

ENTRE INCLUSÃO E EXCLUSÃO: REFLEXÕES DA COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA COLETIVA

BETWEEN INCLUSION AND EXCLUSION: REFLECTIONS FROM THE COLLECTIVE
PEDAGOGICAL COORDINATION TEAM

ENTRE LA INCLUSIÓN Y LA EXCLUSIÓN: REFLEXIONES DE LA COORDINACIÓN
PEDAGÓGICA COLECTIVA

Alexandra Inácio Brito¹
Ana Tereza Ramos de Jesus Ferreira²

RESUMO: Esse artigo buscou analisar as expressões de violência estrutural por parte de docentes de uma escola da rede pública do Distrito Federal, no ano de 2024, materializadas na exclusão de alunos com deficiência das práticas pedagógicas regulares. Perceber as necessidades dos estudantes exige envolvimento e conhecimento por parte dos docentes, o que torna sua atuação pedagógica fundamental para a criação de possibilidades de desenvolvimento humano dos discentes. Nesse sentido, defende-se que a formação docente deve contemplar a discussão sobre a violência estrutural, a qual perpetua ciclos de exclusão, mesmo quando sustentada por discursos oficiais de inclusão. Para isso, adotou-se a metodologia de estudo de caso, com coleta de informações por meio de observação participante em uma coordenação coletiva de professores da educação básica, análise documental e revisão de literatura. Os resultados indicam que, no contexto analisado, o compromisso com a inclusão exige sensibilidade, formação continuada e disposição para o diálogo, especialmente diante de dilemas éticos e pedagógicos complexos, muitas vezes naturalizados pelos próprios docentes.

1

Palavras-chave: Deficiência. Formação docente. Violência estrutural.

ABSTRACT: This article aims to analyze the expressions of structural violence by teachers in a public school in the Federal District, in the year 2024, materialized in the exclusion of students with disabilities from regular pedagogical practices. Understanding students' needs requires involvement and knowledge on the part of teachers, making their pedagogical practice essential for creating possibilities for students' human development. In this sense, it is argued that teacher education should include discussions on structural violence, which perpetuates cycles of exclusion, even when supported by official discourses of inclusion. To this end, a case study methodology was adopted, with data collected through participant observation in a collective coordination meeting of basic education teachers, document analysis, and literature review. The results indicate that, in the analyzed context, a commitment to inclusion requires sensitivity, continuing education, and a willingness to engage in dialogue, especially when dealing with complex ethical and pedagogical dilemmas, often naturalized by the teachers themselves.

Keywords: Disability. Teacher training. Structural violence.

¹ Mestranda em Psicologia do Desenvolvimento e Escolar, Universidade de Brasília (UnB); Brasília – Distrito Federal.

² Doutora em Psicologia do Desenvolvimento e Escolar, Secretaria de Estado de Educação (SEE-DF); Brasília – Distrito Federal.

RESUMEN: Este artículo ha tenido como objetivo analizar las manifestaciones de violencia estructural por parte del profesorado de un centro de enseñanza pública del Distrito Federal, en el año 2024, que se materializaron en la exclusión de los alumnos con discapacidad de las prácticas pedagógicas habituales. Comprender las necesidades de los alumnos exige implicación y conocimiento por parte del profesorado, lo que hace que su actuación pedagógica sea fundamental para crear posibilidades de desarrollo humano de los alumnos. En este sentido, se defiende que la formación docente debe contemplar el debate sobre la violencia estructural, la cual perpetúa ciclos de exclusión, incluso cuando se sustenta en discursos oficiales de inclusión. Para ello, se adoptó la metodología del estudio de caso, con la recopilación de información mediante observación participante en una coordinación colectiva de docentes de educación básica, análisis documental y revisión de la literatura. Los resultados indican que, en el contexto analizado, el compromiso con la inclusión exige sensibilidad, formación continua y disposición al diálogo, especialmente ante dilemas éticos y pedagógicos complejos, a menudo naturalizados por los propios docentes.

Palabras clave: Discapacidad. Formación del profesorado. Violencia estructural.

I INTRODUÇÃO

A inclusão no ambiente escolar tem sido um tema recorrente de debate nos espaços voltados à educação (Ferreira; Silva, 2025; Ferreira et al. 2025; Zardo, 2012; Mantoan, 2015), impulsionada pelos crescentes movimentos sociais que defendem e evidenciam o direito de todos os estudantes, independentemente de suas condições físicas, cognitivas ou sociais. Nesse contexto, ao analisar a escola — espaço onde a inclusão deveria ocorrer de maneira efetiva —, Pletsch (2020) a define como um ambiente de convivência da pluralidade humana. Orientada por uma intencionalidade político-pedagógica, ela se constitui como um local de aprendizagem e desenvolvimento de todos, sem distinção.

No cotidiano escolar, no entanto, a inclusão ainda precisa ser aprimorada, pois certas condutas, muitas vezes tratadas como normais, revelam práticas excludentes. Entre elas, podem ser citadas: adaptar apenas o conteúdo, e não as atividades, para o estudante; tratar os alunos de maneira capacitista ou demonstrar baixa expectativa em relação ao seu potencial, supondo que não são capazes; encaminhar o estudante para o Atendimento Educacional Especializado (AEE) durante o horário de aula ou sugerir que permaneça com um monitor, como forma de esquivar-se da responsabilidade docente; e separá-lo na própria sala para realizar uma atividade totalmente diferente da turma. Essas práticas, ainda presentes, configuram violações dos direitos humanos das pessoas com deficiência e Transtorno do Espectro Autista (TEA).

Diante desse quadro, transformar tais ações excludentes em condutas pedagógicas inclusivas exige que o discurso se converta em prática e requer, sobretudo, uma postura de pesquisa e reflexão (Freire, 2022). Essa transformação demanda, portanto, uma análise aprofundada do trabalho docente: como os professores estão lidando com a diferença em sala de

aula? As atividades desenvolvidas contemplam todos os estudantes? O professor está constantemente pesquisando e transformando sua prática diária? Ao elaborar a proposta pedagógica, o docente deve sempre considerar o impacto que ela terá em seus alunos, realizando, assim, as adaptações necessárias (Pedroza; Chagas, 2016).

Perceber as necessidades dos estudantes exige envolvimento e conhecimento por parte do professor, de modo que sua atuação pedagógica seja relevante para a criação de possibilidades reais de desenvolvimento humano. Por essa razão, a formação docente constitui um tema central quando se trata de inclusão escolar.

A preparação do professor para atuar com a diversidade configura-se, portanto, como condição necessária e indispensável à efetivação de uma escola verdadeiramente inclusiva e equitativa. Não se trata apenas de capacitação técnica, mas de uma transformação mais ampla. Como destacam Glat e Blanco (2009), para que a escola se torne inclusiva, é preciso formar não só os professores, mas também a equipe gestora, além de rever as relações entre todos os envolvidos no processo educacional. É nesse contexto que se defende a necessidade de incluir, na formação docente, a discussão sobre a violência estrutural, uma vez que, mesmo amparada por discursos oficiais de inclusão, ela ainda perpetua ciclos de exclusão.

Nesse contexto, considerando a necessidade de inclusão da discussão sobre a violência estrutural na formação docente, surge um questionamento necessário: de que forma a inércia do sistema educacional, expressa na falta de capacitação docente, transforma-se em instrumento de segregação para os estudantes com deficiência, reforçando impactos subjetivos como a estigmatização, a exclusão e a invisibilização?

A partir desse questionamento, busca-se, por meio de um estudo de caso, averiguar as formas sutis, e muitas vezes naturalizadas, pelas quais a violência estrutural se inscreve no cotidiano escolar. O interesse centra-se em compreender como essas dinâmicas, frequentemente invisibilizadas, acabam por se perpetuar no espaço educativo sem o devido reconhecimento por parte do corpo docente. Nesse sentido, delinea-se como objetivo deste estudo analisar as expressões de violência por parte dos docentes, a partir da exclusão de alunos com deficiência das práticas pedagógicas regulares, em uma escola de educação básica do Distrito Federal, no ano de 2024, na Coordenação Coletiva Pedagógica evidenciando os mecanismos de marginalização presentes no processo educacional.

O artigo está organizado em quatro seções, além desta introdução. A segunda seção aborda os fundamentos teóricos, nos quais apresentamos a Secretaria de Estado de Educação do

Distrito Federal, em particular a coordenação pedagógica coletiva, e discutimos a inclusão e a violência estrutural. Na terceira seção, apresentamos a metodologia; na quarta, o estudo de caso; e, na quinta e última seção, são tecidas as considerações finais.

2 REFERENCIAL TEÓRICO

Esta seção discorre sobre os conceitos teóricos relacionados à inclusão, à violência estrutural e à Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEEDF), com ênfase na organização da Coordenação Pedagógica Coletiva em uma escola de educação básica dos Anos Iniciais do Distrito Federal. Parte-se da compreensão de inclusão como um processo que envolve pertencimento, participação e valorização da diversidade, para além do simples acesso à escola, articulando-se à discussão sobre as formas sutis e naturalizadas de violência estrutural presentes no cotidiano escolar. Nesse sentido, são analisados os documentos orientadores da rede, que estruturam as práticas pedagógicas e organizam espaços e tempos destinados à formação continuada, à articulação de resultados e ao planejamento das ações educativas. Destaca-se, nesse contexto, a Coordenação Pedagógica Coletiva como espaço privilegiado de reflexão, estudo e construção de práticas intencionais, no qual professores e equipe gestora podem problematizar suas ações, compartilhar experiências e desenvolver estratégias que favoreçam a efetivação de uma educação verdadeiramente inclusiva.

4

2.1 Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal e a Coordenação Pedagógica Coletiva: Entre a Norma e a Prática

A Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEEDF) é o órgão central responsável pela formulação, coordenação e execução das políticas públicas voltadas à educação básica no âmbito do Distrito Federal, que abriga a capital do país, Brasília. Vinculada diretamente ao Governo do Distrito Federal, sua estrutura organizacional reflete a complexidade das demandas educacionais da região.

A organização pedagógica dos Anos Iniciais, nosso lócus de pesquisa, está pautada em documentos oficiais que orientam as práticas escolares. Entre eles, destacam-se as Diretrizes Pedagógicas para o 2º Ciclo para as aprendizagens (Distrito Federal, 2014b), o Currículo em Movimento – Caderno de Pressupostos Teóricos (Distrito Federal, 2014a) e o caderno dos Anos Iniciais e Anos Finais (Distrito Federal, 2018) Esses documentos organizam espaços e tempos para a formação continuada, a articulação de resultados, a estruturação de projetos, bem como a

implementação, o acompanhamento e a avaliação das ações pedagógicas, também estruturadas pelo Projeto Político Pedagógico.

Importa destacar que, além da organização de espaço e tempo, esses documentos preveem a Coordenação Pedagógica Coletiva, espaço destinado à formação continuada dentro das escolas. No âmbito da SEEDF, as escolas de educação básica contam com três dias de coordenação pedagógica no turno oposto ao das aulas regulares, conforme a Portaria nº 1608, de 28 de novembro de 2024 (Distrito Federal, 2024). Um desses dias, às quartas-feiras, é destinado às atividades coletivas. Esse espaço é voltado ao planejamento coletivo entre a equipe gestora e os professores e tem se consolidado como instrumento de reflexão e construção de práticas pedagógicas intencionais. Nele, promovem-se estudos, análises de indicadores de aprendizagem, trocas de experiências e o planejamento de estratégias para lidar com os desafios e avanços observados no processo de ensino-aprendizagem.

As diretrizes do Bloco Inicial de Alfabetização (BIA) (Distrito Federal, 2014b) priorizam a ação intencional do docente, o acompanhamento contínuo dos avanços da turma e a consolidação de saberes. Nesse contexto, adota-se como estratégia didática o reagrupamento dos estudantes por níveis de conhecimento, para a realização de atividades específicas que contemplem suas necessidades. Tal prática parte do reconhecimento de que uma turma, embora organizada por faixa etária, apresenta significativa heterogeneidade em relação aos saberes já construídos, sobretudo no ciclo de alfabetização.

Nesse contexto, insere-se a proposta de reagrupamento entre as turmas do BIA como estratégia de apoio ao desenvolvimento dos estudantes. Quando bem planejado e intencionalmente conduzido, o reagrupamento pode potencializar a aprendizagem colaborativa entre pares, permitindo ao docente observar e atender, de forma mais cuidadosa, às singularidades do processo de aprendizagem de cada estudante. Essa estratégia ultrapassa a organização física da turma, configurando-se como uma abordagem pedagógica que valoriza o respeito ao ritmo individual, favorece intervenções mais direcionadas e amplia as oportunidades de troca significativa, promovendo um ambiente mais inclusivo (Distrito Federal, 2014b).

De acordo com o Currículo em Movimento da Educação Básica do Distrito Federal no caderno de pressupostos teóricos (2014a), a educação pública do Distrito Federal fundamenta-se em princípios inclusivos, orientados por eixos transversais como a educação para a diversidade, a cidadania, a educação em e para os direitos humanos e a educação para a sustentabilidade.

Nessa perspectiva, compreende-se que todo estudante tem o direito de ser contemplado em suas aprendizagens e em seu desenvolvimento pleno enquanto ser humano.

O documento destaca que a inclusão deve ser entendida como um processo social contínuo, que visa à vivência efetiva da cidadania. Reconhece, ainda, que a sociedade é estruturada por desigualdades sociais, as quais impactam diretamente o acesso e a permanência dos estudantes na escola. Nesse sentido, defende-se que, por meio de uma educação pública, gratuita e de qualidade, é possível criar mecanismos que contribuam para a superação dessas barreiras sociais, promovendo maior equidade no contexto educacional.

No que se refere à formação continuada de professores, As Diretrizes Pedagógicas para Organização Escolar do 2º Ciclo para as aprendizagens (Distrito Federal, 2014b) enfatizam sua relevância como elemento transformador das práticas pedagógicas. A formação deve estar pautada na reflexão crítica sobre as situações vivenciadas no cotidiano escolar, incentivando o docente a analisar suas metodologias, questionar suas escolhas pedagógicas e atuar de maneira consciente. Tal processo reflexivo contribui para a construção de um espaço educativo mais inclusivo, capaz de atender às necessidades de todos os estudantes.

No âmbito do Currículo do Ensino Fundamental – Anos Iniciais e Finais (Distrito Federal, 2018), destaca-se a democratização dos saberes como uma perspectiva essencial para a efetivação da inclusão educacional. Nesse sentido, o documento estabelece como objetivo o fortalecimento dos vínculos entre a escola e a família, reconhecendo essa parceria como fundamental para o desenvolvimento integral dos estudantes. Além disso, compreende o estudante como sujeito central no processo de ensino e aprendizagem, valorizando sua autonomia e sua capacidade de desenvolver atitudes éticas, críticas e reflexivas diante da realidade em que está inserido.

Já o Caderno de Orientação Pedagógica: Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (Distrito Federal, 2025) apresenta diretrizes para a organização da educação especial tanto no ensino regular quanto no ensino especializado. O documento orienta quanto ao acolhimento dos estudantes público-alvo da educação especial e a elaboração do documento de Adequação Curricular onde devem ser registradas a trajetória escolar do estudante, por meio de um processo avaliativo contínuo, efetivo e colaborativo, fundamentado nas potencialidades e nas necessidades específicas de cada indivíduo, abrangendo as diferentes áreas do conhecimento e os diversos aspectos do desenvolvimento humano, este documento equivale ao Plano de Desenvolvimento Individual (PDI).

Essas adequações podem ser de natureza significativa ou não significativa, abrangendo tanto aspectos organizativos quanto pedagógicos, com o objetivo de garantir o acesso, a participação e a aprendizagem dos estudantes. Dessa forma, tais orientações se traduzem em práticas pedagógicas inclusivas, nas quais o currículo é flexibilizado e adaptado às necessidades individuais, assegurando o direito à educação com qualidade, equidade e justiça social.

Nesse sentido, pode-se concluir que, no que se refere à documentação, a Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal encontra-se amplamente amparada por diretrizes que visam à promoção de uma educação para todos, fundamentada nos direitos humanos, no respeito à diversidade e no pleno desenvolvimento humano. Tais documentos evidenciam uma concepção de educação inclusiva que reconhece as diferenças como constitutivas do processo educativo e que assume o compromisso com a equidade, ao propor estratégias capazes de minimizar as desigualdades sociais historicamente construídas.

2.2 Inclusão: Muito Além do Acesso

Ao consultarmos o Dicionário Aurélio (2022), encontramos que o termo “inclusão” significa, de forma literal, o ato ou efeito de incluir. No entanto, quando tratamos da inclusão no contexto social e, especialmente, escolar, é necessário ir além dessa definição, compreendendo-a como um processo que envolve pertencimentos, participação e reconhecimento da diversidade humana.

Nessa direção, Ainscow (2009, p. 11) observa que “em alguns países, a educação inclusiva é vista como uma forma de servir crianças com deficiência no ambiente da educação geral”. O autor alerta, portanto, para o risco de reduzir a inclusão a uma questão de localização física, como se bastasse garantir a presença do aluno na escola regular. A verdadeira inclusão, no entanto, exige mais: convida à construção de um espaço democrático e igualitário, no qual todas as pessoas, independentemente de suas condições físicas, intelectuais, sociais, culturais ou econômicas, tenham não apenas o direito de estar presentes, mas também de participar ativamente e com dignidade das atividades propostas.

Essa participação plena só se torna possível quando se reconhece que a diversidade é inerente à experiência humana. E essas vivências se encontram no chão da sala de aula, onde “as diferenças culturais, sociais, étnicas, religiosas, de gênero, enfim, a diversidade humana está sendo cada vez mais desvelada e destacada e é condição imprescindível para se entender como aprendemos e como compreendemos o mundo e a nós mesmos” Mantoan (2015, p. 11). Assim, a

sala de aula, portanto, é, por natureza, um espaço diverso, e a inclusão deve partir desse pressuposto.

Pensar a inclusão, nesse sentido, é pensar em pertencimento, reconhecimento e respeito às diferenças como parte essencial da convivência humana e do aprendizado. Glat (2018, p. 10) destaca que “atualmente, não se questiona mais o direito de pessoas com deficiências frequentarem escolas comuns e demais espaços sociais, além de participarem da vida familiar e de sua comunidade”. No entanto, embora haja progresso, ainda é preciso avançar para que a escola se torne, de fato, um ambiente acolhedor, acessível e adaptado. A autora, em outra obra, reforça que a inclusão escolar de alunos com necessidades educacionais especiais demanda uma mudança na gestão do sistema educacional como um todo e de cada escola em particular, priorizando ações em todos os níveis, desde a Educação Infantil até a formação de professores (Glat, 2009).

Ao refletirmos sobre a importância da educação na vida de todos os seres humanos, compreendemos que a inclusão deve ser parte inseparável desse processo. Se a educação é um direito universal, conforme estabelecido na Constituição Federal, em seu artigo 205, e em tratados internacionais dos quais o Brasil é signatário, esse direito deve ser garantido a todas as pessoas, sem exceção. Esse princípio é reafirmado em documentos como a Declaração de Salamanca, que, ao retomar o compromisso da Declaração Universal dos Direitos Humanos de 1948 e da Conferência Mundial sobre Educação para Todos de 1990, convoca os Estados a garantirem que a educação de pessoas com deficiência seja parte integrante do sistema educativo (Góes; Laplane, 2022).

Por fim, em relação à inclusão, a contribuição de Vigotski (2019, p. 113) torna-se fundamental ao afirmar que “uma criança pode fazer hoje, com auxílio dos adultos, aquilo que poderá fazer amanhã por si só”. Essa perspectiva evidencia que o desenvolvimento ocorre na interação, por meio da mediação e do apoio, que podem ser realizados não apenas por adultos, mas também por outras crianças, que atuam como mediadoras da aprendizagem. Tal compreensão reforça a importância da convivência entre pessoas com desenvolvimento típico e atípico, favorecendo trocas, aprendizagens mútuas e o reconhecimento das diferenças como parte constitutiva da experiência humana. Negar esse suporte a quem necessita é, portanto, limitar a realização do potencial humano.

2.3 Violência Estrutural: O Silêncio que Exclui

Ao refletirmos sobre a palavra violência, é comum associá-la a algo negativo, relacionado ao uso da força ou à imposição contra a vontade de alguém. De acordo com o Dicionário Aurélio (2022), “violência” é o ato ou efeito de empregar força, seja ela física, moral ou simbólica, contra algo ou alguém. Essa definição, embora ampla, permite analisar diferentes formas de violência que, muitas vezes, encontram-se naturalizadas no cotidiano, como ocorre nas instituições escolares.

É nesse contexto que os conceitos de inclusão e violência se aproximam. Quando um estudante com deficiência é negligenciado, não recebe os apoios pedagógicos adequados ou enfrenta barreiras arquitetônicas, comunicacionais ou atitudinais, configura-se uma forma de violência que não se expressa de maneira explícita nem deixa marcas visíveis, mas que produz impactos profundos: a violência estrutural.

Abordar a violência estrutural pressupõe uma compreensão conceitual sobre o tema. Dessa forma, adota-se a definição de Oliveira (2018), que afirma que ela deve ser compreendida no interior de uma estrutura de classes, na qual uma se considera superior à outra, prevalecendo a desigualdade social e configurando-se a violência como elemento intrínseco às relações de poder. O termo “violência estrutural” foi originalmente proposto pelo norueguês Johan Galtung, em 1969, referindo-se, em princípio, à violência física e ao dano visível ao ser humano. No entanto, reconhece-se que a violência pode manifestar-se de outras formas, como a verbal e a psicológica, todas capazes de causar danos, especialmente em sujeitos em fase de desenvolvimento.

Essa violência manifesta-se de forma silenciosa, muitas vezes associada ao descaso, à omissão ou à falta de preparo institucional. Nesse sentido, é importante considerar, como destaca Mantoan (2015, p. 18), que “a escola brasileira é marcada pelo fracasso e pela evasão de uma parte significativa dos seus alunos, que são marginalizados pelo insucesso, por privações constantes e pela baixa autoestima resultante da exclusão escolar e social”. Nesse contexto, compreende-se esse processo de exclusão como uma forma de violência, que se expressa na maneira como a escola se estrutura, ou deixa de se estruturar, para atender a esse grupo específico de alunos.

A violência estrutural, portanto, não se apresenta por meio de agressões físicas ou explícitas, mas por um sistema que falha ao não assegurar a equidade. Trata-se de uma violência

silenciosa, porém profunda, por estar enraizada nas estruturas escolares e sustentada por práticas frequentemente consideradas normais ou inevitáveis. Esse tipo de conduta contraria o sentido da educação, que dever ser compreendida em sua dimensão mais ampla, que se constitui como um processo relacional entre pessoas, voltado à formação humana integral, e não se limita apenas à aquisição de conteúdos intelectuais (Gatti, 2017).

Ao aprofundar essa reflexão, Zardo (2012) afirma que a educação inclusiva, enquanto direito, está vinculada aos princípios fundamentais da condição humana, constituindo-se como base para assegurar o acesso à educação às pessoas com deficiência. Quando esse direito é negado — não por discursos explícitos, mas por ações insuficientes, pela falta de formação docente, por currículos engessados ou por espaços físicos inacessíveis —, a violência estrutural se concretiza.

Buscando ampliar esse conceito, Diniz, Barbosa e Santos (2009) argumentam que a desvantagem social enfrentada pelas pessoas com deficiência não decorre de uma condição natural, mas é produzida por construções discursivas da cultura da normalidade, que passam a considerar as diferenças corporais como incompatíveis com a vida em sociedade. Assim, a exclusão não está no corpo que difere, mas no olhar da sociedade que insiste em classificar e hierarquizar as diferenças. A escola, ao não se organizar para acolher a todos, pode reforçar esse olhar excludente.

10

Por essa razão, reconhecer a existência da violência estrutural constitui o primeiro passo para enfrentá-la. A escola, enquanto espaço de formação e construção de cidadania, deve garantir oportunidades reais de aprendizagem e desenvolvimento para todos. Isso implica superar barreiras arquitetônicas, atitudinais e pedagógicas e promover uma cultura de valorização da diversidade. Nesse cenário, a inclusão não se limita ao acesso, mas envolve assegurar a permanência, a participação e o sucesso de todos os estudantes.

3 MÉTODO

Para alcançar o objetivo proposto, adotou-se o estudo de caso Yin (2010) como estratégia metodológica. A coleta de dados foi realizada por meio de observação participante Marietto (2018) e análise documental (Lima Júnior et al., 2021), organizadas conforme a estrutura desse tipo de investigação.

A opção pelo estudo de caso justifica-se por possibilitar uma análise aprofundada de um fenômeno em seu contexto real, conforme destaca Yin (2010). Nesse âmbito, utilizou-se a observação participante, modalidade na qual o pesquisador não assume uma postura passiva,

podendo desempenhar diferentes funções e participar efetivamente dos eventos estudados. De acordo com Marietto (2018), a observação participante tem como objetivo produzir uma descrição densa das interações sociais em ambientes naturais, valorizando as falas, os conceitos e as interpretações dos próprios participantes sobre suas experiências. Espera-se, assim, que, nesse processo, emergja uma compreensão mais adequada do contexto investigado, concebido como um sistema social interpretado a partir de múltiplas perspectivas. Tal abordagem mostrou-se fundamental para a apreensão de nuances e comportamentos naturalizados no cotidiano escolar, foco da análise deste estudo.

A análise documental foi realizada de acordo com os pressupostos de Lima Júnior et al. (2021) e concentrou-se em documentos oficiais da rede pública de ensino do Distrito Federal, que orientam a organização pedagógica e as práticas educacionais. Esses documentos foram examinados com o objetivo de compreender as diretrizes institucionais e sua relação com as práticas observadas no contexto investigado.

O lócus da pesquisa está localizada em uma região administrativa situada a 41 km de Brasília, os participantes são professores da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEEDF) e reuniram-se, em abril de 2024, para mais um encontro de Coordenação Pedagógica Coletiva. A unidade é uma escola que atende desde crianças da Educação Infantil - 2º período com 5 anos - até o 5º ano do ensino fundamental, o que evidencia a diversidade etária e de níveis de aprendizagem presentes no contexto escolar.

A reunião ocorreu no turno contrário ao da regência das aulas, contando com a participação dos docentes que atuam no turno matutino, e configurou-se como um espaço coletivo de planejamento, reflexão e tomada de decisões pedagógicas. Nesse contexto, o encontro possibilitou a observação das interações entre os profissionais da educação, bem como das práticas, discursos e encaminhamentos que orientam o trabalho docente no cotidiano escolar.

A professora que suscitou a questão central deste estudo de caso era regente de uma Classe de Integração Inversa (CII), caracterizada como uma classe comum reduzida, composta por estudantes com deficiência e/ou estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA), além de estudantes sem deficiência, com uma redução mais acentuada no número de alunos.

Uma das pesquisadoras atua nesta unidade escolar há 25 anos como professora e, ao longo desta trajetória, já exerceu também os cargos de assistente pedagógica, coordenadora e pedagoga

da Equipe Especializada de Apoio à Aprendizagem (EEAA). Na ocasião da coleta, encontrava-se na condição de professora.

3.1 O Cenário do Estudo de Caso

O grupo estava reunido para discutir questões pedagógicas recorrentes na Coordenação Pedagógica Coletiva e deliberar sobre encaminhamentos necessários à prática docente. A reunião foi conduzida pela assistente pedagógica, que iniciou sua fala destacando a importância da realização do reagrupamento entre as turmas do BIA. A proposta foi fundamentada no fato de que já haviam sido levantados dados concretos sobre o nível de aprendizagem dos estudantes, por meio da aplicação e análise dos resultados do teste de psicogênese da escrita.

A partir dessa contextualização, iniciou-se o processo de organização, com a participação de todos os professores presentes, que contribuíram com sugestões. Participaram também os docentes das turmas da Educação Infantil (5 anos) e dos 4º e 5º anos do ensino fundamental, ainda que não integrassem diretamente o bloco de alfabetização. Os estudantes foram, então, organizados de acordo com os níveis da psicogênese e, a partir dessa definição, os professores se dispuseram a assumir um grupo por semana, com o compromisso de desenvolver as potencialidades e auxiliar nas dificuldades dos alunos sob sua responsabilidade.

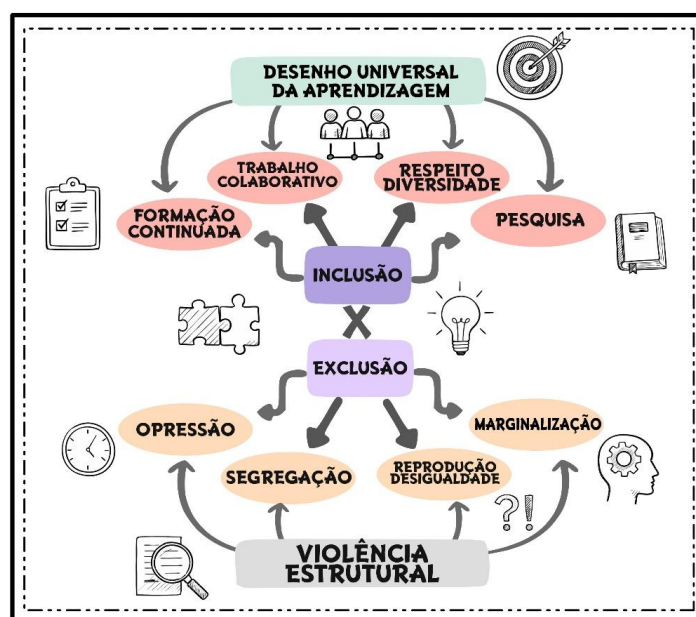
12

O critério adotado para essa organização foi exclusivamente o nível de desenvolvimento, sem considerar a quantidade de estudantes por grupo, o que resultou na formação de grupos com tamanhos distintos. Durante esse processo, uma professora responsável por uma turma de Integração Inversa, composta por estudantes com deficiência e Transtorno do Espectro Autista (TEA), trouxe uma situação específica: um de seus alunos apresentava dificuldades de interação com pessoas fora de seu ambiente habitual.

Diante desse cenário, a docente sugeriu que, para esse estudante, fosse proposta uma atividade diferenciada, em um ambiente mais restrito, com o objetivo de preservar seu bem-estar emocional. A partir dessa colocação, iniciou-se um debate entre os professores, que passaram a refletir sobre a proposta e a questionar se tal encaminhamento poderia configurar, ou não, um processo de exclusão.

Elaboramos um mapa mental com o objetivo de sistematizar e organizar os principais eixos temáticos desta discussão, de modo a favorecer uma compreensão mais ampla, articulada e aprofundada dos conceitos abordados, bem como das relações estabelecidas entre eles.

Figura 1 – Mapa mental com os principais eixos temáticos do estudo de caso.



Fonte: elaborado pelas autoras, 2026.

4 DISCUSSÃO

Os estudos de Mantoan (2015) revelam que a escola se democratizou no acesso a novos grupos sociais, mas não se abriu aos novos conhecimentos, excluindo, assim, aqueles que ignoram o saber que ela valoriza. Partindo dessa reflexão, apresentamos nesta seção algumas considerações sobre as discussões que ocorreram na Coordenação Pedagógica Coletiva (CPC), a partir da colocação da professora em relação ao estudante com TEA.

A princípio, a proposta de realizar uma atividade diferenciada para o aluno em um ambiente mais restrito foi acolhida pelos colegas e pela gestão, uma vez que a intenção declarada era assegurar o conforto e a segurança da criança. No entanto, a pergunta que ecoou na sala foi: — "Isso não seria exclusão?" — e expôs a complexa e tênue linha que separa o cuidado genuíno da segregação disfarçada.

É preciso considerar, como alertam Mazzotta e D'Antino (2011), que pessoas que destoam significativamente dos padrões socialmente aceitos costumam ser alvo de formas sutis de exclusão e discriminação, refletindo práticas de violência simbólica historicamente presentes na sociedade. O episódio vivido na CPC é um retrato fiel desse alerta. Foi justamente essa preocupação que levou uma professora a iniciar um debate ético e pedagógico de grande

profundidade: até que ponto a separação, mesmo que bem-intencionada, poderia configurar um ato de exclusão? Uma violência estrutural contra o estudante?

A esse respeito, Glat (2018) observa que muitos docentes do ensino comum, ainda que adotem uma postura acolhedora ou expressem um discurso favorável à inclusão, nem sempre reconhecem, de fato, os alunos com deficiência como pertencentes às suas turmas. Essa constatação trazida para o centro do debate, provocou o grupo a se perguntar: é possível assegurar o bem-estar do estudante sem negar-lhe a convivência e as experiências do coletivo? Como construir um ambiente verdadeiramente inclusivo sem recorrer ao isolamento de quem apresenta maiores dificuldades de interação?

Essas reflexões despertaram um processo significativo de autocrítica entre os profissionais envolvidos. Ao se debruçarem sobre o caso concreto, os docentes e a equipe gestora passaram a repensar suas práticas, questionando de que maneira uma proposta pedagógica bem-intencionada poderia, reproduzir as barreiras que a escola deveria eliminar.

O estudo de Mendes (2006) revela que garantir apenas o acesso não basta; transformar os princípios da inclusão, presentes nas leis, nos planos e nas intenções, em práticas efetivas nos sistemas educacionais e nas escolas exige conhecimento e ação concreta. Naquela tarde de quarta-feira, os professores experimentaram, na prática, o desafio de fazer essa tradução, de vencer a violência estrutural que cria desigualdade de tratamento e acesso ao ambiente escolar.

Ao repensar a situação, os educadores passaram a questionar atitudes que, embora aparentemente ‘neutras ou protetoras’, podem reforçar práticas de segregação, exclusão, ainda que de forma não intencional. A fala de uma professora, que inicialmente parecia apenas um pedido de adaptação, revelou-se um convite para que todos olhassem para suas próprias crenças e práticas. Isso porque, “a opressão não é um atributo dos impedimentos corporais, mas resultado de sociedades não inclusivas” (Diniz; Barbosa; Santos, 2009, p. 67). A escola, naquele momento, se via diante do desafio de não se tornar mais um agente dessa opressão estrutural.

O grupo compreendeu que determinadas atitudes, mesmo motivadas pela intenção de proteger, podem acabar reforçando formas sutis de exclusão e perpetuando estruturas de desigualdade. Perceberam, também, que a ausência de uma formação adequada contribui para a reprodução desses padrões, já que o desconhecimento dificulta a identificação das manifestações veladas da exclusão travestida de cuidado. Nesse sentido reconhece-se que “a formação de professores se faz necessária e que esta deve ser inicial e continuada” (Sousa; Nascimento, 2019, p. 7), como forma de promover práticas conscientes e verdadeiramente inclusivas.

A partir dessa situação, ficou evidente a importância de ampliar o conhecimento teórico e prático dos profissionais, incluindo abordagens que dialoguem com a diversidade do ambiente escolar. Um exemplo promissor é o Desenho Universal da Aprendizagem (DUA), que propõe a criação de práticas educacionais alinhadas à diversidade desde o planejamento, e não como adaptações posteriores, como atividade separada que chegou a ser cogitada para o estudante TEA. Como afirmam Zerbato e Mendes (2021) na perspectiva do DUA, a proposta é a construção de práticas universais, disponibilizando os mesmos materiais e oportunidades para todos os alunos, como forma de contribuir para o aprendizado de cada um, respeitando suas singularidades. Se o planejamento do reagrupamento já tivesse sido pensado a partir do DUA, talvez a questão do aluno com TEA não surgisse como um "problema a ser resolvido com uma atividade à parte", mas como mais uma variável a ser contemplada no DUA.

Zerbato e Mendes (2021) defendem que essa abordagem visa garantir que as propostas pedagógicas sejam verdadeiramente inclusivas, assegurando os direitos de todos os estudantes. Além disso, o episódio evidenciou o papel fundamental da escola em identificar e enfrentar as formas sutis de exclusão que, muitas vezes, passam despercebidas no cotidiano escolar.

Nesse contexto, a formação inicial e continuada precisa ir além da transmissão de conteúdos e metodologias. Deve promover uma transformação de olhar, pautada pela valorização da equidade e pelo respeito às diferenças. O debate ocorrido na coordenação pedagógica, que partiu de uma dúvida genuína de uma professora, mostrou-se um poderoso exercício de formação continuada em serviço, ancorado na realidade e no compromisso ético com a inclusão. Somente por esse caminho será possível romper com barreiras históricas e construir uma educação verdadeiramente inclusiva, capaz de acolher e potencializar cada estudante em sua singularidade (Araújo; Vieira, 2025).

Nessas considerações, estratégias como o reagrupamento só fazem sentido quando comprometidas com a inclusão. Caso contrário, podem se tornar instrumentos de segregação disfarçada, reproduzindo a violência estrutural que classifica, hierarquiza e exclui. Por essa razão, a Coordenação Pedagógica Coletiva configura-se como espaço fundamental para que professores e equipe gestora questionem suas práticas, estudem, planejem e avaliem se as estratégias adotadas promovem, de fato, a inclusão ou apenas reproduzem, de forma velada, a exclusão. É nesse espaço coletivo que a violência estrutural pode ser nomeada e enfrentada.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este artigo teve como objetivo analisar as expressões de violência estrutural no contexto escolar, a partir de uma situação vivenciada em uma Coordenação Pedagógica Coletiva, envolvendo um estudante com Transtorno do Espectro Autista (TEA) e a proposta de realização de uma atividade à parte. A análise evidenciou uma tensão presente no cotidiano de muitas escolas: como proteger sem excluir? Como acolher sem segregar?

A discussão revelou que a inclusão escolar não se resume à presença física do estudante com deficiência na sala de aula, mas exige a garantia de sua participação ativa nas práticas pedagógicas, com os apoios, adaptações e estratégias que respeitem suas singularidades. Exige, sobretudo, que o coletivo escolar esteja atento às formas sutis de exclusão — aquelas que, travestidas de cuidado ou neutralidade, podem reforçar a violência estrutural que historicamente marginaliza os sujeitos que fogem à norma.

Participar desse momento de escuta e análise possibilitou à equipe uma ampliação significativa da compreensão sobre o direito à inclusão. Ficou evidente que o compromisso com esse direito vai além das boas intenções: exige sensibilidade, abertura ao diálogo e, principalmente, investimento em formação continuada — formação que não se restringe a cursos externos, mas que também se constrói no exercício coletivo de refletir sobre a própria prática. Mais do que uma decisão pontual sobre o reagrupamento, aquele encontro de coordenação configurou-se como uma oportunidade de formação coletiva e de fortalecimento da cultura inclusiva na escola.

A situação analisada evidenciou questões que frequentemente passam despercebidas na rotina escolar, mas que são fundamentais para a construção de uma educação comprometida com os direitos de todos os estudantes. Mostrou como momentos cotidianos podem, de forma silenciosa, transformar-se em situações de segregação, reforçando impactos subjetivos como a exclusão e a invisibilização. Ao mesmo tempo, revelou que, quando há espaço para o diálogo e a reflexão coletiva, essas situações podem se tornar oportunidades de aprendizado e transformação.

Nesse sentido, destaca-se a importância de espaços institucionais de diálogo, planejamento e estudo, como a Coordenação Pedagógica Coletiva, para a efetivação do direito à educação, conforme estabelecido na Constituição Federal de 1988. Esses espaços constituem-

se como fundamentais para problematizar práticas, compartilhar experiências e construir coletivamente estratégias pedagógicas mais inclusivas.

Por fim, evidencia-se que a inclusão não é um ponto de chegada, mas uma prática contínua, construída por meio de escolhas conscientes e sustentadas diariamente por todos os que compõem o ambiente escolar. O enfrentamento das contradições e desafios cotidianos, com postura crítica e abertura ao diálogo, revela-se essencial para a construção de uma educação que, de fato, não deixe ninguém para trás.

REFERÊNCIAS

AINSCOW, M. Tornar a educação inclusiva: como essa tarefa deve ser conceituada? In: FÁVERO, O.; FERREIRA, W.; IRELAND, T.; BARREIROS, D. (org.). Tornar a educação inclusiva. Brasília: UNESCO, 2009. 211p.

ARAUJO, S. S.; VIEIRA, L. B. Cenários da formação das professoras nas escolas públicas do Distrito Federal frente à Matemática e coletivos diversos. *Revista Caderno Pedagógico*, Curitiba, v. 22, n. 7, p. 01-22, 2025.

DINIZ, D.; BARBOSA, L.; SANTOS, W. R. Deficiência, direitos humanos e justiça. *Revista Internacional de Direitos Humanos*, São Paulo, v. 6, n. 11, p. 55-77, dez. 2009.

DISTRITO FEDERAL. Secretaria de Estado de Educação. Currículo em Movimento para Educação Básica: Caderno Pressupostos Teóricos. Brasília: SEEDF, 2014a.

DISTRITO FEDERAL. Secretaria de Estado de Educação. Diretrizes Pedagógicas para Organização Escolar dos 2º Ciclo para as aprendizagens: BIA e 2º Bloco. Brasília: SEEDF, 2014b.

DISTRITO FEDERAL. Secretaria de Estado de Educação. Currículo em Movimento para Educação Básica: Caderno Ensino Fundamental Anos Iniciais - Finais. 2. ed. Brasília: SEEDF, 2018.

DISTRITO FEDERAL. Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal. Portaria nº 1 608, de 28 de novembro de 2024. Dispõe sobre os critérios referentes à organização e atuação dos servidores integrantes da Carreira Magistério Público do Distrito Federal. *Diário Oficial do Distrito Federal*, Brasília, 28 nov. 2024.

DISTRITO FEDERAL. Secretaria de Estado de Educação. Subsecretaria de Educação Inclusiva e Integral. Diretoria de Educação Inclusiva e Atendimento Educacionais Especiais. Caderno de orientação pedagógica: Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva. Brasília: SEEDF, 2025.

FERREIRA, A. B. H. Inclusão. In: *Dicionário Aurélio da Língua Portuguesa*. Rio de Janeiro: Positivo, 2022. Disponível em: <https://www.dicionariodoaurelio.com>. Acesso em: 24 jun. 2025.

FERREIRA, A. K M.; SILVA, R. As políticas de inclusão escolar no brasil: desafios, impactos e possibilidades. *Revista Ibero-Americana de Humanidades, Ciências e Educação*, [S. l.], v. 11, n. 11, p. 2206–2218, 2025.

FERREIRA, A. T. R. de J.; SOUZA, M. N. M.; ARAUJO, S. S.; VIEIRA, L. B. Avaliação em larga escala e alunos com necessidades educativas específicas: um diálogo possível? *Boletim de Conjuntura (BOCA)*, Boa Vista, v. 21, n. 62, p. 251–281, 2025.

FREIRE, P. *Pedagogia da autonomia*. 74. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2022, 144p.

GATTI, B. A. Formação de professores, complexidade e trabalho docente. *Revista Diálogo Educacional*, Curitiba, v. 17, n. 53, p. 721–737, 2017.

GLAT, R.; BLANCO, L. M. V. Educação especial no contexto de uma educação inclusiva. In: GLAT, R. (org.). *Educação inclusiva: cultura e cotidiano escolar*. 2. ed. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2009, 210p

GLAT, R. Desconstruindo representações sociais: por uma cultura de colaboração para a inclusão escolar. *Revista Brasileira de Educação Especial*, Marília, v. 24, edição especial, p. 9-20, 2018.

GÓES, M. C. R.; LAPLANE, A. L. F. de. *Políticas e práticas de educação inclusiva*. 4. ed. Campinas: Autores Associados, 2022, 160p.

LIMA JUNIOR, E. B.; OLIVEIRA, G. S.; SANTOS, A. C. O.; SCHNEKENBERG, G. F. Análise documental como percurso metodológico na pesquisa qualitativa. *Cadernos da Fucamp*, v. 20 n. 44, p.36-51, 2021.

MANTOAN, M. T. E. *Inclusão escolar: o que é? Por quê? Como fazer?* São Paulo: Summus Editorial, livro digital, 2015, 96p.

MARIETTO, M. L. Observação participante e não participante: contextualização teórica e sugestão de roteiro para aplicação dos métodos. *Revista Ibero-Americana Estratégia*, v. 17, n. 4, 2018.

MAZZOTTA, M. J. S.; D'ANTINO, M. E. F. Inclusão social de pessoas com deficiências e necessidades especiais: cultura, educação e lazer. *Saúde e Sociedade*, São Paulo, v. 20, n. 2, p. 377–389, 2011.

MENDES, E. G. A radicalização do debate sobre inclusão escolar no Brasil. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, v. 11, n. 33, p. 387–405, set./dez. 2006.

OLIVEIRA, D. A violência estrutural na América Latina na lógica do sistema da necropolítica e da colonialidade do poder. *Revista Extraprensa*, São Paulo, Brasil, v. 11, n. 2, p. 39–57, 2018.

PEDROZA, R. L. S.; CHAGAS, J. C. Direitos humanos e o projeto político-pedagógico. In: PULINO, L. H. C. Z. et al. (org.). *Educação, direitos humanos e organização do trabalho pedagógico*. Brasília: Paralelo 15, 2016. p. 81–114, 182p.

PLETSCH, M. D. O que há de especial na educação especial brasileira? Momento - Diálogos em Educação, Rio Grande, v. 29, n. 1, p. 57-70, 2020.

VIGOTSKI, L. S. Aprendizagem e desenvolvimento Intelectual na Idade Escola. In: VIGOTSKI, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem. 16. ed. São Paulo: Ícone, p. 103-117, 2019, 228p.

YIN, R. K. Estudo de caso: planejamento e métodos. 4. ed. Porto Alegre: Bookman, 2010.

ZARDO, S. P. Entre o direito à educação e o dever da oferta: concepções dos gestores estaduais brasileiros acerca da inclusão de jovens com deficiência no ensino médio. Fórum Europeo de Administradores de la Educación. Zaragoza-Espanha, 2012. v. 1. p. 1-15.

ZERBATO, A. P.; MENDES, E. G. O desenho universal para a aprendizagem na formação de professores: da investigação às práticas inclusivas. Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 47, e233730, 2021.