O OLHAR INCLUSIVO DENTRO DAS ESCOLAS

CAMINHOS PARA UMA EDUCAÇÃO QUE ACOLHE, RECONHECE E TRANSFORMA



Renata da Penha Coelho Mata
Sandra Maisa Borges Pina
Lidiane da Silva Rocha de Souza
Urya Regina Novaes Silva
Andréia Souza dos Reis
Ana Ricardo Loiola Barbosa
Gisele Mendes dos Santos
Noeli Rosa Ritter Santos
Josina Alves Martins Leite
Luciana Américo dos Santos
Vilma de Araújo Pereira
Célia Leal de Souza
Nazare da Penha Coelho

EDITORA CONHECIMENTO LIVRE

Renata da Penha Coelho Mata
Sandra Maisa Borges Pina
Lidiane da Silva Rocha de Souza
Urya Regina Novaes Silva
Andréia Souza dos Reis
Ana Ricardo Loiola Barbosa
Gisele Mendes dos Santos
Noeli Rosa Ritter Santos
Josina Alves Martins Leite
Luciana Américo dos Santos
Vilma de Araújo Pereira
Célia Leal de Souza
Nazare da Penha Coelho

O OLHAR INCLUSIVO DENTRO DAS ESCOLAS Caminhos para uma educação que acolhe, reconhece e transforma

1ª ed.

Goiânia-GO
Editora Conhecimento Livre

Copyright© 2026 por Editora Conhecimento Livre

1ª ed.

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

Mata, Renata da Penha Coelho
M425O O OLHAR INCLUSIVO DENTRO DAS ESCOLAS Caminhos para uma educação que acolhe, reconhece e transforma

/ Renata da Penha Coelho Mata. Sandra Maisa Borges Pina. Lidiane da Silva Rocha de Souza. Urya Regina Novaes Silva. Andréia Souza dos Reis. Ana Ricardo Loiola Barbosa. Gisele Mendes dos Santos. Noeli Rosa Ritter Santos. Josina Alves Martins Leite. Luciana Américo dos Santos. Vilma de Araújo Pereira. Célia Leal de Souza. Nazare da Penha Coelho. – Goiânia-GO

Editora Conhecimento Livre, 2026

57 f.: il
DOI: 10.37423/2026.edcl1355
ISBN: 978-65-5367-837-8
Modo de acesso: World Wide Web
Incluir Bibliografia

1. inclusão; 2. práticas-pedagógicas; 3. escola; I. Mata, Renata da Penha Coelho II. Pina, Sandra Maisa Borges III. Souza, Lidiane da Silva Rocha de IV. Silva, Urya Regina Novaes V. Reis, Andréia Souza dos VI. Barbosa, Ana Ricardo Loiola VII. Santos, Gisele Mendes dos VIII. Santos, Noeli Rosa Ritter IX. Leite, Josina Alves Martins X. Santos, Luciana Américo dos XI. Pereira, Vilma de Araújo XII. Souza, Célia Leal de XIII. Coelho, Nazare da Penha XIV. Título

CDU: 370

https://doi.org/10.37423/2026.edcl1355

O conteúdo dos artigos e sua correção ortográfica são de responsabilidade exclusiva dos seus respectivos autores.

EDITORA CONHECIMENTO LIVRE

Conselho Editorial

MSc Edson Ribeiro de Britto de Almeida Junior

MSc Humberto Costa

MSc Thays Merçon

MSc Adalberto Zorzo

MSc Taiane Aparecida Ribeiro Nepomoceno

PHD Willian Douglas Guilherme

MSc Andrea Carla Agnes e Silva Pinto

Dr. Walmir Fernandes Pereira

MSc Edisio Alves de Aguiar Junior

MSc Rodrigo Sanchotene Silva

MSc Adriano Pereira da Silva

MSc Guilherme Fernando Ribeiro

MSc Fabricio Vieira Cavalcante

PHD Marcus Fernando da Silva Praxedes

MSc Simone Buchignani Maigret

Dr. Adilson Tadeu Basquerote

Dra. Thays Zigante Furlan

MSc Camila Concato

PHD Miguel Adriano Inácio

Dra. Anelisa Mota Gregoleti

PHD Jesus Rodrigues Lemos

MSc Karine Moreira Gomes Sales

Dr. Saulo Cerqueira de Aguiar Soares

MSc Pedro Panhoca da Silva

MSc Helton Rangel Coutinho Junior

MSc Carlos Augusto Zilli

MSc Euvaldo de Sousa Costa Junior

Dra. Suely Lopes de Azevedo

Dr. Francisco Odecio Sales

MSc Ezequiel Martins Ferreira

MSc Eliane Avelina de Azevedo Sampaio

MSc Carlos Eduardo De Oliveira Gontijo

Dr. Rodrigo Couto Santos

Dra. Milena Gaion Malosso

PHD Marcos Pereira Dos Santos

Editora Conhecimento Livre
Goiânia-GO
2026

10.37423/2026.edcl1355

APRESENTAÇÃO

Um olhar que transforma a escola

Falar sobre inclusão no contexto escolar é falar de direitos, relações, aprendizagem e pertencimento. É também falar sobre a maneira como a escola interpreta as diferenças que atravessam a vida cotidiana. Uma instituição pode possuir rampas, profissionais especializados, documentos bem escritos e, ainda assim, produzir situações em que determinados estudantes permanecem à margem das experiências comuns. Por isso, a inclusão não pode ser reduzida à matrícula nem à presença física: ela se concretiza quando cada estudante encontra condições reais de acessar os espaços, permanecer com dignidade, participar das atividades, estabelecer vínculos e aprender.

A escola moderna foi historicamente organizada a partir de expectativas de normalidade e homogeneidade. Currículos, tempos, avaliações e comportamentos considerados adequados foram construídos como se todos os estudantes aprendessem da mesma maneira e no mesmo ritmo. Quando a diversidade aparece, esse modelo tende a localizar o problema no indivíduo. A perspectiva inclusiva desloca o foco: em vez de perguntar apenas o que o estudante não consegue fazer, investiga-se também quais barreiras presentes no ambiente, no currículo, na comunicação, nas atitudes e na organização institucional dificultam sua participação.

Essa mudança de perspectiva não implica negar necessidades específicas ou minimizar desafios. Há estudantes que necessitam de apoios intensos, recursos de acessibilidade, tecnologias assistivas, mediações individualizadas, profissionais de apoio, Atendimento Educacional Especializado e articulação com outros serviços. O que a abordagem inclusiva recusa é a ideia de que a necessidade de apoio autorize a exclusão, a segregação pedagógica ou a redução permanente das expectativas de aprendizagem.

No Brasil, a educação inclusiva é sustentada por um conjunto expressivo de marcos jurídicos e educacionais. A Constituição Federal de 1988 afirma a educação como direito de todos; a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional organiza a educação especial no sistema educacional; a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência foi incorporada ao ordenamento jurídico brasileiro com equivalência constitucional; e a Lei Brasileira de Inclusão estabelece o direito a sistema educacional inclusivo em todos os níveis e ao longo da vida. Em 2025, o Decreto nº 12.686 instituiu a Política Nacional de Educação Especial Inclusiva e a Rede Nacional de Educação Especial Inclusiva,

posteriormente alterado pelo Decreto nº 12.773/2025. Em 2026, as Portarias MEC nº 421 e nº 550 regulamentaram e ajustaram aspectos de sua implementação.

A política atual explicita quatro dimensões inseparáveis: acesso, permanência, participação e aprendizagem. Essa formulação é pedagogicamente importante porque impede que a escola considere a inclusão concluída no momento em que o estudante é matriculado. É preciso observar o que acontece depois da matrícula: ele frequenta? compreende a rotina? participa de atividades comuns? tem suas formas de comunicação reconhecidas? recebe apoio sem ser isolado? encontra desafios curriculares significativos? é considerado nas decisões pedagógicas? constrói relações com seus pares?

O título deste livro O olhar inclusivo dentro das escolas foi escolhido para enfatizar que práticas inclusivas começam por uma forma de ver. O olhar do profissional da educação pode ampliar possibilidades ou estreitá-las. Um olhar marcado apenas pelo diagnóstico tende a perceber déficits; um olhar pedagógico busca compreender condições de aprendizagem, interesses, saberes, formas de expressão e apoios necessários. O diagnóstico pode ser relevante, mas não substitui o conhecimento cotidiano do estudante nem define, por si só, o que ele pode aprender.

A obra está organizada em seis capítulos, escritos em coautoria. O primeiro discute conceitos fundamentais e o deslocamento histórico da exclusão para a inclusão. O segundo apresenta a educação inclusiva como direito e aproxima os marcos legais das decisões escolares. O terceiro trata do planejamento, do currículo, da avaliação, do Desenho Universal para a Aprendizagem e da remoção de barreiras pedagógicas. O quarto aborda formação docente, trabalho colaborativo, AEE, profissional de apoio, gestão e relação com as famílias. O quinto amplia a discussão para diversidade, interculturalidade, pertencimento, preconceito e participação. O sexto transforma princípios em ações, propondo instrumentos de autoavaliação, situações-problema e caminhos para um plano institucional inclusivo.

Não se pretende oferecer receitas. A inclusão acontece em contextos concretos, com estudantes reais e condições institucionais específicas. Estratégias que funcionam em uma turma podem exigir revisão em outra. O que se propõe é um modo de raciocinar pedagogicamente: observar, identificar barreiras, definir objetivos, planejar apoios, experimentar estratégias, registrar evidências, escutar os sujeitos envolvidos e replanejar.

Este livro é dirigido a professores, equipes gestoras, profissionais do Atendimento Educacional Especializado, profissionais de apoio, estudantes de licenciatura e demais pessoas participam da construção cotidiana da escola. Espera-se que cada capítulo possa ser utilizado tanto para leitura individual quanto para estudos coletivos, reuniões pedagógicas e formação continuada.

Uma escola inclusiva não é uma escola sem conflitos, dúvidas ou limites. É uma escola que se recusa a naturalizar a exclusão e que transforma desafios em questões coletivas de trabalho. É uma escola que reconhece que a diferença não constitui desvio da experiência humana, mas parte de sua riqueza. Mudar o olhar, nesse sentido, não é um gesto abstrato: é o primeiro movimento para mudar práticas, relações e trajetórias escolares.

PARA REFLETIR

Perguntas que atravessam esta obra

Quem ainda encontra barreiras para participar? Quem é ouvido quando a escola decide? Que estudantes recebem menos desafios porque se espera pouco deles? Que mudanças de organização, atitude ou planejamento poderiam ampliar a participação sem reduzir o direito ao currículo?

SUMÁRIO

1 CAPÍTULO 1: EDUCAÇÃO INCLUSIVA: COMPREENDER PARA TRANSFORMAR 12

1.1 Inclusão: da presença ao pertencimento 12

1.2 Um percurso histórico: exclusão, segregação, integração e inclusão 13

1.3 O modelo social da deficiência e a noção de barreiras 14

1.4 Igualdade, equidade e apoio 15

1.5 O estudante antes do diagnóstico 16

1.6 Pertencimento como indicador de inclusão 17

1.7 Inclusão como processo contínuo 17

2 CAPÍTULO 2: INCLUSÃO COMO DIREITO: MARCOS LEGAIS E COMPROMISSOS DA ESCOLA 19

2.1 Educação inclusiva não é favor 19

2.2 Da Declaração de Salamanca ao compromisso contemporâneo 19

2.3 A Política Nacional de Educação Especial Inclusiva de 2025 20

2.4 Atendimento Educacional Especializado: complementar, não substitutivo 21

2.5 Educação bilíngue de surdos e diversidade linguística 22

2.6 Acessibilidade e adaptações razoáveis 23

2.7 Direito à participação em todas as experiências escolares 23

2.8 O papel da escola na efetivação de direitos 24

3 CAPÍTULO 3: O OLHAR INCLUSIVO NA PRÁTICA PEDAGÓGICA 25

3.1 Planejar para uma turma real 25

3.2 Objetivos essenciais e flexibilização curricular 25

3.3 Desenho Universal para a Aprendizagem 26

3.4 Rotina, antecipação e organização do ambiente 27

3.5 Comunicação acessível e participação 28

3.6 Avaliação inclusiva e evidências de aprendizagem 29

3.7 Trabalho entre pares e aprendizagem cooperativa 29

3.8 Quando a atividade não funciona: observar, registrar e replanejar 30

4 CAPÍTULO 4: PROFESSORES, FORMAÇÃO E TRABALHO COLABORATIVO PARA A INCLUSÃO 32

4.1 O professor não precisa saber tudo antes de começar 32

4.2 Formação continuada situada na escola 32

4.3 Trabalho colaborativo entre sala comum e AEE 33

4.4 O profissional de apoio escolar e a autonomia 34

4.5 Gestão escolar: liderança para a inclusão 35

4.6 Relação com as famílias: escuta sem transferência de responsabilidade 35

4.7 Redes de apoio e articulação intersetorial 36

4.8 Condições de trabalho e sustentabilidade da inclusão 37

5 CAPÍTULO 5: UMA ESCOLA PARA TODOS: DIVERSIDADE, PERTENCIMENTO E PARTICIPAÇÃO ... 38

5.1 Ampliar o conceito de inclusão 38

5.2 Currículo, representatividade e invisibilização 38

5.3 Crianças indígenas em escolas urbanas: inclusão e interculturalidade 39

5.4 Racismo, capacitismo e outras formas de preconceito 40

5.5 Bullying, conflitos e cultura de respeito 41

5.6 O recreio, a alimentação e os espaços de convivência 41

5.7 Voz e participação dos estudantes 42

5.8 Altas expectativas e direito ao desafio 43

6 CAPÍTULO 6: DA INTENÇÃO À PRÁTICA: CAMINHOS PARA CONSTRUIR UMA ESCOLA VERDADEIRAMENTE INCLUSIVA 44

6.1 Cultura, políticas e práticas inclusivas 44

6.2 Diagnóstico institucional: aprender a observar a própria escola 44

6.3 Construindo um plano de ação inclusivo 45

6.4 Situação 1: atividade paralela ou acesso ao currículo? 46

6.5 Situação 2: regulação sensorial e participação em eventos 47

6.6 Situação 3: criança indígena em escola urbana 47

6.7 Situação 4: apoio que ajuda ou apoio que isola? 48

6.8 Indicadores para acompanhar a inclusão 48

6.9 Vinte ações que podem começar na escola 49

6.10 A escola inclusiva como projeto permanente 50

CONSIDERAÇÕES FINAIS 52

REFERÊNCIAS 54

1 CAPÍTULO 1: EDUCAÇÃO INCLUSIVA: COMPREENDER PARA TRANSFORMAR

"Incluir não é encaixar pessoas em um modelo pronto; é revisar o próprio modelo para que a diversidade deixe de ser tratada como exceção."

1.1 Inclusão: da presença ao pertencimento

A palavra inclusão tornou-se recorrente nas políticas e nos discursos educacionais, mas sua presença no vocabulário não garante que as práticas escolares tenham sido transformadas. Muitas instituições avançaram no acesso à escola comum, porém ainda convivem com formas sutis de exclusão: estudantes que permanecem na sala sem participar das experiências curriculares, que são conduzidos repetidamente para espaços separados, que recebem tarefas desconectadas dos objetivos da turma ou que têm suas possibilidades definidas antecipadamente por um diagnóstico. Por essa razão, uma compreensão consistente de inclusão precisa articular pelo menos quatro dimensões: presença, participação, aprendizagem e pertencimento. Estar presente é condição inicial; participar significa ter voz, papel e acesso às experiências; aprender envolve encontrar oportunidades efetivas de desenvolvimento acadêmico, social, cultural e pessoal; pertencer significa ser reconhecido como membro legítimo do grupo, alguém cuja presença faz diferença e cuja ausência é percebida.

Booth e Ainscow (2011) propõem analisar a inclusão a partir das barreiras à aprendizagem e à participação. Essa abordagem é potente porque impede que toda dificuldade seja convertida automaticamente em característica individual. Se um estudante não acessa uma atividade, a investigação pedagógica precisa considerar a tarefa, a linguagem do comando, o tempo concedido, os recursos disponíveis, a organização do espaço, a atitude dos colegas, as expectativas do professor e os apoios existentes.

Mantoan (2015) destaca que a inclusão questiona a lógica escolar baseada em classificação e homogeneização. Uma sala de aula inclusiva não é aquela em que todos chegam aos mesmos resultados pelo mesmo percurso, mas aquela em que o currículo comum é apresentado de modo flexível, acessível e desafiador, permitindo diferentes formas de envolvimento e expressão.

PARA REFLETIR

Presença não basta

Um estudante pode frequentar todos os dias e ainda assim viver uma experiência de exclusão. Observe não apenas onde ele está, mas o que consegue fazer, com quem interage, que decisões pode tomar e quais aprendizagens lhe são efetivamente propostas.

1.2 Um percurso histórico: exclusão, segregação, integração e inclusão

A trajetória educacional das pessoas com deficiência revela mudanças profundas nas concepções sociais sobre diferença, capacidade e direito. Em períodos históricos marcados pela exclusão, muitas pessoas eram afastadas da vida comunitária e consideradas incapazes de aprender. A escolarização não era compreendida como direito universal, e a deficiência era frequentemente interpretada por explicações religiosas, morais ou estritamente médicas.

Com o desenvolvimento de instituições especializadas, consolidou-se em muitos contextos um modelo segregado. A criação desses espaços representou, em determinados momentos, acesso a cuidados e ensino antes inexistentes, mas também reforçou a ideia de que pessoas consideradas diferentes deveriam ser educadas separadamente. O modelo de integração, que ganhou força posteriormente, ampliou a presença na escola comum, porém frequentemente condicionava essa presença à capacidade do estudante de adaptar-se às exigências já estabelecidas.

A inclusão altera essa lógica. O problema deixa de ser formulado como inadequação do estudante ao sistema e passa a incluir a inadequação do sistema à diversidade humana. A pergunta central muda de “este aluno consegue acompanhar?” para “quais condições a escola precisa assegurar para que ele participe e aprenda?”. Essa mudança não é apenas terminológica; redefine responsabilidades.

O percurso entre segregação e inclusão não é linear. Elementos de diferentes modelos coexistem no cotidiano contemporâneo. Uma escola pode defender a inclusão em seu projeto pedagógico e, ao mesmo tempo, organizar práticas integracionistas, nas quais o estudante só participa quando demonstra adaptar-se à atividade prevista. Reconhecer essa coexistência é importante para evitar a falsa ideia de que a simples adoção do vocabulário inclusivo elimina práticas excludentes.

PRÁTICA POSSÍVEL

Linha do tempo da própria escola

- Em reunião pedagógica, registre práticas antigas e atuais relacionadas a estudantes que necessitam de apoio.
- Identifique quais ações expressam segregação, integração ou inclusão.
- Escolha uma prática ainda baseada na adaptação unilateral do estudante e discuta como transformá-la em responsabilidade coletiva.
- Defina uma mudança pequena, observável e possível para o mês seguinte.

1.3 O modelo social da deficiência e a noção de barreiras

Um dos fundamentos conceituais que sustentam a educação inclusiva contemporânea é o deslocamento de uma leitura exclusivamente individual da deficiência para uma compreensão relacional. A Lei Brasileira de Inclusão define a pessoa com deficiência considerando impedimentos de longo prazo que, em interação com uma ou mais barreiras, podem obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdade de condições com as demais pessoas (BRASIL, 2015). A deficiência, portanto, não pode ser compreendida apenas como atributo isolado do corpo.

Essa concepção tem consequências pedagógicas diretas. Uma escada sem alternativa acessível cria uma barreira arquitetônica; um vídeo sem legenda pode criar barreira comunicacional; uma avaliação que admite apenas escrita longa pode criar barreira para determinados estudantes; uma expectativa baixa baseada em estereótipos produz barreira atitudinal. Em todos esses exemplos, a intervenção não se resume a modificar o estudante.

O olhar para as barreiras amplia o campo de ação da escola. Há barreiras que exigem investimento financeiro ou intervenção da rede de ensino, mas muitas dependem de organização e planejamento: antecipar a rotina, oferecer apoio visual, variar agrupamentos, explicar comandos de diferentes formas, permitir recursos de comunicação, rever critérios avaliativos e planejar a participação em eventos escolares.

Sassaki (1997) contribui para essa discussão ao defender a transformação da sociedade para acolher a diversidade. A acessibilidade, nessa perspectiva, não é gentileza, mas condição para o exercício de direitos. Quanto mais a escola aprende a identificar barreiras antes que elas produzam exclusão, mais se aproxima de uma organização verdadeiramente inclusiva.

- Barreiras arquitetônicas: obstáculos físicos e espaciais que limitam circulação, uso e autonomia.

- Barreiras comunicacionais: ausência de recursos ou linguagens acessíveis para compreender e expressar informações.

- Barreiras metodológicas: estratégias de ensino rígidas que oferecem apenas uma forma de acessar ou demonstrar aprendizagem.

- Barreiras instrumentais e tecnológicas: materiais, equipamentos ou sistemas que não podem ser utilizados por determinados estudantes.

- Barreiras atitudinais: preconceitos, estigmas, infantilização, baixa expectativa ou resistência à participação.

- Barreiras curriculares e avaliativas: objetivos, conteúdos e instrumentos organizados sem flexibilidade ou acessibilidade.

1.4 Igualdade, equidade e apoio

Um argumento frequentemente utilizado contra adaptações e recursos específicos é que oferecer algo diferente seria injusto com os demais estudantes. Essa ideia nasce da confusão entre igualdade e uniformidade. Igualdade de direitos não exige que todas as pessoas recebam exatamente os mesmos recursos; exige que todas tenham condições de acessar as oportunidades educacionais.

A equidade reconhece que diferentes estudantes podem necessitar de diferentes apoios para alcançar participação significativa. Ampliar o tempo de uma prova, permitir tecnologia assistiva, disponibilizar Libras, fornecer material ampliado, oferecer mediação visual ou ajustar a forma de resposta não constitui privilégio quando a medida remove uma barreira real.

É importante, contudo, que os apoios tenham intencionalidade e sejam avaliados. Um apoio excessivo pode gerar dependência e restringir a autonomia. Da mesma forma, retirar apoio precocemente pode inviabilizar participação. O princípio pedagógico é oferecer o suporte necessário, revisar continuamente seus efeitos e favorecer progressivamente escolhas e autonomia sempre que possível.

Equidade também envolve reconhecer contextos sociais, linguísticos e culturais. A inclusão escolar não se limita à educação especial; ela se compromete com todos os sujeitos que encontram barreiras para aprender e participar. O Relatório Global de Monitoramento da Educação da UNESCO (2020) enfatiza

que inclusão deve abranger todos os estudantes, independentemente de identidade, origem ou capacidade.

PARA REFLETIR

A pergunta da equidade

Em vez de perguntar "por que ele pode usar esse recurso se os outros não podem?", experimente perguntar "que barreira esse recurso remove e que condição de participação ele cria?".

1.5 O estudante antes do diagnóstico

Diagnósticos clínicos podem contribuir para compreender determinadas condições e orientar serviços, mas não são planos pedagógicos. A escola precisa evitar dois extremos: ignorar informações relevantes sobre necessidades específicas ou transformar o diagnóstico na identidade total do estudante.

Duas pessoas com o mesmo diagnóstico podem apresentar interesses, formas de comunicação, autonomia, sensibilidade sensorial e modos de aprender muito diferentes. O planejamento, portanto, precisa ser construído a partir da observação pedagógica e do diálogo com o próprio estudante, sua família e os profissionais envolvidos.

Expressões como "ele é autista, então não gosta de contato", "ela tem deficiência intelectual, então não aprende conteúdos abstratos" ou "ele tem TDAH, portanto não presta atenção" são generalizações que empobrecem o olhar. A condição pode influenciar a experiência, mas não permite prever integralmente o comportamento ou a aprendizagem de uma pessoa.

Freire (1996) lembra que ensinar exige respeito aos saberes dos educandos. No campo inclusivo, esse princípio convida o professor a perguntar o que o estudante já sabe, como demonstra seus conhecimentos, o que desperta interesse, que recursos utiliza e em que situações aprende melhor. O ponto de partida deixa de ser a falta e passa a ser a relação entre potencialidades e apoios necessários.

PRÁTICA POSSÍVEL

Mapa de potencialidades e apoios

- Registre três interesses ou temas que mobilizam o estudante.
- Identifique três formas pelas quais ele comunica compreensão ou preferência.
- Liste situações em que participa com maior autonomia.
- Registre barreiras observadas e apoios que funcionaram.
- Use essas informações no planejamento da semana seguinte, evitando reduzir o registro ao diagnóstico.

1.6 Pertencimento como indicador de inclusão

Pertencer é perceber-se parte de um grupo e ser reconhecido por ele. Na escola, o pertencimento aparece em situações aparentemente pequenas: ter o nome conhecido, ser chamado para brincar, poder escolher uma função, participar de uma apresentação, ser ouvido em uma roda de conversa, ter seus materiais disponíveis junto aos dos colegas e encontrar expectativas de aprendizagem.

A exclusão pode ser silenciosa. Há estudantes que raramente são convidados para trabalhos em grupo, que passam o recreio ao lado de um adulto, que entram na sala por último porque a rotina não foi pensada para eles ou que nunca aparecem nos registros coletivos da turma. Esses fatos precisam ser lidos como dados pedagógicos.

Pertencimento não significa obrigar interação nem apagar necessidades de pausa ou regulação. Significa garantir que o estudante tenha possibilidades reais de fazer parte, com respeito às suas formas de participação. Em alguns momentos, participar pode signific observar antes de se aproximar; em outros, utilizar recurso de comunicação; em outros, estar presente por um período menor. O critério não é a aparência de normalidade, mas a qualidade e o sentido da experiência.

Uma cultura inclusiva é construída quando a diferença deixa de produzir surpresa permanente. O estudante que necessita de apoio não é visto como visitante da turma, mas como integrante cuja participação é prevista desde o planejamento.

PARA REFLETIR

Indicador simples

Durante uma semana, observe quem é frequentemente escolhido, ouvido, convidado e elogiado — e quem quase nunca aparece nessas posições. Os padrões de participação revelam aspectos da cultura da turma que as notas não mostram.

1.7 Inclusão como processo contínuo

Não existe escola inclusiva acabada. Novos estudantes chegam, novas barreiras são percebidas, recursos mudam e a equipe aprende com a experiência. Pensar a inclusão como processo evita tanto o conformismo quanto a busca por um modelo ideal inalcançável.

Uma instituição comprometida com inclusão mantém mecanismos de autoavaliação. Observa práticas, analisa registros, escuta estudantes e famílias e revê decisões. Os erros não são escondidos; tornam-

se matéria de formação. Uma atividade que não funcionou pode revelar uma barreira que ainda não havia sido percebida.

Essa cultura de investigação exige segurança profissional. Professores precisam poder dizer “não sei como fazer” sem que isso seja interpretado como incompetência. A dúvida pode ser o ponto de partida para estudo e colaboração. O problema maior ocorre quando a escola naturaliza a exclusão e deixa de formular perguntas.

Compreender para transformar, portanto, significa conhecer fundamentos, mas também aprender a olhar o cotidiano. A inclusão se constrói quando conceitos ganham forma em decisões concretas: como organizamos uma roda? quem participa do passeio? quais materiais oferecemos? como avaliamos? que apoios planejamos? que linguagem usamos para falar sobre nossos estudantes?

2 CAPÍTULO 2: INCLUSÃO COMO DIREITO: MARCOS LEGAIS E COMPROMISSOS DA ESCOLA

Direitos educacionais ganham realidade quando deixam o texto normativo
e passam a orientar decisões de matrícula, planejamento, participação e avaliação.

2.1 Educação inclusiva não é favor

O ponto de partida jurídico da inclusão é simples e decisivo: educação é direito. Isso significa que a participação de estudantes com deficiência e de outros grupos historicamente excluídos não depende de benevolência, boa vontade pessoal ou disponibilidade circunstancial. A instituição pública ou privada assume deveres concretos ao ofertar educação.

A Constituição Federal de 1988 define a educação como direito de todos e dever do Estado e da família, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, ao preparo para o exercício da cidadania e à qualificação para o trabalho. Esse fundamento orienta todo o sistema educacional. A Lei nº 9.394/1996, por sua vez, organiza a educação nacional e estabelece dispositivos relativos à educação especial.

A Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, promulgada no Brasil pelo Decreto nº 6.949/2009, consolidou internacionalmente o compromisso com um sistema educacional inclusivo em todos os níveis. Sua incorporação com equivalência de emenda constitucional fortalece o entendimento de que segregação e discriminação não podem ser respostas ordinárias às necessidades de apoio.

A Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência — Lei nº 13.146/2015 — detalha direitos e deveres relacionados à acessibilidade e à educação. Ao reconhecer a interação entre impedimentos e barreiras, a LBI oferece uma base jurídica coerente com práticas que removem obstáculos e promovem participação.

2.2 Da Declaração de Salamanca ao compromisso contemporâneo

A Declaração de Salamanca, adotada em 1994, tornou-se um marco internacional ao defender escolas capazes de reconhecer e responder à diversidade dos estudantes. Seu legado ultrapassa a educação

especial porque propõe uma reorganização dos sistemas educacionais para acolher diferenças de condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais e linguísticas.

Trinta anos depois, a UNESCO reafirmou a relevância de Salamanca para a construção de sistemas inclusivos. A agenda internacional também se relaciona ao Objetivo de Desenvolvimento Sustentável 4, que propõe assegurar educação inclusiva, equitativa e de qualidade e oportunidades de aprendizagem ao longo da vida para todos.

A importância desses documentos está menos em produzir slogans e mais em orientar uma leitura sistêmica da exclusão. Estudantes podem ser afastados da aprendizagem por deficiência, pobreza, racismo, idioma, gênero, migração, localização territorial, preconceito cultural ou combinação de diferentes fatores. O compromisso inclusivo exige perceber essas interseções.

No cotidiano escolar, o princípio se expressa na recusa de práticas que separam sem justificativa pedagógica, que impedem matrícula, que condicionam participação a desempenho prévio ou que criam custos adicionais indevidos para famílias em razão da deficiência.

PARA REFLETIR

Do princípio à prática

Toda vez que uma decisão escolar restringir a participação de um estudante, pergunte: qual é a finalidade pedagógica? A restrição é indispensável? Houve tentativa de remover barreiras ou oferecer apoio? O estudante e a família foram ouvidos?

2.3 A Política Nacional de Educação Especial Inclusiva de 2025

O Decreto nº 12.686, de 20 de outubro de 2025, instituiu a Política Nacional de Educação Especial Inclusiva (PNEEI) e a Rede Nacional de Educação Especial Inclusiva. Em dezembro do mesmo ano, o Decreto nº 12.773 alterou dispositivos do texto original. A política atual reafirma o direito à educação em sistema educacional inclusivo e organiza diretrizes para a atuação articulada da União, dos estados, do Distrito Federal e dos municípios.

Em 2026, a Portaria MEC nº 421 disciplinou a PNEEI e a Rede Nacional de Educação Especial Inclusiva, explicitando que o padrão de qualidade educacional deve ser expresso a partir do conjunto de apoios necessários ao acesso, à permanência, à participação e à aprendizagem. A Portaria MEC nº 550, de 18 de junho de 2026, alterou dispositivos da Portaria nº 421, compondo a regulamentação vigente até a elaboração desta obra.

Essas quatro dimensões — acesso, permanência, participação e aprendizagem — podem funcionar como eixo de avaliação institucional. Acesso envolve matrícula, entrada, circulação, comunicação e disponibilidade de recursos. Permanência envolve frequência, acolhimento, segurança e condições para seguir na trajetória escolar. Participação analisa se o estudante está efetivamente inserido nas experiências comuns. Aprendizagem exige que haja objetivos, intervenções, acompanhamento e evidências de desenvolvimento.

A política atual também contribui para atualizar a leitura de documentos anteriores. O Decreto nº 7.611/2011, frequentemente citado em textos sobre AEE, foi revogado pelo Decreto nº 12.686/2025. Por essa razão, estudos e documentos institucionais precisam ser revisados para distinguir referências históricas de fundamentos normativos atualmente vigentes.

PRÁTICA POSSÍVEL

Leitura normativa com a equipe

- Divida a equipe em quatro grupos: acesso, permanência, participação e aprendizagem.
- Cada grupo identifica exemplos concretos de práticas da escola que favorecem sua dimensão.
- Depois, registra duas barreiras ainda existentes.
- As barreiras são reunidas em um único quadro para orientar o plano de ação institucional.

2.4 Atendimento Educacional Especializado: complementar, não substitutivo

O Atendimento Educacional Especializado é um serviço da educação especial destinado a identificar, elaborar e organizar recursos pedagógicos e de acessibilidade que contribuam para a participação do estudante. Na política vigente, o AEE é compreendido como atividade pedagógica complementar à escolarização de pessoas com deficiência e estudantes autistas e suplementar para estudantes com altas habilidades ou superdotação.

Essa definição ajuda a enfrentar um equívoco frequente: imaginar que o estudante “é do AEE” e que a responsabilidade pelo seu processo escolar pertence exclusivamente ao professor especializado. O estudante pertence à turma e à escola. O AEE agrega conhecimentos, recursos e estratégias; não substitui o currículo desenvolvido na classe comum nem autoriza a transferência da responsabilidade pedagógica.

A articulação entre professor da sala comum e professor do AEE precisa ocorrer no planejamento, no acompanhamento e na avaliação. O profissional especializado pode contribuir na identificação de

barreiras comunicacionais, sensoriais e instrumentais, na seleção de tecnologia assistiva, na produção de recursos acessíveis e na construção de estratégias de autonomia. O professor regente, por sua vez, conhece o currículo, a dinâmica da turma, os projetos em andamento e as situações cotidianas em que os apoios precisam funcionar.

Quando o AEE se torna espaço isolado, sem diálogo com a sala comum, perde parte de seu potencial. A qualidade do serviço depende da conexão com as experiências concretas de escolarização.

2.5 Educação bilíngue de surdos e diversidade linguística

A Lei nº 14.191/2021 alterou a LDB para instituir a modalidade de educação bilíngue de surdos, reconhecendo a Libras como primeira língua e o português escrito como segunda língua para surdos, surdocegos, pessoas com deficiência auditiva sinalizantes, surdos com altas habilidades ou superdotação e outros estudantes que optem pela modalidade, conforme a legislação.

Esse marco demonstra que inclusão não deve ser confundida com uniformização. Em alguns contextos, respeitar o direito à educação implica organizar espaços linguísticos e culturais específicos. A língua não é mero instrumento de tradução; constitui forma de acesso ao conhecimento, à interação e à cultura.

A escola precisa evitar a ideia de que oferecer o mesmo recurso para todos é automaticamente inclusivo. Para um estudante surdo sinalizante, por exemplo, a acessibilidade comunicacional exige condições linguísticas adequadas. Para um estudante cego, materiais visuais precisam de descrição ou representação tátil conforme a situação. Para um estudante com dificuldades complexas de comunicação, podem ser necessários sistemas de comunicação aumentativa e alternativa.

A diversidade linguística também alcança estudantes indígenas, migrantes e crianças que chegam à escola falando variedades linguísticas diferentes da norma escolar. A postura inclusiva reconhece a língua de origem como conhecimento e identidade, e não como obstáculo a ser apagado.

PARA REFLETIR

Acessibilidade não é um recurso genérico

O recurso adequado depende da barreira concreta. Não basta possuir uma sala de recursos, tablets ou materiais táteis; é necessário saber quem os utiliza, para qual objetivo, em que contexto e com que resultado.

2.6 Acessibilidade e adaptações razoáveis

A Lei Brasileira de Inclusão amplia o conceito de acessibilidade e estabelece deveres relacionados à eliminação de barreiras. No ambiente escolar, isso envolve dimensões arquitetônicas, comunicacionais, pedagógicas, tecnológicas e atitudinais. Uma escola acessível permite que estudantes utilizem seus espaços e recursos com segurança, autonomia possível e dignidade.

A ideia de adaptação razoável também é relevante. Trata-se de modificação ou ajuste necessário e adequado que não imponha ônus desproporcional ou indevido e que seja requerido para assegurar o exercício de direitos em igualdade de condições. Na educação, isso pode envolver formato de material, tempo, meio de comunicação, mobiliário, recursos de acesso ou procedimentos avaliativos.

A acessibilidade deve ser planejada preferencialmente de forma antecipada, e não apenas como resposta emergencial quando um estudante chega. Quanto mais o desenho do ambiente e das propostas considera desde o início diferentes usuários, menor é a necessidade de adaptações individuais posteriores. Essa lógica aproxima a acessibilidade do Desenho Universal e do Desenho Universal para a Aprendizagem.

A escola deve registrar as barreiras identificadas, os apoios oferecidos e os resultados observados. O registro pedagógico não precisa assumir linguagem clínica; deve descrever situações concretas de participação e aprendizagem, permitindo acompanhar se a estratégia adotada efetivamente ampliou acesso.

2.7 Direito à participação em todas as experiências escolares

O direito à educação não se limita à sala de aula. Passeios, apresentações culturais, recreio, esportes, biblioteca, laboratórios, alimentação e eventos comemorativos fazem parte da experiência escolar. Excluir automaticamente um estudante dessas atividades por receio, conveniência ou falta de planejamento compromete seu pertencimento.

Há situações em que adaptações são necessárias por segurança ou saúde, mas decisões devem ser individualizadas, justificadas e orientadas pela busca de participação. Em vez de começar pela retirada, a equipe pode avaliar mudanças de horário, percurso, duração, nível de estimulação, forma de apoio ou meio de participação.

A postura protetiva pode tornar-se excludente quando presume incapacidade sem tentativa de apoio. Frases como “melhor ele não ir”, “ela vai atrapalhar” ou “é mais seguro ficar na sala” precisam ser problematizadas. O princípio inclusivo pergunta primeiro o que pode ser modificado para tornar a experiência possível.

O mesmo vale para atividades acadêmicas. A retirada frequente do estudante da sala comum para receber apoio pode fazê-lo perder conteúdos, relações e momentos coletivos. A organização dos serviços precisa ser pensada para reduzir esse efeito e preservar a participação no currículo.

PRÁTICA POSSÍVEL

Checklist para passeios e eventos

- O estudante recebeu antecipação sobre o que vai acontecer?
- Há barreiras de mobilidade, comunicação ou sensoriais no local?
- Que apoio é necessário durante deslocamento, alimentação e uso de banheiro?
- A participação pode ocorrer de mais de uma forma?
- Há um plano para situações de sobrecarga sem transformar a pausa em exclusão permanente?
- A família e o estudante foram ouvidos nas decisões relevantes?

2.8 O papel da escola na efetivação de direitos

A legislação estabelece direitos, mas é na instituição que eles se tornam experiência. A equipe gestora precisa conhecer os marcos legais, criar protocolos inclusivos e evitar decisões baseadas em desconhecimento ou medo. Professores precisam compreender que adaptações pedagógicas e recursos de acessibilidade fazem parte do trabalho educacional, e não de favores individuais.

A rede de ensino possui responsabilidade decisiva: prover profissionais, formação, acessibilidade, recursos, transporte e articulação intersetorial. Não é razoável exigir que cada escola resolva sozinha questões estruturais. Ao mesmo tempo, limitações de rede não justificam a inércia diante de barreiras que podem ser enfrentadas com reorganização pedagógica e institucional.

Uma cultura de direitos também implica linguagem respeitosa e combate ao capacitismo. O estudante não deve ser apresentado como peso, problema ou exceção inconveniente. A forma como adultos falam sobre ele influencia a percepção dos colegas e a própria construção de sua identidade escolar.

Conhecer a norma, portanto, não é exercício burocrático. É ampliar a capacidade de identificar quando práticas rotineiras entram em conflito com direitos educacionais.

3 CAPÍTULO 3: O OLHAR INCLUSIVO NA PRÁTICA PEDAGÓGICA

O planejamento inclusivo começa quando o professor deixa de imaginar uma turma homogênea e passa a planejar para a variabilidade que já existe.

3.1 Planejar para uma turma real

Toda prática inclusiva começa antes da aula, no momento em que objetivos, materiais, estratégias e formas de avaliação são escolhidos. Se o planejamento é construído para um estudante ideal aquele que lê no ritmo esperado, compreende explicações orais, permanece sentado, escreve com autonomia e responde no tempo previsto qualquer diferença será tratada como problema posterior.

Planejar para uma turma real significa considerar a variabilidade como ponto de partida. Em qualquer grupo haverá diferenças de conhecimentos prévios, ritmo, linguagem, atenção, memória, motricidade, interesses, experiências culturais e modos de participação. A presença de um estudante público da educação especial torna algumas barreiras mais visíveis, mas não cria a diversidade; ela já existia.

O planejamento inclusivo não exige elaborar uma aula completamente diferente para cada estudante. Em muitos casos, pequenas escolhas ampliam o acesso de vários alunos ao mesmo tempo: apresentar conceitos por texto e imagem, escrever no quadro os passos de uma tarefa, modelar um exemplo, permitir trabalho em dupla, oferecer opções de resposta e disponibilizar material concreto.

O ponto central é preservar a intencionalidade pedagógica. A diversificação só é útil quando está vinculada ao que se deseja que o estudante compreenda, produza ou desenvolva.

PARA REFLETIR

Pergunta-chave do planejamento

Antes de escolher a atividade, escreva em uma frase: "Ao final desta experiência, quero que os estudantes compreendam ou sejam capazes de...". Essa clareza facilita flexibilizar o caminho sem perder o objetivo.

3.2 Objetivos essenciais e flexibilização curricular

Quando um estudante encontra dificuldade, é comum que a primeira resposta seja reduzir a quantidade ou a complexidade do conteúdo. Em algumas situações, ajustes de expectativa são

necessários, mas a flexibilização curricular não deve significar automaticamente empobrecimento. Antes de retirar objetivos, a equipe precisa examinar as barreiras de acesso.

Distinguir o objetivo essencial da forma tradicional de realizá-lo é uma estratégia poderosa. Se a meta é compreender a sequência de acontecimentos de uma narrativa, escrever um texto longo pode ser apenas uma das formas de demonstrar essa compreensão. O estudante pode organizar imagens, recontar oralmente, usar comunicação alternativa, construir uma sequência com palavras-chave ou ditar para um escriba.

A mesma lógica se aplica à matemática. Se o objetivo é compreender composição e decomposição numérica, a exigência de copiar muitas operações pode introduzir uma barreira motora ou de escrita que não faz parte do conceito avaliado. Materiais manipuláveis, ábacos, cartões numéricos ou recursos digitais podem permitir que o raciocínio apareça.

Flexibilizar, portanto, exige precisão. Quanto mais claro o objetivo, maior a possibilidade de variar o meio de acesso sem perder qualidade curricular.

PRÁTICA POSSÍVEL

Objetivo x formato

- Escolha uma atividade usada frequentemente em sua turma.
- Separe o objetivo de aprendizagem da forma como a resposta costuma ser apresentada.
- Crie pelo menos três maneiras diferentes de o estudante demonstrar que alcançou o mesmo objetivo.
- Analise quais dessas opções podem ser oferecidas à turma inteira, e não apenas a um aluno específico.

3.3 Desenho Universal para a Aprendizagem

O Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA) é uma abordagem de planejamento que busca reduzir barreiras desde a concepção das experiências educacionais. As Diretrizes UDL 3.0, publicadas pelo CAST em 2024, reforçam a construção de ambientes de aprendizagem acessíveis, inclusivos, equitativos e desafiadores, considerando também barreiras relacionadas a vieses e sistemas de exclusão.

Tradicionalmente, o DUA é organizado em torno de múltiplos meios de engajamento, representação e ação/expressão. Esses eixos ajudam o professor a pensar, respectivamente, em como mobilizar a participação, como apresentar informações e como permitir que os estudantes demonstrem

aprendizagem. A versão 3.0 mantém essa arquitetura e amplia a atenção à identidade, pertencimento, colaboração e agência do aprendiz.

Na prática, múltiplos meios de representação podem envolver explicação oral, texto, imagens, esquemas, objetos, exemplos concretos, legendas e recursos táteis. Múltiplos meios de ação e expressão incluem escrita, fala, produção visual, dramatização, uso de tecnologia assistiva, seleção de alternativas ou construção de modelos. Múltiplos meios de engajamento envolvem oferecer escolhas possíveis, conectar o conteúdo a experiências relevantes, criar previsibilidade, ajustar desafios e promover colaboração.

O DUA não elimina a necessidade de adaptações individuais. Mesmo um planejamento amplamente acessível pode não contemplar uma necessidade muito específica. Seu valor está em reduzir o número de barreiras criadas pela própria aula e reservar adaptações individualizadas para aquilo que de fato precisa ser personalizado.

PARA REFLETIR

DUA não é "facilitar tudo"

Uma proposta inclusiva pode ser desafiadora. O objetivo do DUA é remover barreiras irrelevantes para que o desafio esteja no conhecimento que se deseja desenvolver, e não em obstáculos de formato, comunicação ou acesso.

3.4 Rotina, antecipação e organização do ambiente

A previsibilidade pode favorecer a participação de muitos estudantes, especialmente aqueles que necessitam de apoio para compreender transições, sequência temporal e expectativas de comportamento. Rotinas visuais, agendas simples, cartões de etapas e avisos antecipados sobre mudanças ajudam a transformar regras implícitas em informações acessíveis.

A organização do espaço também é pedagógica. Mesas, corredores, iluminação, ruído, circulação, disponibilidade de materiais e quantidade de estímulos influenciam a aprendizagem. Um ambiente visualmente sobrecarregado pode dificultar concentração; uma sala sem espaço de circulação pode limitar autonomia; materiais guardados fora do alcance podem tornar o estudante permanentemente dependente do adulto.

Não existe uma sala universalmente perfeita. A equipe precisa observar como diferentes estudantes utilizam o espaço. Às vezes, uma mudança simples — reduzir obstáculos, criar um lugar de apoio visual,

identificar gavetas com imagens, organizar materiais por categorias, reservar um espaço de menor estimulação — produz efeitos relevantes.

É importante evitar que o "cantinho calmo" ou outro espaço de regulação seja usado como local de retirada compulsória. Sua função deve ser oferecer estratégia de autorregulação e retorno à participação, e não criar segregação dentro da própria sala.

PRÁTICA POSSÍVEL

Auditoria do ambiente em 15 minutos

- Entre na sala como se fosse um estudante novo e observe o que é compreensível sem explicação verbal.
- Verifique se todos conseguem circular e alcançar materiais essenciais.
- Identifique fontes de ruído, excesso visual ou reflexo que possam dificultar atenção.
- Observe se a rotina e os combinados estão visíveis em linguagem acessível.
- Escolha uma modificação simples e avalie o efeito por uma semana.

3.5 Comunicação acessível e participação

A aprendizagem depende de comunicação. Alguns estudantes utilizam fala oral com fluência; outros se expressam por Libras, gestos, imagens, pranchas de comunicação, dispositivos eletrônicos, vocalizações ou combinações de diferentes meios. A escola inclusiva precisa reconhecer comunicação para além da fala convencional.

Comunicação aumentativa e alternativa pode ampliar a autonomia de pessoas com necessidades complexas de comunicação. O recurso não deve permanecer guardado para sessões específicas; precisa acompanhar situações reais em que o estudante deseja escolher, recusar, perguntar, comentar, pedir ajuda ou participar de atividades acadêmicas.

Mesmo sem recurso especializado, professores podem tornar a comunicação mais acessível ao reduzir a extensão de comandos, dividir tarefas em etapas, combinar linguagem oral com apoio visual, verificar compreensão sem constranger e oferecer tempo de processamento. Repetir mais alto não é necessariamente explicar melhor.

Também é importante preservar a dignidade. Falar sobre o estudante na frente dele como se não estivesse presente, responder por ele sem oferecer tempo ou interpretar toda comunicação como comportamento problemático são barreiras atitudinais que podem ser modificadas.

3.6 Avaliação inclusiva e evidências de aprendizagem

A avaliação é um dos campos em que a rigidez pedagógica mais facilmente produz exclusão. Quando todos precisam demonstrar aprendizagem pelo mesmo instrumento, no mesmo tempo e no mesmo formato, corre-se o risco de medir habilidades acessórias em vez do objetivo pretendido.

Uma avaliação inclusiva começa pela definição do que será observado. Se o objetivo é compreender relações de causa e consequência, a escrita ortográfica não precisa ser o único critério. Se o objetivo é ler convencionalmente, por outro lado, a decodificação é parte do que deve ser avaliado. O professor precisa separar aquilo que é núcleo da aprendizagem daquilo que pode ser flexibilizado.

Portfólios, registros de observação, produções orais e escritas, fotografias de processos, projetos, rubricas, autoavaliação e atividades práticas podem fornecer evidências complementares. Diversificar instrumentos não significa abandonar critérios; exige torná-los mais explícitos.

A avaliação formativa também valoriza progressos. Um estudante pode não atingir ainda o mesmo nível de desempenho dos colegas e, mesmo assim, demonstrar avanços importantes em autonomia, comunicação, estratégia ou compreensão. O registro sistemático permite tornar esses avanços visíveis e orientar o próximo passo.

PARA REFLETIR

Avaliar sem reduzir expectativas

Adaptação de avaliação não é sinônimo de dar respostas, retirar todo desafio ou atribuir nota sem evidência. É construir uma situação em que o estudante consiga mostrar, com os apoios adequados, o que sabe e o que ainda precisa aprender.

3.7 Trabalho entre pares e aprendizagem cooperativa

Os colegas constituem uma fonte importante de mediação e pertencimento. Trabalhos em duplas e grupos podem favorecer participação, linguagem, resolução de problemas e construção de vínculos. Contudo, práticas cooperativas precisam ser planejadas para evitar que um estudante seja sempre colocado na posição de quem recebe ajuda.

A colaboração se torna inclusiva quando todos possuem uma função significativa. Um estudante pode organizar materiais, registrar escolhas com símbolos, conferir etapas, explicar uma parte, selecionar

imagens ou apresentar conclusões. As responsabilidades devem circular conforme as possibilidades e objetivos da atividade.

Também é necessário evitar a figura do "colega cuidador" permanente. Crianças e adolescentes podem apoiar uns aos outros, mas não devem assumir responsabilidades de adulto ou profissional de apoio. A amizade precisa ser preservada como relação de reciprocidade, não como obrigação institucional.

O professor pode ensinar explicitamente habilidades de cooperação: esperar a vez, perguntar antes de ajudar, ouvir a escolha do outro, dividir tarefas e respeitar diferentes formas de comunicação. Essas aprendizagens são parte da construção de uma cultura inclusiva.

3.8 Quando a atividade não funciona: observar, registrar e replanejar

Nenhuma estratégia funciona para todos os estudantes em todas as situações. A competência inclusiva do professor não está em acertar sempre, mas em analisar o que aconteceu e modificar a intervenção. Uma atividade recusada pode estar longa demais, pouco compreensível, sensorialmente desconfortável, distante dos interesses ou exigir uma habilidade que ainda não foi ensinada.

O registro precisa descrever fatos, evitando interpretações precipitadas. Em vez de "não quis fazer porque é desinteressado", pode-se registrar: "ao receber a folha com 20 questões, afastou o material, verbalizou 'não' e saiu da mesa; quando a tarefa foi dividida em três itens e apresentada com modelo visual, realizou dois com apoio". O segundo registro produz informação pedagógica.

Replanejar pode envolver reduzir etapas sem reduzir o objetivo, alterar o material, oferecer escolha, modificar o tempo, antecipar a tarefa, incorporar interesse, ensinar uma habilidade prévia ou reorganizar o ambiente. O processo é investigativo.

Esse modo de trabalhar transforma a inclusão em prática reflexiva. O professor deixa de esperar uma técnica milagrosa e passa a construir conhecimento sobre seus estudantes por meio da observação sistemática.

PRÁTICA POSSÍVEL
Registro ABC pedagógico

- A — Antecedente: o que estava acontecendo antes da dificuldade ou recusa?
- B — Comportamento observável: o que o estudante fez, sem adjetivos ou diagnósticos?
- C — Consequência: o que aconteceu depois, que apoio foi oferecido e qual foi o resultado?
- Depois, formule uma hipótese pedagógica e teste uma mudança pequena no planejamento.

4 CAPÍTULO 4: PROFESSORES, FORMAÇÃO E TRABALHO COLABORATIVO PARA A INCLUSÃO

Inclusão sustentável não depende de heroísmo individual; depende de conhecimento profissional, tempo de planejamento, colaboração e responsabilidade institucional.

4.1 O professor não precisa saber tudo antes de começar

A diversidade das necessidades educacionais pode gerar insegurança. Professores relatam medo de errar, ausência de formação específica e sensação de não estarem preparados para determinados estudantes. Essas preocupações são legítimas, mas a ideia de que o docente precisa dominar previamente todas as condições clínicas antes de ensinar cria uma exigência impossível.

A formação sobre características de deficiências e transtornos é útil, porém não substitui competências pedagógicas fundamentais: observar, estabelecer objetivos, oferecer mediações, organizar experiências, avaliar processos, escutar e colaborar. O professor pode estudar uma condição específica e ainda assim precisar conhecer aquele estudante singular.

Nóvoa (2009) defende uma formação docente vinculada à profissão e à reflexão sobre o trabalho. No campo inclusivo, isso significa aproximar estudo teórico dos problemas reais da escola. Formações mais potentes são aquelas que permitem analisar práticas, registros, materiais e situações concretas, articulando conhecimento especializado ao currículo.

Admitir uma dúvida não é fracasso profissional. Pode ser o início de uma investigação coletiva. O que precisa ser evitado é transformar a falta de conhecimento em justificativa permanente para retirar o estudante de experiências educativas.

4.2 Formação continuada situada na escola

Formações pontuais, baseadas apenas em palestras gerais, podem sensibilizar, mas raramente modificam práticas de maneira sustentada. A formação continuada precisa retornar ao cotidiano: o que mudou no planejamento? que estratégia foi testada? que barreira permaneceu? quais registros demonstram avanço?

Uma proposta situada pode organizar ciclos curtos. Primeiro, a equipe identifica um problema. Depois, estuda fundamentos relacionados, planeja uma intervenção, aplica, registra e retorna ao grupo para análise. O processo aproxima teoria e prática e produz conhecimento institucional.

Estudos de caso devem preservar a dignidade e a privacidade do estudante. O objetivo não é transformar a criança em objeto de discussão, mas analisar a relação entre necessidades, barreiras e práticas. O foco precisa permanecer pedagógico.

A escola pode constituir uma pequena memória de estratégias: modelos de rotina visual, exemplos de avaliações flexibilizadas, registros de recursos acessíveis, contatos de serviços e sínteses de estudos. Esse acervo reduz a sensação de que cada professor começa do zero.

PRÁTICA POSSÍVEL

Ciclo formativo de quatro encontros

- Encontro 1: identificar uma barreira comum e reunir exemplos concretos.
- Encontro 2: estudar um texto curto ou normativa relacionada ao problema.
- Encontro 3: planejar e aplicar uma estratégia compartilhada.
- Encontro 4: analisar evidências, registrar aprendizados e decidir se a estratégia será mantida, ajustada ou substituída.

4.3 Trabalho colaborativo entre sala comum e AEE

A colaboração entre o professor da sala comum e o professor do Atendimento Educacional Especializado é uma das condições mais importantes para evitar fragmentação. Quando os profissionais trabalham isoladamente, o estudante pode receber orientações desconectadas e o recurso produzido no AEE pode não chegar às situações em que seria necessário.

O planejamento compartilhado não precisa significar reuniões longas e frequentes. Pode começar com rotinas simples: enviar antecipadamente o objetivo da unidade, registrar as barreiras observadas, definir um recurso a ser testado e combinar como avaliar seu uso. O importante é existir circulação de informação pedagógica.

O professor do AEE não é um “explicador particular” do conteúdo da sala comum. Sua contribuição está relacionada à identificação de barreiras, recursos de acessibilidade, tecnologia assistiva e estratégias que favoreçam participação e autonomia. O professor regente não é dispensado de adaptar sua mediação pelo fato de existir AEE.

Quando a articulação funciona, o estudante experimenta continuidade. O recurso de comunicação utilizado no AEE aparece na sala; a estratégia de leitura discutida com o professor regente é testada em atividade real; o progresso observado por um profissional informa o planejamento do outro.

PARA REFLETIR

Pergunta de colaboração

Em vez de perguntar ao AEE "o que eu faço com este aluno?", leve uma situação concreta: "na produção textual ele compreende oralmente, mas não inicia o registro; quais barreiras podemos analisar e que recurso podemos testar?".

4.4 O profissional de apoio escolar e a autonomia

O profissional de apoio escolar pode ser necessário para atividades relacionadas a alimentação, higiene, locomoção, participação e outras necessidades previstas na legislação e na avaliação do caso. Sua presença, entretanto, precisa ser organizada de modo a ampliar a autonomia e a participação, e não criar uma relação de dependência permanente.

Um risco frequente ocorre quando o profissional de apoio se torna a única pessoa que fala com o estudante, organiza seus materiais, responde por ele e permanece fisicamente entre ele e os colegas. Mesmo com boa intenção, isso pode produzir isolamento. O apoio deve funcionar como ponte, não como parede.

É importante definir responsabilidades. O professor continua responsável pela condução pedagógica da turma e pelo ensino. O profissional de apoio não deve receber a tarefa de elaborar sozinho atividades paralelas nem ser tratado como professor exclusivo do estudante.

A Portaria MEC nº 421/2026 e os materiais pedagógicos produzidos no âmbito da PNEEI reforçam a importância de organização dos apoios dentro de uma perspectiva de participação. A escola precisa acompanhar continuamente se o suporte oferecido está ampliando acesso ou produzindo dependência desnecessária.

PRÁTICA POSSÍVEL

Escala de ajuda

- Primeiro, ofereça tempo para tentativa autônoma.
- Se necessário, dê pista visual ou gestual.
- Depois, use orientação verbal curta.
- Somente quando preciso, ofereça ajuda física parcial ou total.
- Registre qual nível de apoio foi suficiente e tente reduzi-lo gradualmente quando houver segurança para isso.

4.5 Gestão escolar: liderança para a inclusão

A inclusão não se sustenta quando depende exclusivamente da disposição de um professor. A gestão escolar precisa assumir liderança, construir acordos e organizar condições de trabalho. Isso envolve conhecer a legislação, garantir matrícula sem discriminação, planejar acessibilidade, articular profissionais, organizar tempos de estudo e acompanhar indicadores de participação.

Gestores também influenciam a cultura pela maneira como nomeiam os problemas. Quando uma dificuldade é apresentada como “problema do aluno”, a equipe tende a buscar soluções individuais. Quando é formulada como “barreira de participação que precisamos compreender”, abre-se espaço para responsabilidade coletiva.

O projeto político-pedagógico deve refletir essa perspectiva. Não basta incluir um parágrafo genérico sobre respeito às diferenças. É necessário explicitar princípios, fluxos de acolhimento, colaboração com AEE, relação com famílias, prevenção de discriminação, procedimentos de acessibilidade e estratégias de acompanhamento.

A gestão inclusiva também precisa proteger tempo de planejamento. Sem espaço institucional para conversar, registrar e avaliar, o trabalho colaborativo torna-se dependente de iniciativas pessoais e horários informais.

4.6 Relação com as famílias: escuta sem transferência de responsabilidade

As famílias conhecem aspectos da história, da comunicação, da saúde, dos interesses e das estratégias de regulação do estudante que podem ser importantes para a escola. Acolher essas informações é diferente de transformar a família em responsável por ensinar à escola como realizar todo o trabalho pedagógico.

Reuniões mais produtivas partem de observações concretas. Em vez de dizer “ele não acompanha”, a escola pode relatar situações, objetivos, apoios testados e resultados. A família, por sua vez, pode compartilhar estratégias que funcionam em casa e expectativas sobre autonomia e aprendizagem.

O diálogo também exige cuidado com a linguagem. Relatórios excessivamente negativos, centrados em faltas e comportamentos, podem produzir estigmatização. Registros pedagógicos devem apresentar dificuldades sem apagar potencialidades, descrever contextos e evidenciar ações realizadas pela escola.

Família e escola podem discordar. A parceria não significa concordância automática, mas comunicação respeitosa orientada pelos direitos e pelo melhor interesse educacional do estudante.

PARA REFLETIR

Relato pedagógico responsável

Descreva o que foi observado, em qual contexto, com que frequência e quais estratégias foram tentadas. Evite rótulos como “preguiçoso”, “agressivo”, “sem limites” ou afirmações clínicas que não pertencem à competência escolar.

4.7 Redes de apoio e articulação intersetorial

Algumas necessidades ultrapassam a capacidade de resposta da escola e exigem articulação com saúde, assistência social, transporte, conselhos de direitos e outros serviços. O trabalho intersetorial pode ser essencial, mas precisa preservar a função pedagógica da instituição.

A escola não deve esperar laudo médico para começar a ensinar ou para implementar estratégias pedagógicas acessíveis. Quando houver necessidade de avaliação clínica, ela pode caminhar paralelamente ao acompanhamento escolar. A ausência de diagnóstico não impede o professor de observar barreiras, adaptar materiais e oferecer apoio.

Da mesma forma, recomendações externas precisam ser analisadas dentro do contexto educacional. Um profissional de saúde pode indicar necessidades relevantes, porém decisões curriculares pertencem à equipe pedagógica. A parceria é mais produtiva quando diferentes campos reconhecem seus limites e competências.

Fluxos claros ajudam: quem faz contato, que informações podem ser compartilhadas, como preservar sigilo e como registrar encaminhamentos. A escola não precisa improvisar cada situação.

4.8 Condições de trabalho e sustentabilidade da inclusão

Uma política inclusiva consistente precisa reconhecer as condições materiais e humanas do trabalho docente. Turmas numerosas, falta de tempo de planejamento, ausência de acessibilidade, rotatividade de profissionais e formação insuficiente podem limitar a implementação das práticas desejadas. Nomear essas condições é necessário para que as redes de ensino assumam suas responsabilidades.

Ao mesmo tempo, é importante distinguir limites estruturais de barreiras que podem ser modificadas imediatamente. A falta de um recurso sofisticado não impede, por exemplo, que o professor escreva a sequência da aula no quadro, use linguagem mais clara, organize duplas cooperativas ou ofereça uma forma alternativa de resposta.

A inclusão sustentável não depende de heroísmo. Quando um professor precisa resolver tudo sozinho, há risco de exaustão e descontinuidade. A instituição precisa distribuir responsabilidades, criar rotinas de colaboração e garantir que o conhecimento construído permaneça mesmo quando profissionais mudam.

Cuidar das condições de trabalho é, portanto, parte do compromisso com os estudantes. Equipes apoiadas e formadas possuem maior capacidade de experimentar, refletir e sustentar práticas inclusivas.

5 CAPÍTULO 5: UMA ESCOLA PARA TODOS: DIVERSIDADE, PERTENCIMENTO E PARTICIPAÇÃO

Uma escola para todos não apaga diferenças; cria condições para que elas existam sem determinar quem pode ou não pertencer.

5.1 Ampliar o conceito de inclusão

A discussão sobre educação inclusiva tem relação histórica intensa com os direitos das pessoas com deficiência, mas seu horizonte ético é mais amplo: combater processos de exclusão e garantir educação de qualidade a todos. A UNESCO, no Relatório Global de Monitoramento da Educação de 2020, chama atenção para estudantes excluídos por origem, identidade, localização, pobreza, língua, gênero e capacidade, entre outros fatores.

Nas escolas brasileiras convivem crianças e adolescentes negros, indígenas, quilombolas, migrantes, moradores do campo e da cidade, estudantes com deficiência, estudantes autistas, pessoas com altas habilidades, sujeitos com diferentes religiões, configurações familiares e condições econômicas. Essas diferenças não chegam à escola como temas abstratos; aparecem nas interações, no currículo, na linguagem e nas expectativas.

Um olhar inclusivo identifica quando determinada característica se transforma em motivo de inferiorização ou invisibilidade. Não basta afirmar que “todos são iguais” se a instituição ignora que alguns grupos enfrentam barreiras históricas específicas. Igualdade de dignidade exige reconhecer diferenças e combater desigualdades.

A inclusão, nesse sentido, aproxima-se de uma educação democrática e intercultural. A escola não precisa conhecer previamente todas as culturas em profundidade, mas deve cultivar disponibilidade para aprender, dialogar e revisar representações estereotipadas.

5.2 Currículo, representatividade e invisibilização

O currículo transmite conhecimentos e também comunica quem merece ser visto. Quando livros, exemplos, cartazes e narrativas representam sempre os mesmos grupos como protagonistas, outros estudantes podem encontrar pouca relação entre sua experiência e o conhecimento escolar.

A representatividade não se resolve com imagens decorativas. É necessário analisar o modo como os grupos são apresentados. Pessoas com deficiência aparecem apenas em histórias de superação? Povos indígenas são mencionados somente no passado ou no "Dia dos Povos Indígenas"? A população negra é estudada apenas a partir da escravidão? Comunidades do campo aparecem como atrasadas? Famílias são representadas apenas por um modelo?

A Lei nº 11.645/2008 tornou obrigatório o estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena no currículo oficial. Esse compromisso dialoga com a inclusão porque combate invisibilizações e permite que diferentes estudantes se reconheçam em narrativas mais complexas e respeitosas.

Professores podem revisar acervos e materiais didáticos, incorporando autores, personagens, cientistas, artistas e histórias de diferentes grupos ao longo do ano. Quando diversidade aparece apenas em datas comemorativas, corre o risco de tornar-se evento, e não princípio curricular.

PRÁTICA POSSÍVEL

Auditoria de representatividade

- Selecione dez livros, cartazes ou materiais usados no último mês.
- Observe quem aparece como protagonista, especialista, herói, família ou trabalhador.
- Identifique ausências e estereótipos recorrentes.
- Planeje uma sequência que amplie as vozes presentes sem transformar grupos em curiosidade exótica.

5.3 Crianças indígenas em escolas urbanas: inclusão e interculturalidade

A presença de crianças indígenas em escolas urbanas exige atenção à dimensão intercultural. Não é adequado pressupor que todas falam a mesma língua, vivem as mesmas práticas comunitárias ou se identificam da mesma maneira com elementos culturais. O Brasil possui grande diversidade de povos indígenas, com histórias, territórios e línguas distintos.

A escola pode produzir exclusão quando interpreta diferenças linguísticas e culturais apenas como déficit. Uma criança que está aprendendo o português pode dominar conhecimentos complexos em sua língua de origem. Uma família que participa de práticas comunitárias diferentes pode ter formas próprias de organizar tempo, autoridade, cuidado e aprendizagem.

A interculturalidade não significa exigir que a criança explique sua cultura para toda a turma. Ela pressupõe diálogo, respeito e revisão do currículo. Professores podem pesquisar fontes qualificadas,

dialogar com comunidades quando possível e evitar fantasias, caricaturas ou generalizações que tratem povos indígenas como figuras do passado.

O pertencimento escolar cresce quando o estudante não precisa escolher entre sua identidade e a participação na escola. A instituição pode ensinar conhecimentos científicos e escolares sem desqualificar saberes comunitários, criando relações entre diferentes formas de compreender o mundo.

PARA REFLETIR

Evite a "representação compulsória"

Uma criança indígena não deve ser colocada automaticamente na posição de explicar "como os indígenas vivem". Ela é um sujeito singular, não porta-voz de centenas de povos.

5.4 Racismo, capacitismo e outras formas de preconceito

A inclusão exige nomear preconceitos. Capacitismo é a discriminação baseada na ideia de que corpos e mentes considerados fora de um padrão são inferiores, incapazes ou menos valiosos. Ele aparece em piadas, infantilização, baixa expectativa, exclusão de decisões e elogios exagerados por atividades comuns apenas porque foram realizadas por uma pessoa com deficiência.

O racismo também atravessa relações escolares, desde ofensas explícitas até expectativas diferenciadas, invisibilidade curricular e interpretações estereotipadas de comportamento. Uma postura que afirma "não ver cor" pode impedir a identificação de desigualdades que precisam ser enfrentadas.

Outras formas de preconceito podem envolver origem territorial, sotaque, classe social, aparência física, religião, gênero, composição familiar e condição migratória. A escola precisa estabelecer princípios de convivência e intervir pedagogicamente quando diferenças se tornam motivo de humilhação.

A resposta não deve se limitar a punir. É necessário proteger quem sofreu a violência, interromper a situação, nomear por que é inadequada e desenvolver ações educativas que permitam compreender relações de poder e responsabilidade.

5.5 Bullying, conflitos e cultura de respeito

Nem todo conflito entre estudantes é bullying. Conflitos fazem parte da convivência e podem ocorrer entre pessoas com poder semelhante. O bullying envolve repetição, intenção de causar sofrimento e assimetria de poder. A distinção é importante para que a intervenção seja proporcional e adequada.

Estudantes que apresentam diferenças visíveis ou comportamentais podem estar mais expostos a apelidos, exclusão e provocação. A escola precisa acompanhar espaços menos estruturados, como recreio, transporte e corredores, onde situações de violência podem ocorrer sem a presença direta do professor.

Programas de convivência eficazes não se resumem a palestras anuais. Precisam integrar o cotidiano, com linguagem comum sobre respeito, canais seguros de comunicação, participação dos estudantes e respostas consistentes dos adultos.

Também é importante ensinar o grupo a ajudar de modo respeitoso. O colega com deficiência não deve ser transformado em mascote da turma nem receber aplausos por qualquer ação. Respeito inclui reconhecer competência, limites e direito à reciprocidade.

PRÁTICA POSSÍVEL

Roda de convivência sem exposição

- Trabalhe situações fictícias, evitando apontar estudantes reais.
- Pergunte como cada personagem poderia se sentir e quais opções de ação teria.
- Discuta a diferença entre ajudar, decidir pelo outro e infantilizar.
- Construa com a turma combinados observáveis de convivência e retome-os ao longo do ano.

5.6 O recreio, a alimentação e os espaços de convivência

A inclusão precisa ser observada para além dos momentos de ensino formal. Recreio, alimentação, entrada, saída, filas, festas e brincadeiras revelam padrões de participação que podem passar despercebidos em sala. Um estudante pode realizar atividades acadêmicas, mas permanecer socialmente isolado durante toda a manhã.

No recreio, adultos podem facilitar aproximações sem controlar cada interação. Apresentar opções de brincadeira, organizar materiais cooperativos, ensinar regras de jogos e convidar colegas a participar pode criar oportunidades. O objetivo é ampliar escolhas, não obrigar socialização.

Na alimentação, seletividade, alergias, necessidades motoras ou sensoriais podem exigir estratégias específicas. O cuidado deve evitar constrangimento. Uma criança não deveria ter sua alimentação discutida em tom de julgamento diante dos colegas.

Os espaços coletivos também precisam ser acessíveis. Parques com apenas um tipo de brinquedo, quadras sem alternativas de participação ou bibliotecas com estantes inalcançáveis comunicam quem foi imaginado como usuário. A inclusão convida a rever esses desenhos.

5.7 Voz e participação dos estudantes

Um dos critérios mais importantes para avaliar se a escola é inclusiva é verificar se os estudantes são ouvidos. A participação pode ocorrer em decisões compatíveis com a idade: escolha entre materiais, avaliação de uma atividade, sugestões para o recreio, construção de combinados, definição de temas de projetos e expressão sobre apoios que ajudam ou incomodam.

Estudantes com pouca fala oral também precisam ser incluídos nesses processos. Perguntas com opções visuais, observação de escolhas, comunicação alternativa e tempo ampliado podem permitir que preferências apareçam.

Escutar não significa atender a todo pedido. Significa considerar a perspectiva do estudante como informação legítima. Uma criança que diz que determinado ambiente é muito barulhento oferece um dado importante para o planejamento, mesmo que a solução precise ser negociada.

A voz do estudante também ajuda a avaliar apoios. Às vezes, uma estratégia tecnicamente adequada pode ser vivida como constrangedora. Perguntar como ele prefere receber ajuda contribui para preservar dignidade e autonomia.

PARA REFLETIR

Pergunta simples, informação valiosa

Ao final de uma atividade, experimente perguntar: "o que ajudou você a aprender?", "o que foi difícil?" e "o que poderíamos fazer diferente?". Registre padrões de resposta e use-os no planejamento.

5.8 Altas expectativas e direito ao desafio

Baixa expectativa é uma forma silenciosa de exclusão. Quando a escola presume que determinado estudante não conseguirá aprender, tende a oferecer atividades mais simples, reduzir oportunidades e celebrar apenas comportamentos de obediência. Com o tempo, o estudante pode receber um currículo cada vez mais distante do grupo.

Manter altas expectativas não significa ignorar necessidades. Significa acreditar que todos podem aprender algo relevante e organizar apoios para tornar o desafio acessível. O objetivo pode ser individualizado quando necessário, mas deve permanecer significativo.

Para estudantes com altas habilidades ou superdotação, a inclusão também exige desafio. Repetir tarefas já dominadas pode produzir desengajamento. A suplementação e o enriquecimento curricular fazem parte do direito de aprender.

A escola inclusiva, portanto, trabalha com uma combinação delicada: acolher sem superproteger, apoiar sem infantilizar, desafiar sem expor ao fracasso e reconhecer diferenças sem reduzir ninguém a elas.

6 CAPÍTULO 6: DA INTENÇÃO À PRÁTICA: CAMINHOS PARA CONSTRUIR UMA ESCOLA VERDADEIRAMENTE INCLUSIVA

A inclusão se torna institucional quando valores são convertidos em ações, responsáveis, indicadores e revisão contínua.

6.1 Cultura, políticas e práticas inclusivas

Booth e Ainscow (2011) organizam a reflexão sobre inclusão em três dimensões interdependentes: culturas, políticas e práticas. A cultura envolve valores, expectativas e relações. As políticas traduzem esses valores em formas de organização. As práticas revelam o que acontece efetivamente na sala, nos corredores, nos eventos e nas decisões cotidianas.

Uma escola pode ter práticas inovadoras de um professor e ainda possuir políticas que dificultam inclusão. Pode ter documentos institucionais bem formulados, mas manter cultura marcada por baixa expectativa. A transformação exige coerência entre as três dimensões.

Cultura inclusiva aparece quando profissionais entendem que todos os estudantes pertencem à escola. Política inclusiva aparece quando há tempo para colaboração, critérios de acessibilidade, fluxos de apoio e acompanhamento. Prática inclusiva aparece quando planejamento, avaliação e relações efetivamente permitem participação.

Avaliar essas dimensões evita concentrar toda responsabilidade na sala de aula. Há barreiras que dependem do professor, outras da gestão e outras da rede. Identificar o nível de responsabilidade ajuda a formular ações realistas.

6.2 Diagnóstico institucional: aprender a observar a própria escola

Antes de elaborar um plano inclusivo, a escola precisa conhecer sua realidade. Diagnóstico institucional não é lista de deficiências dos estudantes; é análise das barreiras presentes na organização. Pode ser construído com questionários, observações, reuniões, entrevistas, registros de frequência e participação.

Algumas perguntas orientadoras são: existem espaços inacessíveis? estudantes são retirados com frequência de atividades comuns? há comunicação sistemática entre sala e AEE? as famílias

compreendem os apoios oferecidos? materiais representam diversidade? avaliações admitem diferentes formas de resposta? profissionais conhecem procedimentos diante de discriminação?

Também é importante identificar forças. Uma escola pode possuir equipe colaborativa, biblioteca acessível, projeto de convivência ou práticas avaliativas formativas que merecem ser mantidas. O diagnóstico não deve produzir apenas uma imagem de problema; precisa reconhecer recursos já existentes.

A participação dos estudantes é essencial. Crianças e adolescentes podem perceber barreiras invisíveis aos adultos. Mapas da escola, rodas de conversa, desenhos, enquetes e caixas de sugestões são recursos possíveis, adequados à idade.

PRÁTICA POSSÍVEL

Mapa de barreiras por espaços

- Liste: entrada, sala, banheiro, pátio, alimentação, biblioteca, quadra e eventos extemos.
- Para cada espaço, observe barreiras fisicas, comunicacionais, sensoriais e atitudinais.
- Registre quem é mais afetado e o que já existe como apoio.
- Classifique ações em: imediatas, de médio prazo e dependentes da rede de ensino.

6.3 Construindo um plano de ação inclusivo

Planos genéricos tendem a desaparecer depois da reunião. Um plano útil precisa estabelecer problema, objetivo, ação, responsável, prazo e evidência. A evidência não é apenas “atividade realizada”; deve mostrar mudança na participação ou na organização.

Se o problema identificado é a pouca articulação entre sala comum e AEE, por exemplo, a ação pode ser instituir encontro quinzenal de 30 minutos para discutir objetivos e barreiras de dois estudantes por vez. A evidência pode incluir registros de estratégias compartilhadas e observação de seu uso em sala.

Se a barreira é a ausência de participação em eventos, a ação pode ser incluir uma etapa de acessibilidade no planejamento de cada evento, definindo previamente formas alternativas de participação, apoios sensoriais e comunicação com as famílias.

O plano deve ser enxuto. É preferível acompanhar três prioridades reais do que produzir dezenas de metas sem execução. Ao final de cada período, a equipe revisa o que funcionou, o que permaneceu e o que precisa ser ajustado.

Modelo de plano de ação inclusivo

Barreira	Objetivo	Ação	Responsável	Prazo	Evidência
Ex.: pouca participação em atividades coletivas	Ampliar participação	Antecipar rotina e definir formas de contribuição	Professor + AEE + coordenação	30 dias	Registros de participação e relato do estudante

6.4 Situação 1: atividade paralela ou acesso ao currículo?

Pedro, oito anos, possui deficiência intelectual. Durante a produção de narrativas, a turma escreve pequenas histórias, enquanto ele recebe desenhos para colorir. A estratégia mantém Pedro ocupado e aparentemente tranquilo, mas não o aproxima do objetivo curricular.

O primeiro passo é identificar o objetivo da aula. Se a meta é organizar acontecimentos e produzir sentido narrativo, Pedro pode trabalhar com imagens sequenciais, selecionar personagens, ditar frases, completar palavras conhecidas ou utilizar apoio visual. A quantidade de escrita pode ser ajustada sem abandonar o campo de aprendizagem.

A adaptação também pode beneficiar outros estudantes. Cartões de personagens, banco de palavras e organizadores gráficos podem ser oferecidos como recursos opcionais para toda a turma. Dessa forma, o apoio deixa de marcar Pedro como diferente e amplia a acessibilidade geral.

O progresso deve ser registrado a partir de critérios: consegue ordenar acontecimentos? identifica início, meio e fim? amplia o repertório de palavras? produz mensagem compreensível? A avaliação deixa de comparar apenas a extensão do texto e passa a acompanhar o objetivo pedagógico.

PARA REFLETIR

Mudança de pergunta

Em vez de "que atividade fácil posso dar para ele?", pergunte: "qual é o objetivo da turma e que caminho acessível pode permitir que ele participe desse mesmo campo de aprendizagem?".

6.5 Situação 2: regulação sensorial e participação em eventos

Ana é autista e demonstra desconforto intenso diante de sons elevados. A escola realizará uma apresentação cultural. A resposta mais rápida seria mantê-la em outra sala durante todo o evento, mas essa decisão exclui antes de investigar alternativas.

A equipe pode antecipar a rotina com imagens, conhecer previamente o local, reservar uma posição menos ruidosa, disponibilizar proteção auditiva quando adequada, combinar uma forma de saída temporária e oferecer participação por um período menor. A família e a própria estudante podem informar quais estratégias costumam funcionar.

Inclusão não significa obrigar Ana a permanecer em sofrimento para demonstrar participação. O objetivo é ampliar possibilidades com respeito. Se, mesmo com apoio, ela optar ou precisar sair, isso pode ser parte de uma estratégia inclusiva quando a escolha é planejada e preserva seu vínculo com o evento.

A situação evidencia a diferença entre retirada automática e pausa como apoio. A primeira pressupõe incapacidade; a segunda reconhece necessidade específica e cria caminho de retorno.

6.6 Situação 3: criança indígena em escola urbana

Uma criança indígena ingressa em uma escola urbana e demonstra menor domínio do português em algumas situações. A equipe percebe que ela responde pouco às perguntas coletivas e demora para iniciar atividades escritas. Uma interpretação deficitária poderia concluir rapidamente que possui dificuldade de aprendizagem.

Um olhar intercultural investiga repertório linguístico, trajetória escolar, formas de comunicação e conhecimentos prévios. A criança pode compreender conceitos que ainda não consegue expressar com fluência em português. Imagens, gestos, pares, objetos concretos e tempo de processamento podem ajudar a tornar o conhecimento visível.

A escola também precisa revisar o currículo para não apresentar povos indígenas de forma genérica. É possível trabalhar diversidade de povos, línguas, territórios, produção científica e artística contemporânea, sempre evitando colocar a criança na posição de representar uma coletividade inteira.

O objetivo é construir pertencimento sem exigir assimilação. Aprender a língua e os conhecimentos escolares pode coexistir com reconhecimento da identidade e dos saberes comunitários.

6.7 Situação 4: apoio que ajuda ou apoio que isola?

Lucas utiliza cadeira de rodas e necessita de apoio em algumas atividades de vida diária. Durante todo o período escolar, um adulto permanece ao seu lado, empurra a cadeira, pega materiais, responde às perguntas dos colegas e decide onde ele ficará. A intenção é proteger, mas o resultado pode ser perda de autonomia e redução de interações.

A equipe pode analisar cada tarefa e identificar o nível real de apoio necessário. Lucas consegue escolher onde ficar? pode locomover-se em alguns espaços? materiais podem ser posicionados ao alcance? colegas podem conversar diretamente com ele? o adulto pode afastar-se alguns passos em momentos seguros?

A autonomia é construída quando o ambiente permite escolhas e quando o apoio é calibrado. A meta não é retirar ajuda indispensável, mas evitar fazer pelo estudante aquilo que ele poderia realizar com tempo, equipamento ou organização adequada.

Esse princípio vale para diferentes condições. Apoiar mais não é automaticamente incluir mais. A qualidade do apoio depende de quanto ele amplia participação e agência.

6.8 Indicadores para acompanhar a inclusão

A escola precisa de indicadores simples para avaliar progresso. Eles não devem ser usados para ranquear estudantes, mas para tornar visíveis aspectos da participação que costumam permanecer implícitos.

No eixo acesso, pode-se observar matrícula, circulação, disponibilidade de materiais acessíveis e compreensão da rotina. Em permanência, frequência, episódios de retirada e situações que geram evasão ou recusa. Em participação, envolvimento em atividades, interações, escolha e uso de espaços. Em aprendizagem, objetivos trabalhados, evidências de progresso e eficácia dos apoios.

Outros indicadores podem envolver pertencimento, autonomia, representatividade e colaboração entre profissionais. O importante é escolher poucos dados que possam ser coletados de modo realista e discutidos periodicamente.

A avaliação institucional precisa escutar diferentes vozes. A percepção de um professor pode divergir da experiência do estudante ou da família. Essa diferença não é problema; é informação que ajuda a compreender a complexidade da experiência escolar.

- Acesso: o estudante consegue entrar, circular, compreender informações e utilizar materiais?
- Permanência: existem barreiras que produzem faltas, recusas ou retiradas frequentes?
- Participação: ele possui papel significativo nas atividades e espaços coletivos?
- Aprendizagem: há objetivos claros, apoio e evidências de desenvolvimento?
- Pertencimento: é reconhecido como integrante do grupo e estabelece relações possíveis?
- Autonomia: os apoios ampliam escolhas ou criam dependência desnecessária?
- Representatividade: diferentes grupos aparecem no currículo de modo respeitoso?
- Colaboração: profissionais compartilham informações e estratégias regularmente?

6.9 Vinte ações que podem começar na escola

Transformações estruturais exigem políticas e recursos, mas existem ações que podem começar no cotidiano. A lista a seguir não funciona como receita nem substitui um plano institucional; serve como repertório para discussão e escolha de prioridades.

1. Revisar a linguagem usada em relatórios e reuniões para evitar rótulos e generalizações.
2. Registrar barreiras observáveis antes de atribuir dificuldades apenas ao estudante.
3. Escrever no quadro ou apresentar visualmente a sequência da rotina.
4. Definir objetivos essenciais antes de escolher o formato da atividade.
5. Oferecer mais de uma forma de acessar informações importantes.

6. Permitir diferentes formas de demonstrar aprendizagem quando o objetivo possibilitar.

7. Organizar materiais para maior autonomia dos estudantes.

8. Revisar a participação em recreio, passeios, festas e apresentações.

9. Planejar o uso de tecnologia assistiva em situações reais de aula.

10. Criar um horário mínimo de comunicação entre sala comum e AEE.

11. Discutir com profissionais de apoio estratégias de redução gradual de ajuda quando possível.

12. Ouvir estudantes sobre o que facilita ou dificulta sua participação.

13. Utilizar registros descritivos para acompanhar efeitos das adaptações.

14. Revisar materiais curriculares quanto a estereótipos e invisibilizações.

15. Intervir pedagogicamente diante de capacitismo, racismo e outras discriminações.

16. Criar formas acessíveis de comunicação com famílias.

17. Incluir acessibilidade no planejamento de todo evento escolar.

18. Registrar práticas que funcionaram para compor memória pedagógica institucional.

19. Escolher poucas prioridades inclusivas por semestre e acompanhá-las.

20. Celebrar avanços sem transformar estudantes em exemplos de superação ou inspiração obrigatória.

6.10 A escola inclusiva como projeto permanente

A inclusão não se encerra quando uma rampa é construída, uma formação é realizada ou um estudante alcança determinado objetivo. Trata-se de um projeto permanente de democratização da escola. Novas barreiras surgem porque contextos e sujeitos mudam.

O compromisso institucional se revela na capacidade de continuar perguntando. Quem não está participando? Que expectativas estamos reproduzindo? Que suporte está funcionando? O que o

estudante diz sobre sua experiência? Que decisões podem ser tomadas localmente e quais precisam ser reivindicadas à rede?

Essa postura evita dois riscos: a autossatisfação de uma escola que se declara inclusiva e deixa de se avaliar, e o pessimismo de quem acredita que nada pode ser feito até que todas as condições ideais estejam disponíveis. A transformação ocorre em diferentes escalas.

Quando a escola converte inclusão em cultura de estudo, colaboração e revisão das práticas, cada desafio deixa de ser experiência isolada e passa a produzir conhecimento coletivo. É assim que a intenção se torna política, a política se torna prática e a prática começa a transformar trajetórias.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo desta obra, defendemos que inclusão não é setor, sala, profissional ou estratégia isolada. É uma forma de organizar a educação a partir do reconhecimento de que a diversidade é constitutiva de qualquer comunidade escolar. A presença de estudantes com necessidades específicas não cria a heterogeneidade; apenas torna mais visíveis os limites de um sistema que, por muito tempo, foi planejado para um aluno abstrato e padronizado.

O deslocamento mais importante talvez seja passar de uma pedagogia centrada na inadequação individual para uma pedagogia que investiga a relação entre estudante e ambiente. Isso não elimina a singularidade da deficiência, das condições de saúde, da comunicação ou dos modos de aprender. Ao contrário, permite reconhecê-las sem transformar o sujeito em problema. A pergunta deixa de ser somente “o que ele não consegue?” e incorpora “que barreiras estamos produzindo e que apoios podem ampliar participação?”.

A legislação brasileira contemporânea reforça esse compromisso ao articular acesso, permanência, participação e aprendizagem. Essas quatro dimensões oferecem um critério simples e exigente para a escola. Não basta abrir a matrícula se o estudante encontra barreiras de circulação; não basta permanecer se é mantido à margem; não basta participar de forma simbólica se não recebe desafios; não basta realizar tarefas se não há acompanhamento da aprendizagem.

A prática inclusiva exige intencionalidade. Recursos visuais, tecnologia assistiva, flexibilização, apoio de pares, rotina estruturada ou adaptação de avaliação só fazem sentido quando conectados a objetivos pedagógicos. A atividade “diferente” não é automaticamente inclusiva, assim como fazer exatamente a mesma coisa que todos não é automaticamente justo. O critério precisa ser o acesso significativo ao currículo e à vida escolar.

Também ficou evidente que inclusão é trabalho coletivo. Professor regente, AEE, profissionais de apoio, gestão, família e rede de serviços possuem papéis distintos e complementares. Nenhum deles deveria ser colocado como único responsável. Quando o conhecimento circula e as decisões são compartilhadas, aumenta a chance de continuidade e coerência.

Uma escola inclusiva também precisa enfrentar preconceitos. Capacitismo, racismo, estereótipos culturais, bullying e baixa expectativa não são questões laterais; influenciam diretamente quem é ouvido, desafiado, convidado e reconhecido. Pertencimento é uma dimensão pedagógica porque

estudantes que se percebem parte encontram melhores condições para se engajar, comunicar e aprender.

É necessário, ainda, reconhecer as condições de trabalho. Professores precisam de tempo, formação, recursos e apoio institucional. A inclusão não pode depender de sacrifício pessoal ou improvisação permanente. Ao mesmo tempo, mesmo em contextos difíceis, a equipe pode identificar mudanças ao seu alcance enquanto reivindica condições estruturais.

O olhar inclusivo se revela nos detalhes: uma atividade que oferece outra forma de resposta; um profissional que pergunta antes de ajudar; uma criança que passa a escolher onde se sentar; um estudante que participa do passeio pela primeira vez; um professor que reformula o registro para descrever fatos; uma equipe que percebe que o problema não está somente no aluno; uma biblioteca reorganizada para permitir acesso; uma reunião em que a voz da família é realmente considerada.

Não existe escola inclusiva acabada. Existe escola que aprende. A instituição inclusiva observa, registra, pergunta, estuda, tenta, avalia e recomeça. Ela compreende que novos sujeitos produzirão novas perguntas e que a resposta ética não é reduzir a diversidade, mas ampliar sua própria capacidade de acolhê-la.

Por isso, encerramos com quatro perguntas que podem acompanhar qualquer equipe: quem ainda não participa? que barreira está presente? que apoio pode ser construído? como saberemos se a mudança funcionou? Quando essas perguntas se tornam parte da rotina, a inclusão deixa de ser discurso ocasional e começa a constituir a própria identidade da escola.

PARA REFLETIR

Um compromisso possível

Escolha uma única barreira real da sua escola. Descreva-a sem culpar o estudante. Defina uma mudança pequena, um responsável e uma evidência. Faça, observe e revise. A cultura inclusiva é construída por ciclos concretos de transformação.

REFERÊNCIAS

AINSCOW, Mel. Developing inclusive education systems: what are the levers for change? Journal of Educational Change, v. 6, p. 109-124, 2005.

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, 1996.

BRASIL. Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000. Estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas com deficiência ou com mobilidade reduzida. Brasília, DF, 2000.

BRASIL. Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras e dá outras providências. Brasília, DF, 2002.

BRASIL. Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005. Regulamenta a Lei nº 10.436/2002 e o art. 18 da Lei nº 10.098/2000. Brasília, DF, 2005.

BRASIL. Lei nº 11.645, de 10 de março de 2008. Altera a Lei nº 9.394/1996 para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena. Brasília, DF, 2008.

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

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, 2009.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução CNE/CEB nº 4, de 2 de outubro de 2009. Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. Brasília, DF, 2009.

BRASIL. Lei nº 12.764, de 27 de dezembro de 2012. Institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista. Brasília, DF, 2012.

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, 2015.

BRASIL. Lei nº 14.191, de 3 de agosto de 2021. Altera a Lei nº 9.394/1996 para dispor sobre a modalidade de educação bilíngue de surdos. Brasília, DF, 2021.

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, 2025.

BRASIL. Decreto nº 12.773, de 8 de dezembro de 2025. Altera o Decreto nº 12.686, de 20 de outubro de 2025. Brasília, DF, 2025.

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

BRASIL. Ministério da Educação. Portaria MEC nº 550, de 18 de junho de 2026. Altera a Portaria MEC nº 421, de 15 de maio de 2026. Brasília, DF: MEC, 2026.

BRASIL. Ministério da Educação. Política de Educação Especial Inclusiva: concepções, trajetória histórica e marcos normativos. Cadernos Pedagógicos: Política Nacional de Educação Especial Inclusiva, v. 1. Brasília, DF: MEC, 2026.

BRASIL. Ministério da Educação. Atendimento Educacional Especializado (AEE). Cadernos Pedagógicos: Política Nacional de Educação Especial Inclusiva, v. 2. Brasília, DF: MEC, 2026.

BRASIL. Ministério da Educação. Práticas pedagógicas inclusivas em salas de aula. Cadernos Pedagógicos: Política Nacional de Educação Especial Inclusiva, v. 4. Brasília, DF: MEC, 2026.

BRASIL. Ministério da Educação. Educação Inclusiva e Tecnologia Assistiva. Cadernos Pedagógicos: Política Nacional de Educação Especial Inclusiva, v. 5. Brasília, DF: MEC, 2026.

BRASIL. Ministério da Educação. Infâncias e Educação Especial Inclusiva. Cadernos Pedagógicos: Política Nacional de Educação Especial Inclusiva, v. 9. Brasília, DF: MEC, 2026.

BRASIL. Ministério da Educação. Educação Inclusiva e Profissional de Apoio Escolar. Cadernos Pedagógicos: Política Nacional de Educação Especial Inclusiva, v. 13. Brasília, DF: MEC, 2026.

BRASIL. Ministério da Educação. Gestão Escolar Inclusiva. Cadernos Pedagógicos: Política Nacional de Educação Especial Inclusiva, v. 14. Brasília, DF: MEC, 2026.

CARVALHO, Rosita Edler. Educação inclusiva: com os pingos nos “is”. Porto Alegre: Mediação, 2004.

CAST. Universal Design for Learning Guidelines 3.0. Wakefield, MA: CAST, 2024. Disponível em: udlguidelines.cast.org. Acesso em: 12 ago. 2026.

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

GLAT, Rosana; BLANCO, Leila de Macedo Varela. Educação especial no contexto de uma educação inclusiva. In: GLAT, Rosana (org.). Educação inclusiva: cultura e cotidiano escolar. Rio de Janeiro: 7Letras, 2007.

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

MENDES, Enicéia Gonçalves. A radicalização do debate sobre inclusão escolar no Brasil. Revista Brasileira de Educação, Rio de Janeiro, v. 11, n. 33, p. 387-405, 2006.

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

SASSAKI, Romeu Kazumi. Inclusão: construindo uma sociedade para todos. Rio de Janeiro: WVA, 1997.

UNESCO. The Salamanca Statement and Framework for Action on Special Needs Education. Paris: UNESCO, 1994.

UNESCO. Global Education Monitoring Report 2020: Inclusion and Education – All Means All. Paris: UNESCO, 2020.

VYGOTSKY, Lev S. Obras escogidas V: fundamentos de defectología. Madrid: Visor, 1997.

O OLHAR INCLUSIVO DENTRO DAS ESCOLAS

CAMINHOS PARA UMA EDUCAÇÃO QUE ACOLHE, RECONHECE E TRANSFORMA

conhecimentolivre.org/home
contato@conhecimentolivre.org
editoraconhecimentolivre



Renata da Penha Coelho Mata
Sandra Maisa Borges Pina
Lidiane da Silva Rocha de Souza
Urya Regina Novaes Silva
Andréia Souza dos Reis
Ana Ricardo Loiola Barbosa
Gisele Mendes dos Santos
Noeli Rosa Ritter Santos
Josina Alves Martins Leite
Luciana Américo dos Santos
Vilma de Araújo Pereira
Célia Leal de Souza
Nazare da Penha Coelho

EDITORA CONHECIMENTO LIVRE