesso, à permanência, à participação e à aprendizagem no sistema educacional inclusivo (Brasil, 2008; Brasil, 2015).

A leitura documental realizada nesta pesquisa considera finalidade, contexto de produção, público abrangido e condições de implementação de cada norma. Essa opção evita retirar dispositivos de seu contexto e permite perceber continuidades, mudanças de linguagem e novas exigências administrativas.

Há uma dimensão ética na construção histórica das políticas de escolarização em perspectiva inclusiva que não pode ser resolvida somente por procedimentos técnicos. Toda decisão pedagógica comunica expectativas sobre quem pode aprender, quem merece ser ouvido e quais diferenças são consideradas legítimas.

Mantoan (2015) argumenta que a inclusão exige uma mudança na perspectiva educacional e na organização da escola, alcançando não apenas os estudantes com deficiência, mas toda a comunidade escolar. Quando prevalecem descontinuidade administrativa, desigualdade federativa e fragilidade de monitoramento, a exclusão pode assumir formas discretas: tarefas infantilizadas, participação simbólica, isolamento ou ausência de devolutivas.

No cotidiano pedagógico, o tema torna-se visível quando a equipe precisa transformar responsabilidades gerais em orçamento, equipes, serviços, prazos e formas de monitoramento. Essas decisões revelam concepções sobre inteligência, deficiência, infância, currículo e justiça escolar. Pletsch e Mendes (2024) oferecem uma contribuição importante para interpretar esse movimento, sobretudo porque relacionam as políticas de inclusão às diferentes realidades territoriais e institucionais. Essa leitura exige que os registros escolares descrevam situações observáveis e respostas pedagógicas, evitando rótulos genéricos que pouco ajudam a planejar. A autoria docente aparece justamente na capacidade de analisar o contexto e justificar escolhas, não na aplicação automática de modelos.

Um dos limites recorrentes identificados na literatura é tratar avanços normativos como resultados automaticamente alcançados. Quando isso ocorre, o vocabulário da inclusão pode conviver com práticas seletivas: tarefas empobrecidas, ausência de mediação, isolamento no fundo da sala, encaminhamentos sem acompanhamento ou avaliação baseada apenas no produto final. A Unesco (2020) adverte que a inclusão não pode ser reduzida à presença física do estudante, pois envolve participação, reconhecimento, aprendizagem e condições equitativas de escolarização. A crítica não pretende

negar dificuldades reais. Ao contrário, procura descrevê-las com maior precisão para que recursos e responsabilidades sejam mobilizados.

O currículo é um lugar decisivo para a construção das políticas de escolarização em perspectiva inclusiva, pois define quais conhecimentos ganham legitimidade e de que maneira os estudantes podem demonstrar o que aprenderam. Quando o percurso é único, as diferenças relacionadas ao acesso, à participação e à expressão dos conhecimentos podem ser interpretadas equivocadamente como privilégio ou exceção.

Zerbato e Mendes (2021) apresentam o Desenho Universal para a Aprendizagem como uma estratégia capaz de ampliar a participação dos estudantes mediante a diversificação das formas de apresentação, envolvimento e expressão. Costa-Renders (2025) acrescenta que essa perspectiva deve apoiar o planejamento inclusivo sem substituir os recursos e os acompanhamentos individualizados que continuam necessários.

Isso aproxima a escola de uma governança cooperativa com responsabilidades definidas e reduz a dependência de adaptações improvisadas. A acessibilidade curricular não simplifica o ensino; ela torna mais rigorosa a análise sobre como cada decisão pode favorecer a aprendizagem. Agostini e Costa-Renders (2021) relacionam a formação docente ao desenvolvimento de práticas inclusivas planejadas com base na heterogeneidade presente na sala de aula.

Convém evitar soluções padronizadas: a decisão pedagógica precisa considerar o objetivo da aprendizagem, a barreira encontrada e a participação possível sem reduzir a complexidade do conhecimento.

Há também uma dimensão relacional que não deve ser tratada como detalhe. Expectativas comunicadas por palavras, gestos, agrupamentos e tempos de espera influenciam a forma como a criança interpreta seu lugar na turma. Garcia (2013) permite compreender que as políticas de Educação Especial repercutem na formação e na atuação dos professores. Em

complemento, Pletsch e Mendes (2024) chamam atenção para as mudanças necessárias na organização das redes e das instituições escolares.

O encontro dessas perspectivas sustenta uma posição clara: acolher não significa diminuir a exigência, assim como exigir não autoriza ignorar barreiras. O desafio é oferecer apoio suficiente para que objetivos relevantes permaneçam acessíveis.

Avaliar a construção histórica das políticas de escolarização em perspectiva inclusiva implica observar mais do que resultados finais. É preciso acompanhar o acesso às atividades, a qualidade da participação, a progressão, os apoios utilizados e as barreiras persistentes. Os dados do Censo Escolar ajudam a dimensionar a expansão das matrículas, mas não explicam, isoladamente, a qualidade das experiências educacionais vividas pelos estudantes (Inep, 2025). Indicadores quantitativos são importantes, porém insuficientes para compreender a distância entre formulação normativa, financiamento, implementação local e avaliação. A avaliação institucional deve combinar dados, registros pedagógicos e escuta da comunidade.

A síntese construída nesta seção considera que a trajetória das políticas de Educação Especial na perspectiva inclusiva somente adquire sentido quando se traduz em critérios verificáveis. Entre eles estão a participação nas atividades comuns, o acesso aos materiais, a compreensão dos objetivos, a possibilidade de expressar conhecimentos por meios adequados e a existência de acompanhamento.

Boff e Machado (2024) reforçam que a concretização do direito à educação exige mais do que a matrícula, envolvendo condições institucionais que favoreçam participação e aprendizagem. Esses critérios não encerram o debate, mas tornam a análise menos abstrata e impedem que problemas sistêmicos sejam atribuídos a um único profissional.

Em conclusão parcial, a construção histórica das políticas de escolarização em perspectiva inclusiva articula direito, conhecimento profissional e organização institucional. Os documentos PNEPEI de 2008, PNE, LBI e

Política Nacional de 2025 definem compromissos que se tornam efetivos somente quando dialogam com o trabalho pedagógico. Kassir (2022) demonstra que as desigualdades educacionais também atravessam a implementação das políticas de Educação Especial.

Pletsch e Mendes (2024), por sua vez, evidenciam a necessidade de considerar as diferenças territoriais, administrativas e institucionais presentes nos sistemas de ensino. Essa discussão orienta a pesquisa ao mostrar que práticas inclusivas não nascem de uma ação isolada, mas da coerência entre política, formação, currículo, apoio e avaliação.

A formação proposta ao final da pesquisa retoma essa discussão sem convertê-la em roteiro fechado. O formador deverá apresentar situações-problema, documentos e perguntas que permitam aos participantes confrontar princípios com decisões concretas.

Nóvoa e Alvim (2022) defendem processos formativos vinculados às situações reais da profissão e construídos por meio da colaboração entre os educadores. A intenção é fortalecer julgamento pedagógico e corresponsabilidade. Conforme estabelecido na Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, “o movimento mundial pela inclusão é uma ação política, cultural, social e pedagógica” (Brasil, 2008, p. 5).

Dessa maneira, a trajetória das políticas de Educação Especial na perspectiva inclusiva deixa de ser apenas tema de estudo e passa a orientar a leitura do planejamento, da avaliação, das relações e dos mecanismos de acompanhamento institucional.

2.3 Formação docente inicial e continuada

A discussão sobre a formação docente vinculada às situações reais da profissão precisa começar pela tensão que permanece entre o reconhecimento formal e a experiência vivida. Cursos episódicos podem ampliar vocabulário sem alterar as condições coletivas de planejamento e acompanhamento. Nóvoa e

Alvim (2022) contribui para compreender essa distância sem transformar o texto legal em promessa vazia. Imbernón (2022), por sua vez, ajuda a situar o problema no interior das relações sociais e institucionais. A aproximação entre essas leituras não produz uma receita, mas oferece critérios para perguntar quem participa, quem aprende, quais barreiras continuam naturalizadas e que responsabilidades cabem à escola, à rede e ao poder público.

A história da constituição profissional do professor diante da heterogeneidade escolar foi marcada por avanços, ambiguidades e permanências. O reconhecimento jurídico não ocorreu de forma linear, tampouco eliminou práticas de segregação enraizadas na cultura escolar. Os documentos Resolução CNE/CP nº 4 de 2024 e políticas de formação em serviço expressam conquistas importantes, mas também dependem de interpretação e ação pública continuada.

Quando uma rede amplia o acesso sem assegurar condições de aprendizagem, evidencia-se o contraste entre formações genéricas e processos situados, colaborativos e vinculados à prática. Desse modo, a análise histórica não serve apenas para registrar datas; ela ajuda a identificar decisões que precisam ser preservadas e aspectos que ainda demandam transformação. Esse entendimento também protege a dignidade profissional dos educadores, pois substitui a cobrança individual por processos de cooperação, estudo e responsabilidade institucional.

No campo das políticas educacionais, a constituição profissional do professor diante da heterogeneidade escolar depende de escolhas sobre financiamento, formação, infraestrutura, produção de materiais e acompanhamento. A existência de uma diretriz nacional não garante execução homogênea em um país atravessado por desigualdades territoriais.

O problema se torna mais visível diante de fragmentação curricular, pouco tempo coletivo e responsabilização individual. Assim, desenvolvimento profissional contínuo, crítico e compartilhado requer regime de colaboração, metas verificáveis e participação da comunidade escolar. Sem esses elementos,

o direito pode ser reconhecido na norma e, ao mesmo tempo, negado no cotidiano por omissões aparentemente pequenas. Os estudos consultados recente reforça que continuidade, acompanhamento e reflexão coletiva são condições mais promissoras do que eventos formativos isolados.

O marco normativo relacionado ao tema não pode ser lido apenas como enumeração de leis. A resolução cne/cp nº 4/2024 e os programas de formação continuada das redes formam um conjunto de referências que atribui deveres concretos aos sistemas de ensino. A leitura documental realizada nesta pesquisa considera finalidade, contexto de produção, público abrangido e condições de implementação de cada norma. Essa opção evita retirar artigos de seu contexto e permite perceber continuidades, mudanças de linguagem e novas exigências administrativas. Também evidencia que a efetividade depende de financiamento, planejamento, profissionais, acessibilidade e acompanhamento, e não somente da publicação de um ato oficial.

Há uma dimensão ética na constituição profissional do professor diante da heterogeneidade escolar que não pode ser resolvida por procedimentos técnicos. Toda decisão pedagógica comunica expectativas sobre quem pode aprender, quem merece ser ouvido e quais diferenças são consideradas legítimas. Quando prevalecem fragmentação curricular, pouco tempo coletivo e responsabilização individual, a exclusão pode assumir formas discretas: tarefas infantilizadas, participação simbólica, isolamento ou ausência de feedback. Em sentido contrário, desenvolvimento profissional contínuo, crítico e compartilhado pressupõe escuta, responsabilidade e confiança nas possibilidades de desenvolvimento. A ética inclusiva não ignora limites, mas se recusa a transformá-los em destinos antecipados. Na etapa inicial do Ensino Fundamental, essa coerência é especialmente necessária porque as primeiras experiências escolares influenciam a relação da criança com o conhecimento e com sua própria capacidade de aprender.

No cotidiano pedagógico, o tema se torna visível quando a equipe precisa estudar casos, planejar em conjunto, registrar decisões, analisar evidências e

revisar o que não produziu acesso. Essas decisões revelam concepções sobre inteligência, deficiência, infância, currículo e justiça escolar. Rosa et al. (2025) oferecem uma contribuição específica para interpretar esse movimento, sobretudo porque desloca o olhar da suposta incapacidade individual para as relações entre barreiras, apoios e oportunidades. Essa leitura exige que os registros escolares descrevam situações observáveis e respostas pedagógicas, evitando rótulos genéricos que pouco ajudam a planejar. A autoria docente aparece justamente na capacidade de analisar o contexto e justificar escolhas, não na aplicação automática de modelos.

Um dos limites recorrentes identificados na literatura é responsabilizar individualmente o professor por barreiras que dependem da gestão e do sistema. Quando isso ocorre, o vocabulário da inclusão pode conviver com práticas seletivas: tarefas empobrecidas, ausência de mediação, isolamento no fundo da sala, encaminhamentos sem acompanhamento ou avaliação baseada apenas no produto final. A crítica não pretende negar dificuldades reais.

Ao contrário, procura descrevê-las com maior precisão para que recursos e responsabilidades sejam mobilizados. A escola precisa reconhecer aquilo que consegue enfrentar diretamente e aquilo que exige apoio da gestão, da secretaria ou de serviços intersetoriais.

O currículo é um lugar decisivo para a constituição profissional do professor diante da heterogeneidade escolar, pois define quais conhecimentos ganham legitimidade e de que maneira os estudantes podem demonstrar o que aprenderam. Quando o percurso é único, o contraste entre formações genéricas e processos situados, colaborativos e vinculados à prática tende a ser confundida com privilégio ou exceção.

Um desenho mais acessível preserva objetivos relevantes e diversifica mediações, linguagens e formas de expressão. Isso aproxima a escola de desenvolvimento profissional contínuo, crítico e compartilhado e reduz a dependência de adaptações improvisadas. A acessibilidade curricular, portanto, não simplifica o ensino: ela torna mais rigorosa a pergunta sobre como cada

decisão favorece a aprendizagem. Esse entendimento também protege a dignidade profissional dos educadores, pois substitui a cobrança individual por processos de cooperação, estudo e responsabilidade institucional.

Há também uma dimensão relacional que não deve ser tratada como detalhe. Expectativas comunicadas por palavras, gestos, agrupamentos e tempos de espera influenciam a forma como a criança interpreta seu lugar na turma. Nóvoa e Alvim (2022) permitem compreender a educação como prática que envolve diálogo e responsabilidade. Em complemento, Rosa et al. (2025) chamam atenção para mudanças na organização escolar. O encontro dessas perspectivas sustenta uma posição clara: acolher não significa diminuir a exigência, e exigir não autoriza ignorar barreiras. O desafio é oferecer apoio suficiente para que objetivos relevantes permaneçam acessíveis.

Avaliar a constituição profissional do professor diante da heterogeneidade escolar implica observar mais do que resultados finais. É preciso acompanhar acesso às atividades, qualidade da participação, progressão, apoios utilizados e barreiras persistentes. Indicadores quantitativos são importantes, mas insuficientes para explicar o contraste entre formações genéricas e processos situados, colaborativos e vinculados à prática.

A avaliação institucional deve combinar dados, registros pedagógicos e escuta da comunidade. Orientada por desenvolvimento profissional contínuo, crítico e compartilhado, ela deixa de procurar culpados e passa a produzir informação para a tomada de decisão. Esse uso formativo também permite revisar políticas e evitar que práticas pouco efetivas se mantenham apenas por tradição. Quando a família e a própria criança participam das decisões, a escola amplia a qualidade das informações disponíveis e diminui o risco de interpretar diferenças apenas como déficit.

A síntese construída nesta seção considera que a formação docente vinculada às situações reais da profissão só adquire sentido inclusivo quando se traduz em critérios verificáveis. Entre eles estão a participação nas atividades comuns, o acesso aos materiais, a compreensão dos objetivos, a possibilidade

de expressar conhecimentos por meios adequados e a existência de acompanhamento.

Esses critérios não encerram o debate, mas tornam a análise menos abstrata. Também protegem o trabalho de duas simplificações: atribuir todo avanço a uma técnica isolada ou responsabilizar um único profissional por problemas sistêmicos. A inclusão aparece, assim, como compromisso compartilhado e continuamente avaliado.

A leitura conjunta permite afirmar, a constituição profissional do professor diante da heterogeneidade escolar articula direito, conhecimento profissional e organização institucional. Os documentos Resolução CNE/CP nº 4 de 2024 e políticas de formação em serviço definem compromissos que se tornam efetivos somente quando dialogam com o trabalho pedagógico.

Os estudos consultados examinada converge na denúncia de fragmentação curricular, pouco tempo coletivo e responsabilização individual, embora apresente diferentes ênfases para enfrentá-las. O ponto de encontro está em desenvolvimento profissional contínuo, crítico e compartilhado. Essa convergência orienta a pesquisa: práticas inclusivas não nascem de uma ação isolada, mas da coerência entre política, formação, currículo, apoio e avaliação. A análise documental indica que o desafio não é ausência completa de orientações, mas a transformação de princípios amplos em responsabilidades, rotinas e apoios verificáveis.

Ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção. Quando entro em uma sala de aula devo estar sendo um ser aberto a indagações, à curiosidade, às perguntas dos alunos, a suas inibições; um ser crítico e inquiridor. (Freire, 1996, p. 47).

A leitura comparada das fontes mostra que cursos episódicos podem ampliar vocabulário sem alterar as condições coletivas de planejamento e acompanhamento. Essa constatação não autoriza generalizações sobre todas as escolas; trata-se de uma síntese interpretativa dos problemas recorrentes descritos no corpus.

O cuidado com o alcance do achado é parte da autoria científica. Em vez de afirmar que uma estratégia funciona em qualquer situação, o texto explicita condições: clareza de objetivos, tempo de planejamento, acesso a materiais, cooperação profissional, escuta dos estudantes e revisão das decisões. Sem essas condições, uma prática apresentada como inclusiva pode apenas deslocar a barreira de lugar.

Na formação docente, o registro reflexivo pode aproximar estudo e trabalho real. Relatos de aula, produções dos estudantes e decisões de planejamento permitem examinar por que uma mediação favoreceu participação e por que outra precisa ser revista. Nóvoa e Alvim (2022) defendem uma formação ligada à profissão e à construção coletiva da escola. Isso implica abandonar relatórios meramente comprobatórios e produzir narrativas analíticas, nas quais o professor explicita dúvidas, fundamentos e mudanças de rota. A autoria profissional aparece justamente nessa capacidade de interpretar a experiência sem transformar um caso em regra universal.

A formação proposta ao final da pesquisa retoma esta discussão sem convertê-la em roteiro fechado. O formador deverá apresentar situações-problema, documentos e perguntas que permitam aos participantes confrontar princípios com decisões concretas. A intenção é fortalecer julgamento pedagógico e corresponsabilidade. Dessa maneira, a formação docente vinculada às situações reais da profissão deixa de ser apenas tema de estudo e passa a orientar a leitura do planejamento, da avaliação, das relações e dos mecanismos de acompanhamento institucional.

2.4 Diversidade, diferença e interseccionalidade

A discussão sobre a diversidade entendida como constitutiva da experiência humana e escolar precisa começar pela tensão que permanece entre o reconhecimento formal e a experiência vivida. As diferenças não geram desigualdade por natureza; tornam-se desvantagens quando as instituições hierarquizam identidades e capacidades. Gomes (2017) contribui para compreender essa distância sem transformar o texto legal em promessa vazia.

Candau (2020), por sua vez, ajuda a situar o problema no interior das relações sociais e institucionais. A aproximação entre essas leituras não produz uma receita, mas oferece critérios para perguntar quem participa, quem aprende, quais barreiras continuam naturalizadas e que responsabilidades cabem à escola, à rede de ensino e ao poder público.

A história da diversidade como condição constitutiva da vida social e da experiência educativa foi marcada por avanços, ambiguidades e permanências. O reconhecimento jurídico não ocorreu de forma linear, tampouco eliminou práticas de segregação enraizadas na cultura escolar.

As diretrizes de educação em direitos humanos e de educação das relações étnico-raciais expressam conquistas importantes, mas dependem de interpretação e ação pública continuada. Candau (2020) defende uma educação comprometida com os direitos humanos, a interculturalidade e o reconhecimento das diferenças. Essa perspectiva mostra que a existência de orientações normativas não garante, isoladamente, a transformação das relações estabelecidas na escola.

Quando uma rede amplia o acesso sem assegurar condições de aprendizagem, torna-se necessário compreender como deficiência, raça, gênero, classe e território podem produzir desigualdades combinadas. Akotirene (2019) explica que a perspectiva interseccional possibilita analisar como diferentes formas de desigualdade se relacionam, impedindo que a experiência de uma pessoa seja compreendida por uma única categoria.

Em consequência, a análise histórica não serve apenas para registrar datas; ela ajuda a identificar decisões que precisam ser preservadas e aspectos que ainda demandam transformação. O conjunto bibliográfico recente reforça que continuidade, acompanhamento e reflexão coletiva são condições mais promissoras do que eventos formativos isolados.

No campo das políticas educacionais, o reconhecimento da diversidade depende de escolhas relacionadas ao financiamento, à formação, à infraestrutura, à produção de materiais e ao acompanhamento. A existência de

uma diretriz nacional não garante execução homogênea em um país atravessado por desigualdades territoriais. Gomes (2017) demonstra que a valorização da diversidade exige o reconhecimento dos conhecimentos, das identidades e das experiências historicamente deslegitimadas no espaço escolar.

O problema torna-se mais visível diante do silenciamento de identidades, do preconceito e da permanência de um currículo monocultural. Assim, reconhecer as diferenças sem hierarquizar pessoas e saberes requer colaboração, metas verificáveis e participação da comunidade escolar. Sem esses elementos, o direito pode ser reconhecido na norma e, ao mesmo tempo, negado no cotidiano por omissões aparentemente pequenas.

Quando a família e a própria criança participam das decisões, a escola amplia a qualidade das informações disponíveis e diminui o risco de interpretar as diferenças apenas como deficiência ou déficit individual. Essa participação não retira dos profissionais a responsabilidade pelas decisões pedagógicas, mas possibilita compreender experiências, necessidades e formas de comunicação que podem não ser percebidas em uma observação superficial. A escuta precisa ser organizada de maneira ética, evitando exposição, constrangimento ou transferência indevida de responsabilidades para a família.

O marco normativo relacionado ao tema não pode ser lido apenas como enumeração de leis. As Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos, as normas destinadas à educação das relações étnico-raciais e a Lei Brasileira de Inclusão formam um conjunto de referências que atribui deveres concretos aos sistemas de ensino.

A leitura documental realizada nesta pesquisa considera a finalidade, o contexto de produção, o público abrangido e as condições de implementação de cada norma. Essa opção evita retirar dispositivos de seu contexto e permite perceber continuidades, mudanças de linguagem e novas exigências administrativas.

A análise desses documentos também evidencia que a efetividade das normas depende de financiamento, planejamento, profissionais qualificados, acessibilidade e acompanhamento, e não somente da publicação de um ato oficial. O reconhecimento jurídico constitui uma conquista indispensável, mas não transforma automaticamente o cotidiano escolar.

Para que a norma se converta em experiência educacional, precisa alcançar o currículo, a organização dos espaços, os materiais, as relações profissionais, os critérios de avaliação e as formas de participação oferecidas aos estudantes.

Há uma dimensão ética na diversidade como condição constitutiva da vida social e da experiência educativa que não pode ser resolvida somente por procedimentos técnicos. Toda decisão pedagógica comunica expectativas sobre quem pode aprender, quem merece ser ouvido e quais diferenças são consideradas legítimas. Candau (2020) relaciona a prática educativa ao reconhecimento das diferenças e à construção de relações orientadas pelos direitos humanos.

Quando prevalecem o silenciamento de identidades, o preconceito e o currículo monocultural, a exclusão pode assumir formas discretas, como tarefas infantilizadas, participação simbólica, isolamento ou ausência de devolutivas.

Em sentido contrário, o reconhecimento das diferenças sem hierarquização de pessoas e saberes pressupõe escuta, responsabilidade e confiança nas possibilidades de desenvolvimento. A Unesco (2020) destaca que a inclusão educacional exige o enfrentamento das diferentes formas de discriminação e exclusão presentes nos sistemas de ensino.

A ética inclusiva não ignora limites, mas se recusa a transformá-los em destinos antecipados. A análise documental indica que o desafio não decorre da ausência completa de orientações, mas da dificuldade de transformar princípios amplos em responsabilidades, rotinas e apoios verificáveis.

No cotidiano pedagógico, o tema torna-se visível quando a equipe precisa revisar exemplos, imagens, leituras, expectativas, linguagem e formas de

participação oferecidas aos estudantes. Essas decisões revelam concepções sobre inteligência, deficiência, infância, currículo e justiça escolar. Akotirene (2019) oferece uma contribuição importante para interpretar esse movimento, sobretudo porque desloca o olhar das características isoladas do indivíduo para as relações entre identidades, desigualdades, barreiras e oportunidades. Essa leitura exige que os registros escolares descrevam situações observáveis e respostas pedagógicas, evitando rótulos genéricos que pouco ajudam a planejar. A autoria docente aparece justamente na capacidade de analisar o contexto e justificar escolhas, e não na aplicação automática de modelos.

Um dos limites recorrentes identificados na literatura é reduzir a diversidade a comemorações pontuais, sem enfrentar as discriminações presentes no cotidiano. Gomes (2017) adverte que o reconhecimento da diversidade requer mudanças no currículo, nas práticas pedagógicas e nas relações de poder que definem quais conhecimentos são valorizados.

Quando isso não ocorre, o vocabulário da inclusão pode conviver com tarefas empobrecidas, ausência de mediação, isolamento no fundo da sala, encaminhamentos sem acompanhamento e avaliação baseada somente no produto final. A crítica não pretende negar dificuldades reais. Ao contrário, procura descrevê-las com maior precisão para que recursos e responsabilidades sejam mobilizados.

A escola precisa reconhecer aquilo que consegue enfrentar diretamente e aquilo que exige apoio da gestão, da secretaria de educação ou de serviços intersetoriais. Essa distinção evita dois problemas: a omissão diante de barreiras que podem ser eliminadas no próprio cotidiano e a responsabilização isolada do professor por questões que dependem de decisões administrativas, financiamento ou articulação com outros serviços. O compromisso inclusivo requer responsabilidades compartilhadas, mas claramente definidas.

O currículo é um lugar decisivo para a diversidade como condição constitutiva da experiência educativa, pois define quais conhecimentos ganham legitimidade e de que maneira os estudantes podem demonstrar o que

aprenderam. Quando o percurso é único, diferenças relacionadas à deficiência, à raça, ao gênero, à classe e ao território podem ser ignoradas ou interpretadas como exceções. Zerbato e Mendes (2021) apresentam o Desenho Universal para a Aprendizagem como uma estratégia capaz de ampliar as possibilidades de participação e expressão dos estudantes. Costa-Renders (2025) acrescenta que o planejamento acessível deve considerar a heterogeneidade desde o início, sem dispensar apoios específicos quando forem necessários.

Um desenho curricular mais acessível preserva objetivos relevantes e diversifica mediações, linguagens e formas de expressão. Isso aproxima a escola do reconhecimento das diferenças sem hierarquização de pessoas e saberes e reduz a dependência de adaptações improvisadas.

A acessibilidade curricular não simplifica o ensino; ela torna mais rigorosa a pergunta sobre como cada decisão favorece a aprendizagem. Convém evitar soluções padronizadas, pois a decisão pedagógica precisa considerar o objetivo, a barreira encontrada, os recursos disponíveis e a participação possível, sem reduzir a complexidade do conhecimento.

Há também uma dimensão relacional que não deve ser tratada como detalhe. Expectativas comunicadas por palavras, gestos, agrupamentos e tempos de espera influenciam a forma como a criança interpreta seu lugar na turma. Gomes (2017) permite compreender que a valorização da diversidade exige reconhecer sujeitos, experiências e conhecimentos historicamente desconsiderados. Em complemento,

Akotirene (2019) chama atenção para a maneira como diferentes desigualdades podem se combinar nas experiências individuais. O encontro dessas perspectivas sustenta uma posição clara: acolher não significa diminuir a exigência, assim como exigir não autoriza ignorar barreiras. O desafio é oferecer apoio suficiente para que objetivos relevantes permaneçam acessíveis.

Avaliar a diversidade como condição constitutiva da vida social e da experiência educativa implica observar mais do que resultados finais. É preciso acompanhar o acesso às atividades, a qualidade da participação, a progressão,

os apoios utilizados e as barreiras persistentes. Hoffmann (2018) compreende a avaliação como acompanhamento do processo e produção de informações que orientam novas decisões pedagógicas. Indicadores quantitativos são importantes, mas insuficientes para explicar como deficiência, raça, gênero, classe e território podem produzir desigualdades combinadas. Por essa razão, a avaliação institucional deve combinar dados, registros pedagógicos e escuta da comunidade.

Orientada pelo reconhecimento das diferenças sem hierarquização de pessoas e saberes, a avaliação deixa de procurar culpados e passa a produzir informações para a tomada de decisão. Esse uso formativo permite revisar políticas, reorganizar apoios e evitar que práticas pouco efetivas sejam mantidas apenas por tradição.

No ciclo dos anos iniciais, essa coerência é especialmente necessária porque as primeiras experiências escolares influenciam a relação da criança com o conhecimento, com os colegas, com os professores e com sua própria capacidade de aprender.

A síntese construída nesta seção considera que a diversidade entendida como constitutiva da experiência humana e escolar somente adquire sentido inclusivo quando se traduz em critérios verificáveis. Entre eles estão a participação nas atividades comuns, o acesso aos materiais, a compreensão dos objetivos, a possibilidade de expressar conhecimentos por meios adequados e a existência de acompanhamento. A Unesco (2020) sustenta que a inclusão deve alcançar todos os estudantes, especialmente aqueles historicamente afastados das oportunidades educacionais. Esses critérios não encerram o debate, mas tornam a análise menos abstrata e evitam que problemas institucionais sejam atribuídos a um único profissional.

Esses critérios também protegem o trabalho de duas simplificações: atribuir todo avanço a uma técnica isolada ou responsabilizar um único educador por problemas sistêmicos. A inclusão aparece, assim, como compromisso compartilhado e continuamente avaliado. Isso não significa diluir

responsabilidades. Cada profissional, setor e instância de gestão precisa compreender seu papel, registrar decisões e acompanhar os efeitos das medidas adotadas.

O argumento pode ser resumido da seguinte maneira: a diversidade como condição constitutiva da vida social e da experiência educativa articula direito, conhecimento profissional e organização institucional. As diretrizes de educação em direitos humanos e de educação das relações étnico-raciais definem compromissos que somente se tornam efetivos quando dialogam com o trabalho pedagógico. O conjunto bibliográfico examinado converge na denúncia do silenciamento de identidades, do preconceito e do currículo monocultural. Gomes (2017) contribui para compreender a valorização dos sujeitos e dos saberes historicamente excluídos, enquanto Candau (2020) destaca a necessidade de uma educação intercultural comprometida com os direitos humanos.

Essas contribuições orientam a pesquisa ao demonstrarem que práticas inclusivas não nascem de uma ação isolada, mas da coerência entre política, formação, currículo, apoio e avaliação. O ponto de encontro está no reconhecimento das diferenças sem hierarquização de pessoas e saberes. Convém evitar soluções padronizadas: a decisão pedagógica precisa considerar o objetivo da aprendizagem, a barreira encontrada e a participação possível, sem reduzir a complexidade do conhecimento.

A leitura comparada das fontes mostra que as diferenças não geram desigualdade por natureza; elas se tornam desvantagens quando as instituições hierarquizam identidades e capacidades. Essa constatação não autoriza generalizações sobre todas as escolas, pois se trata de uma síntese interpretativa dos problemas recorrentes descritos no corpus.

Em vez de afirmar que uma estratégia funciona em qualquer situação, o texto explicita condições, como clareza de objetivos, tempo de planejamento, acesso a materiais, cooperação profissional, escuta dos estudantes e revisão

das decisões. Sem essas condições, uma prática apresentada como inclusiva pode apenas deslocar a barreira de lugar.

O modo de nomear as diferenças interfere nas relações de poder. Expressões aparentemente neutras podem naturalizar racismo, sexismo, capacitismo ou desigualdade social quando atribuem ao indivíduo aquilo que resulta de barreiras combinadas. Akotirene (2019) oferece uma lente interseccional para perceber que as experiências humanas não se explicam por uma única categoria. Em registros e reuniões, a análise precisa considerar contexto, escuta e efeitos das decisões, sem expor a criança nem reduzir sua história a um diagnóstico. A precisão conceitual torna a comunicação escolar mais ética e também mais útil ao planejamento.

A formação proposta ao final da pesquisa retoma essa discussão sem convertê-la em roteiro fechado. O formador deverá apresentar situações-problema, documentos e perguntas que permitam aos participantes confrontar princípios com decisões concretas. Nóvoa e Alvim (2022) defendem uma formação construída em diálogo com as experiências reais dos professores e com os desafios vividos nas instituições escolares.

A intenção é fortalecer o julgamento pedagógico e a corresponsabilidade. Dessa maneira, a diversidade deixa de ser apenas tema de estudo e passa a orientar a leitura do planejamento, da avaliação, das relações e dos mecanismos de acompanhamento institucional.

2.5 Currículo, acessibilidade e Desenho Universal para a Aprendizagem

A discussão sobre o currículo acessível, planejado desde o início para uma turma heterogênea, precisa começar pela tensão que permanece entre o reconhecimento formal e a experiência vivida. Flexibilizar meios de acesso e expressão não significa reduzir objetivos nem produzir atividades paralelas de menor valor formativo. Zerbato e Mendes (2021) contribuem para compreender

essa diferença ao apresentarem o Desenho Universal para a Aprendizagem como uma estratégia de ampliação das possibilidades de participação.

Prais (2020), por sua vez, relaciona essa perspectiva à formação de professores e à construção de práticas pedagógicas inclusivas. A aproximação entre essas leituras não produz uma receita, mas oferece critérios para perguntar quem participa, quem aprende, quais barreiras continuam naturalizadas e que responsabilidades cabem à escola, à rede de ensino e ao poder público.

A história da organização de objetivos, linguagens, materiais, tempos e formas de participação foi marcada por avanços, ambiguidades e permanências. O reconhecimento jurídico não ocorreu de forma linear, tampouco eliminou práticas de segregação enraizadas na cultura escolar. A Base Nacional Comum Curricular, a Lei Brasileira de Inclusão e as orientações relacionadas à acessibilidade educacional expressam conquistas importantes, mas dependem de interpretação e ação pública continuada. A legislação assegura condições de acesso, permanência, participação e aprendizagem, enquanto a BNCC estabelece aprendizagens consideradas essenciais para a Educação Básica (Brasil, 2015; Brasil, 2018). Quando uma rede amplia o acesso sem assegurar condições de aprendizagem, evidencia-se a diferença entre flexibilizar percursos e empobrecer expectativas educacionais.

No campo das políticas educacionais, a organização de objetivos, linguagens, materiais, tempos e formas de participação depende de escolhas relacionadas ao financiamento, à formação, à infraestrutura, à produção de materiais e ao acompanhamento.

A existência de uma diretriz nacional não garante execução homogênea em um país atravessado por desigualdades territoriais. Kassir (2022) demonstra que a ampliação da escolarização em classes comuns convive com diferenças significativas nas condições de oferta e nos recursos disponibilizados pelas redes de ensino. O problema torna-se mais visível diante de currículos rígidos, materiais inacessíveis e adaptações realizadas somente depois que a dificuldade já se manifestou.

O currículo não constitui uma seleção neutra de conhecimentos. Ele expressa decisões sobre aquilo que a escola considera importante ensinar, sobre os sujeitos que terão suas histórias reconhecidas e sobre as formas legítimas de participar das atividades. Arroyo (2014) chama atenção para a presença de outros sujeitos e outras experiências na construção das pedagogias.

Gomes (2017) acrescenta que conhecimentos produzidos por grupos historicamente deslegitimados precisam ocupar espaço no currículo escolar. Essa compreensão amplia a discussão da acessibilidade, pois não basta modificar o formato do material quando o próprio conteúdo continua ignorando identidades, trajetórias e saberes presentes na turma.

O marco normativo relacionado ao tema não pode ser lido apenas como enumeração de leis. A Base Nacional Comum Curricular, a Lei Brasileira de Inclusão e as orientações nacionais sobre acessibilidade educacional constituem referências que atribuem responsabilidades concretas aos sistemas de ensino. A leitura documental realizada nesta pesquisa considera a finalidade, o contexto de produção, o público abrangido e as condições de implementação de cada documento. A Lei Brasileira de Inclusão determina a adoção de medidas individualizadas e coletivas destinadas a ampliar o desenvolvimento acadêmico e social dos estudantes com deficiência (Brasil, 2015). Essa determinação precisa ser interpretada em diálogo com o currículo comum, evitando que o atendimento às necessidades individuais resulte em afastamento dos conhecimentos trabalhados pela turma.

Há uma dimensão ética na organização de objetivos, linguagens, materiais, tempos e formas de participação que não pode ser resolvida apenas por procedimentos técnicos. Toda decisão pedagógica comunica expectativas sobre quem pode aprender, quem merece ser ouvido e quais diferenças são consideradas legítimas.

Quando prevalecem currículos rígidos, materiais inacessíveis e adaptações tardias, a exclusão pode assumir formas discretas, como tarefas

infantilizadas, participação simbólica, isolamento ou ausência de devolutivas. Mantoan (2015) argumenta que a inclusão requer uma mudança na perspectiva educacional e na organização da escola. Essa mudança exige confiança nas possibilidades de aprendizagem, sem ignorar as barreiras ou transformar dificuldades em destinos antecipados.

No cotidiano pedagógico, o tema torna-se visível quando a equipe precisa definir objetivos essenciais, antecipar barreiras e combinar recursos visuais, orais, táteis, digitais e colaborativos. Essas decisões revelam concepções sobre inteligência, deficiência, infância, currículo e justiça escolar. Telles et al. (2025) oferecem uma contribuição importante para interpretar esse movimento, pois demonstram que a compreensão dos princípios do Desenho Universal para a Aprendizagem depende de processos formativos que aproximem fundamentos e planejamento.

Essa leitura exige que os registros escolares descrevam situações observáveis e respostas pedagógicas, evitando rótulos genéricos que pouco ajudam a planejar. A autoria docente aparece justamente na capacidade de analisar o contexto, selecionar recursos e justificar escolhas.

Um dos limites recorrentes identificados na literatura é converter o Desenho Universal para a Aprendizagem em uma lista rígida de recursos. Prais (2020) esclarece que essa perspectiva não deve ser reduzida a um conjunto de técnicas aplicadas de maneira automática. Quando isso ocorre, o vocabulário da inclusão pode conviver com tarefas empobrecidas, ausência de mediação, isolamento no fundo da sala, encaminhamentos sem acompanhamento ou avaliação baseada apenas no produto final. A crítica não pretende negar dificuldades reais. Ao contrário, procura descrevê-las com maior precisão para que recursos e responsabilidades sejam mobilizados.

O Desenho Universal para a Aprendizagem também não deve ser apresentado como solução capaz de eliminar todas as barreiras ou substituir os apoios individualizados. Costa-Renders (2025) situa essa abordagem como

suporte ao ensino inclusivo e destaca sua contribuição para o planejamento de práticas que considerem diferentes formas de participação.

Ainda assim, determinadas situações continuam exigindo tecnologia assistiva, Atendimento Educacional Especializado, mediações individualizadas ou adaptações específicas. A universalidade do planejamento está na ampliação das possibilidades oferecidas à turma, e não na suposição de que um único recurso atenderá igualmente a todos.

O currículo é um lugar decisivo para a organização de objetivos, linguagens, materiais, tempos e formas de participação, pois define quais conhecimentos ganham legitimidade e de que maneira os estudantes podem demonstrar o que aprenderam.

Quando o percurso é único, a diferença entre flexibilizar meios e empobrecer expectativas pode ser confundida com privilégio ou exceção. Costa-Renders (2025) defende um planejamento que considere a diversidade das formas de aprender sem abandonar a intencionalidade pedagógica. Um desenho curricular mais acessível preserva objetivos relevantes e diversifica mediações, linguagens e possibilidades de expressão.

A acessibilidade dos materiais precisa ser examinada antes da realização da atividade. Textos digitais incompatíveis com leitores de tela, imagens sem descrição, vídeos sem legendas, fontes pouco legíveis e comandos excessivamente complexos podem impedir a participação mesmo quando o conteúdo é adequado. A Lei Brasileira de Inclusão reconhece a acessibilidade como condição para o exercício de direitos e para a participação com autonomia (Brasil, 2015). Assim, recursos digitais ou impressos devem ser selecionados com base no objetivo pedagógico e nas formas de acesso disponíveis, e não somente por sua aparência ou novidade tecnológica.

Há também uma dimensão relacional que não deve ser tratada como detalhe. Expectativas comunicadas por palavras, gestos, agrupamentos e tempos de espera influenciam a maneira como a criança interpreta seu lugar na turma. Zerbato e Mendes (2021) permitem compreender que a diversificação das

formas de participação precisa estar acompanhada de relações que valorizem as contribuições dos estudantes.

Em complemento, Telles et al. (2025) chamam atenção para a necessidade de processos formativos que ajudem os professores a interpretar os princípios do Desenho Universal para a Aprendizagem. O encontro dessas perspectivas sustenta uma posição clara: acolher não significa diminuir a exigência, assim como exigir não autoriza ignorar barreiras.

A formação docente ocupa posição central na construção de um currículo acessível. Agostini e Costa-Renders (2021) relacionam as práticas inclusivas ao desenvolvimento de processos formativos fundamentados na reflexão sobre o planejamento e na antecipação de barreiras. A formação precisa permitir que os professores analisem objetivos, materiais, formas de participação e evidências de aprendizagem. Telles et al. (2025) demonstram que a compreensão do Desenho Universal para a Aprendizagem não acontece apenas pela apresentação de seus princípios, mas exige oportunidades de aplicação, discussão e revisão das propostas elaboradas.

A construção de práticas acessíveis também depende da colaboração entre o professor da classe comum e os profissionais responsáveis pelos apoios especializados. Zerbato e Mendes (2021) defendem que o planejamento inclusivo precisa ampliar o acesso ao currículo comum, sem transferir ao especialista toda a responsabilidade pelo estudante. O Atendimento Educacional Especializado deve contribuir com recursos, estratégias e conhecimentos específicos, mas não substituir a escolarização. Quando os profissionais planejam separadamente, podem surgir objetivos contraditórios, atividades paralelas e expectativas desiguais.

Avaliar a organização de objetivos, linguagens, materiais, tempos e formas de participação implica observar mais do que resultados finais. É preciso acompanhar o acesso às atividades, a qualidade da participação, a progressão, os apoios utilizados e as barreiras persistentes. Hoffmann (2018) compreende a avaliação como acompanhamento do percurso e produção de informações que

orientam novas decisões pedagógicas. Luckesi (2011) acrescenta que o diagnóstico somente adquire sentido quando conduz a uma ação destinada a favorecer a aprendizagem. Nessa perspectiva, avaliar não significa apenas verificar aquilo que o estudante conseguiu fazer, mas analisar as condições oferecidas e planejar a intervenção seguinte.

A utilização de instrumentos variados pode ampliar a compreensão sobre aquilo que os estudantes aprenderam. Observação planejada, produção escrita, apresentação oral, desenho, portfólio, resolução comentada, atividades práticas e autoavaliação revelam dimensões diferentes do processo. Hoffmann (2018) defende uma avaliação mediadora, comprometida com a interpretação das respostas e com a continuidade da aprendizagem. Luckesi (2011) contribui para compreender que os critérios precisam orientar decisões, e não funcionar como mecanismos de punição. A diversidade dos instrumentos, entretanto, deve estar relacionada aos objetivos, evitando atividades variadas sem finalidade claramente definida.

Nos anos iniciais, a acessibilidade curricular precisa dialogar com as especificidades da alfabetização. Soares (2020) defende que todas as crianças podem aprender a ler e escrever quando encontram ensino intencional, acompanhamento e oportunidades adequadas de interação com a cultura escrita. Morais (2019) mostra que habilidades relacionadas à consciência fonológica podem ser trabalhadas por meio de propostas sistemáticas e significativas. Um planejamento acessível combina diferentes formas de apresentar sons, letras, palavras e textos, sem afastar a criança das experiências comuns de leitura e escrita desenvolvidas pela turma.

A participação da criança e da família pode produzir informações importantes para o planejamento. A Unesco (2020) destaca que políticas e práticas inclusivas precisam considerar as experiências dos sujeitos diretamente afetados pelas barreiras educacionais.

A escuta da criança pode revelar desconfortos, interesses, estratégias utilizadas e recursos que favorecem sua participação. A família, por sua vez,

pode colaborar com informações sobre formas de comunicação e apoios já utilizados. Essa participação não transfere aos familiares a responsabilidade pelo ensino, mas amplia a qualidade das decisões pedagógicas.

A síntese construída nesta seção considera que o currículo acessível, planejado desde o início para uma turma heterogênea, somente adquire sentido inclusivo quando se traduz em critérios verificáveis. Entre eles estão a participação nas atividades comuns, o acesso aos materiais, a compreensão dos objetivos, a possibilidade de expressar conhecimentos por meios adequados e a existência de acompanhamento. A Unesco (2020) destaca que a inclusão precisa alcançar presença, participação e aprendizagem, especialmente entre os estudantes mais expostos à exclusão. Esses critérios não encerram o debate, mas tornam a análise menos abstrata.

Os critérios de acessibilidade também protegem o trabalho pedagógico de duas simplificações: atribuir todo avanço a uma técnica isolada ou responsabilizar um único profissional por problemas sistêmicos. A inclusão aparece, assim, como compromisso compartilhado e continuamente avaliado.

Esse entendimento protege a dignidade profissional dos educadores, pois substitui a cobrança individual por processos de cooperação, estudo e responsabilidade institucional. A definição de responsabilidades não pretende procurar culpados, mas garantir que as decisões sejam executadas, documentadas e revistas.

A convergência das fontes indica que a organização de objetivos, linguagens, materiais, tempos e formas de participação articula direito, conhecimento profissional e organização institucional. A BNCC, a Lei Brasileira de Inclusão e as orientações relacionadas à acessibilidade educacional definem compromissos que somente se tornam efetivos quando dialogam com o trabalho pedagógico. Agostini e Costa-Renders (2021) relacionam a formação de professores à construção de práticas inclusivas fundamentadas no Desenho Universal para a Aprendizagem. As pesquisas examinadas convergem na

denúncia de currículos rígidos, materiais inacessíveis e adaptações tardias, embora apresentem diferentes ênfases para enfrentar esses problemas.

A inclusão implica uma mudança de perspectiva educacional, pois não atinge apenas alunos com deficiência e os que apresentam dificuldades de aprender, mas todos os demais, para que obtenham sucesso na corrente educativa geral. (Mantoan, 2015, p. 28).

A formulação de Mantoan (2015) reforça que a acessibilidade curricular não beneficia apenas um grupo previamente identificado. Quando a escola diversifica linguagens, formas de participação e possibilidades de resposta, pode ampliar as condições de aprendizagem de toda a turma. Isso não elimina a necessidade de apoios específicos, mas impede que o planejamento seja construído para um estudante imaginado como padrão e somente depois remendado para aqueles que não se ajustaram à proposta inicial.

A leitura comparada das fontes mostra que flexibilizar meios de acesso e expressão não significa reduzir objetivos nem produzir atividades paralelas de menor valor formativo. Essa constatação não autoriza generalizações sobre todas as escolas; trata-se de uma síntese interpretativa dos problemas recorrentes descritos no corpus.

O cuidado com o alcance do achado é parte da autoria científica. Em vez de afirmar que uma estratégia funciona em qualquer situação, o texto explicita condições, como clareza de objetivos, tempo de planejamento, acesso a materiais, cooperação profissional, escuta dos estudantes e revisão das decisões. Sem essas condições, uma prática apresentada como inclusiva pode apenas deslocar a barreira de lugar.

No planejamento curricular, a documentação deve revelar se a acessibilidade foi considerada desde o início. Em vez de anotar apenas que uma criança não concluiu a atividade, importa registrar quais linguagens, materiais, formas de resposta e apoios estavam disponíveis. Costa-Renders (2025) situa o Desenho Universal para a Aprendizagem como suporte ao ensino inclusivo, e não como solução automática. Essa distinção orienta registros que permitem

comparar alternativas e preservar objetivos relevantes. A informação produzida retorna ao planejamento, ajuda a escolher recursos e impede que adaptações improvisadas empobrecam o conhecimento oferecido.

A gestão escolar possui responsabilidade direta na sustentação dessas práticas. Libâneo (2018) compreende a organização e a gestão da escola como dimensões articuladas ao trabalho pedagógico. Dessa maneira, garantir acessibilidade exige tempo de planejamento, aquisição de materiais, formação, definição de responsabilidades e acompanhamento das decisões. Kassir (2022) alerta que desigualdades entre redes e instituições interferem nas condições de escolarização. Por isso, a ausência de um recurso necessário não deve ser interpretada como dificuldade individual do professor ou incapacidade do estudante.

A implementação do Desenho Universal para a Aprendizagem precisa ser acompanhada de análise crítica. Costa-Renders (2025) mostra que essa abordagem oferece contribuições importantes ao ensino inclusivo, mas não deve ser utilizada como justificativa para retirar apoios específicos. Telles et al. (2025) evidenciam que os professores necessitam de formação para compreender seus princípios e relacioná-los ao planejamento. Uma escola pode afirmar que adota o Desenho Universal para a Aprendizagem e, ainda assim, manter barreiras se não examinar os efeitos concretos dos materiais, das estratégias e dos critérios de avaliação.

A formação proposta ao final da pesquisa retoma essa discussão sem convertê-la em roteiro fechado. O formador deverá apresentar situações-problema, documentos e perguntas que permitam aos participantes confrontar princípios com decisões concretas. Nóvoa e Alvim (2022) defendem uma formação vinculada às situações reais da profissão e construída por meio da colaboração entre os educadores. A intenção é fortalecer o julgamento pedagógico e a corresponsabilidade. Dessa maneira, o currículo acessível planejado desde o início para uma turma heterogênea deixa de ser apenas tema

de estudo e passa a orientar a leitura do planejamento, da avaliação, das relações e dos mecanismos de acompanhamento institucional.

Ao analisarem uma proposta formativa sobre o tema, Telles et al. (2025, p. 1) destacam a importância de os professores “planejarem aulas que considerem a heterogeneidade presente na sala de aula”. A afirmação sintetiza um princípio central desta seção: reconhecer a diversidade não significa prever antecipadamente todas as respostas, mas organizar o ensino de forma suficientemente flexível para ampliar o acesso, a participação e a aprendizagem sem abandonar objetivos educacionais relevantes.

2.6 Anos iniciais, alfabetização e aprendizagem

A alfabetização é um direito fundamental e, por isso, não deve ser tratada como consequência espontânea do amadurecimento infantil. Ela requer ensino intencional, planejamento, acompanhamento contínuo e atenção às diferentes formas de aprender. Ritmos distintos não justificam baixa expectativa, espera indefinida nem encaminhamento automático para serviços externos.

Soares (2020) defende que toda criança pode aprender a ler e escrever quando encontra condições pedagógicas adequadas, mediações consistentes e contato significativo com a cultura escrita. Essa compreensão desloca a análise da suposta incapacidade individual para as oportunidades efetivamente oferecidas pela escola.

Morais (2019) contribui para essa discussão ao demonstrar a importância de práticas sistemáticas relacionadas à consciência fonológica, especialmente na Educação Infantil e no ciclo de alfabetização. Isso não significa transformar o ensino em repetição mecânica de sons, letras e sílabas. O trabalho pedagógico precisa relacionar a reflexão sobre o sistema de escrita às situações reais de leitura, produção textual, oralidade e participação social.

A aproximação entre Soares (2020) e Moraes (2019) não produz uma receita única, mas oferece critérios para analisar objetivos, estratégias, evidências de aprendizagem e necessidades de intervenção.

A trajetória da alfabetização no Ensino Fundamental foi marcada por avanços, ambiguidades e permanências. A ampliação do acesso à escola representou uma conquista histórica, mas não eliminou desigualdades relacionadas à aprendizagem da leitura e da escrita. Durante muito tempo, dificuldades produzidas por condições insuficientes de ensino foram atribuídas exclusivamente às crianças, às famílias ou a características individuais. Essa interpretação ainda aparece quando o estudante é descrito como alguém que “não acompanha” antes que sejam examinados o planejamento, as intervenções realizadas, os materiais disponíveis e o tempo concedido para aprender.

A Base Nacional Comum Curricular e o Compromisso Nacional Criança Alfabetizada expressam responsabilidades públicas relacionadas à alfabetização. A BNCC estabelece aprendizagens essenciais para os primeiros anos do Ensino Fundamental, enquanto o documento orientador do compromisso nacional reafirma a necessidade de ações articuladas entre União, estados e municípios (Brasil, 2018; Brasil, 2023). Esses documentos não devem ser tratados como garantias automáticas de aprendizagem. Sua efetividade depende da formação dos professores, das condições de trabalho, dos materiais, da gestão e do acompanhamento das políticas implementadas.

A transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental merece atenção especial. A entrada da criança em uma nova etapa não deve significar o abandono do brincar, da oralidade, do movimento e das interações. A própria BNCC orienta que essa passagem preserve continuidade nos processos de aprendizagem e desenvolvimento (Brasil, 2018). Quando o primeiro ano é organizado apenas por atividades repetitivas, cópias extensas e exigência precoce de silêncio, a escola pode dificultar a participação das crianças que necessitam de experiências mais concretas, dialogadas e significativas.

As primeiras experiências com a leitura e a escrita influenciam a maneira como a criança percebe o conhecimento e sua própria capacidade de aprender. Uma criança constantemente comparada, corrigida publicamente ou exposta diante dos colegas pode associar a alfabetização ao medo e à vergonha. Em sentido contrário, quando recebe orientação clara, tempo para pensar e oportunidade de revisar suas produções, tende a compreender o erro como parte do processo. A confiança não substitui o ensino, mas cria condições emocionais e relacionais para que a criança permaneça envolvida nas atividades.

No campo das políticas educacionais, a alfabetização depende de escolhas relacionadas ao financiamento, à formação, à infraestrutura, à produção de materiais e ao acompanhamento. A existência de uma orientação nacional não garante implementação semelhante em um país atravessado por desigualdades territoriais.

Kassar (2022) mostra que diferenças entre redes e instituições interferem diretamente nas condições de escolarização dos estudantes. Algumas escolas contam com equipes, espaços e materiais diversificados, enquanto outras enfrentam limitações que dificultam a continuidade das ações pedagógicas.

O problema torna-se ainda mais complexo quando o ensino padronizado, a medicalização das dificuldades e a avaliação classificatória aparecem como respostas imediatas às diferenças de aprendizagem. A escola precisa reconhecer que algumas crianças podem necessitar de avaliação especializada e acompanhamento de outros profissionais. Contudo, essa possibilidade não autoriza interromper o investimento pedagógico nem condicionar o ensino à apresentação de um diagnóstico. O encaminhamento responsável deve ocorrer paralelamente à continuidade das intervenções escolares.

O marco normativo relacionado ao tema não pode ser lido apenas como enumeração de leis e programas. A Base Nacional Comum Curricular, o Compromisso Nacional Criança Alfabetizada e as normas que garantem o Atendimento Educacional Especializado atribuem responsabilidades concretas aos sistemas de ensino. A leitura documental realizada nesta pesquisa considera

a finalidade, o contexto de produção, o público abrangido e as condições de implementação de cada documento. Essa escolha permite compreender que uma norma informa aquilo que deve ser assegurado, mas não comprova, por si só, que a garantia esteja acontecendo em todas as escolas.

Há uma dimensão ética na alfabetização que não pode ser resolvida somente por procedimentos técnicos. Toda decisão pedagógica comunica expectativas sobre quem pode aprender, quem merece ser ouvido e quais diferenças são consideradas legítimas. Mantoan (2015) argumenta que a inclusão exige uma mudança na perspectiva educacional e na organização da escola. No processo de alfabetização, isso significa recusar tarefas infantilizadas, participação simbólica, isolamento e expectativas permanentemente reduzidas para as crianças que apresentam maiores dificuldades.

A preocupação com a medicalização não significa negar a existência de deficiências, transtornos ou condições que demandem acompanhamento especializado. O cuidado está em evitar que conceitos clínicos sejam usados para explicar, antecipadamente, toda dificuldade observada em sala.

Antes de concluir que uma criança não aprende, é necessário examinar quais oportunidades recebeu, que intervenções foram realizadas, como respondeu aos apoios e quais barreiras permaneceram. Essa análise torna o encaminhamento mais responsável e também mais útil para os profissionais que poderão acompanhar o estudante.

No cotidiano pedagógico, a alfabetização torna-se visível quando a equipe combina ensino explícito, leitura significativa, produção escrita com função social, jogos linguísticos e acompanhamento contínuo. Vygotsky (2007) ajuda a compreender que o desenvolvimento ocorre nas interações e nas atividades mediadas.

Nessa perspectiva, o professor não permanece esperando que a criança aprenda sozinha nem realiza por ela aquilo que pode construir com apoio. Sua

função é organizar situações desafiadoras, oferecer pistas e retirar gradualmente as ajudas quando elas deixam de ser necessárias.

A linguagem oral ocupa lugar importante nesse processo. Conversas, relatos, cantigas, brincadeiras com palavras, reconto de histórias e argumentação ajudam a ampliar vocabulário, compreensão e capacidade de organizar o pensamento. Moraes (2019) mostra que jogos e atividades de reflexão fonológica podem apoiar a alfabetização quando possuem finalidade definida e estão articulados às práticas de leitura e escrita. O caráter lúdico não elimina a intencionalidade; ele oferece outra forma de envolvimento com conhecimentos que precisam ser sistematicamente ensinados.

O uso de jogos também requer atenção. Um recurso pode ser atrativo e, ainda assim, produzir pouca aprendizagem quando não está relacionado ao objetivo da aula. O professor precisa observar se a criança compreendeu a regra, quais conhecimentos mobilizou, que estratégias utilizou e de que apoio necessitou.

Depois da atividade, a retomada coletiva ajuda a transformar a experiência em reflexão. Sem esse movimento, o jogo corre o risco de funcionar apenas como ocupação do tempo.

Um dos limites recorrentes identificados na literatura é medicalizar dificuldades produzidas por oportunidades insuficientes de aprendizagem. Quando isso ocorre, o vocabulário da inclusão pode conviver com práticas seletivas, tarefas empobrecidas, ausência de mediação, isolamento e avaliação baseada somente no produto final. A crítica não pretende negar dificuldades reais. Ao contrário, procura descrevê-las com maior precisão para que recursos e responsabilidades sejam mobilizados. A escola precisa reconhecer aquilo que consegue enfrentar diretamente e aquilo que exige apoio da gestão, da secretaria de educação ou de serviços intersetoriais.

O currículo é decisivo nos anos iniciais, pois define quais conhecimentos serão ensinados e de que maneira as crianças poderão demonstrar o que

aprenderam. Quando existe apenas um percurso, ritmos distintos podem ser transformados em rótulos permanentes ou interpretados como incapacidade.

Zerbato e Mendes (2021) defendem um planejamento que antecipe barreiras e ofereça diferentes possibilidades de participação. Na alfabetização, isso pode envolver recursos visuais, letras móveis, leitura compartilhada, produção oral, tecnologia assistiva e diferentes formas de registrar uma resposta.

A diversificação dos meios não deve comprometer a clareza do objetivo. Se a intenção é avaliar a compreensão de uma história, por exemplo, a criança pode demonstrá-la oralmente, por escrito, por meio de imagens ou com apoio de comunicação alternativa. Se o foco for a escrita convencional de determinadas palavras, os critérios precisam corresponder a esse conhecimento. A acessibilidade não elimina a necessidade de ensinar; ela procura garantir que uma barreira de comunicação ou de acesso não impeça a criança de demonstrar aquilo que sabe.

O ensino explícito e a participação ativa da criança não são propostas incompatíveis. Soares (2020) mostra que alfabetizar envolve ensinar o sistema de escrita e, simultaneamente, inserir a criança em práticas sociais de leitura e produção textual.

O professor pode apresentar regularidades, explicar relações, oferecer modelos e propor atividades sistemáticas sem transformar o estudante em receptor passivo. A participação aparece nas perguntas, hipóteses, tentativas, escolhas e revisões realizadas durante o processo.

Há também uma dimensão relacional que não deve ser tratada como detalhe. Expectativas comunicadas por palavras, gestos, agrupamentos e tempos de espera influenciam a maneira como a criança interpreta seu lugar na turma. Vygotsky (2007) permite compreender que aprendizagem e desenvolvimento são profundamente marcados pelas relações sociais. Soares (2020), em outro plano, reforça que o ensino precisa assegurar a todas as crianças o direito de se apropriar da leitura e da escrita. O encontro dessas

perspectivas sustenta uma posição clara: acolher não significa diminuir a exigência, assim como exigir não autoriza ignorar barreiras.

Freire (1996, p. 47) lembra que o professor precisa estar “aberto a indagações” e às perguntas dos estudantes. Na alfabetização, essa abertura implica ouvir as explicações das crianças, procurar compreender suas hipóteses e evitar que a correção interrompa o desejo de participar. Uma resposta ainda distante da escrita convencional contém informações sobre aquilo que a criança percebeu e sobre o que precisa ser ensinado. A escuta atenta transforma a produção infantil em ponto de partida para novas intervenções.

Avaliar a alfabetização implica observar mais do que resultados finais. É preciso acompanhar o acesso às atividades, a qualidade da participação, a progressão, os apoios utilizados e as barreiras persistentes. Hoffmann (2018) compreende a avaliação como acompanhamento e mediação do processo de aprendizagem. Luckesi (2011) acrescenta que o diagnóstico somente adquire valor pedagógico quando conduz a uma decisão. Assim, identificar uma dificuldade não encerra o trabalho; indica a necessidade de rever estratégias, intensificar mediações ou buscar recursos adicionais.

Indicadores quantitativos são importantes, mas insuficientes para compreender o percurso de cada criança. Resultados de avaliações externas, percentuais de alfabetização e registros de rendimento ajudam a identificar tendências, porém não explicam sozinhos as condições em que a aprendizagem ocorreu. Uma análise responsável combina esses dados com produções dos estudantes, registros de observação e informações sobre as intervenções realizadas. Esse cuidado evita tanto a negação dos resultados quanto seu uso para classificar escolas, professores e crianças de maneira descontextualizada.

Nos anos iniciais, pequenas evidências de aprendizagem precisam ser observadas ao longo do tempo. Hipóteses de escrita, estratégias de leitura, formas de contar, perguntas e interações revelam processos que uma prova isolada não alcança.

Soares (2020) vincula alfabetização e letramento a um ensino intencional que reconhece diferentes percursos. O registro pedagógico deve selecionar evidências significativas e relacioná-las às intervenções realizadas. Essa prática evita a espera passiva por uma suposta maturação e também impede que a criança seja reduzida a resultados comparativos.

O portfólio pode contribuir para esse acompanhamento quando não se resume ao armazenamento de atividades. A seleção de produções precisa mostrar mudanças, estratégias utilizadas, apoios oferecidos e pontos que ainda necessitam de intervenção. Hoffmann (2018) ajuda a compreender que o registro deve servir à interpretação do processo e à tomada de decisão. Uma coleção extensa de folhas sem análise produz pouco conhecimento; algumas evidências bem escolhidas e comentadas podem orientar o planejamento com maior precisão.

A família também pode oferecer informações relevantes sobre o percurso da criança, desde que essa aproximação não seja usada para transferir responsabilidades. A Unesco (2020) destaca que a inclusão envolve a participação dos diferentes sujeitos da comunidade educacional. Reuniões com familiares devem apresentar evidências, explicar as intervenções realizadas e ouvir percepções sem transformar dificuldades escolares em acusações. A parceria torna-se mais produtiva quando termina com encaminhamentos claros e formas de acompanhamento.

O trabalho colaborativo amplia as possibilidades de intervenção. O professor da classe comum, o profissional do Atendimento Educacional Especializado e a equipe pedagógica podem analisar produções, identificar barreiras e combinar recursos. Zerbato e Mendes (2021) defendem que o apoio especializado deve contribuir para ampliar o acesso ao currículo, e não substituir a escolarização. Quando cada profissional trabalha isoladamente, a criança pode receber orientações contraditórias ou participar de atividades sem conexão com aquilo que está sendo ensinado à turma.

A gestão escolar possui responsabilidade direta nesse processo. Libâneo (2018) relaciona a organização da escola às condições necessárias para o desenvolvimento do trabalho pedagógico. Garantir alfabetização com inclusão exige tempo para planejamento coletivo, materiais, formação, acompanhamento e comunicação com as famílias.

A falta dessas condições não deve ser interpretada como problema individual de um professor. Ao mesmo tempo, reconhecer limites institucionais não significa abandonar aquilo que pode ser transformado no cotidiano.

A formação docente precisa dialogar com situações reais de alfabetização. Nóvoa e Alvim (2022) defendem processos formativos construídos no interior da profissão e sustentados pela colaboração entre educadores. Analisar produções infantis, comparar intervenções, estudar documentos e planejar novas estratégias aproxima teoria e prática.

Formações excessivamente genéricas podem apresentar conceitos importantes, mas oferecem pouco apoio quando não ajudam o professor a interpretar as dificuldades presentes em sua turma.

A síntese construída nesta seção considera que a alfabetização somente adquire sentido inclusivo quando se traduz em critérios verificáveis. Entre eles estão a participação nas atividades comuns, o acesso aos materiais, a compreensão dos objetivos, a possibilidade de expressar conhecimentos por meios adequados e a existência de acompanhamento. Esses critérios não encerram o debate, mas tornam a análise menos abstrata. Também protegem o trabalho de duas simplificações: atribuir todo avanço a uma técnica isolada ou responsabilizar um único profissional por problemas sistêmicos.

O percurso teórico evidencia que a especificidade pedagógica da infância e da alfabetização articula direito, conhecimento profissional e organização institucional. A BNCC e o Compromisso Nacional Criança Alfabetizada definem responsabilidades que somente se tornam efetivas quando dialogam com o trabalho pedagógico. Soares (2020) contribui para compreender a articulação entre alfabetização e letramento, enquanto Moraes (2019) fundamenta a

importância da reflexão sistemática sobre os aspectos sonoros da linguagem. Essas contribuições não são idênticas, mas se aproximam na defesa de um ensino planejado e comprometido com a aprendizagem.

A leitura comparada das fontes mostra que ritmos distintos não podem justificar baixa expectativa, espera indefinida ou encaminhamento automático para serviços externos. Essa constatação não autoriza generalizações sobre todas as escolas, pois se trata de uma síntese interpretativa dos problemas recorrentes descritos no corpus.

O cuidado com o alcance do achado é parte da autoria científica. Em vez de afirmar que uma estratégia funciona em qualquer situação, o texto explicita condições: clareza de objetivos, tempo de planejamento, acesso a materiais, cooperação profissional, escuta dos estudantes e revisão das decisões. Sem essas condições, uma prática apresentada como inclusiva pode apenas deslocar a barreira de lugar.

A formação proposta ao final da pesquisa retoma essa discussão sem convertê-la em roteiro fechado. O formador deverá apresentar produções de escrita, situações-problema, documentos e perguntas que permitam aos participantes confrontar princípios com decisões concretas. A intenção é fortalecer o julgamento pedagógico e a corresponsabilidade. Dessa maneira, a alfabetização como direito deixa de ser apenas tema de estudo e passa a orientar o planejamento, a avaliação, as relações e os mecanismos de acompanhamento institucional.

2.7 Trabalho colaborativo, AEE e gestão democrática

A construção de uma escola inclusiva depende da corresponsabilidade entre professor da classe comum, Atendimento Educacional Especializado, gestão, família e demais serviços da rede de proteção. O apoio especializado deve ampliar o acesso ao currículo sem substituir a escolarização nem retirar do professor regente sua função pedagógica. Mendes et al. (2014) ajudam a

compreender essa articulação ao apresentarem o ensino colaborativo como uma possibilidade de apoio à inclusão. Libâneo (2018), por sua vez, permite situar a colaboração no âmbito da organização e da gestão escolar. Essas contribuições demonstram que o trabalho conjunto não acontece espontaneamente; ele exige planejamento, condições institucionais e definição de responsabilidades.

A história da colaboração entre classe comum, AEE, gestão e família foi marcada por avanços, ambiguidades e permanências. O reconhecimento jurídico do direito à educação inclusiva não ocorreu de forma linear, tampouco eliminou práticas de segregação enraizadas na cultura escolar. A Resolução CNE/CEB nº 4/2009 e a Política Nacional de Educação Especial Inclusiva de 2025 expressam conquistas importantes, mas dependem de interpretação, financiamento e ação pública continuada. Quando uma rede amplia o acesso sem assegurar condições de aprendizagem, surge o risco de o apoio especializado funcionar como substituição da escolarização.

No campo das políticas educacionais, a corresponsabilidade depende de escolhas relacionadas à formação, à infraestrutura, à produção de materiais, ao acompanhamento e à organização dos serviços. Uma diretriz nacional não garante execução homogênea em um país atravessado por desigualdades territoriais. Kassar (2022) demonstra que as condições de escolarização variam entre redes e instituições. Essas diferenças alcançam a oferta do AEE, o número de profissionais, os recursos disponíveis, o tempo destinado ao planejamento e as possibilidades de acompanhamento das crianças.

A clareza sobre as atribuições de cada participante evita tanto a omissão quanto a sobreposição de funções. O professor da classe comum permanece responsável pelo ensino e pela avaliação curricular; o profissional do AEE contribui com recursos, estratégias de acessibilidade e conhecimentos especializados; a gestão organiza condições, tempos e materiais; a família compartilha informações relevantes; e os demais serviços atuam dentro de suas competências. Essa divisão não fragmenta o trabalho. Ao contrário, possibilita

que cada pessoa compreenda sua responsabilidade e saiba quando precisa solicitar o apoio dos demais.

O marco normativo relacionado ao tema não pode ser lido apenas como enumeração de leis. A Resolução CNE/CEB nº 4/2009 define diretrizes para o Atendimento Educacional Especializado, enquanto a Lei Brasileira de Inclusão reafirma o direito a um sistema educacional inclusivo. A Política Nacional de Educação Especial Inclusiva de 2025 atualiza responsabilidades e instrumentos destinados à organização dos apoios. A leitura documental realizada nesta pesquisa considera a finalidade, o contexto de produção, o público abrangido e as condições de implementação de cada norma. Isso permite distinguir aquilo que está juridicamente assegurado daquilo que ainda precisa ser concretizado na rotina escolar.

A Lei Brasileira de Inclusão apresenta uma formulação que sintetiza a abrangência desse direito:

A educação constitui direito da pessoa com deficiência, assegurados sistema educacional inclusivo em todos os níveis e aprendizado ao longo de toda a vida, de forma a alcançar o máximo desenvolvimento possível de seus talentos e habilidades físicas, sensoriais, intelectuais e sociais, segundo suas características, interesses e necessidades de aprendizagem. (Brasil, 2015, p. 8).

A garantia legal não transforma automaticamente o cotidiano, mas estabelece uma responsabilidade que não pode ser condicionada à existência de uma estrutura considerada ideal. A escola e a rede precisam mobilizar os recursos disponíveis, registrar as necessidades ainda não atendidas e solicitar providências às instâncias responsáveis. Boff e Machado (2024) relacionam a Educação Especial na perspectiva inclusiva ao direito de todos à educação. Essa compreensão impede que o apoio seja tratado como favor, benefício eventual ou concessão dependente da iniciativa pessoal de um profissional.

Há uma dimensão ética na colaboração que não pode ser resolvida somente por procedimentos técnicos. Toda decisão pedagógica comunica expectativas sobre quem pode aprender, quem merece ser ouvido e quais diferenças são consideradas legítimas. Quando prevalecem isolamento

profissional, agendas incompatíveis e comunicação fragmentada, a exclusão pode assumir formas discretas: tarefas infantilizadas, participação simbólica, ausência de mediação ou encaminhamentos sem continuidade. Mantoan (2015) reforça que a inclusão exige mudança na perspectiva educacional e na maneira de organizar a escola.

No cotidiano pedagógico, o trabalho conjunto torna-se visível quando a equipe institui tempo de encontro, registros compartilhados, responsabilidades explícitas e devolutivas periódicas. Rosa et al. (2025) mostram que a formação continuada em Educação Especial precisa aproximar-se das necessidades concretas dos professores e das instituições. Nessa perspectiva, uma reunião pedagógica não deve servir apenas à transmissão de avisos. Ela pode transformar dúvidas, produções dos estudantes e situações vividas em objetos de estudo, planejamento e tomada de decisão.

A colaboração precisa estar prevista na organização escolar. Quando os encontros dependem exclusivamente da disponibilidade pessoal, tendem a ser interrompidos por outras demandas. Libâneo (2018) ajuda a compreender que a gestão democrática envolve criar condições para a participação e para a construção coletiva do trabalho pedagógico. Reservar tempo para planejamento, definir pautas, registrar decisões e retomar os encaminhamentos são medidas simples, mas fundamentais para que a colaboração não fique limitada ao discurso.

Um dos problemas recorrentes é transformar a colaboração em favor informal, sustentado pela boa vontade de poucos profissionais. Nessa situação, o estudante pode receber ajuda apenas quando determinado professor está disponível, sem continuidade ou avaliação dos resultados. A crítica não pretende negar o valor das iniciativas individuais. Muitas vezes, elas são importantes para iniciar mudanças. O limite aparece quando a instituição se acomoda e passa a depender permanentemente de esforços pessoais que não estão incorporados à organização da escola.

O ensino colaborativo oferece uma possibilidade de superar parte desse isolamento. Mendes et al. (2014) defendem uma atuação em que profissionais compartilham planejamento, intervenção e avaliação, preservando conhecimentos e responsabilidades específicas. Isso não significa que dois professores precisem realizar todas as aulas juntos. A colaboração pode ocorrer na análise de objetivos, na preparação de materiais, na organização dos grupos, na definição dos apoios e na avaliação das evidências de aprendizagem.

Silva et al. (2024) apresentam práticas inclusivas construídas em colaboração entre o ensino regular e a Educação Especial. Essas experiências indicam que o trabalho conjunto se torna mais consistente quando parte de problemas concretos e termina com decisões definidas. Uma reunião em que todos reconhecem as dificuldades, mas ninguém assume uma ação, produz pouca mudança. É necessário estabelecer o que será realizado, quem ficará responsável, quais recursos serão utilizados e quando os efeitos serão analisados.

O AEE não deve funcionar como reforço escolar, espaço de realização de tarefas atrasadas ou local para onde a criança é encaminhada sempre que encontra dificuldade. Sua função está relacionada à identificação, elaboração e organização de recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem barreiras à participação. A Resolução CNE/CEB nº 4/2009 estabelece que esse atendimento complementa ou suplementa a formação do estudante. Portanto, ele não substitui as experiências curriculares desenvolvidas na classe comum.

A relação entre classe comum e AEE precisa preservar o vínculo da criança com sua turma. Retiradas frequentes durante atividades importantes podem produzir perdas curriculares e transmitir a ideia de que determinados conhecimentos não lhe pertencem. Zerbato e Mendes (2021) defendem um planejamento que antecipe barreiras e amplie as possibilidades de participação. O profissional especializado pode colaborar na seleção de recursos e estratégias, mas os objetivos precisam permanecer ligados ao currículo comum e às experiências compartilhadas pelo grupo.

O currículo é um lugar decisivo para a corresponsabilidade, pois define quais conhecimentos ganham legitimidade e como os estudantes podem demonstrar o que aprenderam. Quando existe apenas um percurso, o apoio complementar pode ser confundido com privilégio ou exceção. Um planejamento mais acessível preserva objetivos relevantes e diversifica mediações, linguagens e formas de expressão. A colaboração permite que essas alternativas sejam pensadas antes da aula, reduzindo a dependência de adaptações improvisadas e atividades paralelas de menor valor formativo.

Há também uma dimensão relacional que não deve ser tratada como detalhe. Expectativas comunicadas por palavras, gestos, agrupamentos e tempos de espera influenciam a maneira como a criança interpreta seu lugar na turma. Freire (1996) ajuda a compreender que o diálogo envolve escuta, respeito e responsabilidade. No trabalho colaborativo, isso exige reconhecer que nenhum profissional possui sozinho todas as respostas. Compartilhar dúvidas não demonstra incompetência; pode representar compromisso com a busca de alternativas mais adequadas.

A família integra esse processo, mas sua participação precisa ser construída com cuidado. Reuniões centradas apenas em queixas podem afastar os responsáveis e fortalecer sentimentos de culpa. A conversa torna-se mais produtiva quando apresenta situações observáveis, intervenções realizadas, respostas da criança e perguntas claras. A Unesco (2020) destaca que a inclusão envolve participação e enfrentamento das formas de exclusão. A escuta familiar pode ampliar a compreensão, desde que não seja utilizada para transferir aos responsáveis a obrigação de resolver dificuldades que pertencem ao campo pedagógico.

A própria criança também deve participar das decisões compatíveis com sua idade e forma de comunicação. Perguntar quais recursos ajudam, que situações produzem desconforto e como prefere demonstrar o que aprendeu oferece informações que os adultos podem não perceber. Essa escuta não significa que todas as decisões serão delegadas ao estudante. O objetivo é

reconhecer sua experiência e evitar que planos sejam construídos sobre ele, mas sem ele. Quando necessário, recursos de comunicação alternativa devem ser disponibilizados para garantir essa participação.

A articulação com saúde, assistência social e outros serviços pode ser necessária, mas precisa preservar as finalidades de cada área. A escola não deve produzir diagnósticos clínicos, assim como um relatório de saúde não define sozinho o planejamento curricular. O diálogo intersetorial ganha sentido quando contribui para compreender barreiras, organizar apoios e assegurar direitos. Informações pessoais devem ser compartilhadas somente quando forem necessárias, observando confidencialidade e evitando exposição da criança ou da família.

Avaliar a corresponsabilidade implica observar mais do que resultados finais. É preciso acompanhar o acesso às atividades, a qualidade da participação, a progressão, os apoios utilizados e as barreiras persistentes. Hoffmann (2018) compreende a avaliação como acompanhamento do processo e produção de informações que orientam novas intervenções. Nesse sentido, a equipe precisa analisar não apenas se o estudante realizou determinada tarefa, mas também quais condições foram oferecidas e que mudanças ocorreram depois da introdução de um apoio.

A colaboração também pode ser avaliada por meio de evidências institucionais. A existência de reuniões, por si só, não comprova trabalho conjunto. É necessário observar se os encontros produziram decisões, se as responsabilidades foram cumpridas e se houve efeitos sobre participação e aprendizagem. Indicadores simples podem incluir frequência dos encontros, número de planejamentos compartilhados, barreiras identificadas, recursos utilizados e encaminhamentos retomados. Esses dados devem apoiar a melhoria do trabalho, e não funcionar como instrumento de vigilância individual.

Os registros compartilhados precisam ser objetivos e eticamente responsáveis. O foco não é produzir um dossiê sobre a deficiência, mas documentar objetivos, barreiras, recursos, respostas observadas e decisões

posteriores. Mendes et al. (2014) ajudam a compreender a colaboração como apoio à inclusão, sem transferência da escolarização ao especialista. Quando cada profissional registra apenas sua parte, as decisões podem se contradizer. Uma síntese construída em conjunto torna visíveis os acordos e oferece base para revisar o planejamento com a família, a gestão e os demais serviços envolvidos.

A gestão democrática torna-se especialmente importante quando surgem discordâncias. Profissionais podem divergir sobre objetivos, estratégias, uso dos recursos ou necessidade de encaminhamento. Libâneo (2018) permite compreender que participação não significa ausência de direção, mas construção de decisões com critérios e responsabilidades. A gestão precisa organizar a escuta, recuperar os fundamentos legais e pedagógicos e garantir que o conflito não resulte em interrupção do apoio ao estudante. Divergências podem produzir aprendizagem institucional quando são discutidas com respeito e evidências.

A síntese construída nesta seção considera que a corresponsabilidade entre classe comum, AEE, gestão, família e rede de proteção somente adquire sentido inclusivo quando se traduz em critérios verificáveis. Entre eles estão participação nas atividades comuns, acesso aos materiais, compreensão dos objetivos, possibilidade de expressar conhecimentos por meios adequados e existência de acompanhamento. Esses critérios não encerram o debate, mas tornam a análise menos abstrata. Também evitam atribuir todo avanço a uma técnica isolada ou responsabilizar um único profissional por problemas sistêmicos.

A análise integrada sugere que a corresponsabilidade articula direito, conhecimento profissional e organização institucional. A Resolução CNE/CEB nº 4/2009 e a Política Nacional de Educação Especial Inclusiva de 2025 definem compromissos que se tornam efetivos somente quando dialogam com o trabalho pedagógico. O corpus teórico examinado converge na crítica ao isolamento profissional e à comunicação fragmentada, embora apresente caminhos

distintos. A síntese não transforma convergência em unanimidade; preserva tensões e demonstra que colaboração exige tempo institucional, atribuições claras e acompanhamento.

A leitura comparada das fontes mostra que o apoio especializado deve ampliar o acesso ao currículo sem substituir a escolarização nem retirar do professor comum sua função pedagógica. Essa constatação não autoriza generalizações sobre todas as escolas, pois se trata de uma síntese interpretativa dos problemas recorrentes descritos no corpus. O cuidado com o alcance do achado faz parte da autoria científica. Em vez de afirmar que determinada estratégia funciona em qualquer situação, a análise explicita condições, como clareza dos objetivos, tempo de planejamento, acesso aos materiais, cooperação profissional, escuta dos estudantes e revisão das decisões.

A formação continuada pode fortalecer esse processo quando parte de situações vividas pelos profissionais. Dantas et al. (2024) registram contribuições percebidas por participantes de uma formação especializada em Atendimento Educacional Especializado. Nóvoa e Alvim (2022) defendem uma formação vinculada às situações reais da profissão e construída coletivamente. Estudos de caso, análise de produções, planejamento compartilhado e leitura de documentos podem ajudar a transformar dificuldades do cotidiano em objetos de estudo e ação.

A formação proposta ao final da pesquisa retoma essa discussão sem convertê-la em roteiro fechado. O formador deverá apresentar situações-problema, documentos e perguntas que permitam aos participantes confrontar princípios com decisões concretas. A intenção é fortalecer o julgamento pedagógico e a corresponsabilidade. Dessa maneira, a colaboração entre classe comum, AEE, gestão, famílias e rede de proteção deixam de ser apenas tema de estudo e passa a orientar o planejamento, a avaliação, as relações profissionais e os mecanismos de acompanhamento institucional.

2.8 Avaliação inclusiva e cultura de pertencimento

A avaliação inclusiva não constitui procedimento à parte destinado a alguns estudantes. Ela integra o ensino e produz informações para decidir o que retomar, aprofundar ou apresentar por outra via. Hoffmann (2018) compreende a avaliação mediadora como acompanhamento do percurso, enquanto Luckesi (2011) destaca sua função diagnóstica e decisória. As contribuições se aproximam na crítica ao uso da nota como sentença. Nesta pesquisa, essa aproximação é mobilizada sem apagar diferenças conceituais: avaliar significa interpretar evidências, agir pedagogicamente e verificar os efeitos da ação, mantendo objetivos relevantes para toda a turma.

O problema central aparece quando a escola confunde igualdade de direitos com uniformidade de meios. A mesma tarefa, o mesmo tempo e uma única forma de resposta podem parecer imparciais, mas ignoram barreiras sensoriais, comunicacionais, cognitivas, físicas e atitudinais. A Base Nacional Comum Curricular orienta o desenvolvimento de aprendizagens essenciais, porém não determina que todos demonstrem conhecimento do mesmo modo. A autoria docente se manifesta na escolha de evidências coerentes com o objetivo e na abertura de caminhos acessíveis para produzi-las.

Rodrigues e Sales (2024) relacionam as demandas presentes nas classes comuns às necessidades formativas dos professores. No campo avaliativo, esse achado indica que dificuldades não se resolvem apenas com instrumentos novos. É necessário estudar critérios, antecipar barreiras, interpretar respostas não convencionais e planejar devolutivas. Uma rubrica pode ampliar transparência, mas também pode reforçar exclusão se seus descritores premiarem somente velocidade, oralidade ou escrita convencional quando essas características não constituem o objeto da aprendizagem.

A dimensão dialógica modifica o lugar do erro. Freire (1996, p. 47) convida o professor a ser um sujeito “aberto a indagações”. Essa disposição não significa aceitar qualquer resposta como suficiente; significa perguntar como a criança pensou, que pista utilizou e o que ainda precisa compreender. A devolutiva torna-

se formativa quando descreve avanços, explicita o próximo desafio e oferece possibilidade real de revisão. Comentários genéricos, como “preste atenção” ou “tente novamente”, pouco ajudam se não vierem acompanhados de mediação.

O pertencimento também é produzido nos rituais de avaliação. A retirada frequente de um estudante da sala, a exposição pública de notas ou a oferta de tarefas visivelmente infantilizadas comunicam expectativas reduzidas. Mantoan (2015, p. 28) define a inclusão como uma “mudança de perspectiva educacional”. Aplicada à avaliação, essa formulação desloca a pergunta sobre por que a criança não se ajusta ao instrumento para a análise de como o instrumento, o ambiente e a mediação podem permitir que ela participe sem perder o vínculo com o currículo comum.

A legislação impede que a avaliação seja utilizada para negar acesso ou participação. A Lei Brasileira de Inclusão assegura sistema educacional inclusivo e aprendizagem ao longo da vida, além de determinar condições de acesso, permanência, participação e aprendizagem. A garantia não elimina a necessidade de critérios; ao contrário, exige critérios pedagogicamente justificáveis e recursos de acessibilidade. Modificar o formato de resposta, ampliar o tempo ou usar tecnologia assistiva não altera necessariamente o conhecimento avaliado. A equipe precisa distinguir suporte de redução indevida do objetivo.

Uma prática coerente combina instrumentos variados. Observação planejada, portfólio, produção oral, texto, desenho, resolução comentada, projeto e autoavaliação podem revelar dimensões distintas da aprendizagem. A variedade, por si só, não garante inclusão: cada instrumento deve responder a uma pergunta avaliativa e ter critérios conhecidos. Hoffmann (2018) ajuda a sustentar o acompanhamento processual; o argumento desenvolvido aqui acrescenta que as evidências precisam ser registradas com parcimônia, para orientar decisões e não ampliar burocracia sem efeito pedagógico.

A autoavaliação pode favorecer autonomia quando a linguagem é compreensível e o estudante recebe exemplos concretos do que está

analisando. Perguntas como “o que consegui explicar?”, “qual apoio utilizei?” e “o que pretendo revisar?” são mais produtivas do que solicitar uma nota sem referência. Crianças que se comunicam por meios alternativos também devem participar desse movimento. O formato muda, mas permanece o direito de reconhecer o próprio percurso e de influenciar o planejamento seguinte.

A decisão avaliativa não deve ficar isolada na memória de um professor. Registros breves, reuniões pedagógicas e análise de produções ajudam a construir continuidade entre classe comum, AEE e gestão. Silva et al. (2024) descrevem práticas inclusivas realizadas em colaboração. A leitura desse resultado sugere que a discussão coletiva é mais fecunda quando examina evidências concretas, evita diagnósticos improvisados e termina com responsabilidades definidas: quem fará, com qual recurso, em que prazo e como o efeito será observado.

Indicadores quantitativos podem apoiar a gestão, desde que não sejam confundidos com a totalidade da experiência. Frequência, aprovação e desempenho informam tendências, mas não mostram sozinhos se a criança compreende os objetivos, participa das interações ou recebe apoios adequados. Dados agregados devem ser lidos com registros qualitativos e sem exposição individual. Quando uma diferença aparece, a pergunta responsável não procura culpados; investiga condições, padrões e grupos que podem estar sistematicamente menos atendidos.

A cultura de pertencimento torna-se perceptível quando o estudante pode errar sem humilhação, pedir ajuda sem ser diminuído e mostrar conhecimento por meios compatíveis com o objetivo. Ferreira et al. (2025) evidenciam que o capacitismo pode ser reproduzido nas práticas pedagógicas. Esse alerta exige observar expectativas, elogios, agrupamentos e comparações. Uma avaliação aparentemente acolhedora também exclui quando celebra apenas esforço e renuncia ao ensino. A combinação necessária é apoio, desafio intelectual e confiança na possibilidade de aprender.

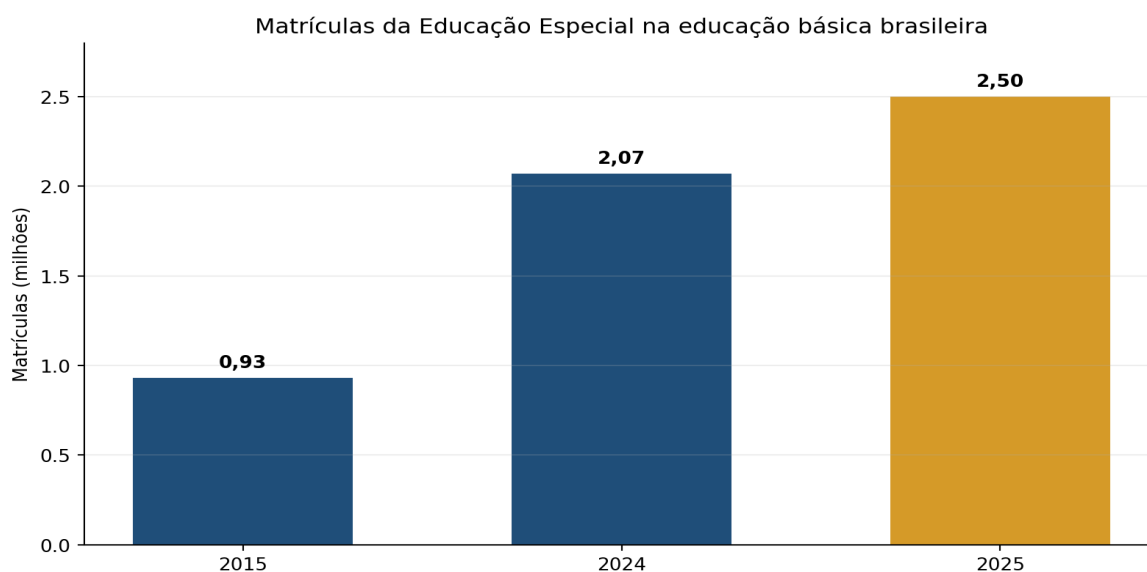
A síntese desta seção sustenta que avaliação inclusiva envolve cinco movimentos articulados: definir o que se pretende conhecer; antecipar barreiras; oferecer meios adequados de participação; interpretar evidências com critérios explícitos; e transformar a interpretação em nova ação pedagógica. Essa sequência não é uma receita rígida. Ela funciona como referência para decisões contextualizadas e passíveis de revisão. A inclusão se concretiza quando a avaliação deixa de selecionar quem merece continuar e passa a responsabilizar a escola por produzir novas oportunidades de aprendizagem.

2.9 Indicadores educacionais e leitura crítica do acesso

Os indicadores educacionais ampliam a compreensão do direito porque permitem observar a dimensão do acesso e as mudanças ocorridas ao longo do tempo. Eles não substituem a análise qualitativa do cotidiano, mas ajudam a localizar o debate em escala nacional. O Censo Escolar é coordenado pelo Inep e reúne dados declarados anualmente por escolas públicas e privadas. Como toda base administrativa, seus números dependem da qualidade do registro, das categorias utilizadas e das regras de coleta. Por isso, a pesquisa utiliza os dados como evidência documental e explícita ano, fonte e limite interpretativo.

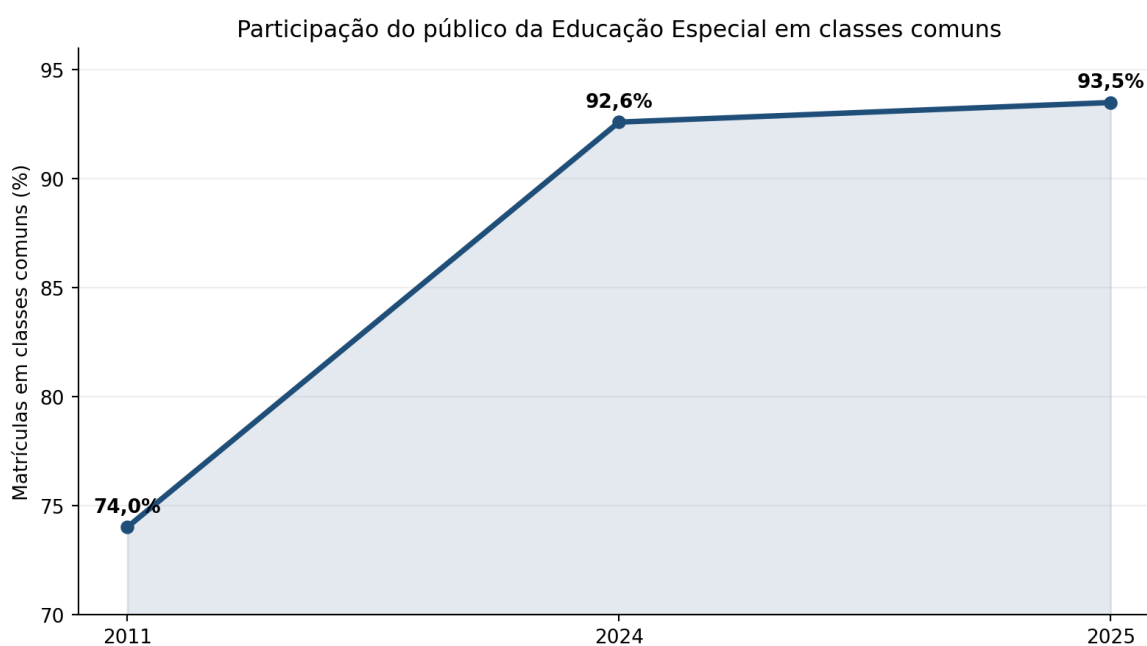
Os números mais recentes mostram expansão expressiva das matrículas da Educação Especial. O total passou de aproximadamente 930 mil em 2015 para 2,07 milhões em 2024 e 2,5 milhões em 2025. A mudança revela maior presença do público da modalidade na educação básica, mas não permite concluir, isoladamente, que todas as experiências sejam inclusivas. Matrícula, participação, aprendizagem e pertencimento são dimensões relacionadas, porém diferentes.

Gráfico 1 - Evolução selecionada das matrículas da Educação Especial, 2015, 2024 e 2025



Fonte: elaboração da autora com base em dados do Inep e no Panorama da Educação Especial (2026).

Gráfico 2 - Percentual de matrículas do público da Educação Especial em classes comuns



Fonte: elaboração da autora com base no Censo Escolar e em análises do Instituto Rodrigo Mendes (2026).

O crescimento observado impõe desafios concretos às redes. Mais estudantes nas classes comuns significam maior necessidade de materiais acessíveis, transporte, profissionais de apoio quando cabíveis, AEE articulado ao ensino comum e planejamento que considere a heterogeneidade desde o início. Também exige cautela com respostas baseadas exclusivamente em diagnósticos. A informação sobre deficiência pode orientar direitos e serviços, mas não substitui a avaliação pedagógica das barreiras existentes em cada atividade.

O aumento das matrículas é um avanço de acesso. A qualidade da inclusão precisa ser examinada por participação, aprendizagem, acessibilidade, continuidade dos apoios e pertencimento escolar.

A participação em classes comuns também aumentou. Entre estudantes de quatro a dezessete anos do público da Educação Especial, o percentual passou de 74% em 2011 para 92,6% em 2024 e 93,5% em 2025. O indicador torna visível uma mudança histórica na localização da escolarização. Sua interpretação precisa evitar dois extremos: minimizar a conquista da convivência ou tomar o percentual como prova suficiente de qualidade.

2.10 Marco legal contemporâneo e responsabilidades compartilhadas

O marco legal contemporâneo reafirma a educação inclusiva como responsabilidade pública. A Constituição Federal estabelece a educação como direito de todos; a LDB organiza deveres dos sistemas; a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência fortalece a obrigação de assegurar sistema educacional inclusivo; e a Lei Brasileira de Inclusão detalha direitos e acessibilidade. Esses documentos possuem naturezas distintas, mas convergem ao retirar a inclusão do campo da concessão e colocá-la no campo do direito exigível.

A Resolução CNE/CP nº 4/2024 atualizou as diretrizes para a formação inicial em nível superior dos profissionais do magistério. Sua presença nesta

pesquisa é relevante porque o preparo para a diversidade não pode depender apenas da iniciativa posterior de cada professor. Currículos de licenciatura precisam articular fundamentos, conhecimentos específicos, prática, estágio e compreensão das políticas inclusivas. A formação inicial, entretanto, não encerra o desenvolvimento profissional.

Em 2025, a instituição da Política Nacional de Educação Especial Inclusiva pelo Decreto nº 12.686 trouxe nova referência normativa. A análise documental considerou também alterações posteriores e cadernos publicados pelo Ministério da Educação. O interesse não está em reproduzir o texto oficial, mas em compreender responsabilidades, articulação do AEE, formação, acessibilidade e participação das famílias. Como o documento é recente, sua implementação deverá ser acompanhada sem antecipar resultados.

A Lei nº 14.934/2024 prorrogou o Plano Nacional de Educação até 31 de dezembro de 2025. A pesquisa não trata a Meta 4 como referência indefinidamente vigente, mas como parte de um ciclo nacional encerrado e ainda relevante para avaliação histórica. A construção de novas metas deverá considerar o que foi alcançado, as desigualdades persistentes e os mecanismos de monitoramento.

A legislação também exige cuidado para não transformar direitos em procedimentos burocráticos. Um formulário preenchido, um laudo arquivado ou uma matrícula registrada não demonstram, isoladamente, que o estudante esteja aprendendo. O cumprimento substantivo envolve acesso, comunicação, mobilidade, participação e currículo. Por isso, projeto político-pedagógico, planejamento, registros de avaliação e ações da gestão precisam expressar responsabilidades coerentes.

Na relação entre escola e família, a norma protege direitos, mas não elimina conflitos de interpretação. A escola não pode transferir à família a busca por recursos que pertencem ao sistema, assim como a família não deve ser tratada apenas como destinatária de decisões prontas. A participação precisa ser informada, respeitosa e orientada ao melhor interesse do estudante.

Quadro 2 - Eixos teóricos da investigação

Eixo	Questão orientadora	Contribuição analítica
Direito	Quem tem assegurado acesso, participação e aprendizagem?	Permite distinguir matrícula de inclusão substantiva.
Política pública	Como normas, recursos e responsabilidades chegam à escola?	Evidencia implementação, continuidade e desigualdades territoriais.
Formação docente	Que saberes e condições apoiam a prática?	Analisa processos iniciais, continuados, situados e colaborativos.
Diversidade	Quais diferenças são reconhecidas ou silenciadas?	Relaciona deficiência, raça, gênero, classe, cultura e território.
Currículo	Como objetivos, materiais e linguagens podem ser acessíveis?	Examina barreiras e possibilidades de flexibilização.
Anos iniciais	Como alfabetização e infância dialogam com inclusão?	Protege expectativas de aprendizagem e mediações adequadas.
Colaboração	Como responsabilidades e apoios são compartilhados?	Discute classe comum, AEE, gestão, família e rede.
Avaliação	Que informações orientam novas intervenções?	Substitui classificação por acompanhamento e feedback.

Fonte: elaboração da autora (2026).

A leitura conjunta de Kassir (2022) e Pletsch (2020) ajuda a compreender por que a expansão das matrículas, embora necessária, não encerra a discussão sobre inclusão. A primeira chama atenção para desigualdades persistentes na Educação Especial brasileira, enquanto a segunda problematiza o próprio lugar dessa modalidade no interior de uma escola que se pretende comum. Quando esses argumentos são aproximados, torna-se evidente que o direito não se completa no ato administrativo da matrícula.

Ele precisa aparecer na participação cotidiana, no acesso ao conhecimento, na convivência e na possibilidade da criança ser reconhecida como integrante legítima da turma. Essa interpretação orienta a pesquisa a não tratar indicadores de acesso como prova automática de aprendizagem nem a transformar a deficiência em explicação única para os obstáculos encontrados.

No campo da formação, Rodrigues e Sales (2024) identificaram necessidades formativas relevantes entre professores que recebem estudantes da Educação Especial em classes comuns. Rosa et al. (2025), ao examinarem a produção recente, mostram que a formação continuada permanece como questão recorrente e ainda marcada por desafios de articulação com a realidade escolar. As duas contribuições se encontram na defesa de processos menos genéricos e mais próximos das situações vividas pelos docentes.

Entretanto, a leitura não autoriza responsabilizar individualmente quem ensina. A necessidade de formação deve ser interpretada ao lado das condições de trabalho, do tempo destinado ao planejamento, da existência de apoio especializado e da continuidade das políticas. Formar é ampliar possibilidades profissionais, não atribuir culpa por problemas produzidos institucionalmente.

Souza e Pereira (2025) mostram que a presença da Educação Especial nos cursos de formação inicial ainda exige atenção, sobretudo quando conteúdos aparecem de maneira isolada e sem diálogo com os demais componentes da licenciatura. Nóvoa e Alvim (2022) oferecem uma chave importante para essa discussão ao defenderem uma formação construída dentro da profissão e sustentada pela cooperação.

A aproximação entre essas perspectivas indica que uma disciplina específica pode ser necessária, mas não suficiente. Inclusão precisa atravessar didática, currículo, avaliação, alfabetização, estágio e gestão, porque é nesses espaços que o futuro professor aprende a tomar decisões. A formação inicial ganha consistência quando teoria, experiência e reflexão deixam de ser etapas separadas e passam a compor um mesmo processo de compreensão do trabalho docente.

Costa-Renders (2025) adverte que o Desenho Universal para a Aprendizagem oferece suporte importante ao planejamento, mas não garante, por si só, a equidade escolar. Zerbato e Mendes (2021) também o apresentam como estratégia de ampliação do acesso, ressaltando sua utilidade para considerar a variabilidade dos estudantes desde o início. O diálogo entre as

autoras evita dois equívocos: tratar o DUA como receita pronta ou descartá-lo por não resolver todas as barreiras. Seu valor está em ajudar o professor a diversificar formas de engajamento, representação e expressão sem reduzir o objetivo comum de aprendizagem. Ainda assim, recursos individualizados, tecnologia assistiva e AEE continuam necessários em determinadas situações. Planejamento universal e apoio específico são dimensões complementares, e não alternativas excludentes.

Dantas et al. (2024) registram percepções de egressos de uma formação em Atendimento Educacional Especializado e destacam a colaboração como uma das contribuições reconhecidas pelos participantes. Ribeiro (2022), por outro lado, problematiza a expansão de formações aligeiradas e ofertadas segundo lógicas mercantis. As duas posições não são contraditórias: mostram que a existência de um curso não informa, sozinha, sua qualidade.

Importam a densidade teórica, o vínculo com a escola, a oportunidade de reflexão, o acompanhamento e as condições de oferta. Uma formação pode fortalecer a colaboração quando promove estudo consistente e elaboração coletiva; pode também reforçar práticas instrumentais quando se limita a técnicas descontextualizadas. A pesquisa assume esse critério ao defender processos formativos contínuos, públicos e integrados ao projeto pedagógico.

Araujo e colaboradores (2025) sistematizam necessidades formativas presentes na educação básica e revelam a diversidade de demandas que chegam aos professores. Imbernón (2022) contribui para interpretar esse cenário ao situar a formação permanente como processo ligado ao contexto, à participação e à mudança profissional.

A combinação desses estudos afasta a expectativa de um curso capaz de antecipar todas as situações. O professor necessita de fundamentos sólidos e, ao mesmo tempo, de espaços coletivos nos quais possa analisar problemas, experimentar alternativas e avaliar consequências. Nos anos iniciais, essa formação precisa dialogar com alfabetização, desenvolvimento infantil, relações familiares, acessibilidade e convivência. Quanto mais fragmentados forem os

temas, maior será o risco do docente receber informações, mas não conseguir transformá-las em decisões pedagógicas coerentes.

Galasso e Andrade (2022) examinam a presença da Educação Especial na formação inicial e reforçam a necessidade de maior integração curricular. Costa, Gomes e Bezerra (2022) discutem a interseção entre formação docente e educação inclusiva, evidenciando que o preparo profissional não pode permanecer distante das condições concretas de escolarização. Esses trabalhos sustentam uma concepção de formação que ultrapassa o domínio de nomenclaturas, diagnósticos ou recursos isolados.

Conhecer características específicas pode ser útil, mas o centro do trabalho continua sendo pedagógico: definir objetivos, selecionar mediações, organizar interações e avaliar aprendizagens. A inclusão se enfraquece quando a formação produz especialistas em identificar diferenças, mas não oferece instrumentos para ensinar turmas heterogêneas com rigor, sensibilidade e expectativas elevadas.

A revisão integrativa de Lopes e colaboradores (2023) demonstra que a formação docente para a inclusão escolar constitui um campo amplo e marcado por diferentes desenhos de pesquisa. Rosa et al. (2025) chegam a conclusão semelhante ao construírem o estado da questão sobre formação continuada e Educação Especial.

A convergência entre as revisões permite reconhecer crescimento da produção, mas também recomenda prudência: resultados de estudos locais não devem ser generalizados automaticamente para todas as redes. A pesquisa utiliza essas revisões para identificar tendências, recorrências e lacunas, preservando o contexto de cada investigação. Essa decisão é especialmente importante porque não houve pesquisa de campo. As conclusões apresentadas decorrem do confronto entre fontes, e não da simulação de uma realidade escolar que não foi observada.

Silva et al. (2024) discutem práticas pedagógicas desenvolvidas em colaboração entre ensino comum e Educação Especial. Mendes et al. (2014) já

havam mostrado que o ensino colaborativo exige corresponsabilidade e planejamento compartilhado.

A continuidade do tema ao longo do tempo indica que a colaboração permanece desejada, porém difícil de institucionalizar. Não basta orientar professores a conversarem; a rede precisa garantir horários, atribuições claras, acesso a registros e objetivos comuns. Quando essas condições não existem, a parceria depende de disponibilidade pessoal e tende a enfraquecer diante das urgências cotidianas. A análise, portanto, desloca a colaboração do campo da boa vontade para o campo da organização escolar e das políticas de trabalho docente.

Ferreira et al. (2024) dão visibilidade a narrativas de estudantes sobre capacitismo e anticapacitismo nas práticas pedagógicas. Akotirene (2019), ao discutir interseccionalidade, oferece instrumentos para compreender que experiências de exclusão podem resultar da combinação entre deficiência, raça, gênero, classe e território. Esse diálogo amplia a noção de diversidade utilizada na pesquisa.

A criança não chega à escola definida por uma única identidade, e respostas pedagógicas que enxergam apenas o diagnóstico podem ignorar desigualdades decisivas. Uma perspectiva inclusiva precisa observar quem participa, quem é interrompido, que histórias aparecem no currículo e que expectativas são atribuídas a diferentes estudantes. Assim, combater barreiras atitudinais não é uma ação periférica, mas parte do compromisso com aprendizagem, dignidade e pertencimento.

Boff e Machado (2024) retomam a Educação Especial na perspectiva do direito de todos à educação. Cury (2002) ajuda a aprofundar essa afirmação ao relacionar direito à igualdade e direito à diferença. A escola inclusiva se constrói justamente nessa tensão: deve assegurar um patrimônio comum de conhecimentos sem exigir que todos aprendam do mesmo modo ou no mesmo tempo. Igualdade não significa uniformidade, e diferenciação não pode servir para oferecer um currículo inferior. O desafio pedagógico está em manter

objetivos relevantes, diversificar caminhos e disponibilizar apoios. Essa concepção impede tanto a exclusão explícita quanto formas mais silenciosas de afastamento, como atividades paralelas sem relação com o conteúdo da turma ou avaliações que medem apenas a capacidade de responder em um formato rígido.

Pinheiro, Martins e Portilho (2025) aproximam formação inclusiva e Pedagogia Histórico-Crítica, defendendo uma compreensão social e histórica das práticas educativas. Freire (1996) contribui para esse debate ao situar o ensino como criação de possibilidades para a produção do conhecimento.

O encontro dessas ideias reforça que humanizar a escrita e a prática não significa abandonar rigor. Ao contrário, pressupõe reconhecer o estudante como sujeito capaz de aprender e o professor como intelectual que interpreta a realidade. Nos anos iniciais, essa postura se expressa na escuta, na mediação intencional, na seleção de conhecimentos significativos e na recusa a transformar dificuldade em sentença. A inclusão torna-se, assim, um princípio que reorganiza a relação entre ensino, conhecimento e participação.

3. METODOLOGIA

Este capítulo apresenta o percurso metodológico adotado para investigar de que maneira as políticas públicas educacionais e a formação docente podem contribuir para a construção de práticas inclusivas nos anos iniciais do Ensino Fundamental. As escolhas realizadas buscaram manter coerência com o problema, os objetivos e a natureza do objeto estudado. Como não houve intervenção prática, aplicação de oficina, entrevista, questionário ou observação em escolas, o trabalho foi desenvolvido exclusivamente por meio de pesquisa bibliográfica e documental.

3.1 Natureza e abordagem da pesquisa

A investigação possui natureza qualitativa, porque seu interesse central não foi medir relações causais nem produzir generalizações estatísticas, mas interpretar sentidos, concepções, responsabilidades e tensões presentes em textos acadêmicos e normativos. A abordagem qualitativa mostrou-se adequada ao objeto por permitir examinar como diferentes autores compreendem inclusão, diversidade, formação e prática pedagógica, preservando o contexto histórico e político em que cada formulação foi produzida.

Minayo (2014) observa que a pesquisa qualitativa trabalha com significados, motivos, valores e relações que não podem ser reduzidos a operações numéricas. Neste estudo, essa perspectiva orientou uma leitura atenta das escolhas conceituais e das ênfases de cada documento. A análise não procurou apenas localizar palavras recorrentes, mas compreender o que os textos pressupõem sobre escola, professor, estudante, aprendizagem e responsabilidade pública.

A opção qualitativa não significou ausência de rigor. Foram definidos problema, objetivos, descritores, fontes, critérios de seleção, procedimentos de fichamento e categorias analíticas. As decisões foram registradas em matriz própria, permitindo acompanhar por que um material foi incluído, qual

contribuição ofereceu e em que eixo foi utilizado. A transparência do percurso foi tratada como condição de credibilidade da síntese.

A escolha qualitativa decorre da natureza da pergunta. O objetivo não é calcular o efeito de uma intervenção, mas interpretar como textos legais, orientações oficiais e produções acadêmicas constroem sentidos para inclusão, formação e responsabilidade. Minayo (2014) lembra que a pesquisa qualitativa trabalha com significados, motivos, valores e relações que não se reduzem à operacionalização numérica. Nesta pesquisa, essa orientação foi combinada com procedimentos transparentes de busca, seleção, registro e comparação das fontes.

A pesquisa não adotou neutralidade entendida como ausência de posição. O compromisso com o direito à educação é explicitado, mas não autoriza selecionar somente textos que confirmem a expectativa da autora. Foram incluídas análises que reconhecem avanços e trabalhos que apontam contradições, limites de implementação, disputas conceituais e responsabilização docente. A interpretação foi construída pelo confronto entre fontes de naturezas distintas, e não pela repetição de uma única corrente teórica.

A ausência de campo define o alcance dos resultados. Não houve aplicação de questionários, entrevistas, observação, grupo focal, oficina ou avaliação de participantes. Consequentemente, o estudo não descreve percepções de professores de uma rede específica nem afirma eficácia da proposta formativa. Os resultados dizem respeito ao corpus analisado e às relações interpretativas construídas entre políticas, teorias e pesquisas brasileiras. Essa delimitação é retomada na discussão e na conclusão para evitar extrapolações.

3.2 Tipos de pesquisa: bibliográfica e documental

A pesquisa bibliográfica reuniu livros, capítulos, artigos, Teses e Dissertações em português relacionados às políticas educacionais, à formação docente, à diversidade e à inclusão nos anos iniciais. Gil (2022) diferencia a pesquisa bibliográfica por seu trabalho com contribuições já elaboradas por

outros autores. Esse procedimento possibilitou comparar conceitos, identificar convergências e reconhecer lacunas sem confundir a síntese teórica com simples reunião de resumos.

A vertente documental concentrou-se em fontes primárias institucionais: Constituição Federal, leis, decretos, resoluções, políticas nacionais, relatórios e documentos orientadores do Ministério da Educação, do Conselho Nacional de Educação, do Inep, da Capes, da Unesco e do Unicef. Cellard (2012) ressalta que o documento deve ser interrogado em sua origem, contexto, autoria, finalidade e alcance. Por isso, uma norma foi analisada tanto pelo que estabelece quanto pelos limites próprios de seu caráter prescritivo.

Bibliografia e documentação cumpriram funções complementares. Os documentos oficiais permitiram reconstruir responsabilidades, princípios e mudanças recentes; a literatura acadêmica ofereceu interpretações sobre implementação, formação, currículo e experiência escolar. O confronto entre esses conjuntos evitou duas reduções: supor que a norma descreve fielmente a realidade ou considerar relatos localizados suficientes para julgar toda uma política nacional.

A pesquisa bibliográfica utilizou livros, capítulos e artigos científicos publicados em português. Foram priorizadas produções brasileiras e traduções reconhecidas de obras fundamentais já incorporadas ao debate educacional no país. A busca considerou SciELO, Portal de Periódicos da Capes, Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações e repositórios institucionais. Os descritores foram combinados em português, respeitando as particularidades das plataformas e registrando variações terminológicas.

Entre os descritores empregados estiveram: “educação inclusiva”, “Educação Especial”, “formação docente”, “formação continuada”, “anos iniciais”, “alfabetização”, “Desenho Universal para a Aprendizagem”, “avaliação inclusiva”, “trabalho colaborativo”, “AEE”, “diversidade” e “capacitismo”. Combinações com os operadores AND e OR foram utilizadas quando a base permitia. A leitura dos

títulos e resumos foi seguida pela consulta integral dos materiais potencialmente pertinentes.

A pesquisa documental concentrou-se em normas e documentos oficiais federais. Foram examinados Constituição, LDB, diretrizes nacionais, políticas de Educação Especial, Lei Brasileira de Inclusão, PNE, resoluções do Conselho Nacional de Educação, decretos, Base Nacional Comum Curricular e cadernos ministeriais. Documentos revogados ou superados não foram apagados da trajetória; foram analisados como registros históricos, com indicação de sua condição normativa.

O recorte temporal privilegiou 2021 a 2026 para assegurar diálogo com a produção recente. Obras anteriores permaneceram quando apresentavam contribuição conceitual, metodológica ou histórica indispensável. Essa combinação impede dois problemas: tratar novidade cronológica como sinônimo de qualidade ou construir uma revisão apoiada quase exclusivamente em referências antigas. No corpus final, 42 das 78 referências pertencem ao período recente, formando maioria.

3.3 Delimitação do corpus e fontes de busca

O corpus foi delimitado por pertinência ao problema de pesquisa e por disponibilidade integral em português. As buscas foram orientadas pelos descritores “políticas públicas educacionais”, “formação docente”, “formação continuada”, “diversidade escolar”, “educação inclusiva”, “anos iniciais”, “Atendimento Educacional Especializado”, “currículo acessível” e combinações entre eles. Foram consultados SciELO, Portal de Periódicos da Capes, BDTD, repositórios institucionais e portais oficiais do Governo Federal.

O recorte principal abrangeu publicações de 2021 a agosto de 2026, atendendo à necessidade de representar o debate contemporâneo. Obras anteriores foram incluídas quando apresentavam conceitos estruturantes ou marcos históricos indispensáveis, como Freire, Vygotsky, Mantoan, Bardin e documentos legais anteriores. A atualidade, portanto, foi critério de prioridade, não mecanismo de apagamento da trajetória do campo.

A composição final reuniu 78 referências em português. Destas, 42 foram publicadas entre 2021 e 2026, o que assegurou maioria recente sem excluir obras clássicas indispensáveis. O conjunto inclui documentos oficiais, artigos, livros e relatórios, escolhidos por pertinência, autoria identificada e possibilidade de conferência. Materiais de divulgação sem responsável reconhecível, textos opinativos sem base acadêmica e conteúdos indisponíveis para verificação foram excluídos.

Os critérios de inclusão foram aplicados em duas etapas. Na triagem inicial, observaram-se idioma, relação com o problema, disponibilidade do texto completo, autoria identificada e vínculo com educação básica, políticas inclusivas ou formação docente. Na leitura integral, verificaram-se consistência metodológica, contribuição efetiva às categorias e possibilidade de diálogo com outras fontes. A repetição de um argumento já suficientemente representado não justificou, sozinha, a inclusão de novos textos.

Foram excluídos resumos sem texto integral, materiais comerciais, páginas sem autoria ou data, textos com referências impossíveis de conferir, duplicatas e publicações cujo foco principal não dialogava com o objeto. Trabalhos em outros idiomas não integraram o corpus, mesmo quando relevantes internacionalmente, em cumprimento à delimitação definida para a pesquisa. Notícias foram utilizadas apenas para localizar documentos oficiais ou contextualizar divulgação de dados, sem substituir a fonte primária.

A legislação foi selecionada pela pertinência e pela situação jurídica. A simples presença de uma lei em trabalhos anteriores não foi tomada como prova de vigência. Foram consultados portais oficiais do governo federal e do Conselho Nacional de Educação. Quando uma norma sofreu alteração, a análise registrou o texto posterior e preservou o contexto histórico do documento inicial. Esse procedimento é especialmente importante em políticas recentes, sujeitas a regulamentações e mudanças.

A exclusão também considerou sobreposição autoral. Quando vários textos do mesmo grupo apresentavam resultados muito próximos, foram

mantidos aqueles com maior aderência ao problema ou publicação mais recente, sem eliminar obras que representassem mudança de posição ou novo recorte. O objetivo foi diversificar vozes e impedir que um capítulo inteiro dependesse de poucos autores. Essa decisão responde diretamente à necessidade de equilíbrio teórico.

3.4 Critérios de inclusão e exclusão

Foram incluídos trabalhos com relação direta ao problema, publicação em português, identificação de autoria ou responsabilidade institucional, acesso ao texto integral e consistência mínima de método ou fundamentação. Nos artigos, priorizaram-se periódicos científicos e bases reconhecidas. Nos documentos, foram usadas versões oficiais ou repositórios institucionais. Também se verificou se a obra contribuía para pelo menos uma das categorias definidas.

Excluíram-se duplicatas, resumos sem acesso ao texto completo, materiais predominantemente comerciais, textos sem indicação de origem, estudos cujo foco não alcançava a educação básica e produções que tratavam inclusão apenas de forma genérica, sem relação com políticas, formação ou prática escolar. Trabalhos em outros idiomas não integraram o corpus, conforme a delimitação proposta.

A exclusão não foi orientada pelo resultado defendido pelos autores. Estudos críticos às políticas e textos que registravam avanços foram mantidos quando atendiam aos critérios. Esse cuidado permitiu evitar uma revisão confirmatória. O objetivo não era provar uma pesquisa previamente fechada, mas compreender o campo com suas divergências e ambiguidades.

Cada fonte selecionada recebeu um registro contendo referência, ano, natureza, objetivo, conceitos centrais, contribuição, limite e categoria de análise. As fichas não substituíram a leitura integral; funcionaram como instrumentos de rastreabilidade. Trechos destinados a citações diretas foram transcritos com indicação da página e posteriormente conferidos. As paráfrases foram redigidas após a compreensão do argumento, evitando apenas trocar palavras do texto original.

A pré-análise reuniu leitura flutuante, organização do material e revisão dos objetivos. Em seguida, unidades de sentido foram marcadas e agrupadas em categorias provisórias. Bardin (2016) define a análise de conteúdo como um conjunto de técnicas voltado à descrição sistemática das mensagens. Nesta pesquisa, o procedimento foi utilizado de forma interpretativa, sem automatizar decisões nem transformar frequência de palavras em conclusão.

Na exploração do corpus, foram observadas convergências, divergências e silêncios. Uma convergência foi registrada quando fontes de naturezas diferentes sustentavam relação semelhante, como a necessidade de planejamento colaborativo. Divergências foram preservadas quando os autores atribuíam pesos distintos à formação, à política ou à organização escolar. Silêncios também foram anotados, sobretudo quando normas definiam direitos sem detalhar condições de implementação ou monitoramento.

O tratamento interpretativo ocorreu por comparação. Documentos legais foram confrontados com estudos de implementação; textos sobre formação foram relacionados a pesquisas sobre currículo, avaliação e gestão; obras clássicas foram colocadas em diálogo com artigos recentes. Nenhuma citação foi utilizada como conclusão autossuficiente. Após cada aproximação, a autora explicitou o que a fonte permitia afirmar e o que permanecia dependente de investigação empírica.

3.5 Procedimentos de organização e análise

Cada material selecionado foi lido em etapas. A leitura exploratória verificou tema, autoria, data e pertinência; a leitura seletiva identificou as partes relacionadas aos objetivos; a leitura analítica registrou conceitos, argumentos, métodos e achados; por fim, a leitura interpretativa colocou os textos em diálogo. Severino (2017) sustenta que a leitura acadêmica exige reconstruir a lógica do autor antes de assumir posição crítica, princípio adotado para evitar citações deslocadas.

Os registros foram organizados em uma matriz contendo referência, ano, natureza da fonte, objetivo, contribuição principal, limites e categoria temática.

Na etapa seguinte, unidades de sentido foram codificadas e agrupadas. O procedimento inspirou-se na análise de conteúdo de Bardin (2016), compreendida como movimento de pré-análise, exploração e tratamento interpretativo, sem pretensão de automatizar o julgamento teórico.

A discussão foi produzida pelo confronto entre fontes. Quando documentos oficiais anunciavam direitos e mecanismos, a literatura era consultada para examinar dificuldades de implementação. Quando estudos apontavam necessidades docentes, as diretrizes de formação eram analisadas para verificar aproximações ou ausências. Desse modo, os resultados não reproduzem um único autor, mas apresentam uma síntese argumentada do conjunto.

A validade foi buscada por coerência entre problema, corpus, procedimentos e resultados. A pesquisa não reivindica representatividade estatística. Sua consistência depende da clareza do recorte, da diversidade das fontes e da possibilidade de acompanhar como as interpretações foram construídas. A matriz de análise, os critérios e as fichas apresentadas nos apêndices permitem compreender o percurso e avaliar suas escolhas.

A triangulação ocorreu entre produção acadêmica, legislação e documentos orientadores. Quando um resultado aparecia apenas em um tipo de fonte, ele era apresentado com cautela. A legislação informa o dever; artigos e livros discutem conceitos e experiências; documentos de gestão detalham procedimentos. A aproximação entre essas camadas favoreceu uma análise que não confunde prescrição normativa com realidade escolar.

Os limites incluem o uso exclusivo de textos em português, a ausência de pesquisa de campo e a rápida atualização das políticas públicas. Também há limites relacionados às bases consultadas e à disponibilidade de textos completos. Esses aspectos não invalidam a pesquisa, mas definem seu alcance. A oficina, por exemplo, é um produto fundamentado e não uma intervenção validada. Qualquer aplicação futura exigirá adequação ao contexto e avaliação ética própria.

Do ponto de vista ético, foram respeitadas autoria, integridade das citações e distinção entre dados, interpretação e proposta. Não houve participantes humanos, coleta de dados pessoais ou acesso a prontuários, razão pela qual não foi produzido TCLE. Ainda assim, a pesquisa assumiu deveres de honestidade acadêmica: não inventar resultados, não atribuir ideias sem fonte, não ocultar limites e não utilizar a deficiência como recurso retórico desvinculado das condições reais de vida.

3.6 Validade, limites e postura ética

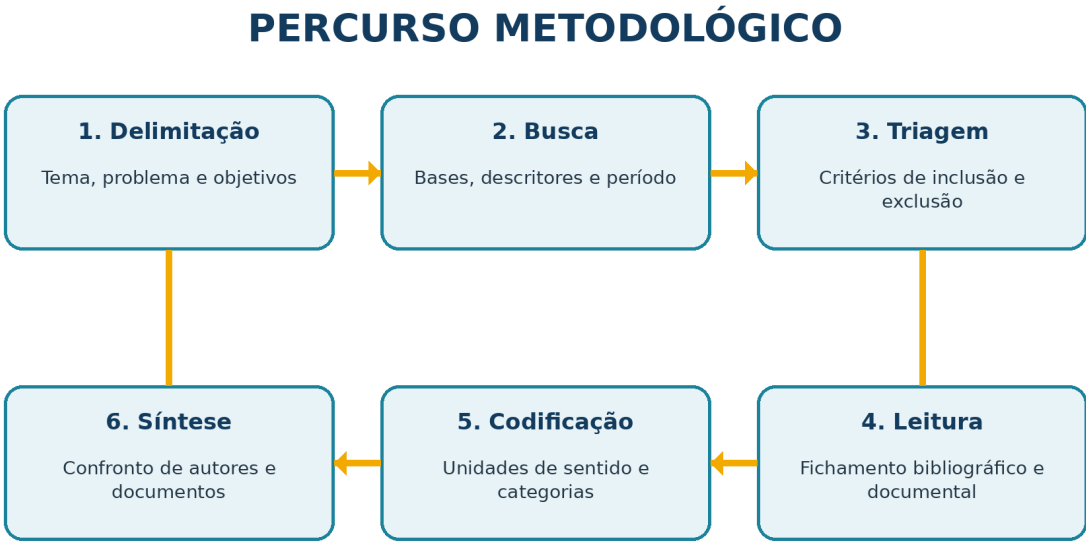
A validade foi buscada por diversidade de fontes, explicitação dos critérios, prioridade a documentos oficiais e artigos científicos, conferência dos dados bibliográficos e distinção entre evidência e interpretação. A triangulação, neste estudo, ocorreu entre legislação, documentos orientadores e produção acadêmica. Convergências foram registradas, mas divergências também foram preservadas para evitar conclusões artificiais.

O principal limite decorre da própria natureza bibliográfica e documental: a pesquisa não observou escolas, não ouviu crianças, famílias ou profissionais e não avaliou a aplicação da oficina. Assim, não afirma efeitos práticos nem atribui percepções a participantes inexistentes. Suas conclusões referem-se ao corpus e oferecem uma interpretação fundamentada que poderá orientar estudos de campo posteriores.

Por não envolver seres humanos, dados pessoais, imagens de participantes ou intervenções, a pesquisa não demandou TCLE nem coleta submetida a comitê de ética. Ainda assim, foram observados princípios de integridade acadêmica: respeito à autoria, indicação de páginas nas citações diretas, fidelidade ao sentido original, uso responsável de dados públicos e recusa a fabricar informações para preencher lacunas documentais.

A análise de conteúdo aparece como um conjunto de técnicas de análise das comunicações que utiliza procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens. A intenção é a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção e de recepção dessas mensagens. (Bardin, 2016, p. 44).

Figura 2 - Percurso metodológico da pesquisa



Fonte: elaboração da autora (2026).

Quadro 3 - Critérios de seleção do corpus

Dimensão	Inclusão	Exclusão
Idioma	Texto integral em português.	Produções em outros idiomas.
Pertinência	Relação direta com políticas, formação, diversidade, inclusão ou anos iniciais.	Menção superficial sem contribuição ao problema.
Fonte	Periódicos científicos, livros acadêmicos, repositórios e portais oficiais.	Conteúdo comercial, anônimo ou sem origem verificável.
Tempo	Prioridade de 2021 a 2026; clássicos essenciais sem limite rígido.	Obra antiga sem relevância conceitual ou histórica.

Dimensão	Inclusão	Exclusão
Disponibilidade	Acesso suficiente para conferência do conteúdo.	Somente resumo, fragmento ou referência incompleta.
Qualidade	Método, autoria e argumentos identificáveis.	Afirmações sem base ou materiais duplicados.

Fonte: elaboração da autora (2026).

Tabela 1 - Distribuição temporal do corpus analítico

Período	Natureza predominante	Quantidade aproximada	Finalidade
Até 2010	Marcos legais e obras clássicas	12	Fundamentação histórica e conceitual.
2011-2020	Livros, legislação e estudos consolidados	14	Desenvolvimento de categorias analíticas.
2021-2023	Artigos, relatórios e documentos oficiais	15	Atualização do debate e análise pós-pandemia.
2024-2026	Normas, censos, cadernos e artigos recentes	22	Compreensão do cenário normativo e científico atual.

Fonte: elaboração da autora (2026).

A opção pela pesquisa bibliográfica não correspondeu a uma revisão superficial de textos. Gil (2022) esclarece que esse tipo de estudo se desenvolve a partir de materiais já publicados, exigindo delimitação do problema, critérios de busca, leitura sistemática e interpretação. Nesta pesquisa, cada fonte foi examinada de acordo com sua natureza e sua contribuição para a questão central. Livros forneceram categorias conceituais; artigos permitiram acompanhar debates contemporâneos; documentos oficiais mostraram princípios, responsabilidades e mudanças normativas. A reunião desses materiais possibilitou construir uma resposta argumentada sem atribuir à bibliografia a condição de retrato imediato de todas as escolas brasileiras.

A pesquisa documental cumpriu função distinta e complementar. Cellard (2012, p. 295-316) recomenda que o documento seja analisado considerando autoria, contexto, finalidade, autenticidade e conceitos mobilizados. Por isso, leis, decretos, resoluções, relatórios e dados do Censo Escolar não foram lidos como textos neutros. Uma norma expressa uma decisão pública e define obrigações, mas não comprova, sozinha, a qualidade de sua implementação. Um relatório estatístico oferece escala e tendência, porém não descreve integralmente participação, aprendizagem ou pertencimento. Essa distinção orientou o confronto entre documentos e estudos acadêmicos e impediu conclusões baseadas apenas na existência formal de políticas.

A abordagem qualitativa foi escolhida porque o problema exigia compreender sentidos, relações e tensões presentes nas fontes. Minayo (2014) lembra que a pesquisa qualitativa trabalha com significados, valores e processos que não podem ser reduzidos à contagem. Isso não significou ignorar informações quantitativas. Dados oficiais foram utilizados para contextualizar o acesso e a expansão das matrículas, mas sua interpretação permaneceu vinculada à natureza do registro. O eixo analítico não foi medir o efeito de uma intervenção inexistente, e sim compreender como a literatura e os documentos explicam condições políticas e pedagógicas da inclusão nos anos iniciais.

O corpus foi delimitado por pertinência temática, idioma, atualidade e confiabilidade. Priorizou-se a produção em português publicada entre 2021 e 2026, preservando obras anteriores quando indispensáveis à história do campo ou ao método. A atualidade não foi tratada como sinônimo automático de qualidade, assim como a condição de clássico não garantiu uso acrítico. Cada material precisava contribuir para pelo menos um dos eixos da pesquisa: direito, política pública, formação, diversidade, currículo, acessibilidade, alfabetização, colaboração, avaliação ou gestão. Textos sem autoria identificável, sem fonte verificável ou com afirmações não sustentadas foram excluídos.

A organização do material ocorreu em fichas analíticas contendo referência, natureza da fonte, eixo temático, contribuição, uso previsto e cuidado

interpretativo. Esse procedimento permitiu localizar aproximações e diferenças antes da redação. Severino (2017) sustenta que a pesquisa acadêmica exige uma relação ativa com as fontes, na qual o pesquisador seleciona, compara e constrói argumentos. As fichas apresentadas no apêndice documentam esse percurso e funcionam como trilha de auditoria. Elas não substituem a discussão dos capítulos, mas demonstram como as referências foram incorporadas e quais limites acompanharam sua utilização.

A análise de conteúdo inspirou a passagem da leitura individual das fontes para categorias interpretativas. Bardin (2016) propõe procedimentos sistemáticos de descrição e inferência, mas sua aplicação não foi mecânica. Na pré-análise, foram definidos o problema e os eixos iniciais; na exploração, trechos e argumentos foram agrupados; no tratamento, as categorias foram confrontadas com os objetivos e com documentos de natureza diferente. Algumas categorias inicialmente separadas foram reunidas quando a leitura mostrou forte interdependência. Formação e colaboração, por exemplo, apareceram vinculadas; currículo e avaliação também precisaram ser interpretados em conjunto.

A validade do estudo foi buscada por triangulação de fontes, explicitação de critérios e preservação dos limites. Uma afirmação normativa foi comparada com artigos e obras teóricas; resultados localizados foram confrontados com revisões e dados nacionais; conceitos clássicos foram relidos à luz de produções recentes. Quando autores discordavam, a divergência foi mantida e discutida, em vez de ser apagada para produzir uma conclusão artificialmente uniforme. Essa postura fortalece a consistência da síntese e impede que uma única referência seja repetida como autoridade suficiente em uma passagem extensa.

Nenhum participante foi recrutado, entrevistado, observado ou submetido à oficina. Também não foram utilizados prontuários, imagens de estudantes, dados pessoais ou registros internos de escolas. As menções a dificuldades, barreiras e práticas provêm exclusivamente das fontes citadas. Em razão desse desenho, os resultados não descrevem efeitos da oficina nem mudanças

produzidas em uma instituição. O produto pedagógico foi elaborado a partir da síntese bibliográfica e documental e deverá, caso seja aplicado futuramente, passar por adequação contextual, autorização institucional e avaliação ética pertinente.

A atualização final do corpus incluiu documentos publicados até agosto de 2026 e artigos recentes localizados em portais acadêmicos reconhecidos. As informações normativas foram conferidas em fontes oficiais, enquanto os metadados dos artigos foram comparados com as páginas dos periódicos. Essa revisão foi necessária porque políticas, portarias e diretrizes podem sofrer alterações. Mesmo assim, a pesquisa registra o recorte temporal da consulta e não apresenta o texto como documento imune a mudanças futuras. A transparência sobre a data é parte da integridade da pesquisa documental.

3.7 Protocolo de leitura e fichamento

O protocolo de leitura foi organizado em três passagens. A primeira identificou finalidade, contexto e estrutura do texto. A segunda localizou conceitos, argumentos e evidências relacionados às perguntas da pesquisa. A terceira examinou limites, relações com outras fontes e possíveis implicações para a oficina. Essa sequência evitou que trechos fossem retirados do contexto apenas porque continham palavras-chave.

No fichamento de artigos, foram registrados problema, objetivo, método, participantes quando existentes, resultados e limites reconhecidos pelos próprios autores. Em estudos bibliográficos, observou-se a forma de busca e seleção do corpus. Em pesquisas de campo, os resultados foram tratados como situados, sem generalização automática. Nos documentos oficiais, registraram-se órgão emissor, natureza jurídica, vigência, público e responsabilidades previstas.

As citações diretas foram reservadas a formulações cuja linguagem possuía valor conceitual ou normativo. Preferiram-se trechos curtos incorporados à argumentação. Citações longas foram mantidas apenas quando a integridade do enunciado justificava o recuo. Em ambos os casos, a página foi

conferida. A maior parte do texto foi construída por síntese e comparação autoral, evitando que a sequência de citações substituísse a análise.

A revisão dos fichamentos ocorreu antes da redação final de cada capítulo. Fontes excessivamente concentradas foram redistribuídas, e argumentos apoiados repetidamente nos mesmos autores receberam novas contraposições. O procedimento não buscou diversidade meramente quantitativa; procurou assegurar que cada autor fosse mobilizado onde sua contribuição era efetivamente necessária.

As fichas analíticas incluídas nos apêndices apresentam uma amostra ampliada desse percurso. Elas permitem localizar a função de cada fonte no trabalho e mostram que a bibliografia não foi reunida apenas para compor a lista final. Cada obra ocupou uma posição: fundamento conceitual, marco legal, evidência de implementação, orientação metodológica ou apoio à elaboração da oficina.

3.8 Estratégia de análise normativa e documental

A análise normativa distinguiu hierarquia, vigência e função dos documentos. Constituição e tratados com equivalência constitucional ocupam posição diferente de leis ordinárias, decretos, resoluções e cadernos orientadores. Essa diferença não estabelece importância pedagógica automática, mas ajuda a interpretar força jurídica e margem de regulamentação. O texto da pesquisa preserva essas distinções e evita apresentar orientações administrativas como se fossem leis.

A leitura histórica considerou que termos como integração, inclusão, atendimento especializado e acessibilidade sofreram deslocamentos. Uma palavra semelhante pode assumir sentidos diferentes em documentos publicados em momentos distintos. Por isso, a comparação não se limitou à frequência dos termos. Foram observados destinatários, responsabilidades, serviços previstos, concepção de deficiência e relação entre ensino comum e Educação Especial.

A leitura contextual também examinou o federalismo educacional. Normas nacionais orientam sistemas com capacidades muito diversas. Municípios pequenos, redes rurais e territórios marcados por desigualdades podem encontrar obstáculos específicos para formar equipes, organizar transporte ou garantir profissionais especializados. A pesquisa não usa essa diversidade como justificativa para negar direitos; utiliza-a para defender políticas de cooperação, financiamento e assistência técnica.

Documentos recentes foram tratados como referências em implementação. O Decreto nº 12.686/2025 e os cadernos publicados em 2026 ampliam o quadro normativo, mas ainda não permitem avaliações consolidadas de impacto. A análise, portanto, descreve objetivos e responsabilidades, relaciona-os ao debate acumulado e indica aspectos que deverão ser monitorados. Esse cuidado impede transformar novidade normativa em resultado empírico.

A comparação entre leis e produção acadêmica revelou um padrão: os textos normativos avançam ao afirmar direitos, enquanto os estudos ressaltam dificuldades de materialização. A diferença não significa oposição simples. A norma estabelece horizonte e obrigação; a pesquisa mostra mediações, conflitos e condições. A discussão dos resultados foi construída justamente nesse intervalo.

3.9 Construção das categorias e síntese interpretativa

As categorias finais não foram definidas apenas antes da leitura. Um conjunto inicial orientou a busca, mas foi revisto quando os fichamentos mostraram relações recorrentes. Acesso e permanência, por exemplo, foram reunidos a participação e pertencimento; currículo foi aproximado de acessibilidade e avaliação; formação docente foi relacionada a colaboração e condições de trabalho. O movimento preservou a complexidade sem criar um número excessivo de tópicos.

O critério de saturação adotado foi argumentativo. Uma categoria foi considerada suficientemente sustentada quando novas fontes acrescentavam

variações, mas não alteravam seus elementos centrais. Isso não significa esgotamento da literatura. Significa apenas que o corpus reunido permitia responder ao objetivo dentro do recorte estabelecido. Lacunas e controvérsias permaneceram registradas.

A síntese interpretativa foi redigida em três movimentos: apresentação do achado, diálogo entre fontes e implicação para o problema. Essa estrutura evita parágrafos que terminam em uma citação sem análise. Também impede que várias referências sejam agrupadas apenas para produzir aparência de fundamentação. Em cada passagem, foram nomeados no máximo dois autores, e contribuições adicionais foram distribuídas em períodos ou parágrafos próprios.

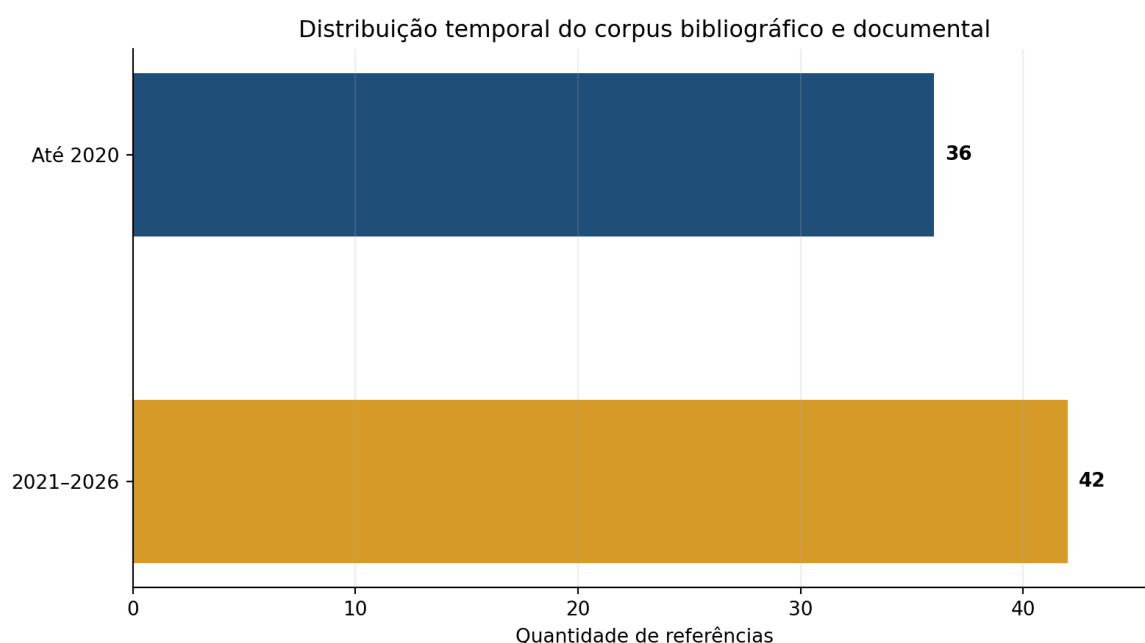
Os resultados não reproduzem a ordem das buscas. Eles são organizados pela lógica das categorias e pelas perguntas de investigação. Esse trabalho de reorganização constitui parte da autoria: selecionar relações relevantes, justificar aproximações e reconhecer limites. A voz autoral não elimina as fontes; torna explícita a operação intelectual realizada com elas.

3.10 Confiabilidade, transparência e possibilidade de atualização

A confiabilidade foi fortalecida pela conferência das referências, das páginas citadas e das datas dos documentos oficiais. Links não substituíram referências completas, e páginas de divulgação não foram utilizadas quando o documento primário estava disponível. As fontes recentes foram verificadas em portais institucionais e bases científicas reconhecidas.

A transparência também depende de reconhecer decisões da autora. O recorte em português favorece acesso e aderência ao contexto brasileiro, mas deixa de fora parte da literatura internacional. A maioria recente atualiza o debate, enquanto obras anteriores preservam fundamentos. O equilíbrio foi construído pela função de cada fonte, e não por uma regra mecânica de idade.

Gráfico 3 - Distribuição temporal das referências do corpus



Fonte: elaboração da autora (2026).

Como políticas e estatísticas podem mudar após a entrega, o trabalho registra o ano de consulta e diferencia dados consolidados de medidas recentes. Uma futura atualização deverá revisar vigência normativa, novos resultados do Censo Escolar e avaliações de implementação da política de 2025. Essa abertura não enfraquece a pesquisa; demonstra que conhecimento documental é historicamente situado.

A metodologia ampliada permite compreender como a oficina foi derivada. Cada módulo corresponde a categorias e problemas identificados no corpus. Contudo, a relação é de fundamentação, não de comprovação de eficácia. A proposta deverá ser adaptada, aplicada e avaliada em estudo posterior para que se possam discutir seus efeitos.

4. RESULTADOS E DISCUSSÃO

Os resultados apresentados neste capítulo são achados da análise bibliográfica e documental. Não correspondem a respostas de participantes nem à avaliação de uma intervenção. A leitura do corpus revelou oito categorias recorrentes, articuladas aos eixos do marco teórico. Cada categoria é discutida pelo diálogo entre documentos e autores, com atenção a convergências, tensões e implicações para os anos iniciais.

4.1 Do direito declarado à inclusão vivida

A primeira categoria mostrou que o Brasil consolidou um arcabouço jurídico que reconhece educação, acessibilidade e não discriminação. Constituição, LDB, LBI e a política nacional de 2025 apontam para sistema inclusivo, matrícula em classes comuns e apoios necessários. O avanço normativo é inequívoco; a questão desloca-se para a efetividade do direito em contextos marcados por desigualdade.

Mantoan (2015) enfatiza mudança da escola, enquanto Garcia (2013) alerta para contradições das políticas e para o risco de responsabilização docente. A leitura conjunta sugere que celebrar a matrícula é insuficiente, mas desconsiderar a conquista do acesso também seria injusto. O resultado mais consistente é reconhecer o acesso como condição necessária que precisa ser acompanhado por indicadores de participação, aprendizagem e pertencimento.

No âmbito de do direito declarado à inclusão vivida, nesse eixo, esse achado aparece em documentos de naturezas distintas, o que aumenta sua relevância interpretativa. A norma estabelece um horizonte; os estudos mostram os obstáculos encontrados quando esse horizonte encontra estruturas escolares pouco flexíveis. A diferença entre os dois planos não invalida a política, mas indica pontos que precisam de monitoramento. No começo do Ensino Fundamental, a consequência prática é observar se cada decisão aumenta a

possibilidade da criança acessar conhecimentos, participar do grupo e demonstrar o que aprendeu.

No âmbito de do direito declarado à inclusão vivida, a leitura comparada indica que há, contudo, um cuidado necessário: nenhuma categoria deve ser convertida em explicação total. Formação de qualidade não compensa ausência de recursos; recursos materiais não substituem concepções inclusivas; apoio especializado não resolve um currículo inacessível. O corpus sugere relações de dependência entre essas dimensões. Por essa razão, respostas sustentáveis combinam ação governamental, organização da escola e conhecimento pedagógico, com responsabilidades proporcionais ao papel de cada ator.

No âmbito de do direito declarado à inclusão vivida, a partir das fontes analisadas, a discussão entre os autores revela mais complementaridade do que oposição. Os estudos críticos chamam atenção para limites estruturais, enquanto abordagens pedagógicas detalham possibilidades de mudança no cotidiano. Quando articuladas, essas contribuições afastam dois extremos: o pessimismo que considera qualquer prática inútil diante da desigualdade e o voluntarismo que atribui tudo à disposição pessoal do professor. A inclusão exige iniciativa e condições; compromisso e política; conhecimento e colaboração.

No âmbito de do direito declarado à inclusão vivida, sob outra perspectiva, outro aspecto recorrente foi o modo como expectativas influenciam oportunidades. Quando o diagnóstico antecede a observação pedagógica, atividades podem ser reduzidas antes que a criança tenha oportunidade de tentar. A literatura examinada não nega a importância de informações clínicas quando relevantes, mas rejeita seu uso como currículo. A pergunta central permanece educacional: o que se pretende ensinar, que barreira impede o acesso e que mediação pode produzir avanço?

No âmbito de do direito declarado à inclusão vivida, nesse eixo, os documentos recentes reforçam formação em serviço, materiais acessíveis, apoio técnico e monitoramento. Esses componentes respondem a fragilidades registradas por pesquisas anteriores, mas precisam ser acompanhados ao longo

do tempo. Como esta pesquisa não realizou avaliação de implementação, não é possível afirmar seus efeitos. É possível, entretanto, reconhecer coerência entre os problemas apontados pela literatura e os instrumentos anunciados pela política atual.

No âmbito de do direito declarado à inclusão vivida, a leitura comparada indica que nos anos iniciais, o debate também se relaciona à alfabetização. Crianças que encontram barreiras de comunicação, atenção, mobilidade ou linguagem precisam participar de situações significativas de leitura e escrita, e não apenas de exercícios periféricos. Soares (2020) mostra que alfabetização e letramento se articulam; uma perspectiva inclusiva acrescenta que os meios de acesso podem variar sem que se abandone a inserção da criança em práticas sociais de linguagem.

O primeiro achado não é a inexistência de direitos, mas a distância variável entre direito e experiência. Pletsch e Mendes (2024) identificam fragilidades nos apoios e na articulação intersetorial. A leitura dos documentos recentes mostra tentativa de responder a esses problemas, porém a publicação de orientações não garante capacidade local de execução. A pesquisa interpreta essa distância como problema de implementação e de equidade federativa.

A expansão das matrículas reforça a urgência de qualificar permanência e aprendizagem. O dado nacional não descreve o cotidiano de cada turma, mas impede tratar a inclusão como questão residual. Quanto maior a presença do público da Educação Especial, mais inadequado se torna depender de improvisos individuais. Planejamento, orçamento e monitoramento precisam integrar a rotina dos sistemas.

4.2 Implementação desigual e necessidade de continuidade

A segunda categoria reuniu referências à descontinuidade de programas, diferenças entre redes, fragilidade de monitoramento e dependência de iniciativas locais. Políticas nacionais estabelecem direções, porém municípios e escolas possuem capacidades muito distintas para formar equipes, adquirir recursos, manter AEE e organizar planejamento coletivo.

Pletsch (2020) ajuda a compreender a relação entre políticas e condições concretas, enquanto os documentos do MEC de 2025 reforçam governança, apoio técnico e intersectorialidade. Não há oposição entre essas posições: a diretriz atual responde a problemas já registrados na literatura, mas sua existência ainda não prova implementação. O achado recomenda acompanhamento público com metas, financiamento e participação social.

No âmbito de implementação desigual e necessidade de continuidade, nesse eixo, a discussão entre os autores revela mais complementaridade do que oposição. Os estudos críticos chamam atenção para limites estruturais, enquanto abordagens pedagógicas detalham possibilidades de mudança no cotidiano. Quando articuladas, essas contribuições afastam dois extremos: o pessimismo que considera qualquer prática inútil diante da desigualdade e o voluntarismo que atribui tudo à disposição pessoal do professor. A inclusão requer iniciativa e condições; compromisso e política; conhecimento e colaboração.

No âmbito de implementação desigual e necessidade de continuidade, a leitura comparada indica que outro aspecto recorrente foi o modo como expectativas influenciam oportunidades. Quando o diagnóstico antecede a observação pedagógica, atividades podem ser reduzidas antes que a criança tenha oportunidade de tentar. A produção acadêmica examinada não nega a importância de informações clínicas quando relevantes, mas rejeita seu uso como currículo. A pergunta central permanece educacional: o que se pretende ensinar, que barreira impede o acesso e que mediação pode produzir avanço?

No âmbito de implementação desigual e necessidade de continuidade, a partir das fontes analisadas, os documentos recentes reforçam formação em serviço, materiais acessíveis, apoio técnico e monitoramento. Esses componentes respondem a fragilidades registradas por pesquisas anteriores, mas precisam ser acompanhados ao longo do tempo. Como esta pesquisa não realizou avaliação de implementação, não é possível afirmar seus efeitos. É

possível, entretanto, reconhecer coerência entre os problemas apontados pela literatura e os instrumentos anunciados pela política atual.

No âmbito de implementação desigual e necessidade de continuidade, sob outra perspectiva, nos anos iniciais, o debate também se relaciona à alfabetização. Crianças que encontram barreiras de comunicação, atenção, mobilidade ou linguagem precisam participar de situações significativas de leitura e escrita, e não apenas de exercícios periféricos. Soares (2020) mostra que alfabetização e letramento se articulam; uma perspectiva inclusiva acrescenta que os meios de acesso podem variar sem que se abandone a inserção da criança em práticas sociais de linguagem.

No âmbito de implementação desigual e necessidade de continuidade, nesse eixo, a análise sugere que o projeto político-pedagógico pode funcionar como ponte entre norma e prática. Quando a inclusão aparece somente em eventos comemorativos ou em um capítulo genérico, pouco orienta decisões. Quando define responsabilidades, momentos de planejamento, formas de acompanhamento e canais de participação, transforma-se em referência concreta. A gestão, nesse sentido, cria as condições para que a cooperação deixe de depender apenas de afinidades pessoais.

No âmbito de implementação desigual e necessidade de continuidade, a leitura comparada indica que também se observou que a escuta da criança é pouco explicitada em parte da produção, embora o princípio de participação esteja presente nas normas mais recentes. Essa lacuna merece atenção. Crianças, inclusive aquelas que utilizam formas não convencionais de comunicação, podem oferecer informações sobre conforto, interesse, dificuldade e pertencimento. Incorporar sua perspectiva não significa transferir a elas decisões adultas, mas reconhecer que a qualidade da experiência escolar não pode ser definida sem considerar quem a vive.

A continuidade apareceu como elemento mais importante do que a quantidade isolada de encontros. Rosa et al. (2025) encontraram produção ainda escassa sobre formação continuada em Educação Especial sob determinada

perspectiva teórica. O resultado desta pesquisa converge ao mostrar que cursos pontuais dificilmente acompanham a transformação de práticas. A formação precisa incluir retorno, análise de registros e revisão das decisões.

Telles et al. (2025) observaram necessidade de novas ações formativas mesmo após um curso dedicado ao DUA. O achado é relevante porque impede expectativas irreais: uma formação pode ampliar repertório sem resolver imediatamente concepções equivocadas ou barreiras institucionais. A oficina proposta assume essa limitação e prevê acompanhamento posterior.

4.3 Formação situada, colaborativa e contínua

A terceira categoria foi uma das mais recorrentes. Estudos apontam necessidades formativas elevadas e pouca efetividade de ações pontuais, excessivamente normativas ou afastadas da sala de aula. Rodrigues e Sales (2024), ao analisarem dados da Prova Brasil de 2021, identificaram que 86,5% dos professores da amostra declararam necessidades formativas de nível moderado a alto.

Rosa et al. (2025) encontraram produção científica ainda escassa e destacaram três núcleos: relação entre formação e ensino, colaboração e identidade profissional. Esses achados dialogam com Nóvoa e Alvim (2022), para quem a formação se fortalece dentro da profissão. A divergência não está na importância da formação, mas em seu desenho: cursos rápidos informam; processos situados podem transformar decisões pedagógicas quando recebem apoio institucional.

No âmbito de formação situada, colaborativa e contínua, nesse eixo, os documentos recentes reforçam formação em serviço, materiais acessíveis, apoio técnico e monitoramento. Esses componentes respondem a fragilidades registradas por pesquisas anteriores, mas precisam ser acompanhados ao longo do tempo. Como esta pesquisa não realizou avaliação de implementação, não é possível afirmar seus efeitos. É possível, entretanto, reconhecer coerência entre os problemas apontados pela literatura e os instrumentos anunciados pela política atual.

No âmbito de formação situada, colaborativa e contínua, a leitura comparada indica que nos anos iniciais, o debate também se relaciona à alfabetização. Crianças que encontram barreiras de comunicação, atenção, mobilidade ou linguagem precisam participar de situações significativas de leitura e escrita, e não apenas de exercícios periféricos. Soares (2020) mostra que alfabetização e letramento se articulam; uma perspectiva inclusiva acrescenta que os meios de acesso podem variar sem que se abandone a inserção da criança em práticas sociais de linguagem.

No âmbito de formação situada, colaborativa e contínua, a partir das fontes analisadas, a análise sugere que o projeto político-pedagógico pode funcionar como ponte entre norma e prática. Quando a inclusão aparece somente em eventos comemorativos ou em um capítulo genérico, pouco orienta decisões. Quando define responsabilidades, momentos de planejamento, formas de acompanhamento e canais de participação, transforma-se em referência concreta. A gestão, nesse sentido, cria as condições para que a cooperação deixe de depender apenas de afinidades pessoais.

No âmbito de formação situada, colaborativa e contínua, sob outra perspectiva, também se observou que a escuta da criança é pouco explicitada em parte da produção, embora o princípio de participação esteja presente nas normas mais recentes. Essa lacuna merece atenção. Crianças, inclusive aquelas que utilizam formas não convencionais de comunicação, podem oferecer informações sobre conforto, interesse, dificuldade e pertencimento. Incorporar sua perspectiva não significa transferir a elas decisões adultas, mas reconhecer que a qualidade da experiência escolar não pode ser definida sem considerar quem a vive.

No âmbito de formação situada, colaborativa e contínua, nesse eixo, do ponto de vista formativo, o resultado aponta para oficinas e grupos de estudo que partam de situações reais, mobilizem fundamentos e produzam planejamento aplicável. A experiência não deve ser tomada como verdade suficiente; precisa ser problematizada à luz da pesquisa e dos direitos. Da

mesma forma, a teoria ganha potência quando ajuda o professor a interpretar um problema concreto. Essa reciprocidade fundamentou o produto educacional apresentado no capítulo seguinte.

No âmbito de formação situada, colaborativa e contínua, a leitura comparada indica que em termos de política pública, a categoria demanda indicadores capazes de ir além da contagem de matrículas. Permanência, progressão, participação nas atividades, acessibilidade, oferta de AEE, disponibilidade de materiais e formação dos profissionais são dimensões relevantes. Mesmo assim, números precisam ser lidos com contexto. A combinação entre dados quantitativos e avaliação qualitativa pode apoiar decisões mais responsáveis e evitar que uma média esconda grupos sistematicamente excluídos.

A análise diferenciou acessibilidade de simplificação. Objetivos podem permanecer comuns enquanto materiais, tempos e formas de resposta variam. Quando a adaptação elimina o conhecimento central, o estudante participa de uma atividade paralela e perde acesso ao currículo. Quando antecipa barreiras e preserva a finalidade, a flexibilização amplia participação sem reduzir expectativa.

O DUA contribui como referência de planejamento, mas não substitui apoios específicos. Telles et al. (2025) mostram que a compreensão de seus princípios exige formação. A pesquisa acrescenta que a escolha de recursos deve ser justificada pelo objetivo e pela barreira, e não pela novidade tecnológica. Um material simples e acessível pode ser mais adequado do que uma plataforma sofisticada indisponível à turma.

4.4 Currículo acessível sem empobrecimento

A quarta categoria revelou tensão entre igualdade de objetivos e diversidade de caminhos. Parte da literatura denuncia que estudantes podem permanecer na classe comum realizando atividades paralelas, repetitivas ou infantilizadas. Essa prática produz presença sem pertencimento curricular e costuma apoiar-se em expectativas reduzidas.

Mantoan (2015) critica a lógica de adaptação que mantém o padrão intacto e desloca o problema para o aluno. Estudos sobre DUA, como os de Zerbato e Mendes (2021), propõem antecipar diferentes meios de participação, representação e expressão. A síntese não elimina adaptações individualizadas, mas as recoloca dentro de um planejamento comum, orientado por objetivos relevantes e avaliação contínua.

No âmbito de currículo acessível sem empobrecimento, nesse eixo, a análise sugere que o projeto político-pedagógico pode funcionar como ponte entre norma e prática. Quando a inclusão aparece somente em eventos comemorativos ou em um capítulo genérico, pouco orienta decisões. Quando define responsabilidades, momentos de planejamento, formas de acompanhamento e canais de participação, transforma-se em referência concreta. A gestão, nesse sentido, cria as condições para que a cooperação deixe de depender apenas de afinidades pessoais.

No âmbito de currículo acessível sem empobrecimento, a leitura comparada indica que também se observou que a escuta da criança é pouco explicitada em parte da produção, embora o princípio de participação esteja presente nas normas mais recentes. Essa lacuna merece atenção. Crianças, inclusive aquelas que utilizam formas não convencionais de comunicação, podem oferecer informações sobre conforto, interesse, dificuldade e pertencimento. Incorporar sua perspectiva não significa transferir a elas decisões adultas, mas reconhecer que a qualidade da experiência escolar não pode ser definida sem considerar quem a vive.

No âmbito de currículo acessível sem empobrecimento, a partir das fontes analisadas, do ponto de vista formativo, o resultado aponta para oficinas e grupos de estudo que partam de situações reais, mobilizem fundamentos e produzam planejamento aplicável. A experiência não deve ser tomada como verdade suficiente; precisa ser problematizada à luz da pesquisa e dos direitos. Da mesma forma, a teoria ganha potência quando ajuda o professor a interpretar

um problema concreto. Essa reciprocidade fundamentou o produto educacional apresentado no capítulo seguinte.

No âmbito de currículo acessível sem empobrecimento, sob outra perspectiva, em termos de política pública, a categoria demanda indicadores capazes de ir além da contagem de matrículas. Permanência, progressão, participação nas atividades, acessibilidade, oferta de AEE, disponibilidade de materiais e formação dos profissionais são dimensões relevantes. Mesmo assim, números precisam ser lidos com contexto. A combinação entre dados quantitativos e avaliação qualitativa pode apoiar decisões mais responsáveis e evitar que uma média esconda grupos sistematicamente excluídos.

No âmbito de currículo acessível sem empobrecimento, nesse eixo, a literatura também adverte que inovação não é sinônimo de tecnologia. Recursos digitais podem ampliar comunicação e acesso, mas podem igualmente criar novas barreiras quando não são acessíveis ou quando substituem interação pedagógica. O critério deve ser a função educativa do recurso. No ciclo dos anos iniciais, materiais concretos, imagens, leitura compartilhada, comunicação alternativa e tecnologias assistivas podem compor o mesmo planejamento, conforme a necessidade e o objetivo.

No âmbito de currículo acessível sem empobrecimento, a leitura comparada indica que por fim, o achado reforça que a mudança institucional é processual. Não existe escola perfeitamente inclusiva, mas existem escolas capazes de identificar barreiras, assumir responsabilidades e revisar práticas. Essa disposição para aprender coletivamente diferencia a inclusão como projeto ético da inclusão como rótulo. O resultado não oferece uma receita universal; apresenta princípios que podem orientar decisões contextualizadas e avaliadas.

A colaboração foi reconhecida como condição institucional, não como traço de personalidade. Mendes et al. (2014) defendem organização compartilhada do ensino; os documentos recentes reafirmam a articulação entre AEE e classe comum. A síntese indica quatro condições mínimas: tempo

previsto, responsabilidade definida, registro acessível e retorno sobre as decisões.

Sem essas condições, o AEE pode ser tratado como lugar para onde o problema é enviado. A pesquisa documental sustenta posição diferente: o serviço complementa ou suplementa a escolarização e participa da identificação de barreiras, recursos e estratégias. A gestão precisa garantir encontros e resolver impedimentos que ultrapassam a autonomia dos professores.

4.5 Colaboração entre classe comum, AEE e gestão

A quinta categoria evidenciou que a articulação entre profissionais é reconhecida como necessária, porém frequentemente limitada por falta de tempo, agendas incompatíveis e compreensão do AEE como lugar separado. Quando a escolarização é terceirizada ao especialista, o professor regente perde apoio e o estudante corre o risco de ser tratado como responsabilidade externa à turma.

Mendes et al. (2014) defendem ensino colaborativo, enquanto Rosa et al. (2025) registram o trabalho conjunto como categoria central na produção recente. A convergência é clara: colaboração não é favor nem conversa eventual. Exige atribuições, tempo protegido, planejamento, registro de decisões e acompanhamento da aprendizagem.

No âmbito de colaboração entre classe comum, aee e gestão, nesse eixo, do ponto de vista formativo, o resultado aponta para oficinas e grupos de estudo que partam de situações reais, mobilizem fundamentos e produzam planejamento aplicável. A experiência não deve ser tomada como verdade suficiente; precisa ser problematizada à luz da pesquisa e dos direitos. Da mesma forma, a teoria ganha potência quando ajuda o professor a interpretar um problema concreto. Essa reciprocidade fundamentou o produto educacional apresentado no capítulo seguinte.

No âmbito de colaboração entre classe comum, aee e gestão, a leitura comparada indica que em termos de política pública, a categoria demanda

indicadores capazes de ir além da contagem de matrículas. Permanência, progressão, participação nas atividades, acessibilidade, oferta de AEE, disponibilidade de materiais e formação dos profissionais são dimensões relevantes. Mesmo assim, números precisam ser lidos com contexto. A combinação entre dados quantitativos e avaliação qualitativa pode apoiar decisões mais responsáveis e evitar que uma média esconda grupos sistematicamente excluídos.

No âmbito de colaboração entre classe comum, aee e gestão, a partir das fontes analisadas, a literatura também adverte que inovação não é sinônimo de tecnologia. Recursos digitais podem ampliar comunicação e acesso, mas podem igualmente criar novas barreiras quando não são acessíveis ou quando substituem interação pedagógica. O critério deve ser a função educativa do recurso. Nas primeiras experiências do Ensino Fundamental, materiais concretos, imagens, leitura compartilhada, comunicação alternativa e tecnologias assistivas podem compor o mesmo planejamento, conforme a necessidade e o objetivo.

No âmbito de colaboração entre classe comum, aee e gestão, sob outra perspectiva, por fim, o achado reforça que a mudança institucional é processual. Não existe escola perfeitamente inclusiva, mas existem escolas capazes de identificar barreiras, assumir responsabilidades e revisar práticas. Essa disposição para aprender coletivamente diferencia a inclusão como projeto ético da inclusão como rótulo. O resultado não oferece uma receita universal; apresenta princípios que podem orientar decisões contextualizadas e avaliadas.

No âmbito de colaboração entre classe comum, aee e gestão, nesse eixo, esse achado aparece em documentos de naturezas distintas, o que aumenta sua relevância interpretativa. A norma estabelece um horizonte; os estudos mostram os obstáculos encontrados quando esse horizonte encontra estruturas escolares pouco flexíveis. A diferença entre os dois planos não invalida a política, mas indica pontos que precisam de monitoramento. Nas primeiras experiências do Ensino Fundamental, a consequência prática é observar se cada decisão

aumenta a possibilidade da criança acessar conhecimentos, participar do grupo e demonstrar o que aprendeu.

No âmbito de colaboração entre classe comum, aee e gestão, a leitura comparada indica que há, contudo, um cuidado necessário: nenhuma categoria deve ser convertida em explicação total. Formação de qualidade não compensa ausência de recursos; recursos materiais não substituem concepções inclusivas; apoio especializado não resolve um currículo inacessível. O corpus sugere relações de dependência entre essas dimensões. Nessa direção, respostas sustentáveis combinam ação governamental, organização da escola e conhecimento pedagógico, com responsabilidades proporcionais ao papel de cada ator.

O corpus revelou que a categoria deficiência não explica sozinha a experiência escolar. Território, raça, gênero, classe, língua e condições familiares podem ampliar barreiras ou modificar o acesso a serviços. Akotirene (2019) oferece uma lente para compreender cruzamentos sem transformar identidades em soma de desvantagens. A análise exige observar relações e contextos.

Ferreira et al. (2025) discutem a reprodução do capacitismo em práticas pedagógicas e registram elementos anticapacitistas ainda fragmentados. O resultado reforça que acessibilidade física e curricular precisa ser acompanhada por revisão das expectativas e das relações. Uma escola pode possuir recursos e continuar comunicando que certos estudantes são menos capazes.

4.6 Diversidade ampliada e desigualdades interseccionais

A sexta categoria mostrou que inclusão não pode ser reduzida ao público da Educação Especial, embora as garantias específicas dessa modalidade devam ser preservadas. Raça, gênero, classe, território, religião, cultura e deficiência atravessam a experiência escolar e podem combinar-se na produção de silêncios ou oportunidades.

Gomes (2017) reivindica a presença de saberes e sujeitos historicamente deslegitimados no currículo; Candau (2020) enfatiza educação intercultural e direitos humanos; Akotirene (2019) oferece a lente interseccional. Em diálogo, essas contribuições impedem uma abordagem genérica de diversidade. O reconhecimento precisa alcançar materiais, exemplos, relações, expectativas e procedimentos institucionais.

No âmbito de diversidade ampliada e desigualdades interseccionais, nesse eixo, a literatura também adverte que inovação não é sinônimo de tecnologia. Recursos digitais podem ampliar comunicação e acesso, mas podem igualmente criar novas barreiras quando não são acessíveis ou quando substituem interação pedagógica. O critério deve ser a função educativa do recurso. No período de alfabetização, materiais concretos, imagens, leitura compartilhada, comunicação alternativa e tecnologias assistivas podem compor o mesmo planejamento, conforme a necessidade e o objetivo.

No âmbito de diversidade ampliada e desigualdades interseccionais, a leitura comparada indica que por fim, o achado reforça que a mudança institucional é processual. Não existe escola perfeitamente inclusiva, mas existem escolas capazes de identificar barreiras, assumir responsabilidades e revisar práticas. Essa disposição para aprender coletivamente diferencia a inclusão como projeto ético da inclusão como rótulo. O resultado não oferece uma receita universal; apresenta princípios que podem orientar decisões contextualizadas e avaliadas.

No âmbito de diversidade ampliada e desigualdades interseccionais, a partir das fontes analisadas, esse achado aparece em documentos de naturezas distintas, o que aumenta sua relevância interpretativa. A norma estabelece um horizonte; os estudos mostram os obstáculos encontrados quando esse horizonte encontra estruturas escolares pouco flexíveis. A diferença entre os dois planos não invalida a política, mas indica pontos que precisam de monitoramento. No período de alfabetização, a consequência prática é observar

se cada decisão aumenta a possibilidade da criança acessar conhecimentos, participar do grupo e demonstrar o que aprendeu.

No âmbito de diversidade ampliada e desigualdades interseccionais, sob outra perspectiva, há, contudo, um cuidado necessário: nenhuma categoria deve ser convertida em explicação total. Formação de qualidade não compensa ausência de recursos; recursos materiais não substituem concepções inclusivas; apoio especializado não resolve um currículo inacessível. O corpus sugere relações de dependência entre essas dimensões. Assim, respostas sustentáveis combinam ação governamental, organização da escola e conhecimento pedagógico, com responsabilidades proporcionais ao papel de cada ator.

No âmbito de diversidade ampliada e desigualdades interseccionais, nesse eixo, a discussão entre os autores revela mais complementaridade do que oposição. Os estudos críticos chamam atenção para limites estruturais, enquanto abordagens pedagógicas detalham possibilidades de mudança no cotidiano. Quando articuladas, essas contribuições afastam dois extremos: o pessimismo que considera qualquer prática inútil diante da desigualdade e o voluntarismo que atribui tudo à disposição pessoal do professor. A inclusão convoca iniciativa e condições; compromisso e política; conhecimento e colaboração.

No âmbito de diversidade ampliada e desigualdades interseccionais, a leitura comparada indica que outro aspecto recorrente foi o modo como expectativas influenciam oportunidades. Quando o diagnóstico antecede a observação pedagógica, atividades podem ser reduzidas antes que a criança tenha oportunidade de tentar. A discussão científica examinada não nega a importância de informações clínicas quando relevantes, mas rejeita seu uso como currículo. A pergunta central permanece educacional: o que se pretende ensinar, que barreira impede o acesso e que mediação pode produzir avanço?

A mediação avaliativa apareceu no corpus como alternativa à lógica classificatória. Hoffmann (2018) contribui para compreender o acompanhamento contínuo, enquanto Luckesi (2011) enfatiza a decisão pedagógica apoiada em

diagnóstico. Em investigação mais recente, Rodrigues e Sales (2024) aproximam necessidades formativas e inclusão nas classes comuns. A leitura articulada permite sustentar que o instrumento só adquire sentido quando produz informação para ensinar melhor, preserva expectativas de aprendizagem e orienta apoios verificáveis. A síntese não transforma as três perspectivas em equivalentes; utiliza cada uma para iluminar uma dimensão do problema.

O resultado central é que a avaliação inclusiva não abandona critérios; ela os torna mais claros. Diferentes formas de resposta só são válidas quando produzem evidências relacionadas ao mesmo objetivo. Registrar o apoio utilizado é parte da interpretação, não motivo para desqualificar a aprendizagem. O feedback deve orientar a próxima tentativa e o replanejamento docente.

4.7 Avaliação formativa e expectativas de aprendizagem

A sétima categoria relacionou avaliação, vínculo e justiça curricular. Instrumentos únicos e comparações rígidas podem ocultar progressos, sobretudo quando não registram os apoios utilizados ou as barreiras encontradas. Ao mesmo tempo, uma avaliação sem critérios claros pode reduzir expectativas e deixar a criança sem acesso a conhecimentos importantes.

Hoffmann (2018) e Luckesi (2011) aproximam avaliação de acompanhamento e tomada de decisão. A BNCC define direitos de aprendizagem que não devem ser abandonados, mas podem ser alcançados por caminhos variados. O confronto indica que inclusão não equivale a aprovação automática nem a simplificação: requer objetivos explícitos, evidências diversificadas, feedback e replanejamento.

No âmbito de avaliação formativa e expectativas de aprendizagem, nesse eixo, esse achado aparece em documentos de naturezas distintas, o que aumenta sua relevância interpretativa. A norma estabelece um horizonte; os estudos mostram os obstáculos encontrados quando esse horizonte encontra estruturas escolares pouco flexíveis. A diferença entre os dois planos não invalida a política, mas indica pontos que precisam de monitoramento. Entre o 1º e o 5º ano, a consequência prática é observar se cada decisão aumenta a

possibilidade da criança acessar conhecimentos, participar do grupo e demonstrar o que aprendeu.

No âmbito de avaliação formativa e expectativas de aprendizagem, a leitura comparada indica que há, contudo, um cuidado necessário: nenhuma categoria deve ser convertida em explicação total. Formação de qualidade não compensa ausência de recursos; recursos materiais não substituem concepções inclusivas; apoio especializado não resolve um currículo inacessível. O corpus sugere relações de dependência entre essas dimensões. Sob esse entendimento, respostas sustentáveis combinam ação governamental, organização da escola e conhecimento pedagógico, com responsabilidades proporcionais ao papel de cada ator.

No âmbito de avaliação formativa e expectativas de aprendizagem, a partir das fontes analisadas, a discussão entre os autores revela mais complementaridade do que oposição. Os estudos críticos chamam atenção para limites estruturais, enquanto abordagens pedagógicas detalham possibilidades de mudança no cotidiano. Quando articuladas, essas contribuições afastam dois extremos: o pessimismo que considera qualquer prática inútil diante da desigualdade e o voluntarismo que atribui tudo à disposição pessoal do professor. A inclusão torna necessário iniciativa e condições; compromisso e política; conhecimento e colaboração.

No âmbito de avaliação formativa e expectativas de aprendizagem, sob outra perspectiva, outro aspecto recorrente foi o modo como expectativas influenciam oportunidades. Quando o diagnóstico antecede a observação pedagógica, atividades podem ser reduzidas antes que a criança tenha oportunidade de tentar. O corpus teórico examinada não nega a importância de informações clínicas quando relevantes, mas rejeita seu uso como currículo. A pergunta central permanece educacional: o que se pretende ensinar, que barreira impede o acesso e que mediação pode produzir avanço?

No âmbito de avaliação formativa e expectativas de aprendizagem, nesse eixo, os documentos recentes reforçam formação em serviço, materiais

acessíveis, apoio técnico e monitoramento. Esses componentes respondem a fragilidades registradas por pesquisas anteriores, mas precisam ser acompanhados ao longo do tempo. Como esta pesquisa não realizou avaliação de implementação, não é possível afirmar seus efeitos. É possível, entretanto, reconhecer coerência entre os problemas apontados pela literatura e os instrumentos anunciados pela política atual.

No âmbito de avaliação formativa e expectativas de aprendizagem, a leitura comparada indica que nos anos iniciais, o debate também se relaciona à alfabetização. Crianças que encontram barreiras de comunicação, atenção, mobilidade ou linguagem precisam participar de situações significativas de leitura e escrita, e não apenas de exercícios periféricos. Soares (2020) mostra que alfabetização e letramento se articulam; uma perspectiva inclusiva acrescenta que os meios de acesso podem variar sem que se abandone a inserção da criança em práticas sociais de linguagem.

A gestão aparece como mediadora entre direito e condição de trabalho. Cabe-lhe organizar horários, fluxos, aquisição de materiais, registros e comunicação. Libâneo (2018) contribui para compreender a dimensão pedagógica da gestão. A pesquisa amplia essa leitura ao relacioná-la ao dever de monitorar se decisões inclusivas foram efetivamente executadas.

A relação com famílias precisa evitar dois movimentos: culpabilização e transferência de responsabilidades. A escuta familiar traz conhecimentos importantes sobre comunicação, saúde, autonomia e história da criança. A decisão pedagógica, contudo, continua sendo responsabilidade profissional da escola. A rede intersetorial coopera quando há necessidade, sem substituir o currículo nem condicionar o atendimento educacional à obtenção de laudo.

4.8 Gestão, famílias e rede intersetorial

A oitava categoria reuniu elementos que ultrapassam a sala de aula. Gestão democrática, diálogo com famílias, acessibilidade arquitetônica, proteção

social e articulação com saúde e assistência aparecem como condições que podem sustentar ou fragilizar o trabalho docente. A intersectorialidade, contudo, não deve medicalizar decisões pedagógicas nem transferir à saúde a definição do currículo.

O Caderno de Educação Inclusiva e Intersectorialidade do MEC (2025) propõe atenção integral e definição de responsabilidades. Freire (1996) oferece base dialógica para relações que reconheçam a palavra dos sujeitos. A síntese destaca que família e estudante são fontes de conhecimento sobre barreiras e apoios, mas a escola preserva sua responsabilidade pedagógica. Uma rede efetiva coopera sem confundir funções.

No âmbito de gestão, famílias e rede intersectorial, nesse eixo, a discussão entre os autores revela mais complementaridade do que oposição. Os estudos críticos chamam atenção para limites estruturais, enquanto abordagens pedagógicas detalham possibilidades de mudança no cotidiano. Quando articuladas, essas contribuições afastam dois extremos: o pessimismo que considera qualquer prática inútil diante da desigualdade e o voluntarismo que atribui tudo à disposição pessoal do professor. A inclusão implica iniciativa e condições; compromisso e política; conhecimento e colaboração.

No âmbito de gestão, famílias e rede intersectorial, a leitura comparada indica que outro aspecto recorrente foi o modo como expectativas influenciam oportunidades. Quando o diagnóstico antecede a observação pedagógica, atividades podem ser reduzidas antes que a criança tenha oportunidade de tentar. A bibliografia selecionada examinada não nega a importância de informações clínicas quando relevantes, mas rejeita seu uso como currículo. A pergunta central permanece educacional: o que se pretende ensinar, que barreira impede o acesso e que mediação pode produzir avanço?

No âmbito de gestão, famílias e rede intersectorial, a partir das fontes analisadas, os documentos recentes reforçam formação em serviço, materiais acessíveis, apoio técnico e monitoramento. Esses componentes respondem a fragilidades registradas por pesquisas anteriores, mas precisam ser

acompanhados ao longo do tempo. Como esta pesquisa não realizou avaliação de implementação, não é possível afirmar seus efeitos. É possível, entretanto, reconhecer coerência entre os problemas apontados pela literatura e os instrumentos anunciados pela política atual.

No âmbito de gestão, famílias e rede intersetorial, sob outra perspectiva, nos anos iniciais, o debate também se relaciona à alfabetização. Crianças que encontram barreiras de comunicação, atenção, mobilidade ou linguagem precisam participar de situações significativas de leitura e escrita, e não apenas de exercícios periféricos. Soares (2020) mostra que alfabetização e letramento se articulam; uma perspectiva inclusiva acrescenta que os meios de acesso podem variar sem que se abandone a inserção da criança em práticas sociais de linguagem.

No âmbito de gestão, famílias e rede intersetorial, nesse eixo, a análise sugere que o projeto político-pedagógico pode funcionar como ponte entre norma e prática. Quando a inclusão aparece somente em eventos comemorativos ou em um capítulo genérico, pouco orienta decisões. Quando define responsabilidades, momentos de planejamento, formas de acompanhamento e canais de participação, transforma-se em referência concreta. A gestão, nesse sentido, cria as condições para que a cooperação deixe de depender apenas de afinidades pessoais.

No âmbito de gestão, famílias e rede intersetorial, a leitura comparada indica que também se observou que a escuta da criança é pouco explicitada em parte da produção, embora o princípio de participação esteja presente nas normas mais recentes. Essa lacuna merece atenção. Crianças, inclusive aquelas que utilizam formas não convencionais de comunicação, podem oferecer informações sobre conforto, interesse, dificuldade e pertencimento. Incorporar sua perspectiva não significa transferir a elas decisões adultas, mas reconhecer que a qualidade da experiência escolar não pode ser definida sem considerar quem a vive.

Quadro 4 - Categorias de análise e indicadores interpretativos

Categoria	Evidências procuradas	Indicadores interpretativos
Direito e participação	Normas, conceitos de acesso e pertencimento.	Matrícula, participação, permanência, aprendizagem.
Implementação	Programas, financiamento, continuidade e monitoramento.	Responsabilidades, recursos, desigualdades entre redes.
Formação	Necessidades, formatos e condições de desenvolvimento profissional.	Continuidade, vínculo com a prática, colaboração e avaliação.
Currículo	Objetivos, materiais, linguagens e adaptações.	Acessibilidade, expectativa e participação no currículo comum.
Colaboração	Relações entre regência, AEE, gestão, família e rede.	Tempo conjunto, registros e corresponsabilidade.
Diversidade	Deficiência, raça, gênero, classe, cultura e território.	Representação, preconceito, voz e reconhecimento.
Avaliação	Critérios, instrumentos, feedback e replanejamento.	Progressão, apoios utilizados e evidências variadas.
Gestão e rede	Projeto político-pedagógico e intersetorialidade.	Governança, participação, fluxos e acompanhamento.

Fonte: elaboração da autora (2026).

Quadro 5 - Síntese dos achados e implicações

Achado	Implicação para políticas	Implicação para a escola
Base normativa consistente, mas implementação desigual.	Financiamento, assistência técnica e monitoramento continuado.	Transformar normas em rotinas, responsabilidades e registros.
Formação pontual tem alcance limitado.	Programas em serviço, com continuidade e avaliação.	Estudo de casos, planejamento conjunto e acompanhamento.
Acessibilidade precisa nascer no planejamento.	Produção e distribuição de materiais acessíveis.	Diversificar meios sem reduzir objetivos de aprendizagem.
Colaboração é reconhecida, porém pouco institucionalizada.	Prever carga horária e condições de articulação.	Integrar regência, AEE e gestão em decisões pedagógicas.
Diversidade extrapola categorias isoladas.	Articular políticas de inclusão, equidade e direitos humanos.	Rever currículo, linguagem, relações e representações.
Avaliação pode incluir ou excluir.	Orientar sistemas para acompanhamento formativo.	Usar evidências variadas, feedback e replanejamento.

Fonte: elaboração da autora (2026).

A primeira síntese dos resultados revela que o Brasil dispõe de um conjunto jurídico robusto, mas sua força depende da capacidade de transformar princípios em condições escolares observáveis. A Constituição, a LDB, a Lei Brasileira de Inclusão e a política instituída em 2025 convergem na defesa do sistema educacional inclusivo. Os estudos acadêmicos, contudo, chamam atenção para desigualdades entre redes, continuidade de barreiras e fragilidades na formação. A discussão não diminui a importância da norma; mostra que ela precisa ser acompanhada por financiamento, orientação, serviços, monitoramento e responsabilização pública. O direito torna-se concreto quando

uma criança encontra acesso físico, comunicação possível, currículo significativo, apoio e relações que sustentam sua presença.

Os documentos atuais reforçam a centralidade da classe comum e do AEE complementar. Pletsch (2020) ajuda a evitar que essa articulação seja interpretada como simples transferência de tarefas para um espaço especializado. O resultado da análise indica que o AEE ganha potência quando identifica barreiras, produz recursos, orienta o uso de tecnologia assistiva e dialoga com o planejamento da turma. Quando funciona isoladamente, pode produzir duas escolarizações paralelas e dificultar a compreensão do percurso da criança. Assim, a questão não é escolher entre sala comum e apoio especializado, mas definir como ambos cooperam em torno de objetivos compartilhados.

A literatura recente também impede uma leitura simplista da formação docente. Rodrigues e Sales (2024) identificam necessidades formativas expressivas, enquanto Ribeiro (2022) adverte para riscos de ofertas aligeiradas e mercantilizadas. O confronto dessas ideias mostra que ampliar o número de cursos não resolve automaticamente o problema. A formação precisa ter densidade, vínculo com o trabalho, acompanhamento e possibilidade de autoria. Professores não necessitam apenas de respostas prontas sobre deficiências; precisam compreender políticas, reconhecer barreiras, planejar para a heterogeneidade e avaliar os efeitos das decisões. A qualidade do processo é tão importante quanto sua disponibilidade.

Outro achado refere-se à diferença entre adaptação improvisada e planejamento acessível. O improviso costuma ocorrer depois que a atividade já foi organizada para um estudante imaginado como padrão. O planejamento acessível, ao contrário, considera desde o início diferentes maneiras de entrar em contato com o conteúdo, participar e demonstrar aprendizagem. Costa-Renders (2025) ressalta que o DUA pode apoiar esse movimento sem substituir apoios individualizados. A análise sustenta que o professor deve preservar o objetivo central e flexibilizar meios, tempo, linguagem e recursos. Reduzir

conteúdo sem justificativa ou oferecer tarefa desconectada não configura inclusão; pode apenas ocultar o afastamento do currículo.

Nos anos iniciais, a alfabetização apareceu como campo sensível. Soares (2020) defende a articulação entre apropriação do sistema de escrita e participação em práticas sociais de leitura e produção textual. Quando essa perspectiva é colocada em diálogo com a inclusão, torna-se inadequado adiar indefinidamente o contato de algumas crianças com textos, livros, escrita e produção de sentidos. Apoios podem envolver comunicação alternativa, leitura compartilhada, símbolos, ampliação visual, recursos táteis e diferentes formas de resposta, mas devem manter a criança ligada ao objeto de conhecimento. A dificuldade precisa orientar mediação, não justificar desistência pedagógica.

A avaliação foi identificada como lugar no qual a inclusão pode avançar ou ser interrompida. Hoffmann (2018) compreende a avaliação como acompanhamento e mediação, enquanto Luckesi (2011) critica seu uso classificatório e excludente. A síntese aponta que diversificar instrumentos não significa abandonar critérios. Significa separar o conhecimento que se deseja observar das barreiras produzidas pelo formato. Uma criança pode demonstrar compreensão por fala, escrita, desenho, escolha justificada, recurso digital ou produção prática, desde que o critério esteja claro. O registro dos apoios utilizados também é importante para planejar a etapa seguinte e acompanhar autonomia.

O trabalho colaborativo surgiu como condição recorrente, mas nem sempre institucionalizada. Dantas et al. (2024) registram a colaboração como contribuição percebida em formação especializada, e Silva et al. (2024) descrevem práticas inclusivas construídas entre profissionais. Esses resultados dialogam com a defesa do ensino colaborativo feita por Mendes et al. (2014). A convergência é expressiva: quando planejamento, observação e avaliação são compartilhados, a resposta pedagógica tende a ser menos fragmentada. O limite está na ausência de tempo, definição de papéis e apoio da gestão. Sem essas condições, a colaboração permanece dependente de iniciativas individuais.

A diversidade ampliada constituiu outro resultado relevante. Ferreira et al. (2024) mostram como o capacitismo pode aparecer nas práticas escolares, e Akotirene (2019) permite compreender que desigualdades se combinam. A análise indica que uma criança com deficiência não deixa de ser atravessada por raça, gênero, classe, religião, cultura ou território. Políticas e formações que trabalham identidades de forma isolada podem não perceber situações nas quais expectativas baixas resultam de múltiplos marcadores. Reconhecer interseccionalidade não significa apagar as responsabilidades específicas da Educação Especial, mas qualificar a leitura das barreiras e impedir que o estudante seja reduzido ao laudo.

A gestão escolar aparece nas fontes como mediadora entre política e cotidiano. Ela organiza tempos, distribui responsabilidades, acompanha planejamento, articula serviços e define se a inclusão estará presente no projeto político-pedagógico ou restrita a ações pontuais. Libâneo (2018) contribui para compreender que organização e participação compõem o trabalho pedagógico. O resultado desta pesquisa é que a gestão não substitui o professor nem o especialista, mas cria as condições para que a corresponsabilidade exista. Decisões sobre horários, reuniões, uso de recursos e acompanhamento de compromissos produzem efeitos diretos na participação dos estudantes.

A relação com as famílias também exige equilíbrio. As fontes valorizam sua escuta porque responsáveis conhecem modos de comunicação, interesses, experiências e necessidades da criança. Entretanto, a escola não pode transferir à família a responsabilidade de produzir adaptações, contratar apoio ou ensinar conteúdos que lhe cabem. O diálogo precisa começar por potencialidades e observações concretas, evitando culpabilização e diagnósticos informais. Quando família e escola definem responsabilidades e prazos, a parceria se torna mais objetiva. Quando a comunicação ocorre apenas em crises, cresce o risco de desconfiança e de decisões tomadas sem participação.

Os dados do Censo Escolar são importantes para acompanhar acesso e serviços, mas a análise mostrou o limite de interpretar matrícula como sinônimo

de inclusão. O registro estatístico não informa, por si só, se a criança recebe atividade relacionada ao currículo, se participa das interações ou se é ouvida. Por isso, os números foram tratados como contexto, e não como resultado qualitativo. Essa decisão metodológica evita conclusões exageradas e reforça a necessidade de indicadores que acompanhem presença, participação, aprendizagem, acessibilidade e continuidade dos apoios.

A comparação entre obras clássicas e estudos recentes revelou permanências. Questões formuladas por Freire (1996) sobre diálogo, curiosidade e produção do conhecimento continuam relacionadas às preocupações atuais com participação e pertencimento. Ao mesmo tempo, artigos de 2024 e 2025 atualizam o debate ao mostrar necessidades formativas, capacitismo, DUA e currículos de licenciatura. A permanência dos princípios não significa repetição histórica; mostra que desafios antigos assumem novas formas e exigem instrumentos atualizados. A pesquisa preserva clássicos porque oferecem fundamento, mas não os utiliza para substituir a produção contemporânea.

Foi possível identificar uma tensão entre respostas individualizadas e mudança institucional. Apoios individualizados são indispensáveis em determinadas situações, especialmente quando envolvem comunicação, mobilidade, acesso sensorial ou tecnologia assistiva. Contudo, se toda barreira for tratada como problema exclusivo da criança, a escola deixa de revisar práticas que afetam muitas pessoas. O resultado defendido é um movimento duplo: oferecer o apoio necessário imediatamente e investigar o que pode ser transformado no ambiente, no material, no currículo ou na organização. Essa lógica evita que o atendimento individualizado se converta em segregação disfarçada.

A análise das necessidades formativas sugere que professores valorizam conhecimentos aplicáveis, mas a busca por utilidade não deve reduzir a formação a técnicas. Pinheiro, Martins e Portilho (2025) defendem fundamentos críticos capazes de relacionar prática e realidade social. Em diálogo, Imbernón

(2022) situa a formação permanente como construção coletiva e contextualizada. Desse encontro resulta uma proposta de oficina que combina estudo de normas, análise de casos, planejamento e compromisso institucional. A prática aparece como objeto de reflexão, e não como conjunto de receitas. O conhecimento teórico é mobilizado para compreender decisões e ampliar alternativas.

Nenhum resultado apresentado autoriza afirmar que a oficina produz efeitos positivos, pois ela não foi aplicada. O que a pesquisa permite sustentar é sua coerência com as necessidades e princípios identificados no corpus. A proposta contempla formação situada, colaboração, identificação de barreiras, planejamento acessível, avaliação formativa e acompanhamento. Sua efetividade futura dependerá de contexto, mediação, adesão, condições institucionais e avaliação. Essa delimitação protege a honestidade do trabalho e distingue produto fundamentado de intervenção validada.

Em conjunto, os achados mostram que inclusão não é uma tarefa adicional colocada ao lado do ensino. Ela modifica a maneira de compreender objetivos, relações, recursos e evidências de aprendizagem. Políticas públicas estabelecem a direção; formação ajuda profissionais a interpretar e agir; gestão organiza condições; currículo e avaliação materializam escolhas; AEE e apoios especializados ampliam acesso. O resultado central é a interdependência dessas dimensões. Quando uma delas falha, as demais ficam sobrecarregadas. Quando se articulam, aumenta a possibilidade de que cada criança aprenda sem perder seu lugar na comunidade escolar.

4.9 Leitura integrada dos indicadores e das categorias

A leitura integrada impede concluir que o aumento do acesso tornou dispensável o debate sobre qualidade. Os gráficos mostram expansão das matrículas e maior participação em classes comuns. As categorias qualitativas mostram, simultaneamente, desafios de apoio, formação, currículo, avaliação e

gestão. Os dois conjuntos de evidências não competem. O indicador dimensiona o fenômeno; a literatura ajuda a interpretar condições e riscos.

O crescimento de 930 mil matrículas em 2015 para 2,5 milhões em 2025 modifica a escala da responsabilidade pública. Não se trata de preparar poucas escolas de referência, mas de fortalecer redes inteiras. A formação docente precisa caminhar com financiamento, acessibilidade, AEE e gestão. Caso contrário, a presença ampliada pode aumentar a sobrecarga e produzir novas formas de exclusão dentro da classe comum.

O percentual de 93,5% em classes comuns representa conquista histórica. Ainda assim, a categoria pertencimento lembra que estar na mesma sala não significa participar das mesmas experiências. A análise precisa perguntar se o estudante recebe explicações, materiais e oportunidades de responder; se seus avanços são reconhecidos; e se mantém vínculos com colegas. Esses aspectos orientaram os indicadores da oficina.

O corpus recente também evidencia mudança de agenda. DUA, anticapacitismo, intersetorialidade e monitoramento aparecem com maior força em trabalhos atuais. Obras clássicas continuam oferecendo fundamentos, mas não devem monopolizar o capítulo. A revisão adotou uma distribuição mais ampla de autores e reservou às referências históricas funções conceituais específicas.

A síntese não identifica uma solução única. Algumas barreiras dependem de planejamento docente; outras exigem ação da gestão ou da secretaria. Há situações que requerem tecnologia assistiva, profissionais de apoio ou articulação com saúde e assistência. Uma política inclusiva precisa reconhecer essa variedade sem abandonar o compromisso comum com aprendizagem e participação.

4.10 Tensões, lacunas e agenda de acompanhamento

A primeira tensão situa-se entre universalização e singularidade. Planejar para todos reduz barreiras comuns, mas não elimina a necessidade de apoios individualizados. A resposta não está em escolher um lado. O planejamento universal constitui a base; a avaliação contínua identifica aquilo que precisa ser acrescentado para determinado estudante.

A segunda tensão envolve autonomia docente e responsabilidade institucional. Professores precisam de liberdade profissional para interpretar situações e criar mediações. Essa autonomia não pode significar abandono. A rede deve oferecer formação, tempo, materiais e orientação, enquanto a gestão acompanha decisões e remove obstáculos administrativos.

A terceira tensão aparece entre dados e experiência. Indicadores nacionais são indispensáveis para políticas, mas não descrevem sozinhos a qualidade das relações escolares. Relatos locais podem revelar barreiras invisíveis nos números, porém não autorizam generalizações nacionais. A pesquisa sustenta a complementaridade das escalas.

Entre as lacunas, destaca-se a necessidade de estudos que acompanhem aprendizagem e pertencimento, e não apenas matrícula. Também são necessários estudos sobre implementação da política de 2025, formação em territórios rurais e indígenas, articulação intersectorial e condições de trabalho. Essas agendas não diminuem o valor do conhecimento existente; indicam onde a evidência ainda é insuficiente.

A oficina responde às lacunas de maneira prudente. Ela oferece instrumentos de diagnóstico pedagógico, planejamento e acompanhamento, mas não promete resolver problemas estruturais. Os participantes serão convidados a separar ações sob governabilidade da escola de demandas que precisam ser formalizadas à rede. Esse movimento fortalece autoria profissional e evita culpabilização.

5. PROPOSTA DA OFICINA PEDAGÓGICA

A oficina “Escola para todas as pessoas: formação docente, diversidade e práticas inclusivas” constitui o produto educacional derivado da síntese bibliográfica e documental. Ela não foi aplicada nem avaliada empiricamente. Sua elaboração responde aos achados sobre necessidade de formação situada, trabalho colaborativo, análise de barreiras e planejamento acessível. O roteiro foi pensado para redes ou escolas adaptarem à realidade local, preservando os princípios de participação, reflexão e corresponsabilidade.

Figura 3 - Capa da oficina pedagógica “Escola para todas as pessoas”



Fonte: imagem autoral produzida para esta pesquisa (2026).

5.1 Identificação e justificativa

Título: Escola para todas as pessoas: formação docente, diversidade e práticas inclusivas. Público prioritário: docentes dos anos iniciais, profissionais do AEE, equipe gestora, coordenação pedagógica e profissionais de apoio. Carga horária sugerida: 20 horas, distribuídas em quatro encontros presenciais de quatro horas e quatro horas de trabalho orientado entre os encontros. O formato pode ser adaptado, desde que se preserve tempo para estudo, planejamento e devolutiva.

A oficina parte de uma necessidade recorrente no corpus: profissionais reconhecem a importância da inclusão, mas nem sempre dispõem de espaços regulares para transformar dúvidas do cotidiano em estudo e decisão coletiva. Rodrigues e Sales (2024) registraram necessidades formativas expressivas; Rosa et al. (2025) ressaltaram reflexão, colaboração e identidade profissional. Por isso, a proposta evita palestras extensas e organiza situações em que os participantes analisam barreiras, relacionam normas e planejam respostas.

A expressão “todas as pessoas” foi escolhida para ampliar o olhar sobre diversidade sem apagar direitos específicos. O trabalho contempla deficiência, TEA e altas habilidades ou superdotação, mas também considera raça, gênero, classe, cultura, religião e território. A intenção é ajudar a equipe a perceber intersecções e a construir respostas que não reduzam estudantes a categorias fixas.

5.2 Objetivos da oficina

O objetivo geral é fortalecer a capacidade coletiva de identificar barreiras e planejar práticas inclusivas nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Como objetivos específicos, pretende-se: compreender marcos legais; problematizar concepções de diferença; analisar barreiras atitudinais, comunicacionais, curriculares e institucionais; exercitar princípios do DUA; ampliar a articulação entre regência, AEE e gestão; construir instrumentos de acompanhamento; e elaborar compromissos possíveis para o contexto da escola.

Os objetivos não prometem domínio total em vinte horas. Uma oficina pode inaugurar linguagem comum, ampliar repertórios e organizar prioridades, mas mudanças sustentáveis exigem continuidade. Por essa razão, o último módulo inclui um plano de acompanhamento de noventa dias e propõe que a coordenação pedagógica retome os compromissos em reuniões regulares.

5.3 Princípios metodológicos

A metodologia da oficina articula problematização, estudo orientado, trabalho colaborativo e produção de materiais. A problematização inspira-se em Freire (1996): situações concretas são lidas criticamente, sem transformar a experiência imediata em resposta final. O estudo oferece fundamentos legais e conceituais; a colaboração distribui a responsabilidade; e a produção material aproxima a formação do planejamento escolar.

Nenhum participante deverá expor nomes ou diagnósticos de crianças. Os casos serão fictícios ou anonimizados, descritos em termos de barreiras, objetivos e apoios. Essa escolha evita que a formação se converta em julgamento de estudantes, famílias ou colegas. A pergunta orientadora será sempre: que aspecto da atividade, do ambiente ou da organização pode ser revisto para ampliar acesso e participação?

A mediação deve acolher dúvidas sem validar práticas discriminatórias. Conceitos equivocados serão tratados como oportunidades de estudo, acompanhados de referência normativa. O formador também precisa evitar a posição de especialista que oferece soluções prontas. Seu papel é organizar o processo, garantir fundamentação, provocar relações entre teoria e prática e ajudar o grupo a formular decisões verificáveis.

5.4 Estrutura dos encontros

O Encontro 1, “Direito, diferença e pertencimento”, inicia com um inventário anônimo de expectativas. Em seguida, pequenos grupos analisam frases comuns no cotidiano escolar e discutem que concepções carregam. Uma linha do tempo apresenta Constituição, LDB, PNEEPEI, LBI, Resolução CNE/CP

nº 4/2024 e Política Nacional de 2025. A síntese final constrói uma definição coletiva de inclusão com critérios observáveis.

O Encontro 2, “Ler barreiras, não rotular crianças”, utiliza estudos de caso fictícios dos anos iniciais. Cada grupo identifica objetivo pedagógico, barreiras, recursos já existentes e informações ainda necessárias. A atividade é apoiada por uma matriz que diferencia barreiras atitudinais, arquitetônicas, comunicacionais, tecnológicas e curriculares. A devolutiva compara soluções e verifica se preservam expectativas de aprendizagem.

O Encontro 3, “Planejamento acessível e avaliação formativa”, apresenta os princípios do DUA e convida os participantes a redesenhar uma sequência de alfabetização ou matemática. O grupo propõe diferentes formas de engajamento, representação do conteúdo e expressão da aprendizagem. Depois, elabora critérios de avaliação e feedback, registrando quais apoios podem ser usados sem alterar o objetivo central.

O Encontro 4, “Colaboração e compromisso institucional”, mapeia fluxos entre classe comum, AEE, gestão, família e rede intersetorial. Os participantes identificam pontos de ruptura, definem responsabilidades e produzem um plano de ação de noventa dias. A oficina termina com avaliação formativa, registro de aprendizagens e pactuação de uma reunião de acompanhamento.

5.5 Recursos e materiais

São necessários projetor ou tela, folhas A3, marcadores, notas adesivas, cópias acessíveis dos casos, cartões com marcos legais, matriz de barreiras, modelo de planejamento e ficha de avaliação. Todo material digital deve ser compatível com leitores de tela; vídeos precisam de legendas e, quando possível, audiodescrição; documentos devem usar contraste, fonte legível e estrutura de títulos.

A acessibilidade da própria formação é parte do conteúdo. Antes dos encontros, a organização deverá consultar os participantes sobre necessidades de acesso, mobilidade, comunicação e alimentação. O espaço precisa permitir

circulação e diferentes formas de participação. Pausas, tempo de leitura e possibilidade de resposta oral, escrita ou visual não são concessões; são escolhas coerentes com a proposta.

5.6 Avaliação e acompanhamento

A avaliação ocorrerá em três momentos. No diagnóstico inicial, os participantes registrarão conceitos, dúvidas e prioridades. Durante as atividades, o formador observará a qualidade das justificativas, a articulação entre barreira e apoio e a participação do grupo. Ao final, cada equipe apresentará um planejamento revisado e um compromisso institucional com responsável, prazo e indicador.

A avaliação não atribuirá nota individual. Seu objetivo é produzir informação para melhorar a formação e apoiar o seguimento. Depois de trinta dias, a coordenação poderá realizar uma roda breve para verificar avanços e dificuldades. Aos noventa dias, recomenda-se revisar o plano e registrar o que foi incorporado ao projeto político-pedagógico ou às rotinas de planejamento.

Os indicadores sugeridos são: participação dos diferentes profissionais; qualidade dos planejamentos produzidos; identificação explícita de barreiras; diversidade de meios de acesso e expressão; articulação entre regência e AEE; existência de responsáveis e prazos; e percepção dos participantes sobre utilidade e aplicabilidade. Como a oficina não foi aplicada nesta pesquisa, esses indicadores são propostos para uso futuro, não apresentados como resultados.

5.7 Cuidados éticos e de implementação

A aplicação futura deverá preservar privacidade, dignidade e participação. Registros de estudantes só poderão ser usados conforme as normas da rede, com anonimização e finalidade pedagógica legítima. A formação não deve estimular diagnóstico informal nem exposição pública de famílias. Quando um caso exigir conhecimento especializado, a equipe deverá buscar os fluxos institucionais adequados sem suspender o trabalho pedagógico.

A proposta também precisa ser adaptada ao território. Uma escola do campo, indígena, quilombola, periférica ou urbana central apresenta recursos, conhecimentos e desafios diferentes. Adaptação não significa retirar fundamentos, mas dialogar com experiências locais. O formador deve conhecer as normas da rede e incluir exemplos culturalmente relevantes, evitando importar modelos como se fossem universais.

Quadro 6 - Estrutura da oficina pedagógica

Encontro	Tema	Atividades principais	Produto
1 - 4h	Direito, diferença e pertencimento	Inventário, análise de frases, linha do tempo e síntese conceitual.	Carta de princípios da equipe.
2 - 4h	Ler barreiras, não rotular crianças	Casos fictícios, matriz de barreiras e socialização.	Mapa de barreiras e apoios.
3 - 4h	Planejamento acessível e avaliação	DUA, redesenho de sequência e critérios de feedback.	Plano de aula acessível.
4 - 4h	Colaboração e compromisso	Fluxos, responsabilidades, plano de 90 dias e avaliação.	Plano institucional de ação.
Trabalho orientado - 4h	Aplicação ao planejamento	Leitura, revisão de material e registro reflexivo.	Portfólio formativo da equipe.

Fonte: elaboração da autora (2026).

5.8 Roteiro detalhado para o formador

- **Acolhida e contrato formativo:** Apresentar objetivos, combinar respeito, confidencialidade, direito de dúvida e formas acessíveis de participação.
- **Levantamento de saberes:** Usar perguntas abertas e anônimas para identificar concepções sem constranger participantes.
- **Problematização:** Apresentar situação concreta, evitar revelar “resposta correta” antes da discussão e solicitar justificativas.

- **Estudo orientado:** Distribuir trechos curtos de normas e autores, com perguntas que relacionem texto e prática.
- **Produção colaborativa:** Organizar grupos heterogêneos, definir papéis e garantir que todos possam contribuir.
- **Socialização crítica:** Comparar propostas pelo objetivo, pela barreira enfrentada e pela participação gerada.
- **Síntese:** Registrar consensos, dúvidas persistentes e responsabilidades institucionais.
- **Acompanhamento:** Definir responsável, prazo, indicador e data de retorno para cada compromisso.

5.9 Instrumentos da oficina

Os instrumentos completos são apresentados nos apêndices: diagnóstico inicial, matriz de identificação de barreiras, roteiro de planejamento acessível, ficha de avaliação da oficina e plano de acompanhamento de noventa dias. Eles foram elaborados para orientar reflexão, e não para fiscalizar individualmente o professor. A escola poderá adaptá-los à terminologia de sua rede, desde que mantenha o foco em objetivos, barreiras, apoios, participação e evidências de aprendizagem.

5.10 Caderno operacional do formador

O caderno operacional reúne dez recursos prontos para apoiar a condução da oficina. Cada recurso ocupa uma página e pode ser impresso ou convertido em formato digital acessível. As atividades não dependem de respostas previamente definidas: o formador deverá comparar as propostas com os princípios legais, com os objetivos de aprendizagem e com as barreiras identificadas. Esse cuidado preserva o caráter reflexivo e impede que o material seja usado como receituário.

Recurso 1 - Cartões de concepções

Objetivo: reconhecer ideias que circulam na escola e analisar seus efeitos. O formador distribui cartões com frases como “não fui preparado”, “essa atividade é muito difícil para ele”, “a inclusão beneficia toda a turma” e “o AEE deve adaptar tudo”. Os grupos classificam as frases em dúvidas, barreiras ou possibilidades, sempre justificando a escolha.

Perguntas para o grupo:

1. Que expectativa sobre a criança aparece na frase?
2. A responsabilidade está sendo compartilhada ou transferida?
3. Que direito ou norma ajuda a analisar a situação?
4. Como a frase poderia ser reformulada sem ocultar a dificuldade?

Síntese esperada: dúvidas profissionais são legítimas, mas não podem justificar afastamento. A análise deve transformar afirmações genéricas em perguntas pedagógicas sobre objetivo, barreira, apoio e acompanhamento.

Recurso 2 - Linha do tempo comentada

Objetivo: relacionar marcos legais e responsabilidades atuais. Os participantes recebem cartões com 1988, 1996, 2008, 2009, 2015, 2024 e 2025, além dos nomes dos principais documentos. Depois de ordenar a linha do tempo, cada grupo escolhe um marco e explica como ele modifica uma decisão da escola.

Perguntas para o grupo:

1. Qual direito foi reafirmado?
2. Que responsabilidade pertence ao sistema, à gestão ou ao professor?
3. Que aspecto ainda depende de regulamentação ou implementação?
4. Como evitar que a norma permaneça apenas no papel?

Síntese esperada: a legislação constitui conquista histórica e referência obrigatória, mas sua efetividade exige orçamento, organização, conhecimento e monitoramento.

Recurso 3 - Caso de alfabetização acessível

Objetivo: exercitar o planejamento de uma situação comum de leitura. Caso fictício: uma turma do 2º ano participará de leitura compartilhada; algumas crianças ainda não leem convencionalmente, uma utiliza comunicação alternativa e outra apresenta baixa visão. O grupo deverá preservar o propósito da atividade e variar os meios de acesso e resposta.

Perguntas para o grupo:

Qual é o objetivo central da leitura?

1. Que características do material criam barreiras?
2. Que recursos podem beneficiar todo o grupo?
3. Que apoio individualizado continua necessário?
4. Como registrar compreensão sem exigir uma única forma de resposta?

Síntese esperada: texto ampliado, leitura oral expressiva, descrição de imagens, antecipação de vocabulário, símbolos, escolha por apontamento e respostas orais podem coexistir sem substituir o contato com a linguagem escrita.

Recurso 4 - Caso de matemática e participação

Objetivo: analisar barreiras em uma atividade de resolução de problemas. Caso fictício: no 4º ano, a proposta envolve situações de multiplicação. Uma criança apresenta dificuldade persistente na escrita dos cálculos, mas explica estratégias oralmente; outra necessita de mais tempo e apoio visual. O grupo planeja formas de participação sem alterar o conceito matemático.

Perguntas para o grupo:

1. que precisa ser aprendido e o que é apenas formato de resposta?

2. Que materiais concretos ou representações visuais podem apoiar raciocínio?
3. Como valorizar estratégia oral sem abandonar o registro matemático?
4. Que evidências indicam progresso?

Síntese esperada: a avaliação deve distinguir compreensão conceitual, procedimento, comunicação e autonomia, utilizando essas informações para orientar intervenções posteriores.

Recurso 5 - Laboratório de Desenho Universal para a Aprendizagem

Objetivo: redesenhar uma atividade antes que a barreira aconteça. Cada grupo escolhe uma tarefa real e preenche três campos: maneiras de envolver os estudantes, maneiras de apresentar o conhecimento e maneiras de permitir expressão da aprendizagem. Em seguida, verifica se as opções preservam o mesmo objetivo e se são viáveis no contexto.

Perguntas para o grupo:

1. As escolhas oferecem participação genuína ou apenas ocupação?
2. Há excesso de estímulos que possa criar nova barreira?
3. recurso é acessível e disponível?
4. Que apoio específico não pode ser substituído pelo desenho geral?

Síntese esperada: o DUA amplia possibilidades coletivas, mas não elimina a necessidade de conhecer estudantes, usar recursos de acessibilidade e realizar ajustes individualizados quando necessários.

Recurso 6 - Pacto de colaboração entre classe comum e AEE

Objetivo: transformar colaboração em rotina institucional. Regente, AEE e coordenação descrevem o que precisam saber, que informações podem compartilhar, quanto tempo possuem e quais decisões dependem de cada função. O grupo elabora um acordo simples para planejamento, acompanhamento e comunicação.

Perguntas para o grupo:

1. Qual encontro regular é possível?
2. Que registro curto evita perda de informação?
3. Como o AEE apoia acesso sem substituir o ensino comum?
4. Quando a gestão precisa intervir?
5. Como incluir a família e a criança sem transferir responsabilidades?

Síntese esperada: o pacto deve definir frequência, responsáveis, canal de comunicação, foco pedagógico e data de revisão. A colaboração precisa ser prevista, não deixada ao improviso.

Recurso 7 - Roda de diálogo com famílias

Objetivo: preparar comunicação respeitosa e orientada por evidências. Os participantes analisam um roteiro de reunião que começa por potencialidades e participação, apresenta observações concretas, escuta a família e define próximos passos. Termos vagos, culpabilizantes ou diagnósticos informais devem ser substituídos por descrições pedagógicas.

Perguntas para o grupo:

1. que a escola observou, em qual situação e com que frequência?
2. Que estratégias já foram utilizadas?
3. Que informações a família pode oferecer?
4. Que ação cabe à escola?
5. Como registrar o acordo preservando privacidade?

Síntese esperada: parceria não significa concordância automática. Significa diálogo, clareza de funções, respeito e acompanhamento de compromissos definidos coletivamente.

Recurso 8 - Auditoria pedagógica de acessibilidade

Objetivo: observar materiais e ambientes com foco em barreiras. Pequenos grupos percorrem espaços autorizados ou analisam fotografias institucionais sem pessoas identificáveis. Utilizam lista de verificação de circulação, sinalização, contraste, ruído, mobiliário, comunicação, materiais digitais e organização do tempo.

Perguntas para o grupo:

1. A barreira impede acesso, compreensão, comunicação ou autonomia?
2. Quem é mais afetado?
3. Há solução imediata, de médio prazo ou dependente da rede?
4. Que responsável e prazo serão definidos?

Síntese esperada: acessibilidade não se resume à arquitetura. A análise precisa alcançar informação, tecnologia, atitudes, currículo e procedimentos, distinguindo ações da escola e demandas ao sistema.

Recurso 9 - Painel de evidências de aprendizagem

Objetivo: diversificar registros sem perder critérios. O grupo recebe um objetivo curricular e propõe evidências possíveis: produção escrita, fala, desenho, escolha justificada, demonstração prática, portfólio, áudio ou uso de tecnologia assistiva. Depois, define o que será observado em todas as modalidades.

Perguntas para o grupo:

1. critério avalia o conhecimento ou a limitação do formato?
2. Os apoios utilizados serão registrados?
3. Como o feedback orientará a próxima tentativa?
4. Que evidência não seria suficiente sozinha?

Síntese esperada: diversificar a forma de resposta não significa aceitar qualquer produção. Critérios explícitos mantêm o rigor e permitem compreender o que a criança sabe, como pensa e de que mediação necessita.

Recurso 10 - Reunião de acompanhamento de 90 dias

Objetivo: impedir que a oficina termine sem continuidade. A equipe revisa cada compromisso assumido, registra evidências, identifica obstáculos e decide se a ação será mantida, ajustada ou substituída. O foco não é punir responsáveis, mas aprender com a implementação e distribuir apoios.

Perguntas para o grupo:

1. que foi realizado?
2. Que mudança foi observada?
3. Que evidência sustenta essa percepção?
4. Qual barreira permaneceu?
5. Que decisão e prazo serão assumidos agora?

Síntese esperada: a formação continuada torna-se parte da cultura escolar quando produz ciclos de planejamento, ação, registro, reflexão e novo planejamento, conectados ao projeto político-pedagógico.

Recurso 11 - Rubrica para revisão do planejamento

Objetivo: oferecer critérios comuns para que a equipe revise planejamentos antes da aplicação. A rubrica não atribui nota ao professor; funciona como instrumento de diálogo. Para cada dimensão, o grupo registra “evidenciado”, “parcialmente evidenciado” ou “a desenvolver”, acrescentando uma justificativa breve e uma decisão de melhoria.

Quadro 7 - Rubrica de revisão do planejamento

Dimensão	Critério	Registro da equipe
Objetivo de aprendizagem	Está explícito, é relevante e permanece comum à turma.	Evidenciado / Parcial / A desenvolver
Participação	Há oportunidades reais de interação, escolha e contribuição.	Evidenciado / Parcial / A desenvolver
Representação	O conteúdo é apresentado por linguagens e recursos acessíveis.	Evidenciado / Parcial / A desenvolver
Expressão	As crianças podem demonstrar aprendizagem por meios compatíveis com o objetivo.	Evidenciado / Parcial / A desenvolver
Apoios	Recursos gerais e individualizados estão descritos sem separar o estudante.	Evidenciado / Parcial / A desenvolver
Avaliação	Crítérios, evidências, feedback e replanejamento foram previstos.	Evidenciado / Parcial / A desenvolver
Colaboração	Responsabilidades entre regência, AEE e gestão estão definidas.	Evidenciado / Parcial / A desenvolver
Viabilidade	Tempo, materiais e condições da escola foram considerados.	Evidenciado / Parcial / A desenvolver

Fonte: elaboração da autora (2026).

Ao final da revisão, o grupo deverá escolher no máximo duas prioridades de melhoria. Trabalhar com prioridades evita transformar a rubrica em lista burocrática e aumenta a possibilidade de acompanhar mudanças concretas.

A oficina foi planejada para vinte horas de trabalho formativo, distribuídas em quatro encontros presenciais ou híbridos de quatro horas e em quatro horas de estudo, registro e acompanhamento entre os encontros. Essa composição evita concentrar todo o conteúdo em uma única reunião e permite que a equipe retome dúvidas, revise materiais e amadureça decisões. Como a proposta não foi aplicada, a carga horária deve ser compreendida como referência adaptável. Redes com menor disponibilidade podem reorganizar encontros, desde que preservem estudo, prática coletiva, planejamento e retorno avaliativo.

O público prioritário inclui professores regentes dos anos iniciais, profissionais do AEE, coordenação pedagógica, gestores e demais trabalhadores diretamente envolvidos com o planejamento e o acompanhamento dos estudantes. A participação conjunta é importante porque a inclusão não pode ser delegada a uma única função. Recomenda-se grupo entre quinze e trinta pessoas, quantidade que favorece diálogo sem inviabilizar a mediação. Quando houver mais participantes, atividades de caso e planejamento podem ocorrer em pequenos grupos, com sínteses apresentadas ao coletivo.

Antes do primeiro encontro, o formador deverá levantar documentos da rede, características gerais da escola e necessidades apontadas pelos profissionais, sem solicitar informações pessoais de estudantes. O diagnóstico inicial utiliza situações pedagógicas anônimas e perguntas sobre barreiras, planejamento, colaboração e avaliação. Não se pretende medir competência individual nem produzir ranking. As respostas ajudam a ajustar exemplos, selecionar materiais e identificar conhecimentos prévios. Se a oficina for oferecida em uma instituição específica, a finalidade formativa e o tratamento confidencial dos registros devem ser comunicados com clareza.

No primeiro encontro, o foco recai sobre concepções, direitos e barreiras. Cartões com afirmações provocadoras são discutidos em grupos, seguidos de uma linha do tempo das políticas inclusivas. O formador precisa evitar uma exposição exclusivamente jurídica; cada documento deve ser relacionado a decisões escolares. Ao final, os participantes constroem um painel que diferencia presença, participação, aprendizagem e pertencimento. Essa distinção orientará os demais encontros e permitirá identificar situações nas quais a matrícula existe, mas o acesso ao currículo permanece limitado.

O segundo encontro trata de currículo, alfabetização, DUA e acessibilidade. Casos fictícios, construídos sem dados reais, permitem examinar objetivos de aprendizagem e barreiras. Os participantes revisam uma atividade mantendo o conhecimento central e diversificando recursos, linguagens, tempo e formas de resposta. O formador deverá perguntar continuamente se a

mudança aproxima a criança do currículo comum ou cria uma atividade paralela. A síntese do encontro é um planejamento acessível que descreve objetivos, apoios gerais, apoios individualizados, critérios e evidências de aprendizagem.

O terceiro encontro concentra-se em colaboração, AEE, gestão e relação com famílias. A equipe elabora um pacto de trabalho com frequência de reuniões, responsabilidades, registros e canais de comunicação. Situações de diálogo com famílias são analisadas para substituir linguagem culpabilizante por observações pedagógicas concretas. Também se discute o limite entre escuta e transferência de responsabilidade. O produto do encontro é um fluxo simples de planejamento, acompanhamento e revisão, no qual cada profissional reconhece sua função e sabe quando solicitar apoio da rede.

No quarto encontro, os participantes utilizam a rubrica para revisar os planejamentos produzidos. A avaliação considera objetivo, participação, representação, expressão, apoios, colaboração, viabilidade e formas de acompanhamento. Cada grupo seleciona apenas duas prioridades de melhoria, evitando listas extensas que dificilmente serão acompanhadas. Em seguida, é elaborado um plano de noventa dias com ação, responsável, prazo e indicador. O encerramento inclui avaliação individual da oficina e pactuação de uma reunião futura, sem prometer efeitos que ainda não foram observados.

A mediação deverá alternar exposição breve, leitura orientada, análise de caso, produção coletiva e síntese. Essa diversidade metodológica é coerente com o próprio conteúdo da oficina: participantes também apresentam repertórios, experiências e formas diferentes de aprender. Materiais precisam ser enviados em formato acessível, com fonte legível, contraste, descrição de imagens e possibilidade de leitura digital. Se houver participante que necessite de recurso específico, a organização deverá providenciá-lo previamente, sem expor a pessoa diante do grupo.

A avaliação combina três níveis. O primeiro acompanha compreensão e participação durante os encontros. O segundo examina os produtos elaborados, como matriz de barreiras, planejamento e pacto colaborativo. O terceiro, previsto

para ocorrer depois, verifica se os compromissos foram iniciados e que obstáculos surgiram. Como não houve aplicação, nenhum indicador é apresentado como resultado. Os instrumentos servem para uma eventual implementação e devem ser revisados pelo contexto. A avaliação da oficina não pode ser confundida com avaliação de desempenho profissional.

O caderno operacional incluído na pesquisa oferece cartões, casos, perguntas, rubrica e formulários para reduzir o trabalho de preparação do formador. Esses recursos não devem ser aplicados de modo automático. Casos podem ser adaptados à etapa de ensino; termos precisam respeitar normas e escolhas institucionais; exemplos devem evitar estereótipos. A capa em imagem identifica o produto e representa uma sala de aula diversa, mas não corresponde a registro de uma atividade realizada. Sua fonte autoral é indicada para impedir interpretação equivocada.

A sustentabilidade da proposta depende de integração ao calendário e ao projeto político-pedagógico. Uma oficina isolada pode sensibilizar, mas dificilmente modifica rotinas sem acompanhamento. Por essa razão, o plano de noventa dias prevê reunião de retorno, registro de evidências e decisão sobre continuidade, ajuste ou substituição das ações. A gestão deve proteger tempo de planejamento e reconhecer demandas que dependem da secretaria ou de outros setores. Assim, a formação não termina na última atividade; transforma-se em ciclo de estudo, decisão, acompanhamento e nova reflexão.

5.11 Matriz de coerência entre achados e módulos

A matriz de coerência assegura que a oficina não seja um produto desconectado da pesquisa. O módulo sobre direito responde ao achado de distância entre norma e experiência; o módulo sobre barreiras dialoga com currículo e capacitismo; o laboratório de planejamento retoma DUA e avaliação; o pacto de colaboração responde à fragmentação entre classe comum, AEE e gestão; e o acompanhamento de noventa dias enfrenta a descontinuidade das formações.

Cada módulo possui um objetivo observável, uma atividade central, um produto e um indicador. Essa estrutura permite adaptação sem perda de finalidade. A escola pode alterar exemplos, duração ou recursos, desde que preserve o problema trabalhado e a evidência esperada. A flexibilidade, portanto, é orientada por critérios e não por improviso.

Os destaques legais serão apresentados em trechos curtos e contextualizados. O formador deverá indicar documento, data e responsabilidade, evitando transformar a oficina em leitura cansativa de artigos. Após cada trecho, o grupo analisará uma situação e identificará o que cabe à sala, à gestão ou ao sistema. A legislação passa a funcionar como referência para decisão.

5.12 Plano de acompanhamento de noventa dias

O acompanhamento foi dividido em três ciclos de trinta dias. No primeiro, a equipe escolhe uma barreira prioritária e registra a situação inicial. No segundo, analisa evidências, corrige o planejamento e solicita apoios adicionais quando necessário. No terceiro, avalia continuidade, documenta aprendizagens e decide se a ação será incorporada à rotina ou reformulada.

Os indicadores devem ser simples e relacionados à participação: frequência na atividade, uso do material, quantidade de oportunidades de resposta, compreensão demonstrada, interação com colegas e necessidade de ajuda. Não se recomenda criar um volume excessivo de formulários. Um registro curto, consistente e retomado nas reuniões produz mais informação do que fichas extensas abandonadas.

O plano não será usado para avaliar individualmente o professor. Seu foco é a decisão coletiva e a melhoria das condições. Quando um resultado não aparecer, o grupo examinará objetivo, estratégia, tempo, recurso e barreira. A pergunta não será “quem falhou?”, mas “o que aprendemos e o que precisa mudar?”. Essa orientação preserva responsabilidade sem produzir medo.

Ao final dos noventa dias, a gestão elaborará uma síntese com ações realizadas, evidências, barreiras persistentes e demandas à rede. O documento servirá ao planejamento seguinte e à prestação de contas interna. Dados pessoais ou informações de saúde não necessários à decisão pedagógica não deverão constar do registro.

5.13 Acessibilidade da própria formação

Uma oficina sobre inclusão precisa ser acessível em sua própria forma. Materiais digitais serão disponibilizados com antecedência, linguagem clara e possibilidade de leitura por tecnologias assistivas. Imagens terão descrição; vídeos, legendas; textos, contraste adequado; e atividades, diferentes formas de participação. Necessidades específicas deverão ser consultadas sem exposição pública.

O espaço físico precisa permitir circulação, visibilidade e conforto. A organização em grupos não pode isolar participantes que utilizam cadeira de rodas, intérprete ou recursos de comunicação. Pausas, duração e ritmo devem ser informados. O formador também oferecerá possibilidade de contribuição oral, escrita ou digital, preservando o objetivo comum.

A acessibilidade metodológica inclui tempo para compreender as perguntas e oportunidade de retomada. Participantes com menor familiaridade conceitual não serão tratados como resistentes de forma antecipada. Discordâncias serão examinadas com evidências e respeito. O propósito é construir compromisso, não produzir respostas socialmente desejáveis durante o encontro.

5.14 Papel do formador e prevenção de simplificações

O formador atuará como mediador, não como detentor de respostas prontas. Cabe-lhe recuperar conceitos, pedir justificativas, aproximar a discussão de situações escolares e identificar quando o grupo atribui ao

indivíduo uma barreira institucional. Também deverá reconhecer limites e indicar quando uma dúvida exige consulta técnica ou jurídica posterior.

Algumas simplificações precisam ser prevenidas: afirmar que toda adaptação é inadequada; tratar DUA como substituto de apoio individual; confundir AEE com reforço escolar; condicionar o direito à apresentação de laudo; ou supor que acolhimento dispensa objetivos de aprendizagem. Os cartões de concepções e os casos foram elaborados para tornar essas tensões discutíveis.

A formação não deve expor estudantes ou profissionais. Casos reais serão anonimizados e modificados quando houver risco de identificação. O debate avaliará decisões e condições, não pessoas. Se surgir relato de violação de direito, o formador orientará o encaminhamento pelos canais institucionais competentes.

5.15 Limites da proposta e condições para aplicação futura

A oficina não foi aplicada no âmbito desta pesquisa. Portanto, não há participantes, depoimentos, pré-teste, pós-teste ou medida de impacto. Sua qualidade foi examinada por coerência teórica e metodológica, não por resultado empírico. Essa distinção aparece no texto, nos instrumentos e nas conclusões.

Uma aplicação futura deverá definir contexto, participantes, autorização institucional, acessibilidade e forma de avaliação. Caso produza dados para pesquisa, será necessário submeter o projeto às exigências éticas pertinentes antes da coleta. A versão atual pode ser utilizada como proposta formativa, desde que não seja apresentada como intervenção cientificamente validada.

A adaptação local é indispensável. Redes com diferentes recursos, legislação complementar e organização do AEE precisarão revisar exemplos e fluxos. Alterações deverão preservar os princípios de direito, corresponsabilidade, acessibilidade, planejamento e acompanhamento. A

fidelidade à proposta está nesses princípios, não na repetição literal de cada atividade.

A principal contribuição do produto é oferecer um caminho organizado para transformar achados bibliográficos e documentais em reflexão profissional. Sua utilidade dependerá da qualidade da mediação e da continuidade institucional. Sem acompanhamento, existe o risco de a oficina produzir entusiasmo momentâneo e pouca mudança. Por isso, o plano de noventa dias ocupa lugar central.

6. CONCLUSÕES

A pesquisa buscou compreender de que maneira políticas públicas e formação docente podem contribuir para práticas inclusivas sensíveis à diversidade nos anos iniciais do Ensino Fundamental. A análise permitiu concluir que a contribuição ocorre quando esses dois campos se articulam a currículo, gestão, acessibilidade, avaliação e trabalho colaborativo. A norma cria obrigações e instrumentos; a formação amplia capacidade de interpretação e ação; a escola transforma ambas em experiência concreta. Separadas, essas dimensões perdem força.

O primeiro resultado foi reconhecer a consistência do marco jurídico brasileiro. Desde a Constituição de 1988, diferentes documentos ampliaram a compreensão do direito à educação e definiram garantias para a Educação Especial em perspectiva inclusiva. A política instituída em 2025 reforçou escola comum, apoios, formação em serviço e monitoramento. Todavia, direito declarado não é sinônimo de direito vivido. A efetividade depende de recursos, continuidade, capacidade institucional e acompanhamento público.

O segundo resultado mostrou que a formação docente é indispensável, mas não pode ser reduzida a eventos pontuais nem usada para responsabilizar isoladamente o professor. Estudos atuais registram necessidades formativas e defendem processos reflexivos, colaborativos e situados. A formação ganha sentido quando parte de problemas reais, mobiliza fundamentos, produz planejamento e retorna à prática com acompanhamento. Para isso, precisa de tempo, reconhecimento e apoio da gestão.

O terceiro resultado destacou o currículo como espaço central da inclusão. Crianças podem estar matriculadas e, ainda assim, permanecer afastadas do conhecimento por materiais inacessíveis, atividades paralelas ou avaliações que apenas classificam. Planejar com diversidade de meios, sem diminuir objetivos relevantes, favorece a participação de todos. Apoios individualizados continuam necessários, mas devem aproximar o estudante do currículo comum, não substituí-lo por um percurso empobrecido.

A análise também evidenciou que o AEE e os profissionais especializados têm maior potência quando atuam em articulação com a classe comum. A terceirização da escolarização produz fragmentação e enfraquece a corresponsabilidade. Colaboração requer mais do que boa relação pessoal: exige horários, atribuições, registros e decisões compartilhadas. A gestão escolar ocupa papel decisivo na criação dessas condições e na incorporação da inclusão ao projeto político-pedagógico.

Outro ponto importante foi a ampliação do conceito de diversidade. A Educação Especial possui público e responsabilidades próprios, que precisam ser preservados, mas a escola inclusiva também enfrenta desigualdades relacionadas a raça, gênero, classe, cultura, religião e território. Uma leitura interseccional impede que a criança seja reduzida a uma característica e ajuda a perceber como diferentes barreiras podem combinar-se. O reconhecimento precisa alcançar currículo, linguagem, relações e expectativas.

Nos anos iniciais, essas conclusões possuem peso particular. A alfabetização não pode ser adiada ou substituída por tarefas periféricas quando a criança necessita de apoio. Diferentes ritmos pedem mediação intencional, materiais acessíveis, tempo e acompanhamento, sem transformar dificuldade em incapacidade. Uma avaliação formativa registra avanços, apoios e obstáculos, produzindo informação para o replanejamento e preservando expectativas de aprendizagem.

A oficina “Escola para todas as pessoas” foi elaborada como resposta formativa aos achados. Seu desenho combina estudo de normas, problematização de concepções, análise de barreiras, planejamento acessível e compromisso institucional. Por não ter sido aplicada, não se afirmam resultados práticos. A proposta deve ser entendida como produto fundamentado, aberto à adaptação e à avaliação futura em contextos reais.

A principal limitação da pesquisa é não incorporar vozes produzidas em campo. Crianças, famílias, docentes e gestores não foram entrevistados, e nenhuma escola foi observada. Essa opção foi deliberada e coerente com o

desenho bibliográfico e documental, mas restringe a possibilidade de examinar como as políticas são apropriadas em territórios específicos. Estudos futuros poderão aplicar e avaliar a oficina, comparar redes e incluir a participação das próprias crianças.

Conclui-se, por fim, que inclusão é uma construção institucional permanente. Ela se revela na maneira como a escola responde quando um estudante não acessa uma atividade, quando uma família procura diálogo, quando um professor pede apoio ou quando um resultado de aprendizagem exige revisão. Não há fórmula pronta, mas há compromissos verificáveis: reconhecer direitos, identificar barreiras, manter expectativas, compartilhar responsabilidades e avaliar continuamente os efeitos das decisões.

Políticas públicas precisam sustentar esses compromissos com financiamento, orientação, formação e monitoramento. Escolas precisam transformá-los em cultura, currículo e rotina. Professores precisam participar como autores, e não apenas como executores de prescrições. Famílias e estudantes devem ser ouvidos sem que a responsabilidade pedagógica lhes seja transferida. Quando essas forças se encontram, a diversidade deixa de ser administrada como problema e passa a orientar uma educação mais justa.

A contribuição desta pesquisa está em apresentar uma leitura integrada e atual do tema, respeitando o limite das fontes e recusando resultados inventados. O trabalho reafirma uma ideia simples, mas exigente: cada criança pertence à escola antes de provar qualquer desempenho. A tarefa educativa começa nesse reconhecimento e continua na criação diária de condições para que aprender, conviver e participar sejam experiências possíveis para todas as pessoas.

A pesquisa também permitiu reconhecer que uma escrita responsável precisa preservar o limite entre conhecimento produzido pelas fontes e afirmações que dependeriam de campo. Não se atribuiu opinião a professores, famílias ou crianças, porque essas pessoas não participaram do estudo. Tampouco se apresentou a oficina como experiência validada. Essa cautela não

diminui a contribuição da pesquisa; ao contrário, torna mais claro o que ela efetivamente oferece: uma síntese atual, uma discussão crítica e um produto pedagógico coerente com o corpus examinado.

Entre as recomendações, destaca-se a necessidade de políticas formativas continuadas, vinculadas ao horário de trabalho e articuladas aos problemas reais das escolas. A oferta deve alcançar professores regentes, AEE e gestão, evitando percursos paralelos. Também se recomenda que redes acompanhem não apenas matrícula e frequência, mas participação, acesso ao currículo, aprendizagem e continuidade dos apoios. Esses indicadores precisam ser construídos com cuidado para não gerar novas formas de controle burocrático ou responsabilização individual.

Estudos futuros poderão aplicar a oficina em diferentes redes, analisar sua viabilidade e ouvir profissionais, estudantes e famílias. Uma eventual pesquisa de campo deverá contar com autorização, consentimento ou assentimento quando cabível, proteção de dados e instrumentos adequados. Também será relevante comparar contextos urbanos, rurais e territoriais distintos, pois políticas nacionais se materializam em condições muito diferentes. Essas possibilidades não foram incorporadas artificialmente à presente pesquisa e permanecem como agenda de investigação.

Ao final, permanece a compreensão de que a diversidade não exige uma escola menos rigorosa, mas uma escola mais atenta aos caminhos pelos quais cada estudante acessa o conhecimento. Incluir é sustentar o direito de aprender, revisar barreiras e compartilhar responsabilidades. Quando políticas, formação, currículo, avaliação, apoio especializado e gestão se encontram, a diferença deixa de funcionar como justificativa para afastamento. Esse movimento é contínuo e nunca se encerra em uma norma, em um curso ou em uma oficina; ele se renova nas decisões cotidianas que afirmam que todas as crianças pertencem à escola.

A construção do argumento permitiu reconhecer que a autoria acadêmica não se confunde com a ausência de referências. Ela aparece na delimitação do

problema, na seleção das fontes, na explicitação dos critérios e na responsabilidade de comparar ideias sem produzir concordâncias artificiais. As citações cumprem função precisa: algumas preservam formulações conceituais ou normativas; outras localizam contribuições que serão interpretadas. Entre uma referência e outra, a pesquisa assume posição, indica limites e relaciona o debate às condições concretas dos anos iniciais.

O estudo confirma que inclusão escolar é uma questão de direito, mas não se realiza apenas por força declaratória. Leis, políticas e orientações definem responsabilidades indispensáveis. Entre a norma e a experiência, atuam financiamento, gestão, formação, currículo, acessibilidade, relações e acompanhamento. A ausência de uma dessas dimensões tende a sobrecarregar as demais.

Os indicadores recentes mostram uma expansão que precisa ser reconhecida: mais estudantes do público da Educação Especial estão matriculados e frequentam classes comuns. Esse avanço altera o patamar do debate. A pergunta já não pode ser apenas se a escola recebe; precisa incluir o que ensina, como acompanha, que apoios oferece e como escuta os estudantes.

A formação docente permanece estratégica, desde que não seja usada para individualizar problemas sistêmicos. Professores precisam de conhecimento, repertório e capacidade de análise. Também precisam de tempo, materiais, colaboração e respaldo institucional. Uma política formativa coerente aproxima estudo, prática, registro e revisão, em vez de acumular encontros desconectados.

Currículo e avaliação constituem lugares decisivos da inclusão. Quando objetivos são pouco claros, a diferenciação pode empobrecer a experiência de alguns estudantes. Quando critérios são explícitos e as barreiras são antecipadas, diferentes meios de participação preservam o acesso ao conhecimento. O rigor passa a ser medido pela qualidade da aprendizagem e da evidência, não pela uniformidade do formato.

A colaboração entre classe comum, AEE e gestão precisa deixar de depender de iniciativas pessoais. Horários, registros e responsabilidades devem ser institucionalizados. Famílias e estudantes participam como interlocutores, sem que a escola transfira a eles deveres pedagógicos ou administrativos. A rede intersetorial coopera quando necessário e respeita a finalidade educacional.

A oficina sintetiza esses achados em um percurso de vinte horas e acompanhamento de noventa dias. Ela foi planejada para favorecer leitura de casos, estudo de normas, revisão de planejamentos e pactuação de responsabilidades. Não foi aplicada, razão pela qual suas contribuições são apresentadas como potencial fundamentado e não como efeito comprovado.

Entre os limites estão o recorte em português, a ausência de campo e a atualização rápida do cenário normativo. Pesquisas futuras poderão aplicar e avaliar a oficina, acompanhar a implementação da política nacional recente e explorar realidades territoriais específicas. Também serão importantes estudos que relacionem acesso a aprendizagem e pertencimento.

A contribuição central da pesquisa é sustentar que uma escola inclusiva não nasce da soma de adaptações isoladas. Ela se constrói quando direitos orientam decisões, profissionais compartilham responsabilidades e evidências são usadas para replanejar. Esse processo é permanente e exige abertura para reconhecer barreiras produzidas pela própria instituição.

Recomenda-se que as redes de ensino fortaleçam políticas permanentes de educação inclusiva, assegurando que os direitos previstos na legislação sejam transformados em condições concretas de participação e aprendizagem. Isso envolve investimento em acessibilidade, materiais pedagógicos, tecnologia assistiva, acompanhamento e organização dos serviços de apoio. Também é necessário estabelecer indicadores que permitam identificar barreiras persistentes e revisar ações que não estejam produzindo os resultados esperados.

Sugere-se ampliar a formação continuada dos professores, priorizando processos vinculados às situações reais vividas nas escolas. As formações precisam superar encontros isolados e excessivamente teóricos, incorporando análise de casos, planejamento acessível, avaliação inclusiva e estudo dos documentos legais. A continuidade desses processos pode fortalecer a segurança profissional e favorecer decisões mais coerentes com as necessidades das crianças nos anos iniciais.

Recomenda-se, ainda, que as escolas reservem tempo institucional para o planejamento colaborativo entre professores da classe comum, profissionais do AEE e equipe gestora. A colaboração não deve depender apenas da disponibilidade ou da boa vontade de alguns educadores. É importante definir responsabilidades, registrar decisões e acompanhar os efeitos dos apoios oferecidos, preservando a função pedagógica do professor regente e o caráter complementar do atendimento especializado.

Outra recomendação refere-se à participação das crianças e das famílias nas decisões educacionais. A escuta precisa ocorrer de maneira ética, respeitosa e acessível, sem exposição ou transferência de responsabilidades. As informações apresentadas pelas famílias e pelos estudantes podem ajudar a compreender barreiras, formas de comunicação, interesses e recursos que favorecem a participação. Essa aproximação tende a fortalecer o vínculo com a escola e a tornar o planejamento mais sensível às experiências reais dos sujeitos.

Por fim, recomenda-se que estudos futuros realizem a aplicação e a avaliação da oficina pedagógica proposta nesta pesquisa. Como a presente investigação foi exclusivamente bibliográfica e documental, não foram produzidos dados empíricos sobre seus efeitos. Uma aplicação posterior poderá analisar a percepção dos participantes, a adequação dos materiais, as mudanças nos planejamentos e os desafios encontrados no acompanhamento

das ações. Essa continuidade permitirá aperfeiçoar a proposta sem apresentá-la antecipadamente como uma intervenção já validada.

Concluir não significa encerrar a discussão. Significa delimitar o que o corpus permitiu compreender e devolver ao campo uma proposta coerente com esse conhecimento. O trabalho reafirma que cada criança tem direito a aprender sem precisar abrir mão de seu pertencimento. Esse compromisso deve aparecer nas leis, no orçamento, na formação e, sobretudo, nas escolhas cotidianas da escola.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Agostini, Andréa de Jesus Araújo; Costa-Renders, Elizabete Cristina. Formação de professores a partir das práticas inclusivas e design universal para aprendizagem. *Práxis Educacional*, Vitória da Conquista, v. 17, n. 46, p. 1-17, 2021.
- Akotirene, Carla. *Interseccionalidade*. São Paulo: Sueli Carneiro; Pólen, 2019.
- Araujo, Aurora Tontini de; Daleaste, Renata Fernandes; Moraes, Maria Dione de; Andrade, Silvana Vieira Rodrigues de; Priotto, Elis Maria Teixeira Palma. A diversidade da inclusão educacional e as necessidades formativas de professores da educação básica: revisão integrativa. *Educação*, Santa Maria, v. 50, n. 1, e15, p. 1-27, 2025.
- Arroyo, Miguel G. *Outros sujeitos, outras pedagogias*. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.
- Bardin, Laurence. *Análise de conteúdo*. São Paulo: Edições 70, 2016.
- Boff, Ana Paula; Machado, Ana de Barcellos. Educação especial na perspectiva inclusiva: uma revisão pautada no direito de todos à educação. *Educar em Revista*, Curitiba, v. 40, e85133, 2024.
- Brasil. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CEB nº 2, de 11 de setembro de 2001. Institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Brasília, DF: CNE, 2001.
- Brasil. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CEB nº 4, de 2 de outubro de 2009. Institui diretrizes operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica. Brasília, DF: CNE, 2009.
- Brasil. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial de professores. Brasília, DF: CNE, 2019.

Brasil. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CP nº 4, de 29 de maio de 2024. Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior de profissionais do magistério. Brasília, DF: CNE, 2024.

Brasil. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Brasília, DF: Presidência da República, 1988.

Brasil. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. Projeto do curso de extensão Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. Brasília, DF: Capes, 2024.

Brasil. Decreto nº 11.370, de 1º de janeiro de 2023. Revoga o Decreto nº 10.502, de 30 de setembro de 2020. Brasília, DF: Presidência da República, 2023.

Brasil. Decreto nº 12.686, de 20 de outubro de 2025. Institui a Política Nacional de Educação Especial Inclusiva e a Rede Nacional de Educação Especial Inclusiva. Brasília, DF: Presidência da República, 2025.

Brasil. Decreto nº 12.773, de 8 de dezembro de 2025. Altera o Decreto nº 12.686, de 20 de outubro de 2025. Brasília, DF: Presidência da República, 2025.

Brasil. Decreto nº 6.949, de 25 de agosto de 2009. Promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo. Brasília, DF: Presidência da República, 2009.

Brasil. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação. Brasília, DF: Presidência da República, 2014.

Brasil. Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência. Brasília, DF: Presidência da República, 2015.

Brasil. Lei nº 14.640, de 31 de julho de 2023. Institui o Programa Escola em Tempo Integral. Brasília, DF: Presidência da República, 2023.

Brasil. Lei nº 14.934, de 25 de julho de 2024. Prorroga, até 31 de dezembro de 2025, a vigência do Plano Nacional de Educação aprovado pela Lei nº 13.005/2014. Brasília, DF: Presidência da República, 2024.

Brasil. Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente. Brasília, DF: Presidência da República, 1990.

Brasil. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Presidência da República, 1996.

Brasil. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. Brasília, DF: MEC, 2018.

Brasil. Ministério da Educação. Caderno de Gestão: Educação Especial Inclusiva. Brasília, DF: MEC, 2025.

Brasil. Ministério da Educação. Compromisso Nacional Criança Alfabetizada: documento orientador. Brasília, DF: MEC, 2023.

Brasil. Ministério da Educação. Educação Inclusiva e Intersectorialidade. Brasília, DF: MEC, 2025.

Brasil. Ministério da Educação. Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. Brasília, DF: MEC/SECADI, 2008.

Brasil. Ministério da Educação. Portaria MEC nº 421, de 15 de maio de 2026. Dispõe sobre a Política Nacional de Educação Especial Inclusiva e a Rede Nacional de Educação Especial Inclusiva. Brasília, DF: MEC, 2026.

Brasil. Projeto de Lei nº 2.614, de 2024. Aprova o Plano Nacional de Educação para o decênio 2024-2034. Brasília, DF: Câmara dos Deputados, 2024.

Candau, Vera Maria. Didática, interculturalidade e formação de professores: desafios atuais. Revista Cocar, Belém, edição especial, n. 8, p. 28-44, 2020.

Cellard, André. A análise documental. In: Poupart, Jean et al. A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 2012. p. 295-316.

Costa, Ana Luiza de Oliveira; Gomes, Robéria Vieira Barreto; Bezerra, Maria Irinilda da Silva. Formação docente e educação inclusiva: elementos para uma interseção. Reflexão e Ação, Santa Cruz do Sul, v. 30, n. 2, p. 148-161, 2022.

Costa-Renders, Elizabete Cristina. Desenho Universal para Aprendizagem como suporte à prática de ensino que envolve a Educação Especial na perspectiva inclusiva: uma revisão integrativa. Revista Brasileira de Educação Especial, Corumbá, v. 31, e0018, p. 1-18, 2025.

Cury, Carlos Roberto Jamil. Direito à educação: direito à igualdade, direito à diferença. Cadernos de Pesquisa, São Paulo, n. 116, p. 245-262, 2002.

Dantas, Taisa Caldas; Farias, Adenize Queiroz de; Bezerra, Andreza Vidal. Inclusão escolar e formação de professores no estado da Paraíba: percepções dos egressos de uma formação lato sensu em Atendimento Educacional Especializado. Revista Brasileira de Educação Especial, Corumbá, v. 30, e0094, p. 1-18, 2024.

Ferreira, Simone de Mamann; Gesser, Marivete; Böck, Geisa Letícia Kempfer. Capacitismo e anticapacitismo na Educação Básica: uma análise da (re)produção de práticas a partir dos relatos de profissionais escolares. Educar em Revista, Curitiba, v. 41, e92521, p. 1-18, 2025.

Ferreira, Simone de Mamann; Gesser, Marivete; Böck, Geisa Letícia Kempfer. Narrativas de estudantes da educação básica sobre o capacitismo e o anticapacitismo presentes nas práticas pedagógicas na escola. Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, Brasília, DF, v. 105, 2024.

Freire, Paulo. Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

Galasso, Bruno; Andrade, Jéssica. A educação especial nos cursos de formação inicial docente do Instituto Federal do Sudeste de Minas Gerais. *Jornal de Políticas Educacionais*, Curitiba, v. 16, n. 1, 2022.

Garcia, Rosalba Maria Cardoso. Política de educação especial na perspectiva inclusiva e a formação docente no Brasil. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, v. 18, n. 52, p. 101-119, 2013.

Gatti, Bernardete Angelina et al. Professores do Brasil: novos cenários de formação. Brasília, DF: Unesco, 2019.

Gil, Antonio Carlos. Como elaborar projetos de pesquisa. 7. ed. Barueri: Atlas, 2022.

Gomes, Nilma Lino. O movimento negro educador: saberes construídos nas lutas por emancipação. Petrópolis: Vozes, 2017.

Hoffmann, Jussara. Avaliação mediadora: uma prática em construção da pré-escola à universidade. 35. ed. Porto Alegre: Mediação, 2018.

Imbernón, Francisco. Formação permanente do professorado: novas tendências. São Paulo: Cortez, 2022.

Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Censo Escolar da Educação Básica 2023: resumo técnico. Brasília, DF: Inep, 2024.

Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Censo Escolar da Educação Básica 2024: resumo técnico. Brasília, DF: Inep, 2025.

Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Censo Escolar da Educação Básica 2025: apresentação dos resultados. Brasília, DF: Inep, 2026.

Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Microdados do Censo Escolar da Educação Básica 2024. Brasília, DF: Inep, 2025.

Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira.
Resumo técnico: Censo Escolar da Educação Básica 2021. Brasília, DF: Inep, 2022.

Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira.
Resumo técnico: Censo Escolar da Educação Básica 2022. Brasília, DF: Inep, 2023.

Instituto Rodrigo Mendes. Panorama da Educação Especial 2025: dados da Educação Especial no Brasil entre 2015 e 2024. São Paulo: Instituto Rodrigo Mendes, 2026.

Kassar, Mônica de Carvalho Magalhães. Educação especial no Brasil: desigualdades e desafios no reconhecimento da diversidade. Educação & Sociedade, Campinas, v. 43, 2022.

Libâneo, José Carlos. Organização e gestão da escola: teoria e prática. 6. ed. São Paulo: Heccus, 2018.

Lopes, Raphaella Duarte Cavalcante; Cunha, Débora Alfaia da; Brasil, Silvano Ellen Risuenho; Nina, Karla Cristina Furtado; Silva, Simone Souza da Costa. Formação docente sobre inclusão escolar de alunos público da Educação Especial no Brasil: uma revisão integrativa. Revista Educação Especial, Santa Maria, v. 36, e23, p. 1-37, 2023.

Luckesi, Cipriano Carlos. Avaliação da aprendizagem escolar: estudos e proposições. 22. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

Mantoan, Maria Teresa Eglér. Inclusão escolar: o que é? por quê? como fazer? São Paulo: Summus, 2015.

Mendes, Enicéia Gonçalves; Vilaronga, Carla Ariela Rios; Zerbato, Ana Paula. Ensino colaborativo como apoio à inclusão escolar. São Carlos: EdUFSCar, 2014.

Minayo, Maria Cecília de Souza. O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde. 14. ed. São Paulo: Hucitec, 2014.

Moraes, Artur Gomes de. Consciência fonológica na educação infantil e no ciclo de alfabetização. Belo Horizonte: Autêntica, 2019.

Nóvoa, António; Alvim, Yara. Escolas e professores: proteger, transformar, valorizar. Salvador: SEC/IAT, 2022.

Pinheiro, Isabella Teixeira; Martins, Pura Lúcia Oliver; Portilho, Evelise Maria Labatut. Formação de professores para a educação inclusiva: contribuições da Pedagogia Histórico-Crítica. Revista Teias, Rio de Janeiro, v. 26, n. 82, 2025.

Pletsch, Márcia Denise. O que há de especial na educação especial brasileira? Momento: Diálogos em Educação, Rio Grande, v. 29, n. 1, p. 57-70, 2020.

Prais, Jacqueline Lidiane de Souza. Formação de professores para o desenvolvimento de práticas inclusivas baseadas no Desenho Universal para a Aprendizagem. Curitiba: Appris, 2020.

Ribeiro, Letícia Lopes. Empresariamento da formação docente para a Educação Especial. Educação & Realidade, Porto Alegre, v. 47, e108268, 2022.

Rodrigues, Sandra Regina de Moraes Cunha; Sales, Luis Carlos. Necessidades formativas do professor frente à demanda de alunos da Educação Especial em classes comuns. Revista Brasileira de Educação Especial, Corumbá, v. 30, e0120, 2024.

Rosa, Kaciana Nascimento da Silveira; Silva, Cassandra Cristine Cutrim; Azevedo, Fernanda Monteles de Oliveira. Formação continuada de professores e Educação Especial: a elaboração do Estado da Questão. Educação & Formação, Fortaleza, v. 10, e14831, 2025.

Severino, Antônio Joaquim. Metodologia do trabalho científico. 24. ed. São Paulo: Cortez, 2017.

Silva, Isnary; Lopes, Betania Jacob Stange; Quadros, Silvia. Práticas pedagógicas inclusivas no ensino regular em colaboração com a educação especial. *Revista Educação Especial*, Santa Maria, v. 37, e74315, p. 1-25, 2024.

Soares, Magda. *Alfabetar: toda criança pode aprender a ler e a escrever*. São Paulo: Contexto, 2020.

Souza, Sirleine Brandão de; Pereira, Rayan Sena. Formação inicial de professores e educação especial em universidades públicas de Minas Gerais. *Cadernos Cedes*, Campinas, v. 45, 2025.

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

Telles, Priscila Moreira Corrêa; Rios, Gabriela Alias; Queiroz, Fernanda Matrigani Mercado Gutierrez de. Desenho Universal para Aprendizagem: considerações sobre um curso de formação de professores. *Revista Brasileira de Educação Especial*, Dourados, v. 31, e0247, p. 1-18, 2025.

Unesco. *Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais*. Brasília, DF: Corde, 1994.

Unesco. *Relatório de monitoramento global da educação 2020: inclusão e educação - todos, sem exceção*. Paris: Unesco, 2020.

Unicef. *Cenário da exclusão escolar no Brasil: um alerta sobre os impactos da pandemia da Covid-19 na educação*. Brasília, DF: Unicef, 2021.

Vygotsky, Lev Semionovitch. *A formação social da mente*. 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

Zerbato, Ana Paula; Mendes, Enicéia Gonçalves. *Desenho Universal para a Aprendizagem como estratégia de inclusão escolar*. Educação Unisinos, São Leopoldo, v. 25, 2021.

APÊNDICES

APÊNDICE A - DIAGNÓSTICO INICIAL DA OFICINA

Este instrumento integra apêndice a - diagnóstico inicial da oficina e foi elaborado a partir dos resultados bibliográficos e documentais. A aplicação futura deverá respeitar o contexto, ter finalidade formativa e impedir a exposição de estudantes ou profissionais.

1. Em uma frase, o que significa inclusão escolar para você?
2. Que barreira aparece com maior frequência no seu contexto de trabalho?
3. Em quais situações você sente necessidade de apoio formativo?
4. Como ocorre atualmente a articulação entre classe comum, AEE e gestão?
5. Que expectativa você possui em relação à oficina?

APÊNDICE B - MATRIZ DE IDENTIFICAÇÃO DE BARREIRAS

Este instrumento integra apêndice b - matriz de identificação de barreiras e foi elaborado a partir dos resultados bibliográficos e documentais. A aplicação futura deverá respeitar o contexto, ter finalidade formativa e impedir a exposição de estudantes ou profissionais.

Objetivo de aprendizagem:

Descrição da situação sem nome ou diagnóstico:

Barreira identificada (atitudinal, arquitetônica, comunicacional, tecnológica, curricular ou institucional):

Evidências observadas:

Apoios já disponíveis:

Mudança proposta no ambiente, recurso, linguagem, tempo ou interação: _____

Como será acompanhada a participação e a aprendizagem:

APÊNDICE C - ROTEIRO DE PLANEJAMENTO ACESSÍVEL

Este instrumento integra apêndice c - roteiro de planejamento acessível e foi elaborado a partir dos resultados bibliográficos e documentais. A aplicação futura deverá respeitar o contexto, ter finalidade formativa e impedir a exposição de estudantes ou profissionais.

Ano/turma e componente curricular:

Objetivo central:

Conhecimentos prévios e interesses do grupo:

Múltiplos meios de engajamento:

Múltiplos meios de representação:

Múltiplos meios de ação e expressão:

Apoios individualizados necessários:

Critérios e evidências de aprendizagem:

Responsáveis e forma de colaboração:

APÊNDICE D - FICHA DE AVALIAÇÃO DA OFICINA

Este instrumento integra apêndice d - ficha de avaliação da oficina e foi elaborado a partir dos resultados bibliográficos e documentais. A aplicação futura deverá respeitar o contexto, ter finalidade formativa e impedir a exposição de estudantes ou profissionais.

Avalie de 1 a 5: relevância dos conteúdos; clareza da mediação; acessibilidade; participação; aplicabilidade; qualidade dos materiais.

Qual aprendizagem foi mais significativa?

Que dúvida permanece?

Que mudança você pretende experimentar?

Que apoio institucional será necessário?

Sugestões para os próximos encontros:

APÊNDICE E - PLANO DE ACOMPANHAMENTO DE 90 DIAS

Este instrumento integra apêndice e - plano de acompanhamento de 90 dias e foi elaborado a partir dos resultados bibliográficos e documentais. A aplicação futura deverá respeitar o contexto, ter finalidade formativa e impedir a exposição de estudantes ou profissionais.

Prioridade escolhida:

Ação prevista:

Responsável ou equipe:

Prazo:

Recursos e apoios:

Indicador de acompanhamento:

Registro após 30 dias:

Registro após 90 dias e próximos passos:

ANEXOS

ANEXO A - SUGESTÃO DE DOCUMENTOS PARA CONSULTA NA OFICINA

- Constituição Federal de 1988 - artigos 205 a 214.
- Lei nº 9.394/1996 - capítulos referentes ao Ensino Fundamental e à Educação Especial.
- Lei nº 13.146/2015 - capítulo sobre direito à educação.
- Resolução CNE/CP nº 4/2024 - formação inicial do magistério.
- Decreto nº 12.686/2025, com alterações do Decreto nº 12.773/2025.
- Caderno de Gestão: Educação Especial Inclusiva, do Ministério da Educação.