CADA ESTUDANTE IMPORTA: PRÁTICAS PEDAGÓGICAS PARA UMA EDUCAÇÃO INCLUSIVA E EQUITATIVA

EVERY STUDENT MATTERS: PEDAGOGICAL PRACTICES FOR INCLUSIVE AND EQUITABLE EDUCATION

https://doi.org/10.63330/aurumpub.074-029

Edenir Kelin
Mestranda do Programa Mestrado Profissional em Educação Inclusiva-PROFEI
Universidade Estadual de Maringá - UEM.
E-mail: edenir.kelin.uem.turma5@gmail.com
Lattes: https://lattes.cnpq.br/3423623465284860
ORCID: https://orcid.org/0009-0002-9181-9726

Rafael dos Santos Nardotto
Mestrado em Ensino PPGEN
Universidade Estadual do Norte do Paraná - UENP
E-mail: rafaelsantosquimica2012@gmail.com
Lattes: http://lattes.cnpq.br/2720118155933737
ORCID: https://orcid.org/0000-0002-7106-3231

Jairo Aldemar Bastidas Gustin
Doutor em Geografia
Universidade São Francisco - USF
Bragança Paulista - São Paulo SP.
E-mail: jairobg@gmail.com
Lattes: http://lattes.cnpq.br/4072883527114864

Fernanda Rocha Sena Almeida
Pós-graduação
IFAP e IESAP
Macapá - AP
E-mail: feroseal@gmail.com
Latets: https://lattes.cnpq.br/6788259178421077

Gilmar Vianella
Mestrado em Sociologia
Universidade Federal de Juiz de Fora
Juiz de Fora - Minas Gerais
E-mail: gilvianella@gmail.com
Lattes: http://lattes.cnpq.br/9670925809824953

Cristiane Aparecida Zaqui
Pós-graduação – Latu - Sensu Em Psicopedagogia
Faculdade do Instituto Panamericano - FACIPAN
Cuiabá – Mato Grosso
E-mail: zaquicris2@gmail.com

Sâmmia Nathália Alves de Menezes
Formação Pedagogia pós-graduada em Neuropsicopedagogia
Faculdade Bookplay
Votuporanga - São Paulo
E-mail: sammiaalves7@gmail.com

Simone Batista Campos
Pós-graduação em Atendimento Educacional Especializado/AEE
Centro Universitário FECAF (Faculdade Capital Federal)
UniFECAF
Rondonópolis – MT, Brasil
E-mail: simonecamposs39@gmail.com
Lattes: http://lattes.cnpq.br/0010520096978146

Renata de Matos Tonim
Especialização Educação Especial e Inclusiva
Faculdade Anhanguera graduação
Especialização FAVENI
Rondonopolis - Mato Grosso
E-mail: renatatonim@hotmail.com

Tauane Cristina Barreto Cardoso
Mestra em Ciências Policiais e Tecnologias Inovadoras / Especialista em docência no Ensino Superior pelo Instituto Federal Sul de Minas
Unimontes
Belo Horizonte - MG
E-mail: Tauane.pedagogia@gmail.com
Lattes: http://lattes.cnpq.br/8916251284035204

Resumo

Este capítulo analisa fundamentos e possibilidades de organização de práticas pedagógicas orientadas pelos princípios da inclusão e da equidade na Educação Básica. Parte-se da compreensão de que a garantia formal de acesso à escola não equivale, necessariamente, ao exercício do direito à aprendizagem, uma vez que barreiras curriculares, comunicacionais, atitudinais, institucionais e socioeconômicas incidem de maneira desigual sobre os estudantes. Desenvolve-se uma pesquisa bibliográfica e documental, de abordagem qualitativa e natureza reflexivo-analítica, mediante diálogo entre estudos sobre justiça educacional, pedagogia inclusiva, diferenciação do ensino, avaliação formativa e formação docente, bem como documentos normativos brasileiros e internacionais. A análise distingue a atenção às diferenças da naturalização de percursos escolares desiguais; examina o planejamento, a mediação, o currículo e a avaliação; e apresenta um quadro de possibilidades pedagógicas para a identificação e a remoção de barreiras. Argumenta-se que a equidade requer garantir acesso ao conhecimento comum por caminhos e apoios diversificados, sem reduzir expectativas nem atribuir individualmente ao professor as responsabilidades estruturais da inclusão. Conclui-se que uma escola em que cada estudante importa

depende de compromissos coletivos com participação, pertencimento e aprendizagem, sustentados por formação, gestão democrática e condições materiais adequadas.

Palavras-chave: Direito à aprendizagem; Educação inclusiva; Equidade educacional; Formação docente; Práticas pedagógicas.

Abstract

This chapter analyzes theoretical foundations and possibilities for organizing pedagogical practices guided by inclusion and equity in basic education. It assumes that formal access to school does not necessarily ensure the right to learn, since curricular, communicational, attitudinal, institutional, and socioeconomic barriers affect students unequally. A qualitative, reflective bibliographic and documentary study brings together scholarship on educational justice, inclusive pedagogy, differentiated instruction, formative assessment, teacher education, and Brazilian and international policy documents. The analysis distinguishes attention to difference from the normalization of unequal educational trajectories, discusses planning, mediation, curriculum, and assessment, and proposes a framework for identifying and removing barriers. Equity is understood as guaranteeing access to shared knowledge through diversified paths and supports, without lowering expectations or placing structural responsibility for inclusion solely on teachers. The chapter concludes that a school where every student matters requires collective commitments to participation, belonging, and learning, supported by professional development, democratic leadership, and adequate material conditions.

Keywords: Educational equity; Inclusive education; Pedagogical practices; Right to learning; Teacher education.

1 INTRODUÇÃO

A afirmação de que cada estudante importa expressa um compromisso ético que se torna exigente quando confrontado com a organização concreta das escolas. Em turmas heterogêneas, a coexistência de trajetórias, repertórios linguísticos, condições materiais, experiências familiares e modos de aprender desafia modelos didáticos concebidos para um aluno abstrato. O problema não está na existência das diferenças, mas na transformação de algumas delas em obstáculos sistemáticos ao acesso ao conhecimento. Uma escola pode matricular todos e, ainda assim, deixar parte de seus estudantes à margem das interações, das decisões pedagógicas e das aprendizagens socialmente valorizadas (Rodrigues, 2014; Ainscow, 2020).

A democratização da educação envolve conquistas legais e disputas sobre seu significado. A Constituição Federal reconhece a educação como direito de todos e dever do Estado e da família; a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional estabelece princípios de igualdade de condições para acesso e permanência; e a Lei Brasileira de Inclusão explicita obrigações associadas à acessibilidade e à participação das pessoas com deficiência (Brasil, 1988; 1996; 2015). A existência dessas garantias, entretanto, não elimina automaticamente as desigualdades que atravessam a escolarização. Entre a norma e a sala de aula há decisões políticas, alocação de recursos, conhecimentos profissionais e relações sociais que precisam ser consideradas.

Incluir, portanto, não consiste apenas em admitir estudantes em um espaço já organizado para poucos e solicitar que se ajustem às rotinas existentes. Trata-se de perguntar quem consegue participar das propostas, compreender as orientações, comunicar seus conhecimentos e receber apoio quando encontra dificuldades. Mantoan (2003) problematiza a permanência de estruturas escolares seletivas, enquanto Booth e Ainscow (2011) apresentam a inclusão como um processo de desenvolvimento de culturas, políticas e práticas. Nesse sentido, a escola inclusiva não corresponde a um estado definitivamente alcançado, mas a uma instituição que aprende a reconhecer seus próprios impedimentos e a transformá-los.

A equidade acrescenta a essa discussão o problema das condições reais de exercício dos direitos. Oferecer a todos o mesmo material, o mesmo tempo e a mesma avaliação pode parecer imparcial; contudo, quando estudantes partem de condições distintas e enfrentam barreiras diferentes, a uniformidade da oferta pode perpetuar assimetrias. Rodrigues (2014) sustenta que a igualdade de oportunidades depende do que as pessoas conseguem efetivamente realizar com os recursos disponíveis. Fraser (2008), ao articular redistribuição, reconhecimento e representação, permite compreender que justiça escolar demanda simultaneamente recursos, legitimidade das identidades e voz nas decisões que afetam os sujeitos.

Essa reflexão exige cautela diante de discursos que convertem a inclusão em palavra de ordem desprovida de compromissos estruturais. Garcia e Michels (2021) mostram que certas formulações políticas podem apresentar equidade e aprendizagem enquanto estratégias compatíveis com a diferenciação desigual das trajetórias educativas. Esse contraponto é importante: flexibilizar a forma de ensinar não deve significar restringir o conteúdo ensinado a alguns grupos. Pelo contrário, a responsabilidade da pedagogia inclusiva é construir mediações diversas para a participação em uma formação intelectualmente significativa e socialmente compartilhada.

Diante desse cenário, o objetivo do capítulo é analisar os fundamentos da educação inclusiva e equitativa e discutir implicações para o planejamento pedagógico, o currículo, a avaliação e a formação docente na Educação Básica. A questão orientadora é: de que modo práticas pedagógicas podem reconhecer as singularidades dos estudantes sem converter as diferenças em justificativas para a desigualdade de acesso ao conhecimento? A abordagem bibliográfica e documental, de natureza qualitativa, privilegia a

interpretação crítica de contribuições teóricas e de marcos normativos, sem pretender apresentar resultados de investigação de campo.

O texto organiza-se em seis movimentos complementares. Inicialmente, apresentam-se os fundamentos da inclusão, da equidade e da justiça educacional; em seguida, discutem-se as tensões entre o direito formal e as barreiras que persistem na escola. A seção central aprofunda o planejamento, a acessibilidade curricular, as metodologias, a mediação e a avaliação. Posteriormente, abordam-se formação docente e responsabilidade institucional. Por fim, sistematizam-se possibilidades de ação pedagógica, com exemplos ilustrativos e um quadro analítico, antes das considerações finais.

2 EDUCAÇÃO INCLUSIVA E EQUIDADE: FUNDAMENTOS PARA O DIREITO DE APRENDER

O conceito de inclusão educacional não pode ser reduzido a uma política dirigida a um único grupo, embora a defesa dos direitos das pessoas com deficiência tenha sido decisiva para seu desenvolvimento histórico. A presença de estudantes com distintos perfis de aprendizagem, origens sociais, identidades e condições de participação requer compreender a escola como espaço público no qual o direito ao conhecimento deve ser exercido sem discriminação. A UNESCO (2020) propõe analisar a inclusão por meio das barreiras que impedem sujeitos e coletivos de acessar oportunidades educacionais, deslocando o olhar da suposta inadequação do estudante para as condições organizacionais de participação.

Essa mudança altera as perguntas que orientam o trabalho pedagógico. Em vez de indagar por que um estudante não se adapta à atividade previamente definida, pode-se investigar quais aspectos da tarefa, das instruções, do ambiente ou das interações impediram sua participação. Uma linguagem inacessível, um material exclusivamente visual, uma avaliação em formato único ou a ausência de tempo para retomadas constituem barreiras que não se confundem com limitações individuais. O estudante é reconhecido em sua singularidade, mas a responsabilidade pela resposta educacional deixa de ser concebida como problema privado e passa a ser examinada no plano coletivo (Booth; Ainscow, 2011).

O reconhecimento da diferença, entretanto, não equivale à celebração abstrata da diversidade. Gomes (2011) demonstra que a educação brasileira é atravessada por desigualdades étnico-raciais historicamente constituídas e que políticas aparentemente universais podem ser insuficientes para superar mecanismos de exclusão persistentes. Da mesma maneira, Candau (2012) contribui para pensar as relações entre diferenças culturais, cotidiano escolar e direitos humanos. Uma proposta inclusiva precisa interrogar as representações presentes no currículo, os critérios de valorização dos saberes e as experiências de discriminação que afetam o pertencimento escolar.

Nesse percurso, as ideias de igualdade e equidade precisam ser aproximadas sem serem confundidas. A igualdade refere-se à universalidade dos direitos e à condição de dignidade compartilhada; a equidade implica reconhecer desigualdades concretas que exigem respostas ajustadas. Sen (2009) argumenta que a justiça não pode ser avaliada exclusivamente pela distribuição nominal de bens, pois importa compreender as possibilidades efetivas de convertê-los em realizações. No contexto educacional, um recurso só cumpre sua função quando pode ser utilizado pelo estudante em condições que ampliem a aprendizagem e a autonomia.

A reflexão de Fraser (2008) também amplia a perspectiva individualizante que, por vezes, acompanha a discussão sobre desempenho. A redistribuição diz respeito a condições materiais de escolarização, como alimentação, transporte, infraestrutura, recursos acessíveis e tempo de atendimento; o reconhecimento envolve combater estigmas e hierarquias culturais; e a representação demanda participação nas decisões. A escola que afirma tratar todos igualmente, mas não escuta estudantes e famílias ou invisibiliza experiências culturais, pode reproduzir injustiças mesmo ao adotar medidas formalmente neutras.

O princípio da equidade tem consequências diretas para a concepção de currículo. Todos precisam ter acesso a conhecimentos relevantes para interpretar o mundo, participar da vida social e produzir novos sentidos. Isso não significa exigir desempenhos idênticos no mesmo momento, tampouco supor que cada sujeito percorrerá uma sequência uniformizada. Diferenciar mediações, exemplos, suportes e formas de expressão pode ampliar o acesso a objetivos compartilhados. A simplificação permanente dos conteúdos para determinados estudantes, em contrapartida, arrisca transformar a adaptação em exclusão curricular (Garcia; Michels, 2021).

Um cuidado adicional é diferenciar justiça educacional de benevolência. A inclusão não corresponde a favor concedido por um professor sensível, mas à concretização de direitos cujo cumprimento exige políticas, estruturas e práticas. A boa vontade é insuficiente quando não há recursos para acessibilidade, condições de trabalho, planejamento conjunto ou serviços de apoio. De acordo com Rodrigues (2014), equidade e inclusão constituem desafios pedagógicos e políticos articulados; por isso, não podem ser esvaziados em campanhas motivacionais sem compromissos verificáveis.

Na dimensão pedagógica, a contribuição de Vygotsky (2007) reforça o caráter social e mediado do desenvolvimento. Aprender envolve interações, instrumentos culturais, linguagem e participação em práticas compartilhadas. Esse entendimento não autoriza estabelecer expectativas fixas com base em diagnósticos ou rótulos; orienta, antes, a investigação das mediações que permitem ao sujeito realizar novas aprendizagens. A pergunta didática relevante não é apenas o que o estudante consegue fazer sozinho hoje, mas que possibilidades se abrem por meio de apoio adequado e de interações qualificadas.

Paulo Freire (1996) acrescenta que o ensino requer respeito aos saberes dos educandos, rigorosidade metódica e compromisso com a autonomia. Interpretado em diálogo com a inclusão, isso exige reconhecer o estudante como sujeito de conhecimento, não como destinatário passivo de procedimentos de compensação. Escutar não significa abdicar do planejamento nem relativizar o valor do conhecimento científico; significa criar relações nas quais perguntas, experiências e dificuldades se tornam elementos legítimos do processo de ensinar e aprender.

É necessário, enfim, compreender que a inclusão envolve processos e resultados. Participar de uma atividade sem ter possibilidades reais de aprender não é suficiente; aprender conteúdos isolados sob experiências de humilhação ou exclusão também não representa educação de qualidade. A tríade presença, participação e aprendizagem, discutida por Ainscow (2020), permite avaliar a consistência das ações escolares. Essas dimensões se relacionam e demandam acompanhamento: quem está presente, quem participa, quem aprende e quais estudantes continuam encontrando barreiras?

> A igualdade de oportunidades é pois uma oportunidade de igualdade, isto é, uma oportunidade de, a partir das diferenças, promover os instrumentos e os direitos que podem conduzir a uma efetiva igualdade. (Rodrigues, 2014, p. 7).

A formulação de Rodrigues ajuda a explicitar que o foco da equidade não é o tratamento idêntico, mas a efetividade do direito. Na prática escolar, o professor pode precisar oferecer uma explicação oral associada a um esquema visual, organizar uma leitura compartilhada ou permitir diferentes instrumentos de registro. Tais decisões não conferem privilégios arbitrários: procuram neutralizar barreiras que impediriam que a oportunidade educacional se materializasse. O critério de justiça deve ser articulado aos objetivos de aprendizagem, às necessidades identificadas e ao acompanhamento da evolução dos estudantes.

Uma proposta inclusiva precisa ainda evitar classificações simplistas entre estudantes que supostamente aprendem e aqueles que apenas demandam assistência. A assistência é dimensão necessária da proteção social, mas a escola tem responsabilidade própria com o ensino. Mesmo quando há necessidades intensas de apoio, o planejamento deve explorar comunicação, linguagem, pensamento, convivência, criação e participação cultural. A preservação da dignidade envolve reconhecer capacidades, respeitar tempos e assegurar que nenhum estudante seja afastado preventivamente de experiências significativas de conhecimento.

3 ENTRE O DIREITO E A REALIDADE ESCOLAR: BARREIRAS, DESIGUALDADES E POLÍTICAS

A história da educação brasileira revela que o reconhecimento jurídico de direitos não elimina, de imediato, estruturas de desigualdade sedimentadas. A Constituição de 1988 estabelece a educação como direito social, e a Lei nº 9.394/1996 regula princípios e responsabilidades da educação nacional. A ampliação das matrículas e a presença de estudantes anteriormente afastados das escolas comuns representam conquistas fundamentais, mas a qualidade dessa inserção depende de condições de aprendizagem, acessibilidade e participação efetiva. A distância entre diretriz e cotidiano pode ser percebida na precariedade de recursos, na descontinuidade de apoios e na manutenção de práticas pedagógicas seletivas (Brasil, 1988; 1996).

A Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, incorporada ao ordenamento brasileiro pelo Decreto nº 6.949/2009, constitui marco importante para a compreensão da educação inclusiva como obrigação do Estado. A Lei nº 13.146/2015 reafirma o direito a sistema educacional inclusivo e prevê medidas destinadas a superar barreiras. Em 2025, o Decreto nº 12.686 instituiu a Política Nacional de Educação Especial Inclusiva, posteriormente alterada pelo Decreto nº 12.773/2025. O marco normativo recente reforça o direito dos estudantes público da educação especial à escolarização em classes e escolas comuns, com os apoios necessários à permanência, à participação e à aprendizagem (Brasil, 2009)

É importante não confundir educação inclusiva, em sentido amplo, com a modalidade de educação especial. A educação especial dispõe de público e dispositivos normativos específicos e é componente indispensável de um sistema inclusivo; contudo, a discussão sobre equidade abrange também diferenças relacionadas a raça, gênero, território, condições econômicas, línguas, migração e experiências educacionais interrompidas. Reconhecer essa amplitude não apaga necessidades especializadas, mas impede que a expressão inclusão seja utilizada apenas como sinônimo de atendimento a pessoas com deficiência (UNESCO, 2020)

Ao discutir diversidade étnico-racial, Gomes (2011) demonstra que a escola não está fora das relações sociais que produzem desigualdades e preconceitos. Uma prática de ensino pode reproduzir exclusões quando seleciona repertórios culturais de forma unilateral, silencia experiências de determinados grupos ou interpreta dificuldades sem considerar racismo e pobreza. O enfrentamento dessas situações deve ultrapassar atividades comemorativas pontuais: requer revisão de materiais didáticos, escuta dos estudantes, estudo das histórias afro-brasileiras e indígenas e análise crítica de processos discriminatórios.

As barreiras atitudinais merecem atenção especial porque frequentemente se confundem com expectativas pedagógicas naturalizadas. Quando se pressupõe que determinado estudante nunca compreenderá um conteúdo, o planejamento tende a oferecer experiências cada vez mais restritas. A baixa expectativa torna-se, então, parte do problema que aparentava apenas descrever. Mantoan (2003) questiona

sistemas de ensino que organizam respostas a partir de classificações fixas; Booth e Ainscow (2011) sugerem que a identificação de obstáculos precisa envolver revisão permanente das relações institucionais.

Também as barreiras comunicacionais comprometem o direito de aprender. Instruções exclusivamente orais em sala ruidosa, materiais sem alternativas acessíveis, ausência de formas de comunicação aumentativa e linguagem excessivamente técnica podem restringir a compreensão de diferentes estudantes. A acessibilidade, portanto, não deve ser pensada apenas em termos arquitetônicos. Inclui suportes comunicacionais e pedagógicos, recursos tecnológicos adequados e possibilidade de interagir sem constrangimento. O desafio consiste em antecipar barreiras previsíveis e, simultaneamente, manter abertura para ajustes durante a prática (CAST, 2024).

A desigualdade socioeconômica incide sobre a escolarização de modos que nem sempre aparecem nas avaliações. Disponibilidade de livros, conexão digital, condições de estudo, alimentação, transporte e possibilidade de acompanhamento familiar variam significativamente. Responsabilizar individualmente o estudante por resultados produzidos em contextos tão distintos desloca o problema de sua dimensão pública. (Fraser, 2008; Sen, 2009). A justiça educacional exige políticas redistributivas e práticas escolares capazes de reconhecer tais condições sem estigmatizar os sujeitos.

Garcia e Michels (2021) oferecem contraponto necessário à celebração automática de políticas que empregam os termos inclusão e equidade. Ao analisar orientações internacionais e políticas educacionais brasileiras, as autoras alertam para o risco de propostas que, sob o argumento da diferenciação, legitimam trajetórias formativas hierarquizadas e acesso desigual ao conhecimento. Esse alerta não invalida a necessidade de apoio diferenciado, mas exige distinguir adaptações que ampliam possibilidades daquelas que retiram, de modo sistemático, experiências curriculares significativas de determinados grupos.

Nessa perspectiva, a flexibilização curricular precisa ser examinada por seus efeitos e por suas justificativas. Ajustar o tempo de uma atividade ou diversificar formas de apresentação para permitir a compreensão é diferente de substituir permanentemente conceitos relevantes por tarefas mecânicas. Uma boa decisão pedagógica descreve objetivos, identifica barreiras, justifica os apoios e acompanha o que foi aprendido. Se a medida produz isolamento, infantilização ou exclusão de conteúdos, precisa ser revista. O compromisso com equidade não autoriza naturalizar expectativas formativas reduzidas.

O trabalho conjunto com famílias e redes de proteção pode ampliar a compreensão de condições que interferem na participação escolar. Todavia, essa relação requer cuidado para não transferir às famílias a responsabilidade por garantir recursos que cabem ao poder público ou à instituição. A escola pode estabelecer canais de comunicação acessíveis, ouvir expectativas e pactuar estratégias realistas, respeitando privacidade e diversidade dos arranjos familiares. A escuta qualificada não substitui o conhecimento pedagógico; contribui para contextualizá-lo e aperfeiçoá-lo.

Do mesmo modo, os registros de aprendizagem não devem ser utilizados apenas para produzir classificações e encaminhamentos. A documentação pedagógica pode ajudar a reconhecer avanços, dificuldades persistentes e condições sob as quais determinados procedimentos funcionaram. Quando tais registros circulam de modo responsável entre professores e equipes de apoio, permitem continuidade do trabalho e evitam que o estudante precise recomeçar sua trajetória a cada mudança de turma. A finalidade é fortalecer a ação pedagógica e não reduzir a identidade do sujeito a um laudo ou relatório.

Concretizar direitos requer, em síntese, uma política institucional de revisão das barreiras. A presença de legislação favorável é condição indispensável, mas a transformação do cotidiano depende de investimentos, gestão democrática, participação dos estudantes e trabalho docente sustentado. Para Ainscow (2020), a inclusão necessita ser examinada em relação às oportunidades reais criadas pelos sistemas e pelas escolas. Esse critério permite deslocar a discussão de declarações de intenção para condições observáveis de acesso, pertencimento e aprendizagem.

> A educação, no Brasil, é um direito constitucional conforme o art. 205 da Constituição Federal (1988). Contudo, todas as pesquisas oficiais realizadas nos últimos anos apontam como o campo educacional tem produzido e reproduzido no seu interior um quadro de desigualdades raciais. (Gomes, 2011, p. 112).

Essa constatação reforça que o direito formal não pode ser confundido com sua efetivação. O capítulo adota, por isso, uma concepção de inclusão que exige tanto compromisso didático quanto enfrentamento de mecanismos institucionais e sociais de desigualdade. A escola não controla todas as condições de vida dos estudantes, mas pode recusar práticas que ampliem tais desigualdades e reivindicar as condições públicas indispensáveis ao trabalho educativo.

4 PRÁTICAS PEDAGÓGICAS INCLUSIVAS: DO PLANEJAMENTO À AVALIAÇÃO

4.1 PLANEJAMENTO PEDAGÓGICO E CONHECIMENTO DAS TURMAS

O planejamento constitui uma das principais mediações entre os princípios inclusivos e a prática de ensino. Planejar não significa antecipar rigidamente todas as respostas dos estudantes, mas formular objetivos claros, selecionar conteúdos essenciais, prever obstáculos e organizar possibilidades de intervenção. Libâneo (1994) compreende o trabalho docente como ação intencional orientada por finalidades formativas; Zabala (1998) destaca a relevância da articulação entre conteúdos, estratégias, organização social e avaliação. Em uma perspectiva de equidade, essas escolhas devem ser justificadas por suas contribuições à participação e à aprendizagem de todos.

O conhecimento da turma não se limita à identificação de diagnósticos clínicos ou resultados anteriores. Envolve observar repertórios linguísticos, experiências culturais, interesses, conhecimentos

prévios, modos de comunicação e possibilidades de colaboração. Uma atividade diagnóstica pode explorar produções orais, leitura de imagens, escrita, resolução de problemas e discussão coletiva, oferecendo informações mais abrangentes do que um teste único. O objetivo não é encaixar estudantes em categorias rígidas, mas obter subsídios para diversificar a intervenção ao longo do percurso (HOFFMANN, 2014).

É possível planejar a partir de objetivos comuns com percursos diferenciados. Em uma sequência de leitura, por exemplo, todos podem investigar como uma narrativa constrói personagens e conflitos, enquanto alguns utilizam leitura autônoma, outros contam com mediação em voz alta, audiotexto, glossário ou organização visual. A questão central é que as diferentes formas de acesso preservem o estudo dos elementos narrativos, evitando que estudantes com dificuldades recebam apenas exercícios desconectados do objetivo principal.

Perrenoud (2000) discute a diferenciação pedagógica como resposta à heterogeneidade, mas ela não precisa significar a produção de um plano completamente distinto para cada estudante. O professor pode trabalhar com pequenos grupos temporários, escolhas orientadas de atividades, diferentes recursos e intervenções focalizadas. O agrupamento deve ser flexível: se se torna permanente, associado à rotulação de capacidade ou à oferta de conteúdos inferiores, corre o risco de reinstalar mecanismos de seleção dentro da própria turma.

A antecipação de barreiras também demanda clareza sobre o que é essencial em determinada aprendizagem. Quando a finalidade é avaliar a compreensão de um fenômeno histórico, limitações de escrita não devem necessariamente impedir que o estudante demonstre conhecimento por apresentação oral, mapa conceitual ou recurso de comunicação acessível. Já quando o objeto de aprendizagem é a própria escrita, serão necessárias mediações específicas para desenvolvê-la, e não apenas sua substituição por outras linguagens. A escolha dos apoios depende do objetivo, e não de uma regra universal de flexibilização (CAST, 2024).

4.2 CURRÍCULO ACESSÍVEL E DIFERENCIAÇÃO SEM EMPOBRECIMENTO

O currículo é um campo de escolhas culturais e políticas: define quais conhecimentos são considerados relevantes, quem aparece como sujeito da história e de que modo os estudantes são convidados a participar da produção de sentidos. Uma proposta inclusiva precisa interrogar tanto a acessibilidade dos conteúdos quanto a pluralidade de referências culturais que mobiliza. Candau (2012) destaca a importância da educação intercultural na construção de práticas que enfrentem hierarquias e reconheçam diferenças. Tal perspectiva convida o professor a rever textos, exemplos, imagens e experiências selecionadas para o ensino.

A acessibilidade curricular pode ser favorecida pela combinação planejada de explicações, demonstrações, modelos, mapas, recursos táteis ou audiovisuais e situações de aplicação. As diretrizes do Desenho Universal para a Aprendizagem organizam essa reflexão em múltiplas possibilidades de engajamento, representação e ação/expressão (CAST, 2024). Não se trata de pressupor estilos de aprendizagem fixos, mas de reconhecer que diferentes formatos podem reduzir barreiras de uma atividade e aumentar as oportunidades de compreender um conteúdo.

Uma sequência didática sobre argumentação, por exemplo, pode começar com a análise de situações familiares, avançar para textos de opinião de diferentes gêneros e culminar na produção de argumentos sustentados por evidências. Os estudantes podem acessar exemplos escritos e orais, discutir em pequenos grupos, organizar ideias com esquemas e receber intervenções graduais. A diversidade de recursos não elimina o objetivo de argumentar com consistência; ao contrário, cria diferentes vias de aproximação a esse conhecimento.

É indispensável reconhecer, contudo, que acessibilidade não equivale à multiplicação indiscriminada de atividades. Um excesso de tarefas fragmentadas pode dispersar a atenção, ampliar o trabalho docente sem produzir aprendizagens ou tornar mais difícil a identificação dos objetivos. A seleção de recursos deve responder a perguntas objetivas: que barreira precisa ser removida? Como o apoio se vincula ao conteúdo? O que permitirá observar aprendizagem? Em que momento o suporte deverá ser mantido, modificado ou progressivamente reduzido?

Um currículo comprometido com equidade deve ainda confrontar a visão de que determinados estudantes precisam permanecer indefinidamente em tarefas elementares. Todos têm direito a desafios intelectuais pertinentes às suas condições de participação, com expectativas realisticamente mediadas, e não previamente rebaixadas. A crítica de Garcia e Michels (2021) à diferenciação de trajetórias formativas é especialmente útil para analisar práticas que confundem adequação pedagógica com oferta de conhecimentos socialmente desiguais.

4.3 MEDIAÇÃO, APRENDIZAGEM COOPERATIVA E PARTICIPAÇÃO

A mediação pedagógica demanda atenção às interações entre estudantes e objetos de conhecimento. Vygotsky (2007) permite compreender a aprendizagem em sua dimensão cultural, apoiada em linguagem, instrumentos e relações sociais. O trabalho em pares ou grupos, quando planejado, pode favorecer a elaboração de hipóteses, a explicitação de raciocínios e a circulação de estratégias. Entretanto, colocar estudantes juntos não garante cooperação: é necessário distribuir responsabilidades, assegurar escuta e evitar que alguns realizem toda a atividade enquanto outros permaneçam como observadores.

A organização de grupos heterogêneos pode ampliar possibilidades de participação quando há objetivos compartilhados e funções rotativas. Um estudante pode sistematizar informações, outro elaborar

perguntas, um terceiro apresentar conclusões, e todos devem compreender os conhecimentos em jogo. As funções não podem ser atribuídas permanentemente com base em rótulos como “bom aluno” ou “aluno com dificuldade”. O rodízio de papéis, com apoios necessários, amplia experiências e evita cristalizar hierarquias na dinâmica da turma (Perrenoud, 2000).

O diálogo também funciona como instrumento de avaliação e de intervenção. Ao pedir que estudantes expliquem como chegaram a determinada resposta, o professor pode identificar concepções, lacunas e possibilidades de avanço. A pergunta que problematiza, o exemplo que oferece contraste e o feedback que indica um próximo passo favorecem aprendizagens mais consistentes que a simples repetição de uma resposta correta. Freire (1996) valoriza a dialogicidade como dimensão ética e epistemológica do ensino, associando escuta, rigor e respeito à autonomia.

As práticas cooperativas precisam considerar estudantes que demandam recursos alternativos de comunicação, diferentes tempos para resposta ou apoio na gestão das interações. Oferecer tempo de preparação, antecipar vocabulário, utilizar cartões de participação ou combinar sinais acessíveis são exemplos de medidas que podem ampliar a presença ativa. Tais procedimentos devem ser escolhidos conforme as barreiras identificadas e não presumidos como receitas universais. Uma mesma estratégia pode favorecer um grupo e dificultar outro, exigindo observação e revisão constantes.

Importa, ainda, observar quem tem voz na sala de aula. A participação não se resume ao número de falas: inclui a possibilidade de ser ouvido com respeito, de fazer escolhas significativas e de influenciar a organização de atividades. Quando apenas estudantes rápidos ou seguros recebem oportunidades de responder, a rotina pedagógica pode reproduzir exclusões sutis. Estratégias como tempo individual de reflexão antes do debate, registros prévios e turnos de fala organizados podem ampliar a justiça das interações (Fraser, 2008).

4.4 AVALIAÇÃO FORMATIVA, FEEDBACK E ACOMPANHAMENTO

A avaliação é um dos pontos em que práticas escolares aparentemente neutras podem produzir consequências desiguais. Instrumentos idênticos não asseguram necessariamente condições equivalentes para demonstrar conhecimentos, sobretudo quando incluem obstáculos não relacionados ao objeto de estudo. Luckesi (2011) propõe compreender a avaliação como investigação da aprendizagem a serviço de decisões pedagógicas. Hoffmann (2014) reforça a dimensão mediadora do acompanhamento, contrapondo-se à redução da avaliação a uma medida classificatória isolada.

Na perspectiva inclusiva, avaliar implica explicitar os objetivos, observar evidências variadas e utilizar os resultados para reorganizar o ensino. Um estudante pode demonstrar compreensão em debate e apresentar dificuldades na escrita formal; outro pode produzir um texto consistente, mas ter barreiras em

apresentações orais. É responsabilidade do professor distinguir conhecimento conceitual, competências comunicativas e habilidades específicas da tarefa avaliada. Tal distinção impede que uma única dificuldade seja interpretada como ausência de toda aprendizagem.

A diversificação dos instrumentos deve manter critérios transparentes. Produções escritas, apresentações, observações, projetos, portfólios e atividades práticas podem oferecer evidências complementares. Isso não significa que qualquer produto seja suficiente ou que objetivos curriculares devam desaparecer. Para cada instrumento, é necessário definir o conhecimento esperado, os indicadores de qualidade e os tipos de apoio autorizados. A justiça avaliativa depende tanto da acessibilidade das condições quanto da clareza dos critérios (Luckesi, 2011).

O feedback formativo ganha relevância quando informa o que foi alcançado e o que precisa ser desenvolvido. Comentários genéricos como “melhore” ou “estude mais” pouco orientam o estudante; devolutivas específicas podem indicar que uma tese está clara, mas que faltam evidências, ou que a interpretação do problema é adequada, embora o procedimento de cálculo precise ser revisto. Essa prática contribui para que a avaliação seja compreendida como parte da aprendizagem, e não como sentença definitiva sobre a capacidade do sujeito (Hoffmann, 2014).

O acompanhamento individual pode ser sistematizado sem depender de registros excessivamente burocráticos. Anotações breves sobre objetivos, barreiras identificadas, apoios adotados, respostas observadas e próximos encaminhamentos permitem decisões mais consistentes. É importante evitar relatórios que descrevam somente dificuldades ou que exponham dados sensíveis de modo desnecessário. Registros pedagógicos são instrumentos de trabalho e devem preservar dignidade, confidencialidade e finalidade educacional.

Uma avaliação equitativa também exige examinar critérios de tempo e formato. Em algumas situações, tempo ampliado, leitura acessível ou uso de recursos assistivos viabilizam que o estudante demonstre conhecimentos já desenvolvidos. Em outras, a própria fluência de leitura ou escrita é objeto de aprendizagem e necessita acompanhamento específico. O princípio não é abolir exigências, mas distinguir barreiras acidentais das competências que efetivamente se deseja avaliar. A decisão deve ser fundamentada e revista à luz das evidências produzidas.

Ao analisar erros, a escola precisa escapar de explicações exclusivamente individualizantes. Quando muitos estudantes apresentam a mesma dificuldade, talvez o problema esteja no modo como o conteúdo foi introduzido, nos exemplos escolhidos ou no tempo reservado à aprendizagem. O erro pode indicar hipóteses produtivas, conhecimentos incompletos e necessidade de novas mediações. Desse modo, a avaliação também examina a efetividade das escolhas docentes e a adequação das condições institucionais, sem atribuir culpabilização automática ao professor ou ao estudante.

4.5 RECURSOS DIGITAIS E TECNOLOGIAS ASSISTIVAS COMO POSSIBILIDADES, NÃO SOLUÇÕES AUTOMÁTICAS

Os recursos digitais podem ampliar acessibilidade, comunicação e autoria quando integrados a objetivos pedagógicos claros. Leitores de tela, ampliação de caracteres, legendas, sintetizadores de voz, organizadores visuais e ferramentas de produção multimodal podem diminuir barreiras específicas. A escolha deve levar em conta disponibilidade, formação docente, acessibilidade do próprio recurso e participação efetiva do estudante. Tecnologias não constituem, por si só, garantia de inclusão: seu valor depende das relações educativas em que são incorporadas (UNESCO, 2023).

É necessário considerar que o acesso desigual a dispositivos e conectividade pode transformar estratégias aparentemente inovadoras em novos filtros de exclusão. Atividades digitais que pressupõem equipamentos individuais ou participação síncrona fora da escola exigem alternativas equivalentes. A responsabilidade institucional inclui assegurar condições de uso e evitar que famílias precisem arcar silenciosamente com custos adicionais. O desenho da tarefa deve prever funcionamento em diferentes contextos e recursos disponíveis.

Ferramentas de inteligência artificial generativa podem auxiliar na produção de variações de explicações e suportes de leitura, mas demandam revisão pedagógica, atenção à qualidade das informações e proteção de dados. Não devem decidir autonomamente sobre capacidades, diagnósticos ou trajetórias escolares. A UNESCO (2023) recomenda uma abordagem centrada no humano para a inteligência artificial na educação. Em contextos inclusivos, isso significa subordinar a ferramenta às necessidades dos estudantes, à supervisão dos profissionais e à garantia de direitos.

A tecnologia assistiva, de modo particular, deve ser entendida como recurso de acesso e participação, não como marca de separação social. Seu uso pode exigir aprendizagem, adequação ergonômica, atualização de materiais e escuta da pessoa que a utiliza. A melhor ferramenta não é necessariamente a mais sofisticada, mas aquela que remove uma barreira relevante sem produzir novas formas de constrangimento. A escola precisa avaliar o recurso com o estudante e acompanhar os efeitos de sua utilização em situações reais de aprendizagem.

4.6 UMA SEQUÊNCIA DE DECISÕES PARA TORNAR AS ATIVIDADES ACESSÍVEIS

Uma forma de tornar o planejamento inclusivo mais consistente é organizar o trabalho em ciclos de observação, decisão e revisão. O primeiro movimento consiste em nomear o objetivo de conhecimento com precisão: o que os estudantes deverão compreender, investigar, produzir ou explicar ao final de uma sequência? Objetivos vagos, como “participar bem” ou “realizar a tarefa”, não permitem perceber se o estudante efetivamente aprendeu. Em contrapartida, um objetivo como identificar os argumentos centrais

de um texto de opinião fornece referência para selecionar suportes e observar avanços. A acessibilidade começa pela clareza sobre a aprendizagem pretendida (Libâneo, 1994; CAST, 2024).

O segundo movimento é reconhecer barreiras previsíveis sem transformar as hipóteses docentes em diagnósticos definitivos. Antes de uma atividade que exige leitura extensa, pode-se perguntar se o tamanho e a organização do texto, o vocabulário, a quantidade de instruções e o tempo previsto dificultarão o trabalho de parte da turma. Podem-se oferecer segmentação do material, explicação de termos essenciais e orientação sobre etapas da tarefa. O objetivo não é suprimir toda dificuldade intelectual, pois o encontro com problemas é parte do aprender, mas retirar obstáculos que impedem o contato produtivo com o conteúdo.

O terceiro movimento envolve oferecer opções justificadas de acesso e registro, evitando que a escolha seja apenas decorativa. Se duas modalidades de produção avaliam o mesmo objetivo, elas podem ampliar a autonomia; se uma delas elimina justamente a habilidade que deve ser desenvolvida, a equivalência precisa ser revista. A diferenciação requer acompanhar tanto o percurso quanto o objeto de aprendizagem. Perrenoud (2000) contribui para compreender que a pedagogia diferenciada deve responder à heterogeneidade sem abandonar a ambição de formação comum.

No quarto movimento, a observação pedagógica fornece informações para reorientar intervenções. Em vez de registrar somente que “o aluno não conseguiu”, convém explicitar qual etapa apresentou dificuldade, que mediações foram realizadas e quais respostas surgiram após o apoio. Esse registro permite reconhecer avanços pequenos, porém significativos, e distinguir barreiras transitórias de questões que demandam atenção continuada. Hoffmann (2014) ajuda a compreender a avaliação como acompanhamento de percursos e produção de novas oportunidades de aprender.

O quinto movimento consiste em discutir a experiência com os estudantes. Perguntas como “qual explicação ajudou a compreender o problema?”, “em que parte a atividade ficou confusa?” ou “o que você faria de outro modo?” podem favorecer metacognição e fornecer pistas para o planejamento. A escuta, contudo, não deve ser confundida com a exigência de que os estudantes apresentem soluções completas para limitações institucionais. Seu papel é tornar mais visíveis experiências de aprendizagem e fortalecer a corresponsabilidade pelo processo (Freire, 1996; Fraser, 2008).

Esses movimentos se tornam particularmente importantes na transição entre os anos da Educação Básica. A mudança de professores, de componentes curriculares ou de instituição pode interromper estratégias que vinham favorecendo a participação. Registros objetivos e reuniões articuladas ajudam a preservar a continuidade dos apoios, desde que sejam utilizados de forma ética e sem fixar expectativas sobre o futuro de cada estudante. O planejamento inclusivo é, nesse sentido, um trabalho de memória pedagógica institucional, não apenas de preparação de aulas isoladas.

4.7 EXPERIÊNCIAS PEDAGÓGICAS ILUSTRATIVAS: LEITURA, PRODUÇÃO TEXTUAL E TRABALHO INVESTIGATIVO

Na área de Linguagens, uma proposta sobre leitura literária pode articular escuta de trechos, leitura silenciosa, discussão coletiva, antecipação de vocabulário e produção de interpretações em diferentes suportes. O desafio comum é compreender elementos do texto, relações entre personagens e efeitos de linguagem. Alguns estudantes poderão necessitar de apoio para localizar informações explícitas, enquanto outros avançarão na análise de implícitos e recursos expressivos. A turma não precisa realizar atividades idênticas em todos os momentos para participar de uma investigação compartilhada; precisa, sim, ter acesso a experiências significativas com literatura.

Na produção textual, a diferenciação pode aparecer nas etapas de planejamento, escrita e reescrita. Quadros de organização de ideias, repertórios de conectivos, leitura de modelos e revisão em pares podem favorecer estudantes que necessitam de apoios distintos. A devolutiva docente deve identificar uma ou duas prioridades de desenvolvimento por versão, evitando que um excesso de correções inviabilize a compreensão do que precisa ser melhorado. (Zabala, 1998; Hoffmann, 2014).

O conteúdo linguístico permanece relevante: a mediação auxilia a apropriação progressiva de recursos de escrita, em lugar de dispensar definitivamente o estudante dessa aprendizagem.

Em projetos investigativos, a definição de perguntas de pesquisa pode mobilizar interesses diferentes sem abandonar critérios comuns de qualidade. Grupos podem investigar problemas do entorno escolar, analisar dados, consultar fontes e socializar conclusões em apresentações acessíveis. A composição dos grupos deve preservar a participação de todos e evitar que a divisão de tarefas reproduza hierarquias de desempenho. Um estudante que demanda apoio de comunicação não pode ser automaticamente relegado à função de observador; devem ser encontradas formas viáveis de autoria e contribuição ao trabalho coletivo.

Essas situações são exemplos elaborados para fins de reflexão, e não relatos de atividades aplicadas ou avaliadas empiricamente. Sua pertinência depende da etapa de ensino, dos objetivos, das condições escolares e das formas de apoio disponíveis. A proposta é mostrar que a inclusão pode orientar escolhas didáticas comuns, sem ser reduzida a anexos de exercícios simplificados. A prática precisa ser acompanhada por critérios de qualidade que articulem participação, aprendizagem e respeito à dignidade dos estudantes.

Quando uma experiência não alcança o efeito esperado, sua revisão precisa evitar culpabilização imediata. Pode ser necessário modificar a instrução, reduzir o número de etapas simultâneas, reorganizar grupos, acrescentar referências culturais mais próximas da turma ou ampliar tempo de investigação. A possibilidade de rever a prática não diminui a autoridade pedagógica: explicita seu compromisso com a aprendizagem. Como destacam Booth e Ainscow (2011), o desenvolvimento inclusivo requer identificar barreiras e produzir transformações sustentadas no cotidiano escolar.

5 FORMAÇÃO DOCENTE E CULTURA ESCOLAR INCLUSIVA: RESPONSABILIDADES COMPARTILHADAS

A formação docente constitui uma condição fundamental para a construção de práticas inclusivas, mas não pode ser interpretada como solução isolada para problemas estruturais. Professores precisam desenvolver conhecimentos didáticos, curriculares e relacionais para atuar em turmas heterogêneas; também precisam dispor de tempo para estudar, planejar coletivamente, analisar dificuldades e discutir estratégias. Tardif (2014) compreende os saberes docentes como construção plural, que envolve formação, experiência e relações com os contextos de trabalho. Essa perspectiva ajuda a superar modelos que reduzem a formação a treinamentos pontuais.

Nóvoa (2009) argumenta que a profissão docente se fortalece mediante culturas de colaboração e reflexão sobre o trabalho. No campo da inclusão, a colaboração é especialmente importante porque as barreiras à aprendizagem podem exigir conhecimentos de diferentes profissionais e decisões articuladas entre etapas de escolarização. Reuniões pedagógicas que se limitam à transmissão de avisos deixam pouco espaço para examinar práticas e produzir soluções; encontros centrados em questões concretas de ensino podem gerar aprendizagem profissional e continuidade de acompanhamento.

Rodrigues (2014) enfatiza que a formação para equidade não se resume à aquisição de técnicas destinadas a categorias específicas de estudantes. Requer compreender a heterogeneidade como condição constitutiva das turmas e desenvolver capacidade crítica diante de situações de desigualdade. Esse enfoque amplia a formação para incluir direitos, expectativas de aprendizagem, organização institucional, participação das famílias e avaliação da efetividade dos apoios. A competência docente, portanto, envolve investigar problemas e construir respostas fundamentadas, e não aplicar protocolos rígidos indistintamente.

A articulação entre professor da classe comum, profissionais da educação especial, equipes pedagógicas e gestão escolar deve respeitar responsabilidades e competências de cada atuação. O apoio especializado não substitui o ensino curricular comum, assim como o professor regente não pode ser deixado isolado diante de demandas que exigem recursos e conhecimento colaborativo. A construção de planos articulados, com objetivos compartilhados e registro de estratégias, favorece continuidade. A legislação brasileira recente reforça a importância de recursos, serviços e formação para a efetivação da educação especial inclusiva (Brasil, 2025a; 2025b).

O planejamento colaborativo pode começar com perguntas simples: que objetivo curricular está em discussão? Quais evidências mostram participação ou barreira? Que recursos já foram utilizados? Quais ajustes poderiam ser experimentados? Quem acompanhará seus efeitos? A simplicidade das questões não dispensa aprofundamento teórico, mas ajuda a construir rotinas profissionais viáveis em contextos de trabalho intensos. Ao sistematizar observações, a equipe evita respostas improvisadas e pode distinguir situações pontuais de obstáculos institucionais persistentes.

Uma cultura escolar inclusiva também depende de liderança e gestão democrática. Projetos político-pedagógicos devem explicitar compromissos com o acesso, a convivência respeitosa e a aprendizagem, mas sua força depende das decisões cotidianas. A organização de horários, a distribuição de recursos, a escuta dos estudantes e as políticas de enfrentamento à discriminação revelam se a inclusão opera como princípio orientador ou como expressão protocolar. Booth e Ainscow (2011) propõem considerar conjuntamente culturas, políticas e práticas, precisamente porque mudanças em um domínio podem ser limitadas por obstáculos nos demais.

A gestão da convivência merece atenção, pois discriminação e isolamento interferem diretamente no direito de aprender. Conflitos escolares precisam ser tratados com mediação, responsabilização adequada e escuta das pessoas envolvidas, sem naturalizar humilhações como brincadeiras. A promoção de pertencimento não significa ausência de regras; envolve regras compreensíveis, aplicadas de modo justo, com atenção às condições de participação de cada sujeito. As diferenças não podem servir para legitimar punições desproporcionais nem para negar a proteção de colegas.

A formação continuada pode utilizar situações reais de planejamento e avaliação como objetos de estudo, preservando o anonimato dos estudantes. A análise conjunta de uma tarefa, a leitura crítica de materiais, a observação voluntária entre pares e o estudo de produções escolares fornecem oportunidades de relacionar teoria e prática. Esse trabalho exige confiança profissional e condições institucionais para experimentar mudanças.(Nóvoa, 2009; Tardif, 2014). Quando a formação se limita à cobrança de resultados, tende a reproduzir modelos de responsabilização que enfraquecem a cooperação

A participação dos estudantes nas decisões constitui outra dimensão da cultura inclusiva. Perguntar quais materiais são mais acessíveis, em que momentos surgem dificuldades e que formas de apresentação permitem maior clareza pode revelar barreiras invisíveis ao professor. A escuta não significa delegar ao estudante a responsabilidade de resolver a inadequação do ensino, mas reconhecer seu conhecimento sobre a própria experiência. A perspectiva de representação discutida por Fraser (2008) contribui para compreender a importância política dessa participação.

Por fim, a defesa de uma escola inclusiva requer condições concretas de trabalho. Tamanho das turmas, tempo de planejamento, presença de profissionais de apoio, materiais acessíveis e continuidade das políticas afetam a capacidade de resposta pedagógica. A valorização da iniciativa docente precisa caminhar junto à crítica das desigualdades de infraestrutura entre escolas e sistemas. Sem redistribuição de condições, a inclusão corre o risco de depender da criatividade individual e de produzir experiências muito desiguais entre estudantes de instituições distintas.

6 CADA ESTUDANTE IMPORTA: POSSIBILIDADES DE TRANSFORMAÇÃO NO COTIDIANO ESCOLAR

Transformar princípios em práticas requer ações progressivas, contextualizadas e acompanhadas. Não há uma estratégia capaz de responder de maneira uniforme a todas as necessidades educativas, assim como não existe um roteiro que dispense o julgamento profissional. A ação inclusiva ganha consistência quando parte da identificação de barreiras, define o que pretende modificar e acompanha os efeitos das decisões. Em vez de concentrar o planejamento em características atribuídas aos estudantes, o professor pode examinar as relações entre conteúdos, tarefas, interações e condições de acesso (Booth; Ainscow, 2011; CAST, 2024).

Uma possibilidade é iniciar sequências didáticas com levantamento de conhecimentos prévios em formatos variados. Em uma turma que estudará produção de notícias, por exemplo, o professor pode apresentar uma notícia impressa e uma versão em áudio, convidar os estudantes a localizar informações essenciais e registrar hipóteses sobre a organização do gênero. A proposta de estudo permanece comum, mas são diversificadas as vias de contato com o texto. Posteriormente, diferentes grupos podem produzir notícias escritas, roteiros de apresentação e materiais multimodais, com intervenções dirigidas aos objetivos específicos de leitura e escrita.

Outra possibilidade é estruturar apoios graduais. Em atividades de resolução de problemas, um esquema inicial, uma tabela de dados ou uma pergunta orientadora podem auxiliar estudantes a organizar o raciocínio. À medida que desenvolvem autonomia, os suportes podem ser reformulados ou retirados (Vygotsky, 2007). Essa lógica preserva o desafio intelectual e considera a aprendizagem como processo mediado, evitando que o auxílio se torne substituição permanente da ação do estudante.

No trabalho com avaliação, um portfólio organizado em torno de objetivos claros pode registrar versões sucessivas de uma produção, devolutivas recebidas e mudanças realizadas. Tal procedimento torna visível o desenvolvimento e fornece elementos para decisões didáticas individualizadas sem depender exclusivamente de uma prova final. O acompanhamento pode incluir autoavaliação orientada, em linguagem acessível, para que o estudante reconheça conquistas e próximos passos. O portfólio, contudo, necessita de critérios de seleção e de análise; seu acúmulo indiscriminado de tarefas não garante avaliação formativa (Hoffmann, 2014).

A articulação com o cotidiano escolar pode ser sintetizada em dimensões de observação e intervenção. O quadro apresentado a seguir tem natureza propositiva: não corresponde a resultados de investigação empírica, mas a uma sistematização construída a partir das discussões teóricas deste capítulo. Seu uso requer adaptação ao projeto pedagógico, aos recursos disponíveis e às características de cada turma.

Quadro 1 – Da intenção inclusiva à prática pedagógica equitativa.

Dimensão	Barreira possível	Decisão pedagógica / indicador
Planejamento	Atividade única e inflexível	Objetivos comuns, percursos diversificados; observar participação.
Currículo	Redução sistemática de conteúdos	Apoios de acesso ao conhecimento; verificar avanço conceitual.
Comunicação	Orientações em formato inacessível	Explicações multimodais; conferir compreensão.
Interação	Poucos estudantes concentram a fala	Turnos e funções rotativas; observar escuta e autoria.
Avaliação	Um formato mede competências distintas	Instrumentos acessíveis e critérios claros; analisar evidências.
Cultura escolar	Preconceito e baixa expectativa	Escuta, enfrentamento à discriminação; monitorar pertencimento.
Formação docente	Trabalho solitário e intervenções improvisadas	Estudo de casos pedagógicos e planejamento compartilhado.
Gestão	Falta de recursos e continuidade	Planejar apoios, tempos e responsabilidades; acompanhar execução.

Fonte: elaboração própria, com base em Booth e Ainscow (2011), Rodrigues (2014), Garcia e Michels (2021), Luckesi (2011) e CAST (2024).

O quadro evidencia que a promoção da equidade não decorre de uma técnica específica, mas de relações entre decisões curriculares, didáticas e institucionais. O planejamento que antecipa recursos acessíveis precisa ser acompanhado de avaliação capaz de identificar aprendizagem; a diversificação metodológica exige gestão da participação; e o compromisso docente depende de condições coletivas. Essa interdependência dificulta a compreensão da inclusão como coleção de atividades adaptadas ou obrigação exclusiva de um profissional.

Uma prática especialmente promissora consiste em instituir momentos periódicos de análise de barreiras. A equipe pode escolher uma situação pedagógica recorrente, identificar quem participa menos, quais recursos foram oferecidos e que mudanças poderiam ser realizadas no próximo ciclo. Em seguida, deve observar os efeitos e registrar aprendizados institucionais. Essa abordagem não promete eliminar todos os obstáculos imediatamente, mas cria uma cultura de decisão fundamentada e revisão contínua (Ainscow, 2020).

Importa, entretanto, preservar a dimensão ética dos registros e das intervenções. Exemplos de sala de aula, como os apresentados nesta seção, não constituem relatos empíricos nem autorizam generalizações sobre perfis de estudantes. Sua função é ilustrar escolhas possíveis e provocar reflexão sobre o que cada instituição consegue efetivamente oferecer. As práticas devem respeitar privacidade, evitar rótulos e assegurar que o apoio disponibilizado não exponha indevidamente quem dele necessita.

A expressão “cada estudante importa” adquire, assim, significado concreto quando se manifesta em decisões observáveis: garantir lugar de fala, oferecer acesso aos mesmos campos de conhecimento,

acompanhar dificuldades sem humilhar, reconhecer identidades e sustentar expectativas de desenvolvimento. O desafio é converter essa sensibilidade em ação institucional persistente, articulando pedagogia, condições de trabalho e justiça social.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise realizada procurou demonstrar que a educação inclusiva e equitativa não se efetiva pela simples ampliação do acesso à escola nem pela adoção de procedimentos isolados de adaptação. A garantia do direito à aprendizagem demanda atenção às barreiras que se produzem nas interações, na organização curricular, na comunicação, na avaliação e nas condições institucionais. Reconhecer que cada estudante importa implica deslocar o olhar de supostas insuficiências individuais para as responsabilidades coletivas de tornar o ensino acessível, intelectualmente significativo e socialmente justo.

A reflexão teórica também evidenciou a necessidade de distinguir diferenciação pedagógica de empobrecimento curricular. Oferecer diferentes apoios, tempos e linguagens pode contribuir para a participação em objetivos compartilhados; restringir sistematicamente o acesso a conhecimentos considerados complexos, por outro lado, pode consolidar trajetórias educativas desiguais. Nesse sentido, as contribuições críticas sobre políticas de equidade ajudam a preservar a centralidade do direito universal ao conhecimento, enquanto os estudos sobre mediação, planejamento e avaliação permitem indicar caminhos pedagógicos concretos.

O desenvolvimento de práticas inclusivas exige professores com formação sólida, disponibilidade para investigar a aprendizagem e condições para trabalhar colaborativamente. Ao mesmo tempo, a responsabilidade institucional não pode ser invisibilizada: gestão, sistemas de ensino, políticas públicas e recursos materiais incidem diretamente sobre a efetividade das ações. A escola não é capaz de eliminar isoladamente as desigualdades sociais, mas deve evitar sua reprodução e reivindicar as condições necessárias à realização de sua função educativa.

O quadro proposto sistematizou dimensões que podem orientar processos de reflexão e planejamento, sem pretender instituir um modelo universal. Como se trata de estudo bibliográfico e documental, não são apresentadas evidências empíricas de efetividade das estratégias sugeridas; pesquisas posteriores poderão examinar sua implementação em diferentes contextos escolares. A principal contribuição do capítulo reside em afirmar a inclusão como compromisso com presença, participação, pertencimento e aprendizagem, e a equidade como exigência de transformar condições desiguais sem renunciar à formação comum.

Conclui-se que dizer que cada estudante importa não pode permanecer no plano da intenção. Essa afirmação adquire consistência quando modifica expectativas, escolhas didáticas, relações escolares e prioridades institucionais. Uma educação verdadeiramente inclusiva não é aquela que ignora as diferenças

nem aquela que as transforma em destinos previamente definidos, mas a que reconhece sujeitos concretos e reorganiza suas práticas para que todos possam aprender, participar e produzir sentidos na experiência escolar.

REFERÊNCIAS

AINSCOW, Mel. Promoting inclusion and equity in education: lessons from international experiences. **Nordic Journal of Studies in Educational Policy**, v. 6, n. 1, p. 7-16, 2020.

BOOTH, Tony; AINSCOW, Mel. **Index for inclusion**: developing learning and participation in schools. 3. ed. Bristol: Centre for Studies on Inclusive Education, 2011.

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

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. **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 13.146, de 6 de julho de 2015**. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência. Brasília, DF: Presidência da República, 2015.

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, 2025a.

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, 2025b.

CANDAU, Vera Maria Ferrão. Diferenças culturais, interculturalidade e educação em direitos humanos. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 33, n. 118, p. 235-250, 2012.

CAST. **Universal Design for Learning Guidelines version 3.0**. Wakefield, MA: CAST, 2024.

FRASER, Nancy. **Scales of justice**: reimagining political space in a globalizing world. New York: Columbia University Press, 2008.

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

GARCIA, Rosalba Maria Cardoso; MICHELS, Maria Helena. Educação e inclusão: equidade e aprendizagem como estratégias do capital. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 46, n. 3, e116974, 2021.

GOMES, Nilma Lino. Diversidade étnico-racial, inclusão e equidade na educação brasileira: desafios, políticas e práticas. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, v. 27, n. 1, p. 109-121, 2011.

HOFFMANN, Jussara. **Avaliação mediadora**: uma prática em construção da pré-escola à universidade. Porto Alegre: Mediação, 2014.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. São Paulo: Cortez, 1994.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação da aprendizagem escolar**: estudos e proposições. São Paulo: Cortez, 2011.

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

NÓVOA, António. **Professores**: imagens do futuro presente. Lisboa: Educa, 2009.

PERRENOUD, Philippe. **Pedagogia diferenciada**: das intenções à ação. Porto Alegre: Artmed, 2000.

RODRIGUES, David. Os desafios da equidade e da inclusão na formação de professores. **Revista Nacional e Internacional de Educación Inclusiva**, v. 7, n. 2, p. 5-21, 2014.

SEN, Amartya. **The idea of justice**. Cambridge, MA: Belknap Press of Harvard University Press, 2009.

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

UNESCO. **Global education monitoring report 2020**: inclusion and education: all means all. Paris: UNESCO, 2020.

UNESCO. **Guidance for generative AI in education and research**. Paris: UNESCO, 2023.

VYGOTSKY, Lev S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

ZABALA, Antoni. **A prática educativa**: como ensinar. Porto Alegre: Artmed, 1998.