PLANEJAR PARA A DIVERSIDADE NA SALA DE AULA

PLANNING FOR DIVERSITY IN THE CLASSROOM

https://doi.org/10.63330/aurumpub.074-058

Leandro Soares Machado
Mestrando em Educação
Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG)
Ponta Grossa - PR
E-mail: leandrosoaresmachado@gmail.com
Lattes: http://lattes.cnpq.br/3507015378224162

Andreia Vanessa de Oliveira
Mestra em Ciências Sociais Aplicadas
Ponta Grossa - PR
Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG)
E-mail: vanessaadvog@hotmail.com
Lattes: http://lattes.cnpq.br/7356005864652681

Eledy de Souza
Especialização em Educação Infantil - Universidade Cidade de São Paulo
Rondonópolis - Mato Grosso
E-mail: souzaleia55@gmail.com.br

Alessandra dos Anjos da Silva Henriques
Mestranda em Educação Inclusiva PROFEI -
Universidade Estadual do Paraná - UNESPAR
E-mail: alessandradosanjosdasilvahenri@gmail.com
Lattes: https://lattes.cnpq.br/7144963710716123

Raimunda Nonata de Moura Leal
Psicopedagogia
Faculdade Latino Americano de Educação
Codó - MA
E-mail: lealnonata@hotmail.com
Lattes: https://lattes.cnpq.br/6882418448940280

Leidiane Maria Magalhães Nascimento
Mestrado em Letras/Linguística
Universidade Federal do Piauí - UFPI
Teresina - PI
E-mail: leydymagna@hotmail.com
Lattes: https://lattes.cnpq.br/4451979234217493
ORCID: https://orcid.org/0000-0003-0964-2416

Maria Roseane Alves Velez
Mestrado Profissional em Educação inclusiva em rede Nacional PROFEI/UEPB (cursando)
Universidade Estadual da Paraíba - UEPB
Campna Grande - PB
E-mail: roseane.velez@aluno.uepb.edu.br
Lattes: https://lattes.cnpq.br/1152445846600936

Aline Raulina Leite de Melo dos Santos
Especialista em Língua Portuguesa Com Ênfase em Produção Textual.
Faculdade Pio Décimo - Aracaju/Sergipe.
E-mail: Aline_1_3_9@Hotmail.Com
Lattes: http://lattes.cnpq.br/2513075432112617

Marlúcia Gonçalves Siqueira
Pós-graduação em Psicopedagogia e Neuropsicopedagogia
Unicesumar
Pedra Preta - MT
E-mail: marluciagnlvs@gmail.com

Iraneide Dias da Silva
Pós graduação em: Gestão e Psicopedagogia Institucional (2018); Análise do Comportamento Aplicada ABA na Alfabetização de Pessoa com Transtorno do Espectro Autista (2022); Neuropsicopedagogia Clínica (2024).
Paudalho - PE
E-mail: Iraneidedias94@gmail.com
Lattes: https://lattes.cnpq.br/1218063772030815

Resumo

O presente capítulo tem como objetivo discutir o planejamento pedagógico como elemento fundamental para a construção de práticas educativas inclusivas, capazes de reconhecer e atender à diversidade presente nas salas de aula da Educação Básica. Parte-se do entendimento de que os estudantes apresentam diferentes ritmos, necessidades, experiências, condições de aprendizagem e formas de participação, exigindo dos professores estratégias que ultrapassem a padronização do ensino. Por meio de uma pesquisa bibliográfica e documental, de abordagem qualitativa, fundamentada em estudos sobre educação inclusiva, equidade, diferenciação pedagógica e Desenho Universal para a Aprendizagem, busca-se compreender como o planejamento intencional e flexível pode contribuir para a remoção de barreiras à aprendizagem. A discussão contempla a organização curricular, a diversificação das metodologias, a utilização de recursos acessíveis, a mediação docente e a avaliação formativa, considerando também os desafios enfrentados pelos professores diante da heterogeneidade das turmas e das condições institucionais de trabalho. Argumenta-se que planejar para a diversidade não significa elaborar um ensino individualizado para cada estudante, mas organizar possibilidades pedagógicas que assegurem diferentes caminhos de acesso ao conhecimento, participação e desenvolvimento. Conclui-se que o planejamento inclusivo constitui uma responsabilidade

pedagógica e institucional, sendo indispensável à construção de uma escola comprometida com a aprendizagem, a equidade e o direito de todos à educação.

Palavras-chave: Diversidade; Educação inclusiva; Equidade; Planejamento pedagógico; Práticas docentes.

Abstract

This chapter aims to discuss pedagogical planning as a fundamental element in the development of inclusive educational practices capable of recognizing and addressing diversity in Basic Education classrooms. It assumes that students have different learning paces, needs, experiences, learning conditions, and forms of participation, requiring strategies that go beyond standardized teaching. Through qualitative bibliographic and documentary research grounded in studies on inclusive education, equity, differentiated instruction, and Universal Design for Learning (UDL), the chapter examines how intentional and flexible planning can help remove barriers to learning. The discussion addresses curriculum organization, methodological diversification, accessible resources, teacher mediation, and formative assessment, while considering the challenges posed by heterogeneous classes and institutional working conditions. Planning for diversity does not imply designing a separate curriculum for every student; rather, it means providing different pathways to knowledge, participation, and development. Inclusive planning is thus understood as a pedagogical and institutional responsibility essential to a school committed to learning, equity, and the right to education for all.

Keywords: Diversity; Equity; Inclusive education; Pedagogical planning; Teaching practices.

1 INTRODUÇÃO

A diversidade constitui uma característica inerente aos espaços educativos e manifesta-se nas experiências culturais, nas condições sociais, nos conhecimentos prévios, nos interesses e nas formas de participação dos estudantes. Ainda assim, a organização do ensino frequentemente conserva práticas apoiadas na expectativa de que todos aprendam ao mesmo tempo e mediante procedimentos semelhantes. Na Educação Básica, tal tensão é particularmente visível: a sala de aula reúne sujeitos com percursos distintos, enquanto os currículos, as rotinas e os instrumentos avaliativos podem permanecer orientados por um estudante abstrato e homogêneo. A questão pedagógica não consiste em eliminar diferenças, mas em reconhecer o que elas demandam das decisões sobre o que ensinar, como ensinar e como acompanhar a construção dos conhecimentos.

A garantia formal da matrícula, embora indispensável, não se confunde com a experiência de participar e aprender. Mantoan (2003) problematiza as práticas escolares que classificam estudantes e pressupõem padrões únicos de desempenho; Ainscow (2020), por sua vez, situa a inclusão e a equidade no enfrentamento de barreiras que atravessam as escolas e os sistemas de ensino. Essas perspectivas ajudam a deslocar a pergunta de uma suposta incapacidade individual para as possibilidades de transformação das condições pedagógicas. A discussão não dispensa apoios específicos, mas exige compreender que tais apoios devem ampliar o acesso à cultura escolar, e não promover isolamento dentro da própria turma.

Para quem trabalha cotidianamente com turmas heterogêneas, planejar significa conciliar finalidades curriculares, tempo de aula, recursos existentes e diferentes maneiras de compreender as atividades. Alguns estudantes necessitam de explicações mais graduais, outros conseguem relacionar conhecimentos rapidamente, enquanto determinadas barreiras dizem respeito à linguagem da tarefa, à forma de registro exigida ou ao ambiente em que o ensino acontece. Candau (2012) acrescenta a essa análise a dimensão das diferenças culturais e das relações de desigualdade, lembrando que os repertórios reconhecidos pela escola não são neutros. Portanto, a diversidade não corresponde apenas aos diagnósticos ou às necessidades educacionais específicas: inclui experiências que influenciam a possibilidade de acessar os conhecimentos legitimados pelo currículo.

O planejamento pedagógico assume, nesse cenário, uma função que ultrapassa o preenchimento de formulários e a enumeração de conteúdos. Libâneo (1994) relaciona a atividade didática à articulação entre objetivos, conteúdos, métodos e avaliação, o que permite pensar o planejamento como uma tomada de decisões profissionalmente fundamentada. Essa organização precisa conservar direção e, simultaneamente, abertura para revisões conforme as respostas dos estudantes. Quando o professor antecipa obstáculos de compreensão, propõe diferentes recursos e define formas de acompanhamento, não reduz o rigor do ensino: procura estabelecer condições para que o conhecimento se torne acessível a um grupo efetivamente diverso.

As diretrizes de Desenho Universal para a Aprendizagem, em sua versão 3.0, propõem considerar a variabilidade dos estudantes já na concepção das experiências de aprendizagem, por meio de opções de engajamento, representação e ação e expressão (CAST, 2024). Sua contribuição, entretanto, não deve ser interpretada como um catálogo de técnicas aplicáveis indistintamente a qualquer turma. O professor precisa analisar objetivos, escolher recursos pertinentes, distinguir barreiras de dificuldades inerentes ao aprendizado e observar os efeitos das intervenções. A tecnologia e a flexibilização, isoladamente, não garantem inclusão; tornam-se pedagogicamente relevantes quando ampliam oportunidades reais de participação no trabalho com conhecimentos significativos.

Considerando essas tensões, formula-se o seguinte problema de pesquisa: de que maneira o planejamento pedagógico pode contribuir para práticas educativas que reconheçam a diversidade na Educação Básica e ampliem as oportunidades de participação e aprendizagem? O objetivo geral é analisar

a centralidade do planejamento na organização de práticas inclusivas e equitativas, considerando os desafios cotidianos das turmas heterogêneas, a diferenciação pedagógica, a acessibilidade, a mediação docente e a avaliação formativa. Trata-se de um estudo bibliográfico e documental, de abordagem qualitativa e caráter reflexivo-analítico; por isso, as possibilidades discutidas não são apresentadas como resultados de aplicação experimental ou observação de campo.

O capítulo inicia pelos fundamentos da diversidade, da inclusão e do direito à aprendizagem. Em seguida, discute o planejamento diante da heterogeneidade das turmas e examina estratégias de diferenciação, Desenho Universal para a Aprendizagem e acessibilidade. Prossegue com a mediação docente, o acompanhamento e a avaliação formativa, antes de abordar formação profissional e condições institucionais. Após explicitar os procedimentos metodológicos, apresenta uma discussão articulada a um quadro de barreiras, estratégias e intervenções possíveis. As considerações finais retomam o compromisso de planejar para a diversidade como responsabilidade coletiva, sem perder de vista a especificidade e a autonomia do trabalho docente.

2 DIVERSIDADE E INCLUSÃO NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO BÁSICA

A diversidade escolar expressa diferenças culturais, linguísticas, sociais, geracionais, cognitivas e nas condições de desenvolvimento, compondo uma realidade constitutiva de toda instituição educativa. Trata-se de reconhecer que os estudantes não chegam à escola com repertórios equivalentes e que a seleção de conteúdos, os exemplos mobilizados e as formas de interação podem favorecer alguns percursos e dificultar outros. Candau (2012) discute as relações entre diferença cultural, interculturalidade e direitos humanos, contribuindo para questionar a ideia de neutralidade das rotinas escolares. Desse ponto de vista, reconhecer diferenças não equivale a estabelecer categorias rígidas para os sujeitos, mas a interrogar as condições pelas quais cada um pode ser reconhecido, participar e aprender.

A inclusão escolar exige um deslocamento em relação ao modelo que espera do estudante a adaptação integral a uma estrutura previamente definida. Mantoan (2003) questiona as classificações que hierarquizam possibilidades educacionais e indica a necessidade de reorganizar a escola a partir da diferença. Esse movimento precisa evitar uma interpretação simplista: não basta acolher os estudantes e manter atividades sem vínculo com o currículo. Uma educação inclusiva requer que a participação envolva acesso aos conhecimentos, interação com colegas e oportunidades de desenvolvimento. A discussão sobre inclusão, assim, diz respeito à qualidade da escolarização e não apenas à presença física dos estudantes nas classes comuns.

Ainscow (2020) compreende a promoção da inclusão e da equidade como um processo de desenvolvimento das capacidades das escolas e dos sistemas educacionais. Sua análise destaca que barreiras

podem ser encontradas em políticas, práticas e culturas institucionais, exigindo colaboração e atenção às evidências produzidas no cotidiano escolar. A implicação para o planejamento é expressiva: ao analisar uma dificuldade recorrente, não basta identificar o estudante que não concluiu uma tarefa; cabe investigar como as instruções foram organizadas, quais recursos estavam disponíveis e quais oportunidades de ajuda foram efetivamente oferecidas. O olhar pedagógico se amplia sem negar a singularidade de cada percurso.

O reconhecimento do direito universal à educação encontra fundamento na Constituição Federal de 1988, que vincula a escolarização ao desenvolvimento da pessoa e à cidadania. A Lei nº 9.394/1996, por sua vez, estabelece princípios para a educação nacional, entre eles a igualdade de condições para acesso e permanência. Esses marcos não resolvem automaticamente as desigualdades presentes na vida escolar; oferecem, porém, referências normativas para exigir que os sistemas educacionais examinem os obstáculos que impedem estudantes de aprender. A equidade exige reconhecer que tratamentos formalmente idênticos podem produzir resultados desiguais quando ignoram barreiras e situações concretas.

A formulação constitucional explicita o vínculo entre educação, cidadania e igualdade de condições para acesso e permanência. Os artigos 205 e 206, inciso I, estabelecem:

> Art. 205. A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. Art. 206. O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios: I – igualdade de condições para o acesso e permanência na escola. (Brasil, 1988, arts. 205 e 206, I).

Em relação às pessoas com deficiência, a Lei nº 13.146/2015 torna explícita a necessidade de garantir sistema educacional inclusivo e de promover condições de acesso, permanência, participação e aprendizagem. O artigo 27 expressa o alcance dessa responsabilidade, que não pode ser reduzida à iniciativa individual do professor. A legislação pode ser lida em diálogo com as contribuições de Booth e Ainscow (2011), que situam a inclusão na transformação conjunta de culturas, políticas e práticas. A análise da norma e do referencial teórico evidencia que a escola precisa organizar recursos e procedimentos de forma compartilhada, assegurando continuidade aos apoios pedagógicos.

A dimensão normativa dessa discussão pode ser observada no enunciado do artigo 27 da Lei Brasileira de Inclusão, reproduzido a seguir como citação direta de documento público, com identificação do dispositivo legal:

> Art. 27. 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, art. 27).

O dispositivo legal evidencia que o direito à educação deve ser compreendido em conexão com o desenvolvimento, a participação e as necessidades de aprendizagem, e não como obrigação restrita à oferta de vagas. Essa leitura tem consequências para o trabalho docente: recursos de acessibilidade e procedimentos de apoio não são privilégios concedidos a determinados estudantes, mas condições para o exercício de direitos. Ao mesmo tempo, a legislação atribui responsabilidades à comunidade escolar e ao poder público, impedindo que as exigências da inclusão sejam reduzidas a atos individuais de boa vontade.

A UNESCO (2020), em relatório dedicado à inclusão e à educação, examina fatores de exclusão relacionados a políticas, contextos sociais e práticas pedagógicas. O documento reforça a necessidade de observar quem participa das oportunidades educacionais e quem permanece à margem, ainda que formalmente matriculado. Essa perspectiva amplia a compreensão de diversidade: não se trata somente de atender estudantes com laudos ou classificações, mas de examinar os efeitos produzidos por estruturas de ensino que frequentemente ignoram condições desiguais de partida.

O conceito de equidade, entretanto, precisa de uma interpretação crítica. Garcia e Michels (2021) analisam orientações políticas nas quais o vocabulário da inclusão pode estar associado à diferenciação de trajetórias e ao rebaixamento formativo. A contribuição desse contraponto é lembrar que uma escola equitativa não deve naturalizar currículos reduzidos para determinados grupos. Diferenças de mediação são necessárias quando ampliam oportunidades; tornam-se problemáticas quando justificam a exclusão sistemática dos conhecimentos mais elaborados. O direito comum à aprendizagem precisa permanecer como referência para avaliar a pertinência das estratégias.

A construção de uma cultura inclusiva também exige a participação de estudantes, famílias, professores e gestores. Booth e Ainscow (2011) propõem examinar culturas, políticas e práticas, permitindo compreender que a transformação do cotidiano escolar não depende somente de materiais adaptados. Relações de pertencimento, expectativas sobre as capacidades dos estudantes, canais de diálogo e decisões institucionais participam das condições de inclusão. Essa dimensão coletiva não retira a importância do planejamento docente, mas oferece sustentação para que ele não se transforme em ação isolada.

A diversidade, portanto, precisa orientar escolhas curriculares e a organização da convivência escolar. Reconhecer sujeitos concretos significa estabelecer objetivos exigentes, utilizar recursos adequados e assegurar que diferentes experiências culturais possam contribuir para a construção do conhecimento. Quando as diferenças deixam de ser tratadas como desvios em relação a uma turma idealizada, a escola amplia sua capacidade de enfrentar barreiras de aprendizagem e de participação. A passagem dos princípios de inclusão para as situações de ensino exige, assim, examinar com maior profundidade o planejamento pedagógico diante da heterogeneidade.

3 O PLANEJAMENTO PEDAGÓGICO DIANTE DA HETEROGENEIDADE DAS TURMAS

O planejamento é uma prática profissional que articula finalidades educativas, conhecimentos curriculares, condições de ensino e acompanhamento das aprendizagens. Ao trabalhar com grupos heterogêneos, o professor encontra o desafio de organizar objetivos comuns sem ignorar tempos, apoios e percursos diferenciados. Libâneo (1994) oferece elementos para compreender o planejamento didático como atividade consciente e orientada por relações entre objetivos, conteúdos, métodos e avaliação. Nessa perspectiva, um plano escrito não encerra a tarefa de planejar: seu valor reside na capacidade de orientar decisões e ser revisto diante das informações produzidas no desenvolvimento das aulas.

Uma mesma proposta pode apresentar obstáculos diferentes para estudantes distintos. A leitura de um texto extenso, por exemplo, demanda conhecimentos linguísticos e estratégias de compreensão; uma atividade de resolução de problemas pode requerer a interpretação de enunciados além do domínio matemático esperado. Quando a orientação oferece somente uma forma de acesso, dificuldades que poderiam ser enfrentadas pedagogicamente acabam confundidas com suposta falta de capacidade. A heterogeneidade exige que o professor identifique o conhecimento central da tarefa e analise os procedimentos periféricos que podem impedir sua realização, sem eliminar desafios importantes para o desenvolvimento intelectual.

Perrenoud (2000) relaciona a pedagogia diferenciada à organização de situações de aprendizagem que considerem diferenças entre os estudantes. Essa proposição não autoriza a produção de currículos empobrecidos para grupos previamente classificados. Ao contrário, diferenciação pode significar variar graus de apoio, modos de explicação, agrupamentos e tempos para favorecer acesso a conhecimentos compartilhados. A discussão crítica de Garcia e Michels (2021) alerta que determinados discursos de equidade podem conviver com trajetórias educacionais desiguais; daí a necessidade de analisar a finalidade de cada flexibilização, verificando se amplia oportunidades ou se restringe sistematicamente o que alguns alunos têm condições de aprender.

No cotidiano docente, a organização do tempo é uma variável sensível. Aulas com duração fixa e calendários extensos podem induzir práticas de aceleração que deixam pouco espaço para retomadas, dúvidas e produções mais elaboradas. Zabala (1998) destaca o papel das sequências didáticas, da organização social da aula e do uso de espaços e tempos na qualidade do ensino. Uma resposta possível consiste em estruturar atividades por etapas, oferecer orientações intermediárias e preparar tarefas de aprofundamento, em vez de submeter todos a uma única cadência. Essas escolhas precisam considerar a carga de trabalho do professor e as condições reais de cada escola.

A flexibilização curricular deve preservar os objetivos relevantes e examinar os meios pelos quais eles serão alcançados. Em uma sequência de produção textual, por exemplo, diferentes recursos de planejamento, esquemas de ideias e revisões orientadas podem colaborar para o desenvolvimento da escrita,

sem dispensar o trabalho com textualidade, coerência e argumentação. Em Ciências, materiais táteis ou representações visuais podem oferecer acessos complementares a conceitos abstratos. A escolha do recurso não pode ser dissociada daquilo que se espera que os estudantes compreendam. A intencionalidade pedagógica constitui, portanto, o critério para diferenciar a adaptação significativa da atividade meramente ocupacional.

A avaliação integra esse movimento desde o início. Um planejamento orientado pela diversidade precisa prever como serão identificados os conhecimentos prévios, quais evidências indicarão avanços e como os resultados serão utilizados para reorganizar as propostas. Hoffmann (2014) associa a avaliação mediadora ao acompanhamento dos percursos, enquanto Luckesi (2011) problematiza a redução da avaliação à classificação escolar. Em diálogo com essas perspectivas, a pergunta docente não se encerra em quantos estudantes acertaram, mas inclui quais interpretações produziram, quais obstáculos persistiram e que intervenção pode tornar os conhecimentos mais acessíveis.

Os conhecimentos prévios também devem ser considerados de modo cuidadoso. Eles não representam apenas o conjunto de conteúdos já memorizados, mas experiências de linguagem, de convivência, de resolução de problemas e de participação cultural. As contribuições de Vygotsky (2007) permitem compreender a mediação social como dimensão relevante do desenvolvimento. Dessa forma, ao planejar situações de interação entre estudantes, o professor pode explorar explicações, hipóteses e diferentes maneiras de resolver tarefas, sem transferir ao grupo a responsabilidade que cabe à docência. Atividades colaborativas precisam ser orientadas para evitar que alguns assumam todas as decisões enquanto outros permanecem espectadores.

Outro desafio consiste em compatibilizar o planejamento da turma com recursos e apoios específicos necessários a determinados estudantes. A inclusão exige coordenação entre a docência e os demais profissionais envolvidos, respeitando as atribuições de cada um e mantendo o vínculo com os objetivos da sala de aula. Booth e Ainscow (2011) apontam a importância da construção de práticas inclusivas por meio da participação coletiva da comunidade escolar. Planejamentos isolados podem se tornar fragmentados ou incompatíveis; conversas regulares, registros breves e decisões compartilhadas ajudam a tornar os apoios coerentes e a monitorar sua adequação.

Em síntese, planejar para turmas heterogêneas não significa antecipar todas as necessidades possíveis, mas desenvolver capacidade de observação, decisão e revisão. A experiência docente contribui para identificar obstáculos recorrentes, porém não substitui a análise fundamentada de cada situação. Freire (1996) relaciona o aperfeiçoamento da prática ao exercício da reflexão crítica, no qual o professor investiga suas escolhas e as reconstrói. Tal postura preserva a complexidade do trabalho educativo, afastando a ideia de que a diversidade pode ser resolvida por formulários padronizados ou por uma lista única de adaptações.

4 ESTRATÉGIAS PEDAGÓGICAS PARA ENSINAR NA DIVERSIDADE

Ensinar na diversidade exige a construção de experiências que ofereçam múltiplas possibilidades de acesso e participação sem perder a densidade dos conhecimentos escolares. A diversificação metodológica não pode ser confundida com a sucessão de atividades distintas ou com o uso de recursos apenas para despertar interesse. Seu fundamento está em compreender as relações entre objetivos de aprendizagem, barreiras identificadas e estratégias que podem contribuir para superá-las. Perrenoud (2000) oferece uma referência importante ao discutir a diferenciação pedagógica como organização de condições para que os estudantes avancem, ainda que necessitem de ritmos e mediações diferentes.

A diferenciação pode ser incorporada em momentos diversos da sequência didática. Antes da apresentação de um conceito, o professor pode investigar repertórios e organizar questões orientadoras; durante as atividades, pode propor exemplos graduados, materiais de apoio e agrupamentos flexíveis; ao final, pode analisar produções para decidir o que aprofundar ou retomar. Essa articulação permite evitar que as estratégias sejam aplicadas de forma improvisada, sem relação com os conhecimentos em desenvolvimento. Zabala (1998) enfatiza que as variáveis da prática educativa se influenciam mutuamente, o que reforça a necessidade de considerar conjuntamente organização do conteúdo, interações, recursos e avaliação.

As diretrizes do Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA) oferecem contribuições para organizar ambientes educacionais atentos à variabilidade. A versão 3.0, publicada pelo CAST (2024), estrutura a abordagem em múltiplos meios de engajamento, representação e ação e expressão, destacando também barreiras vinculadas a vieses e processos de exclusão. O propósito não é estabelecer três tipos fixos de estudante, mas ampliar possibilidades de participação. Trata-se de uma referência para pensar o desenho das atividades antes de atribuir dificuldades exclusivamente a características individuais, preservando a análise das necessidades de apoios específicos quando necessários.

Os múltiplos meios de engajamento dizem respeito às condições que favorecem envolvimento, pertencimento, autorregulação e participação em atividades intelectualmente significativas. Não basta oferecer escolhas sem critérios: elas precisam ser compatíveis com os objetivos de ensino e com as possibilidades reais da turma. O professor pode contextualizar problemas, explicitar finalidades, incluir diferentes repertórios culturais e prever formas de colaboração. As discussões de Candau (2012) sobre interculturalidade ajudam a lembrar que relevância pedagógica não decorre apenas de motivação individual, mas também de reconhecimento dos conhecimentos e experiências socialmente produzidos.

Os múltiplos meios de representação orientam a apresentação das informações por diferentes linguagens e recursos. Uma explicação oral pode ser acompanhada de registros visuais; um esquema pode ser associado a exemplos concretos; um texto pode ser trabalhado com mediação de vocabulário e perguntas interpretativas. A diversidade de representações, contudo, não dispensa o desenvolvimento de habilidades

próprias de cada área. Um estudante precisa aprender a ler textos e elaborar inferências, mesmo quando outras representações auxiliam esse processo. O critério essencial é perguntar se o recurso ajuda a compreender o conhecimento ou se substitui a experiência formativa que deveria ser assegurada (CAST, 2024).

Os múltiplos meios de ação e expressão referem-se às possibilidades de participação e demonstração dos conhecimentos. Quando a finalidade de uma atividade é compreender relações históricas, por exemplo, produções escritas, explicações dialogadas e representações organizadas podem oferecer evidências complementares. Se o objetivo é desenvolver argumentação escrita, entretanto, a escrita deve permanecer central, com os apoios necessários ao seu aprimoramento. Essa distinção evita confundir flexibilização das condições de resposta com abandono dos objetivos. A avaliação necessita manter critérios transparentes para que diferentes procedimentos sejam comparáveis em relação ao conhecimento efetivamente trabalhado.

A acessibilidade pedagógica reúne decisões sobre linguagem, organização material, tempo, recursos de comunicação e participação. A Lei nº 13.146/2015 orienta a remoção de barreiras e a oferta de condições para acesso ao currículo, oferecendo fundamento normativo para tais decisões. Na prática, isso pode envolver documentos digitais legíveis por tecnologias assistivas, vídeos legendados, orientações claras, materiais manipuláveis e opções de registro. Nenhum recurso será universalmente suficiente; por isso, a escolha exige diálogo, observação e análise contínua de sua adequação aos estudantes e aos objetivos do ensino.

A utilização de tecnologias pode contribuir para ampliar possibilidades de representação e expressão, mas também pode introduzir obstáculos adicionais. Plataformas pouco acessíveis, dependência de conexão estável, interfaces complexas e atividades excessivamente fragmentadas são exemplos de barreiras que exigem avaliação prévia. O CAST (2024) propõe um planejamento que considere contextos e diferenças, e a UNESCO (2020) reforça que a inclusão depende do enfrentamento de obstáculos presentes nos sistemas educacionais. Assim, a adoção de uma ferramenta precisa responder a uma necessidade pedagógica identificada, e não ao pressuposto de que toda inovação técnica produz automaticamente melhoria na aprendizagem.

As atividades colaborativas podem ser relevantes quando as tarefas são organizadas para assegurar participação real. Em grupos, é necessário distribuir responsabilidades, orientar interações e acompanhar a construção das respostas. As contribuições de Vygotsky (2007) destacam a importância das relações sociais na aprendizagem, mas não legitimam a ausência de mediação docente. Ao acompanhar discussões, o professor pode identificar interpretações divergentes, oferecer perguntas que aprofundem o raciocínio e

estimular que diferentes estudantes apresentem argumentos. A colaboração torna-se formativa quando cria oportunidades de elaboração do conhecimento, e não apenas quando os alunos permanecem reunidos.

A diversificação metodológica também demanda atenção ao risco de atividades segregadoras dentro da sala comum. Quando um estudante recebe tarefas permanentemente desvinculadas do conteúdo coletivo, a estratégia pode produzir distanciamento do currículo. Garcia e Michels (2021) alertam para os efeitos de políticas que associam equidade à diferenciação de trajetórias de modo desigual. Esse contraponto ajuda a compreender que oferecer caminhos distintos deve constituir uma forma de ampliar a participação em objetivos significativos, evitando que o apoio individual se converta em redução permanente das expectativas acadêmicas.

Os exemplos de diferenciação precisam ser interpretados como possibilidades, não como protocolos universais. Uma atividade de leitura mediada pode ser útil em determinado contexto e insuficiente em outro; um esquema visual pode favorecer a organização do pensamento, mas exigir complementação para não simplificar excessivamente os conceitos. A análise docente deve considerar as produções, a participação e a compreensão dos estudantes. Ao relacionar prática, reflexão e revisão, Freire (1996) fornece elementos para reconhecer que a qualidade da estratégia depende de sua pertinência e dos efeitos observados, e não apenas de sua variedade ou novidade.

As condições de trabalho também interferem na implementação de estratégias inclusivas. Produzir diferentes materiais, organizar grupos e acompanhar percursos exige tempo pedagógico, apoio e disponibilidade de recursos. Ainscow (2020) enfatiza o papel do desenvolvimento institucional e da colaboração na promoção de inclusão e equidade, permitindo compreender que não se pode atribuir ao esforço individual do professor toda a responsabilidade por práticas complexas. O planejamento coletivo, a formação situada e o acesso a recursos acessíveis podem reduzir a distância entre as propostas normativas e a experiência cotidiana da sala de aula.

Por fim, ensinar na diversidade exige combinar clareza de objetivos, atenção às barreiras e abertura à revisão. A diferenciação, o DUA e os recursos de acessibilidade não substituem o conhecimento pedagógico e disciplinar, mas oferecem referências para decisões mais conscientes. A prática inclusiva se fortalece quando o professor consegue explicar por que escolheu determinada estratégia, o que espera que os estudantes aprendam e quais evidências utilizará para verificar seu alcance. Desse modo, a diversidade deixa de aparecer como uma exceção a ser administrada e passa a integrar a própria concepção de planejamento.

5 A MEDIAÇÃO DOCENTE E A AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM

A mediação docente aproxima as intenções do planejamento das experiências efetivamente vividas pelos estudantes. Recursos e metodologias não asseguram aprendizagem por sua mera presença; é preciso

acompanhar as interpretações produzidas, identificar barreiras e reorganizar as propostas. Vygotsky (2007) contribui para compreender o papel das interações e dos instrumentos culturais no desenvolvimento, oferecendo base para reconhecer a aprendizagem como processo mediado. Na sala de aula, a ação do professor envolve fazer perguntas, propor comparações, organizar situações de colaboração e oferecer apoios progressivos, sem retirar do estudante a possibilidade de pensar e agir.

Em turmas heterogêneas, essa mediação exige observação de processos, e não apenas do cumprimento das tarefas. Dois estudantes podem chegar a respostas semelhantes por caminhos distintos; outros podem demonstrar compreensão oralmente, mas apresentar dificuldades específicas de registro. A interpretação desses indícios permite identificar necessidades de apoio e ampliar possibilidades de participação. Booth e Ainscow (2011) enfatizam que inclusão envolve participação na vida escolar, o que exige considerar quem se manifesta, quem permanece afastado e quais condições favorecem o pertencimento. A mediação deve, assim, fortalecer vínculos com os conhecimentos e com o coletivo da turma.

A avaliação formativa integra esse processo ao produzir informações para orientar novas decisões. Luckesi (2011) problematiza a centralidade classificatória da avaliação escolar e oferece elementos para compreendê-la como prática de diagnóstico e intervenção. Hoffmann (2014) também contribui para pensar a avaliação mediadora, na qual o acompanhamento dos percursos assume prioridade sobre a simples atribuição de resultados finais. Essa mudança não implica ausência de rigor: exige critérios explícitos, registros consistentes e capacidade de relacionar as evidências observadas aos objetivos curriculares previstos.

Os instrumentos de avaliação devem ser escolhidos segundo aquilo que se pretende conhecer sobre a aprendizagem. Observações, produções escritas, apresentações, tarefas práticas, devolutivas individuais e autoavaliação podem reunir evidências complementares. Uma única prova, aplicada sempre sob as mesmas condições, pode captar apenas parte das habilidades envolvidas no conhecimento estudado. As orientações do CAST (2024), particularmente sobre ação e expressão, ajudam a refletir sobre alternativas para que o estudante demonstre conhecimentos quando a forma de resposta produz barreiras não essenciais ao objetivo da atividade.

Não é possível, contudo, afirmar que todas as formas avaliativas sejam intercambiáveis. Na aprendizagem da escrita, por exemplo, a produção textual constitui parte do próprio conhecimento a ser desenvolvido; a substituição permanente da escrita por respostas orais prejudicaria esse objetivo. Em contrapartida, quando se pretende analisar uma explicação científica, pode ser pertinente disponibilizar suportes visuais ou diferentes recursos de registro. O planejamento precisa distinguir a habilidade essencial

das condições acessórias do instrumento. Essa clareza favorece práticas inclusivas sem reduzir as expectativas de desenvolvimento (Perrenoud, 2000).

As devolutivas também têm uma função pedagógica específica: indicar avanços, explicitar obstáculos e oferecer orientações para retomada. Comentários restritos a certo ou errado tendem a contribuir pouco quando não esclarecem como o estudante pode melhorar sua produção. Hoffmann (2014) oferece subsídios para compreender a avaliação como acompanhamento que orienta o trabalho posterior. A revisão de uma resposta, a reescrita de um texto e a comparação entre hipóteses constituem oportunidades para que o estudante participe do processo de aprender, em vez de receber a avaliação como sentença definitiva sobre sua capacidade.

O acompanhamento contínuo deve considerar os efeitos coletivos das decisões pedagógicas. Quando diversos estudantes apresentam a mesma dificuldade, torna-se relevante examinar a clareza das instruções, o tempo de realização, os conhecimentos prévios mobilizados e o percurso didático apresentado. Libâneo (1994) situa a avaliação em relação aos demais componentes da prática de ensino, permitindo compreender que ela não está separada do planejamento. Essa leitura protege contra interpretações que individualizam todo problema de aprendizagem e impede que o professor considere a repetição de uma atividade como única resposta possível.

A participação dos estudantes na avaliação merece atenção. A autoavaliação orientada, a definição compartilhada de critérios compreensíveis e o diálogo sobre os procedimentos utilizados podem fortalecer a autonomia intelectual. Freire (1996) relaciona a formação ao exercício da reflexão crítica, o que oferece fundamento para práticas nas quais os estudantes compreendam não apenas o resultado obtido, mas o percurso percorrido. Tais iniciativas não dispensam o julgamento pedagógico do professor; enriquecem as informações disponíveis e contribuem para tornar os critérios avaliativos mais transparentes.

Em contextos inclusivos, a interpretação das aprendizagens deve evitar que diagnósticos ou classificações prévias sejam tratados como limites definitivos ao desenvolvimento. Mantoan (2003) questiona a normalização que orienta determinadas práticas escolares, evidenciando a importância de considerar os sujeitos sem reduzi-los a categorias. A avaliação precisa identificar apoios necessários e progressos possíveis, sem produzir exclusões por baixa expectativa. Nesse sentido, a diferenciação dos procedimentos deve ser acompanhada da análise sobre o direito de acesso aos conhecimentos compartilhados pela turma.

A mediação e a avaliação requerem, finalmente, condições institucionais. Acompanhamentos individualizados, reuniões pedagógicas, produção de materiais acessíveis e registros consistentes demandam tempo e apoio. Ainscow (2020) destaca a necessidade de ações articuladas para promover inclusão e equidade, reforçando que a responsabilidade não se concentra no professor isoladamente. Planejar e avaliar para a diversidade é um compromisso que se materializa em decisões docentes, mas

depende da atuação de equipes, gestores e sistemas de ensino que assegurem condições concretas para a continuidade do trabalho.

6 OS DESAFIOS DA FORMAÇÃO DOCENTE PARA O PLANEJAMENTO INCLUSIVO

A formação docente constitui uma dimensão decisiva para a consolidação de práticas pedagógicas que reconheçam a diversidade sem reduzir o direito dos estudantes ao conhecimento. Ao planejar para turmas heterogêneas, o professor mobiliza conhecimentos sobre os conteúdos escolares, o desenvolvimento humano, as metodologias de ensino e as condições sociais que atravessam a aprendizagem. Essa articulação não se resolve pela aplicação automática de técnicas, porque os desafios da sala de aula exigem decisões contextualizadas, análise crítica e revisão das estratégias desenvolvidas. Em consequência, discutir formação docente para a inclusão significa considerar simultaneamente os saberes profissionais e as condições institucionais que possibilitam colocá-los em prática.

Tardif (2014) contribui para essa compreensão ao examinar os saberes docentes como construções plurais, relacionadas à formação profissional, às disciplinas, ao currículo e às experiências de trabalho. A atuação em contextos diversos evidencia o caráter situado desses conhecimentos: decisões que se mostram pertinentes em determinado grupo podem necessitar de revisão diante de outras condições de participação. A experiência, entretanto, não substitui o estudo sistemático, assim como o domínio de referenciais teóricos não elimina a necessidade de interpretar a realidade concreta. Uma formação consistente precisa aproximar os conhecimentos científicos da análise cuidadosa das situações vividas na escola.

A formação inicial apresenta responsabilidades importantes nesse processo. Para além de componentes isolados sobre educação especial, as licenciaturas precisam discutir a diversidade como dimensão constitutiva de todas as práticas educativas. Isso envolve refletir sobre como ensinar conteúdos curriculares a grupos heterogêneos, elaborar instrumentos avaliativos acessíveis, selecionar linguagens adequadas e organizar atividades em que diferentes estudantes participem das mesmas experiências de aprendizagem. A perspectiva de Mantoan (2003) ajuda a problematizar modelos escolares baseados em normalização e classificação, enquanto Ainscow (2020) propõe reconhecer e enfrentar barreiras à participação como compromisso de todo o sistema educativo.

A formação continuada, por sua vez, não deve ser confundida com o acúmulo de cursos desarticulados das necessidades reais da escola. Encontros pontuais podem oferecer conhecimentos relevantes, mas dificilmente transformam práticas se não houver oportunidades para experimentar, acompanhar, avaliar e reelaborar propostas. Nóvoa (2009) enfatiza a centralidade da profissão e do trabalho coletivo na formação de professores, perspectiva que permite valorizar espaços institucionais de reflexão

sobre situações de ensino. Nessas condições, a formação deixa de ser percebida como transmissão externa de soluções prontas e passa a integrar o processo de investigação das próprias escolhas pedagógicas.

No planejamento inclusivo, uma necessidade recorrente é compreender a relação entre flexibilização e rigor curricular. A presença de estudantes com condições e ritmos distintos não autoriza pressupor que alguns devam permanecer afastados dos conhecimentos considerados complexos. Garcia e Michels (2021) advertem para as tensões existentes em determinadas formulações sobre inclusão e equidade, sobretudo quando podem legitimar trajetórias de escolarização desiguais. A formação docente precisa, assim, favorecer critérios para distinguir o apoio que amplia oportunidades da redução permanente das expectativas de aprendizagem. Essa distinção exige conhecimento do conteúdo ensinado, capacidade de identificar objetivos essenciais e análise dos efeitos das intervenções.

Também é necessário desenvolver competências para reconhecer barreiras presentes nos materiais e nas rotinas escolares. Um texto sem organização visual, uma orientação transmitida por uma única linguagem, uma avaliação com tempo excessivamente rígido ou uma atividade digital inacessível podem limitar a participação de determinados estudantes. As diretrizes do CAST (2024) oferecem possibilidades para antecipar essas dificuldades mediante múltiplos meios de engajamento, representação e ação e expressão. Contudo, a incorporação do Desenho Universal para a Aprendizagem requer estudo e julgamento profissional: a multiplicidade de recursos não constitui, isoladamente, garantia de aprendizagem nem substitui a clareza dos objetivos.

A colaboração entre profissionais assume especial importância na identificação dessas barreiras. Professores regentes, profissionais do atendimento educacional especializado, equipes pedagógicas e gestores podem compartilhar observações, examinar atividades e construir formas de acompanhamento articuladas. Booth e Ainscow (2011) destacam que o desenvolvimento de culturas inclusivas envolve relações de participação e revisão de práticas coletivas. Na escola, isso se traduz na importância de reservar momentos para discutir casos pedagógicos sem expor indevidamente estudantes, analisar recursos disponíveis e avaliar os resultados de propostas já realizadas. O trabalho colaborativo não elimina a responsabilidade do professor pelo ensino, mas impede que ela seja exercida em isolamento.

As condições materiais e organizacionais, porém, não podem ser secundarizadas. Turmas numerosas, ausência de tempo remunerado para planejamento, infraestrutura insuficiente e múltiplas demandas burocráticas limitam a possibilidade de acompanhamento contínuo. A UNESCO (2020) evidencia que as barreiras à inclusão não se localizam apenas nos estudantes, mas atravessam políticas, instituições e práticas educacionais. Assim, atribuir toda dificuldade à suposta falta de preparo ou criatividade do professor obscurece responsabilidades institucionais. Uma política de formação comprometida com a inclusão deve estar acompanhada de recursos, apoio técnico, organização do trabalho e espaços para estudo e planejamento.

A relação com as famílias e com os próprios estudantes também contribui para qualificar as decisões pedagógicas. A escuta responsável permite conhecer formas de comunicação, experiências anteriores, barreiras percebidas e recursos que favorecem a participação, sem transferir às famílias a responsabilidade pela escolarização. O diálogo precisa preservar a autonomia profissional da escola e assegurar que as informações recebidas sejam interpretadas pedagogicamente. Não se trata de construir diagnósticos a partir de impressões escolares, mas de compreender como as atividades podem tornar-se mais acessíveis e significativas, em articulação com os apoios pertinentes.

Freire (1996) ressalta a importância da reflexão crítica sobre a prática na formação docente, contribuindo para compreender o professor como sujeito que aprende ao investigar as próprias ações. Essa reflexão não deve se reduzir à busca por falhas individuais: interessa examinar por que uma proposta favoreceu determinados estudantes e limitou outros, quais objetivos permaneceram pouco claros e que alternativas poderiam ser testadas. Registros breves, análise coletiva de produções e devolutivas dos estudantes constituem fontes para essa investigação. A formação passa, então, a dialogar diretamente com as decisões do planejamento e com a avaliação das oportunidades efetivamente oferecidas.

A construção de práticas inclusivas exige, portanto, uma compreensão ampliada de desenvolvimento profissional. Conhecimentos pedagógicos, domínio curricular, formação continuada, colaboração e condições de trabalho precisam ser considerados conjuntamente. A responsabilidade institucional não diminui a importância do trabalho docente; ao contrário, cria condições para que ele possa ser exercido com maior intencionalidade. Planejar para a diversidade depende de professores preparados para interpretar a heterogeneidade e de escolas capazes de sustentar decisões compartilhadas, recursos adequados e expectativas de aprendizagem significativas para todos.

7 METODOLOGIA

Este capítulo caracteriza-se como estudo de abordagem qualitativa, de natureza bibliográfica e documental, com finalidade descritiva e reflexivo-analítica. A opção por esse percurso decorre do objetivo de compreender a contribuição do planejamento pedagógico para a organização de práticas inclusivas na Educação Básica, articulando fundamentos teóricos, orientações normativas e implicações para o trabalho docente. Não se trata de investigação de campo, intervenção pedagógica ou pesquisa com participantes, razão pela qual não são apresentados depoimentos, questionários, observações de aulas ou medidas de efetividade de estratégias.

O corpus de discussão foi constituído a partir de obras e publicações científicas que abordam inclusão e equidade, diferenciação pedagógica, planejamento, formação docente, avaliação e mediação, reunindo autores como Mantoan (2003), Perrenoud (2000), Ainscow (2020), Candau (2012), Tardif (2014),

Hoffmann (2014) e Garcia e Michels (2021). O exame documental compreendeu marcos legais brasileiros, especialmente a Constituição Federal de 1988, a Lei nº 9.394/1996 e a Lei nº 13.146/2015, além das diretrizes do CAST (2024) e do relatório da UNESCO (2020). A seleção foi intencional, orientada pela pertinência temática, e não corresponde a uma revisão sistemática ou a um levantamento bibliométrico exaustivo.

O procedimento analítico consistiu em leitura interpretativa dos referenciais e organização temática das contribuições em quatro eixos articulados: a diversidade como condição da escolarização; o planejamento e a acessibilidade curricular; a mediação e a avaliação das aprendizagens; e a formação e responsabilidade institucional. A articulação entre esses eixos permitiu identificar convergências, tensões e implicações práticas, preservando a distinção entre proposições presentes na literatura e exemplos de aplicação formulados neste capítulo. O quadro apresentado adiante constitui uma síntese propositiva derivada dessa leitura, não um instrumento previamente validado em pesquisa empírica.

Para conferir consistência à discussão, as interpretações foram relacionadas às finalidades declaradas por cada referência, evitando atribuir aos autores resultados que não decorrem de suas publicações. Não foram utilizadas citações diretas sem conferência de paginação. Reconhece-se, como limite do estudo, que a análise bibliográfica e documental não permite afirmar a eficácia de uma estratégia em determinada rede ou turma; tais conclusões exigiriam estudos de implementação e acompanhamento em contextos concretos.

8 DISCUSSÃO E POSSIBILIDADES PARA A PRÁTICA DOCENTE

A análise dos referenciais permite reconhecer que a principal contribuição do planejamento para a diversidade está na transformação de princípios inclusivos em decisões observáveis sobre o ensino. As perspectivas de Mantoan (2003) e Ainscow (2020) convergem ao questionar estruturas que tratam as diferenças como inadequações individuais. Ao mesmo tempo, Perrenoud (2000) oferece elementos para organizar a diferenciação pedagógica sem pressupor que uma única estratégia atenda a todos. A articulação dessas contribuições indica que o planejamento deve partir de objetivos curriculares relevantes e investigar quais barreiras podem impedir que diferentes estudantes participem das atividades propostas.

O primeiro movimento consiste em conhecer a turma sem transformá-la em um conjunto de rótulos. A observação de produções, as sondagens iniciais e o diálogo permitem identificar conhecimentos já construídos, formas de participação e situações que exigem apoio. Essa leitura não deve resultar em expectativas fixas. Ao contrário, fornece hipóteses provisórias para orientar intervenções, que precisam ser revistas conforme os estudantes avançam. A contribuição de Vygotsky (2007) para compreender o papel da mediação reforça a necessidade de observar tanto realizações autônomas quanto possibilidades que emergem em situações colaborativas e orientadas.

O segundo movimento está relacionado à clareza dos objetivos. A diversificação torna-se pedagogicamente frágil quando o professor não distingue o conhecimento central dos procedimentos acessórios utilizados na atividade. Se o objetivo é interpretar relações de causa e consequência, por exemplo, diferentes suportes podem facilitar o acesso ao texto sem suprimir a tarefa intelectual de interpretar. Se o objetivo é produzir um texto argumentativo, a escrita precisa permanecer como aprendizagem central, ainda que sejam oferecidos esquemas, exemplos, orientações por etapas ou recursos de acessibilidade. Essa distinção contribui para que flexibilizar não signifique esvaziar o currículo, preocupação que dialoga com a crítica de Garcia e Michels (2021).

O terceiro movimento envolve antecipar alternativas de acesso e participação. A proposta do CAST (2024) oferece orientações para diversificar formas de engajamento, representação e ação e expressão. Contudo, a aplicação desses princípios exige considerar a acessibilidade real dos recursos: materiais digitais precisam ser compatíveis com tecnologias assistivas quando necessário; vídeos podem demandar legendas; explicações orais podem ser acompanhadas de instruções escritas; e atividades coletivas requerem organização de papéis e mediação para evitar participação meramente simbólica. Não se trata de multiplicar tarefas indiscriminadamente, mas de ampliar caminhos coerentes com o conteúdo.

O quarto movimento consiste em acompanhar os efeitos das estratégias. A avaliação formativa, discutida por Hoffmann (2014) e Luckesi (2011), oferece subsídios para reconhecer avanços, identificar barreiras persistentes e redefinir intervenções. Uma mesma estratégia pode favorecer a compreensão de alguns estudantes e criar obstáculos para outros; por isso, o acompanhamento precisa considerar as evidências de aprendizagem e não apenas a satisfação imediata ou a conclusão formal da tarefa. A devolutiva docente, a análise das produções e a escuta dos estudantes ajudam a orientar decisões mais consistentes.

O Quadro 1 reúne situações recorrentes da organização do ensino e apresenta alternativas que podem orientar o planejamento. As situações são ilustrativas e não correspondem a observações realizadas nesta pesquisa. Seu uso requer adaptação às condições da escola, aos objetivos curriculares e às necessidades identificadas em cada turma.

Quadro 1 – Barreiras ao ensino e possibilidades de intervenção pedagógica

Barreira identificada	**Estratégia de planejamento**	**Possibilidade de intervenção e acompanhamento**
Instruções transmitidas apenas oralmente	Prever diferentes formas de apresentação das orientações	Entregar roteiro escrito e visual; verificar a compreensão antes da execução
Textos longos sem mediação	Organizar etapas de leitura e apoios de compreensão	Antecipar vocabulário, propor perguntas orientadoras e retomar ideias centrais
Tempo único para todas as tarefas	Prever etapas, prioridades e margens de tempo	Acompanhar o processo e ajustar prazos sem abandonar objetivos essenciais
Participação desigual em trabalhos de grupo	Definir funções flexíveis e momentos de acompanhamento	Observar contribuições efetivas e alternar responsabilidades
Avaliação centrada em instrumento único	Diversificar evidências mantendo critérios curriculares	Usar produções, registros e devolutivas compatíveis com o objetivo avaliado
Atividades digitais inacessíveis	Conferir acessibilidade e oferecer alternativa equivalente	Disponibilizar legendas, formatos compatíveis e apoio ao uso das ferramentas
Dificuldades recorrentes não acompanhadas	Prever registros formativos e revisão das sequências	Reorganizar exemplos, mediações e agrupamentos a partir das evidências
Apoios isolados do currículo comum	Articular planejamento da turma e atendimento especializado	Alinhar objetivos, recursos e acompanhamento entre profissionais

Fonte: elaboração própria, com base em Perrenoud (2000), Booth e Ainscow (2011), Ainscow (2020), UNESCO (2020), Hoffmann (2014) e CAST (2024).

O quadro não pretende instituir um modelo padronizado de intervenção. Seu principal sentido é demonstrar que uma barreira pedagógica pode ser enfrentada por decisões de planejamento, mediação e avaliação, e que a adequação dessas decisões depende da análise do contexto. Oferecer um roteiro visual, por exemplo, pode beneficiar diferentes estudantes, mas não substitui o ensino explícito do conteúdo; flexibilizar o tempo pode reduzir uma dificuldade operacional, sem resolver lacunas conceituais; e adotar recursos digitais pode ampliar o acesso somente quando existem condições materiais e pedagógicas para sua utilização.

A construção de práticas inclusivas também exige examinar as relações entre as diferentes dimensões do trabalho escolar. Um planejamento cuidadoso pode perder efetividade quando não há recursos, tempo de colaboração ou articulação entre profissionais. Nesse sentido, Booth e Ainscow (2011) e UNESCO (2020) oferecem contribuições para compreender a inclusão como movimento institucional, e não como soma de ações individuais. A equipe gestora precisa favorecer condições de acompanhamento, enquanto professores e demais profissionais analisam as dificuldades em conjunto, buscando soluções que preservem participação, aprendizagem e pertencimento.

A discussão revela, ainda, uma tensão relevante: a necessidade de oferecer apoios diferenciados sem transformar diferenças em destinos escolares previamente definidos. A equidade exige reconhecer obstáculos concretos e agir para enfrentá-los; entretanto, tais ações precisam manter o acesso ao

conhecimento comum como referência. A crítica de Garcia e Michels (2021) ajuda a observar que nem toda diferenciação se traduz automaticamente em justiça educacional. Por isso, o planejamento inclusivo deve ser continuamente interrogado: quem participa das atividades centrais? Quem recebe oportunidades de aprofundamento? Quais conhecimentos são sistematicamente oferecidos ou negados? Essas perguntas ajudam a evitar soluções apenas aparentes.

Conclui-se, dessa análise, que o planejamento para a diversidade não é uma técnica isolada, mas um modo de compreender e organizar o trabalho docente. Seu desenvolvimento depende de objetivos curriculares consistentes, conhecimento dos estudantes, antecipação de barreiras, mediação intencional e acompanhamento das aprendizagens. O quadro apresentado pode apoiar reuniões de planejamento e reflexões formativas, desde que seja utilizado como instrumento aberto à revisão. Estudos empíricos futuros poderão investigar em que condições as estratégias propostas contribuem efetivamente para ampliar a participação e a aprendizagem nas diferentes etapas da Educação Básica.

9 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este capítulo teve como objetivo analisar a importância do planejamento pedagógico para a construção de práticas inclusivas e equitativas na Educação Básica, considerando a heterogeneidade das turmas e os desafios cotidianos da docência. A análise bibliográfica e documental permitiu compreender que a diversidade não constitui uma condição excepcional a ser administrada por medidas pontuais, mas uma característica permanente das experiências escolares. Nesse sentido, planejar para a diversidade implica reconhecer diferenças nos percursos, nas formas de comunicação e nas oportunidades de participação, sem renunciar ao compromisso com o direito de todos ao conhecimento.

Os referenciais examinados indicaram que a educação inclusiva exige ultrapassar a garantia formal de matrícula e frequência. A presença dos estudantes na escola precisa ser acompanhada de condições efetivas de participação, pertencimento e aprendizagem. Para isso, o planejamento deve identificar possíveis barreiras e articular objetivos, conteúdos, recursos, metodologias e formas de avaliação. A diferenciação pedagógica e o Desenho Universal para a Aprendizagem oferecem contribuições relevantes para organizar alternativas, desde que não sejam convertidos em receitas e permaneçam associados à intencionalidade educativa.

Outra conclusão refere-se à necessidade de distinguir flexibilização e empobrecimento curricular. Oferecer diferentes tempos, recursos e caminhos não significa estabelecer expectativas inferiores para determinados estudantes, mas criar condições para que possam acessar conhecimentos socialmente relevantes. A inclusão perde sua força quando determinadas crianças e adolescentes participam formalmente das atividades, mas permanecem afastados de experiências intelectuais significativas. Por essa

razão, a análise dos resultados do planejamento precisa considerar a qualidade das oportunidades oferecidas e não apenas a quantidade de adaptações realizadas.

A mediação docente e a avaliação formativa mostraram-se indissociáveis desse compromisso. Observar procedimentos, compreender dificuldades, oferecer devolutivas e reorganizar intervenções permite tratar o planejamento como processo contínuo, e não como documento encerrado antes do início das aulas. Essa perspectiva valoriza o conhecimento profissional do professor, sua capacidade de reflexão e a responsabilidade de sustentar objetivos educacionais relevantes para grupos diversos.

Ao mesmo tempo, os desafios identificados impedem atribuir exclusivamente ao professor a responsabilidade pelo sucesso da inclusão. Formação inicial e continuada, tempo de planejamento, condições de trabalho, acessibilidade e colaboração institucional influenciam diretamente as possibilidades de realização das práticas propostas. A escola inclusiva depende, portanto, de compromissos coletivos e de políticas capazes de sustentar o trabalho pedagógico. A responsabilidade docente é fundamental, mas não substitui a responsabilidade dos sistemas de ensino.

Como contribuição prática, apresentou-se um quadro que relaciona barreiras pedagógicas a estratégias e possibilidades de intervenção. Trata-se de síntese analítica e propositiva, cuja aplicação demanda leitura das condições concretas de cada turma e avaliação continuada de seus efeitos. Por se tratar de estudo teórico, não é possível afirmar a efetividade das alternativas em contextos específicos; investigações futuras poderão acompanhar sua implementação e analisar resultados de participação e aprendizagem.

Em síntese, planejar para a diversidade significa assumir a aprendizagem como direito compartilhado e a diferença como elemento a ser considerado nas decisões didáticas. Não se trata de exigir uma aula individual para cada estudante, tampouco de considerar suficiente uma mesma proposta para todos, independentemente das barreiras existentes. O desafio é produzir um ensino comum suficientemente rigoroso, acessível e flexível para permitir diferentes formas de participação. Nessa direção, o planejamento pedagógico constitui uma prática ética, técnica e coletiva, capaz de aproximar os princípios da inclusão das experiências concretas vividas diariamente na sala de aula.

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. DOI: 10.1080/20020317.2020.1729587.

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

CANDAU, Vera Maria Ferrão. Diferenças culturais, interculturalidade e educação em direitos humanos. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 33, n. 118, p. 235-250, 2012. DOI: 10.1590/S0101-73302012000100015.

CAST. Universal Design for Learning Guidelines version 3.0. Lynnfield, MA: **CAST**, 2024. Disponível em: https://udlguidelines.cast.org/. Acesso em: 15 nov. 2026.

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. DOI: 10.1590/2175-6236116974

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.

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.

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

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