

INCLUSÃO ESCOLAR E DIVERSIDADE NO ENSINO FUNDAMENTAL I

SCHOOL INCLUSION AND DIVERSITY IN PRIMARY EDUCATION

Juliana Lubiano Nunes¹
Jailson Gilson Nunes Soares²
Rozineide Iraci Pereira da Silva³

RESUMO: Este artigo discute a inclusão escolar e a diversidade no Ensino Fundamental I, articulando o direito à educação com as exigências de acessibilidade, participação e aprendizagem, bem como com a abordagem curricular das relações étnico-raciais e das diferenças culturais e de gênero. A partir de análise documental e bibliográfica, o texto sistematiza marcos legais e políticas educacionais brasileiras, em diálogo com referenciais internacionais e com propostas de gestão escolar orientadas para a remoção de barreiras. Os resultados apontam que a efetivação da inclusão depende de uma governança pedagógica capaz de alinhar currículo, avaliação e planejamento à heterogeneidade da turma, transformando a cultura escolar e qualificando as práticas de sala de aula. Indica-se, ainda, que a diversidade não deve ser tratada como tópico periférico, mas como eixo estruturante do projeto político-pedagógico, especialmente quando se considera a formação das crianças para a convivência democrática e o reconhecimento de identidades historicamente subalternizadas.

1

Palavras-chave: Inclusão Escolar. Diversidade. Ensino Fundamental I.

ABSTRACT: This article discusses school inclusion and diversity in Primary Education (Elementary School Years 1–5), connecting the right to education with the requirements of accessibility, participation, and learning, as well as with the curricular approach to ethnic-racial relations and cultural and gender differences. Through documentary and bibliographic analysis, the text systematizes Brazilian legal frameworks and educational policies in dialogue with international references and with school management proposals aimed at removing barriers. The results indicate that implementing inclusion depends on pedagogical governance capable of aligning curriculum, assessment, and planning with classroom heterogeneity, transforming school culture and qualifying everyday teaching practices. It also argues that diversity should not be treated as a peripheral topic, but as a structuring axis of the school project, especially when considering children's education for democratic coexistence and recognition of historically marginalized identities.

Keywords: School Inclusion. Diversity. Primary Education.

¹Mestranda em ciências da educação pela Christian Business School, especialista em gestão escolar orientação e supervisão, graduada em pedagogia.

²Mestrando em ciências da educação pela Christian Business School, especialista em gestão do trabalho pedagógico, graduado em geografia.

³Professora e orientadora da Christian Business School-CBS: PhD, doutora em ciências da educação, mestra em ciências da educação, especialista em escrita avançada, psicopedagoga, pedagoga.

INTRODUÇÃO

Discutir inclusão escolar e diversidade no Ensino Fundamental I implica reconhecer que a escola pública brasileira é convocada a assegurar a todas as crianças não apenas o acesso, mas as condições efetivas de permanência e aprendizagem, o que inclui enfrentar desigualdades históricas e barreiras pedagógicas que se manifestam desde o início da escolarização obrigatória.

A compreensão contemporânea de inclusão supera a ideia de integração por adaptação do estudante, pois desloca o foco para a transformação do ambiente escolar e exige planejamento pedagógico que considere a heterogeneidade como condição normal da sala de aula, com apoios e recursos que garantam participação e aprendizagem.

No campo dos direitos, a legislação brasileira consolidou garantias voltadas à participação social das pessoas com deficiência e à eliminação de barreiras, o que repercute diretamente no cotidiano das escolas de anos iniciais, onde a alfabetização e a formação de vínculos tornam a acessibilidade um requisito pedagógico e institucional.

As diretrizes nacionais voltadas às relações étnico-raciais reforçam que a abordagem curricular não pode ser episódica, pois demanda revisão do projeto pedagógico, formação docente e produção de materiais, especialmente para os anos iniciais em que se estruturam referências de pertencimento e respeito.

A política nacional de educação especial na perspectiva inclusiva orienta a escolarização comum com atendimento educacional especializado complementar, o que impacta os primeiros anos do Fundamental ao exigir articulação entre professor regente, AEE e gestão para que o apoio não isole a criança nem fragmente o currículo.

A Declaração de Salamanca consolidou um marco internacional ao afirmar que escolas regulares devem acolher todas as crianças e reorganizar seus sistemas para responder às necessidades educacionais especiais, ideia que permanece atual quando se observa a distância entre norma e prática nas redes escolares.

Instrumentos como o Index for Inclusion propõem olhar a escola por culturas, políticas e práticas, oferecendo linguagem operacional para equipes escolares identificarem barreiras e planejarem mudanças, o que é especialmente útil nos anos iniciais por envolver rotina, ambiente, currículo e participação.

Pensar diversidade exige considerar diferenças culturais no cotidiano escolar, pois a escola não é neutra e frequentemente valida apenas determinados modos de falar, aprender e se

comportar, o que demanda reflexão crítica e construção de práticas pedagógicas abertas à pluralidade.

Na discussão sobre currículo e descolonização, torna-se indispensável perceber que a seleção do que se ensina pode invisibilizar sujeitos e saberes, e que, nos anos iniciais, referências positivas sobre populações negras impactam autoestima, pertencimento e qualidade das interações na turma.

O enfrentamento do racismo na escola depende de ações pedagógicas contínuas, capazes de desconstruir estereótipos e de criar ambientes em que crianças negras não sejam submetidas à naturalização de ofensas, ao silenciamento ou à expectativa de menor desempenho, exigindo compromisso institucional.

A diversidade envolve também gênero e sexualidade como dimensões do aprender a conviver, pois a escola de anos iniciais é atravessada por normas que regulam brincadeiras, afetos e ocupação dos espaços, e ignorar tais dinâmicas pode reforçar exclusões e violências simbólicas no cotidiano escolar.

MÉTODOS

Adotou-se delineamento bibliográfico e documental, com foco em compreender como

3
marcos normativos e referenciais teóricos subsidiam práticas inclusivas e de valorização da diversidade no Ensino Fundamental I, etapa escolhida por concentrar alfabetização, socialização escolar e consolidação de vínculos com o aprender.

A análise documental considerou legislações educacionais e de direitos que estruturam obrigações do Estado e das redes de ensino, permitindo mapear princípios, diretrizes e deveres de acessibilidade, atendimento e equidade que recaem sobre a organização escolar e a ação docente nos anos iniciais.

Foram priorizados documentos que explicitam o direito à participação social e a remoção de barreiras, pois tais elementos fornecem critérios para interpretar práticas escolares e compreender por que ações pontuais, quando desconectadas de políticas de apoio, tendem a manter trajetórias de exclusão dentro da própria escola.

Como recorte analítico da diversidade curricular, incluiu-se a legislação que torna obrigatório o ensino de história e cultura afro-brasileira, entendendo que essa medida não se

limita ao conteúdo, mas altera o modo como a escola produz pertencimentos e enfrenta o racismo institucional.

Incluiu-se também o marco legal que incorpora a história e cultura indígena ao currículo, ampliando o escopo de análise para a pluralidade de matrizes formadoras do Brasil e para a necessidade de abordagens não estereotipadas em materiais didáticos e atividades dos anos iniciais.

As diretrizes curriculares nacionais para educação das relações étnico-raciais foram tomadas como referência de critérios, por detalharem orientações sobre projeto pedagógico, formação de professores e abordagem transversal, permitindo analisar coerências e lacunas entre normas e práticas esperadas. (BRASIL, 2004)

Para a dimensão da educação especial, utilizou-se como eixo a política nacional de 2008, que orienta matrícula em classes comuns, atendimento educacional especializado e acessibilidade, sendo documento-chave para compreender a articulação necessária entre serviços, professores e gestão escolar.

O decreto de 2025 foi incorporado para situar o debate contemporâneo sobre políticas inclusivas, considerando que mudanças regulatórias podem afetar financiamento, organização de apoios e diretrizes de implementação nas redes.

Como referência internacional, a Declaração de Salamanca foi utilizada para estabelecer parâmetro de comparação e reforçar que a noção de escola para todos envolve reformulação sistêmica e não apenas intervenções individuais, o que orientou a interpretação do conjunto documental.

O Index for Inclusion foi adotado como lente metodológica para organizar categorias de análise e agrupar achados em dimensões de cultura escolar, políticas internas e práticas pedagógicas, favorecendo leitura integrada do cotidiano do Ensino Fundamental I.

Na dimensão cultural, dialogou-se com a abordagem de diferenças culturais no cotidiano escolar, buscando compreender como expectativas normativas sobre comportamento, linguagem e participação podem produzir exclusão, e como práticas docentes podem reposicionar a diversidade como valor pedagógico.

Para tratar de currículo e relações étnico-raciais, recorreu-se a uma perspectiva de descolonização curricular que problematiza a neutralidade do conhecimento escolar, orientando

a leitura de leis e diretrizes como instrumentos que disputam narrativas e legitimam diferentes repertórios culturais.

Utilizou-se, como suporte interpretativo do racismo na escola, a literatura que sistematiza estratégias de enfrentamento e descreve formas cotidianas de discriminação, a fim de orientar a identificação de barreiras simbólicas que incidem sobre crianças no início da trajetória escolar.

Para analisar gênero e sexualidade como marcadores de diferenciação no espaço escolar, adotou-se uma perspectiva pós-estruturalista, que enfatiza a produção social das identidades e a circulação de normas, permitindo compreender por que a escola precisa intervir na cultura cotidiana e não apenas em conteúdos formais.

Por fim, assumiu-se como princípio de rigor que a interpretação fosse contextualizada, evitando leitura literalista e buscando coerência entre princípios, responsabilidades institucionais e implicações pedagógicas, especialmente quanto à organização do currículo e do apoio à aprendizagem nos anos iniciais.

RESULTADOS

Os documentos analisados convergem ao afirmar que o direito à educação se materializa por deveres institucionais objetivos, incluindo organizar o funcionamento escolar para reduzir reprovações, encaminhamentos excludentes e práticas de segregação, sobretudo nos anos iniciais em que se consolidam rotinas, vínculos e expectativas de aprendizagem (BRASIL, 1996).

Observou-se que a acessibilidade, em sentido amplo, ultrapassa adaptações arquitetônicas e exige desenho pedagógico que considere comunicação, materiais, avaliação e participação, de modo que a criança não seja responsabilizada por obstáculos produzidos pela própria escola (BRASIL, 2015).

Identificou-se que a política de educação especial orienta a oferta de apoios complementares e suplementares, o que implica planejamento conjunto entre sala comum e AEE, evitando que o atendimento especializado se transforme em espaço de escolarização paralela (BRASIL, 2008).

Na Base Nacional Comum Curricular, as competências gerais enfatizam convivência ética e respeito às diferenças, base para integrar diversidade ao currículo dos anos iniciais em

projetos, sequências didáticas e práticas de alfabetização articuladas ao cotidiano da turma (BRASIL, 2018).

Notou-se que o marco regulatório mais recente reforça a necessidade de diretrizes operacionais de implementação, sugerindo que a inclusão depende de políticas públicas estáveis e não apenas de iniciativas isoladas de escolas e professores (BRASIL, 2025).

Em perspectiva internacional, a Declaração de Salamanca confirma a exigência de reorganização das escolas regulares para atender a todas as crianças, evidenciando que a inclusão se mede pelo grau de adaptação do sistema e não pelo grau de adaptação do estudante (UNESCO, 1994).

O Index for Inclusion mostrou-se útil para sistematizar evidências, pois os textos normativos e pedagógicos apontam que barreiras se reproduzem em culturas escolares, em políticas internas e em práticas de sala de aula, exigindo planejamento articulado entre níveis (BOOTH T; AINSCOW M, 2011).

Nos referenciais de inclusão escolar, o resultado central é a compreensão de que a escola precisa redefinir o que entende por aprendizagem e sucesso, construindo expectativas altas e realistas, com apoios diversificados e intervenção pedagógica contínua (MANTOAN MTE, 2015).

Como resultado conceitual, a inclusão aparece vinculada ao projeto de sociedade, em que participação e autonomia são metas educacionais e sociais, e a escola dos anos iniciais é espaço estratégico para aprender a conviver com a diferença sem convertê-la em desigualdade (SASSAKI RK, 2010).

Na leitura das diferenças culturais, emergiu que o cotidiano escolar contém códigos implícitos de conduta e linguagem que podem excluir crianças de determinados grupos, e que reconhecer tais códigos é passo necessário para transformar regras e rituais escolares (CANDAU VM, 2011).

No eixo étnico-racial, a obrigatoriedade curricular se revela como dispositivo que desloca o currículo de uma narrativa única para repertórios plurais, criando oportunidades para que crianças negras se vejam representadas e para que o conjunto da turma reconheça contribuições africanas e afro-brasileiras (BRASIL, 2003).

Quanto à diversidade indígena, o resultado mais evidente é a necessidade de tratar povos originários como sujeitos contemporâneos, evitando abordagens estereotipadas e promovendo leitura crítica de materiais didáticos e de datas escolares (BRASIL, 2008).

As diretrizes de 2004 destacam que a educação das relações étnico-raciais exige ações estruturais, incluindo formação continuada e revisão do projeto político-pedagógico, e isso apareceu como orientação para que as práticas no Ensino Fundamental I não se limitem a eventos pontuais (BRASIL, 2004).

Na perspectiva da descolonização curricular, a análise indica que o currículo é campo de disputa, e que a implementação das leis de diversidade depende de escolhas concretas de conteúdos, narrativas e autores, além de metodologias que valorizem diferentes formas de saber (GOMES NL, 2012).

No enfrentamento do racismo, os referenciais evidenciam que situações de discriminação no cotidiano escolar impactam participação e desempenho, tornando necessária intervenção pedagógica explícita na mediação de conflitos e na construção de linguagens respeitadas (MUNANGA K, 2005).

Em relação a gênero e sexualidade, os resultados mostram que normas de gênero atravessam a escola desde cedo, influenciando expectativas de comportamento e participação, e

7
isso requer práticas de gestão e docência capazes de questionar estereótipos e ampliar possibilidades de expressão infantil (LOURO GL, 1997).

Outro resultado recorrente é que a inclusão, quando compreendida como direito, desloca a avaliação escolar de um mecanismo de seleção para um instrumento de acompanhamento e intervenção, especialmente na alfabetização, evitando que dificuldades iniciais se transformem em marcas permanentes (BRASIL, 1996).

Observou-se ainda que a legislação educacional fornece base para políticas de gestão escolar voltadas à equidade, incluindo organização de tempos e espaços, oferta de apoio pedagógico e comunicação com famílias, compondo uma rede de corresponsabilização (BRASIL, 2015).

Os marcos de direitos reforçam que a remoção de barreiras inclui atitudes e linguagem, de modo que a escola deve instituir protocolos de acolhimento e orientação para situações de discriminação e para necessidades de acessibilidade comunicacional (BRASIL, 2008).

Nos documentos de educação especial, destaca-se a exigência de articulação entre recursos e currículo, indicando que adaptações devem preservar acesso ao conhecimento comum, com flexibilizações coerentes e expectativas de aprendizagem alinhadas ao desenvolvimento infantil (BRASIL, 2018).

Na BNCC, os resultados apontam que a diversidade pode ser operada didaticamente por projetos integradores, leitura de mundo e produção textual, com foco em empatia, respeito e responsabilidade, o que reposiciona a convivência como conteúdo escolar (BRASIL, 2025).

O decreto recente evidencia que a política pública requer instrumentos de implementação, sugerindo que monitoramento e financiamento são dimensões que condicionam a efetividade de práticas inclusivas no cotidiano do Fundamental I (UNESCO, 1994).

Em consonância com Salamanca, a análise evidencia que a escola inclusiva se organiza para aprender com a diferença, utilizando-a como motor de inovação pedagógica e de revisão de práticas tradicionais (BOOTH T; AINSCOW M, 2011).

O Index for Inclusion indicou, como resultado operacional, que planos de ação podem ser estruturados em metas observáveis, como participação em atividades coletivas, acesso a materiais e comunicação, e convivência sem discriminação (MANTOAN MTE, 2015).

Nos referenciais de inclusão, emergiu que a formação docente não se reduz a técnicas, pois envolve postura ética e decisão pedagógica de ensinar a todos, o que se expressa em rotinas de sala e em planejamento colaborativo (SASSAKI RK, 2010).

Na construção de uma sociedade inclusiva, o resultado central é que a escola precisa trabalhar autonomia e participação desde os primeiros anos, favorecendo que crianças reconheçam a diferença como dimensão da vida social e não como desvio (CANDAU VM, 2011).

Na leitura das diferenças culturais, verificou-se que práticas pedagógicas podem legitimar saberes de famílias e comunidades, criando pontes entre cultura local e cultura escolar e reduzindo conflitos decorrentes de expectativas normativas (BRASIL, 2003).

Quanto ao currículo afro-brasileiro, observou-se que sua implementação é mais efetiva quando articulada a literatura infantil, artes, brincadeiras e história local, promovendo identificação e reconhecimento ao longo do ano letivo (BRASIL, 2008).

Quanto ao currículo indígena, observou-se que a efetividade depende de seleção cuidadosa de fontes e de uma pedagogia que evite generalizações, permitindo que a criança compreenda diversidade interna entre povos e diferentes modos de vida (BRASIL, 2004).

As diretrizes étnico-raciais indicam que a gestão escolar deve institucionalizar ações, o que apareceu como necessidade de revisão de materiais, registros de ocorrências e formação continuada com foco na prevenção do racismo (GOMES NL, 2012).

Na perspectiva da descolonização, a análise resultou na compreensão de que alfabetizar também é alfabetizar culturalmente, pois se ensina a ler textos e o mundo, e a escola pode legitimar narrativas plurais ou reproduzir uma história única (MUNANGA K, 2005).

Quanto ao racismo, emergiu que silenciamentos e piadas são formas de violência cotidiana, e que a escola precisa nomear o problema, mediar conflitos e criar ambientes de proteção, sob pena de normalizar práticas discriminatórias (LOURO GL, 1997).

Em gênero e sexualidade, observou-se que brincadeiras e distribuição de tarefas podem reforçar estereótipos, e que intervenções consistentes contribuem para ampliar possibilidades de participação sem constrangimento (BRASIL, 1996).

De modo transversal, os resultados indicam que inclusão e diversidade exigem coerência entre norma, currículo e prática, e que o Ensino Fundamental I é campo privilegiado para reorganizar rotinas e expectativas antes que desigualdades se cristalizem (BRASIL, 2015).

Levando-se em consideração o exposto, observa-se que a leitura integrada dos documentos evidenciou que a efetivação depende de cultura escolar acolhedora, políticas internas claras e práticas de ensino centradas na participação, compondo ciclo em que diagnóstico de barreiras e planejamento de apoios devem ser contínuos (BRASIL, 2008).

DISCUSSÃO

A interpretação dos resultados sugere que a inclusão escolar, quando tomada como princípio organizador, desloca o centro da intervenção para o planejamento pedagógico e para a cultura escolar, o que significa assumir que ensinar a todos exige tempos, recursos e estratégias diversificadas sem reduzir o currículo a atividades simplificadas, pois a simplificação costuma produzir novas desigualdades ao restringir o acesso das crianças ao conhecimento escolar socialmente valorizado (MANTOAN MTE, 2015).

O uso de uma lente que articula culturas, políticas e práticas ajuda a compreender por que iniciativas fracassam quando permanecem restritas à sala de aula, visto que barreiras podem estar inscritas em normas internas, em rotinas de avaliação, em critérios de disciplina e em expectativas sobre o estudante ideal, tornando indispensável que o diagnóstico institucional seja acompanhado de metas concretas e acompanhamento contínuo (BOOTH T; AINSCOW M, 2011).

O diálogo com marcos internacionais reforça que a escola inclusiva não é um arranjo excepcional, mas o próprio modelo esperado de escola pública, e isso implica revisar a lógica de encaminhamentos e a ideia de que certas crianças não pertencem ao espaço comum, uma vez que a inclusão exige reorganização do sistema e não filtragem de estudantes (UNESCO, 1994).

Do ponto de vista dos direitos, a remoção de barreiras precisa ser compreendida como dever institucional contínuo, o que inclui comunicação acessível, acolhimento e prevenção de violências simbólicas, elementos que costumam aparecer como detalhes no cotidiano escolar, mas que, na prática, condicionam participação, autonomia e segurança das crianças nas atividades de rotina (BRASIL, 2015).

A articulação entre atendimento educacional especializado e sala comum não pode ser burocrática, pois o apoio só produz aprendizagem quando orienta o professor regente a reorganizar tarefas, materiais e avaliações, preservando o acesso ao currículo e evitando que a criança seja deslocada para circuitos paralelos de escolarização que enfraquecem vínculos e expectativas (BRASIL, 2008).

Os resultados dialogam com a Base Nacional Comum Curricular ao evidenciar que valores democráticos não se ensinam apenas por discursos, mas por experiências concretas de convivência, negociação e respeito, o que reforça a necessidade de práticas intencionais de mediação de conflitos e de projetos coletivos em que a diversidade seja reconhecida como conteúdo formativo (BRASIL, 2018).

A perspectiva das diferenças culturais amplia a discussão ao mostrar que a inclusão não se reduz à deficiência, pois a escola pode excluir por linguagem, por códigos de comportamento e por formas de organização do tempo, exigindo que docentes problematizem o que consideram normal e avancem para práticas que acolham repertórios variados sem perder o foco na aprendizagem (CANDAU VM, 2011).

Na dimensão curricular, a discussão evidencia que políticas de diversidade só se tornam efetivas quando o currículo é compreendido como campo de disputa simbólica, no qual narrativas, autores e recortes históricos produzem reconhecimento ou invisibilidade, sendo decisivo que a escola dos anos iniciais trabalhe representações plurais de forma contínua e com intencionalidade pedagógica (GOMES NL, 2012).

O enfrentamento do racismo demanda que a escola trate a discriminação como problema pedagógico e institucional, registrando ocorrências, revisando materiais e formando professores para intervenção imediata, porque o silêncio tende a legitimar agressões e a fixar hierarquias que atravessam a experiência escolar de crianças negras desde os primeiros anos (MUNANGA K, 2005).

Quando gênero e sexualidade são analisados como produção social, a escola de anos iniciais aparece como espaço em que normas circulam em brincadeiras e rituais cotidianos, e a intervenção docente torna-se necessária para impedir que diferenças sejam convertidas em humilhação, isolamento ou punições indiretas, ampliando possibilidades de participação sem constrangimento (LOURO GL, 1997).

A compreensão da inclusão como projeto social permite discutir que autonomia e participação são objetivos educacionais e sociais que se aprendem desde cedo, razão pela qual o Ensino Fundamental I deve trabalhar direitos, convivência e acessibilidade como experiências cotidianas, para que a criança reconheça a diferença como dimensão normal da vida coletiva (SASSAKI RK, 2010).

Na perspectiva da legislação educacional, a equidade depende de políticas de rede e de gestão escolar que organizem apoio pedagógico e acompanhamento, e isso inclui revisar critérios de avaliação e retenção para evitar que dificuldades iniciais, muitas vezes decorrentes de desigualdades de oportunidade, sejam convertidas em fracasso escolar e em exclusão progressiva (BRASIL, 1996).

A lei que obriga o ensino de história e cultura afro-brasileira pode ser lida como estratégia de justiça curricular, mas sua efetividade requer formação continuada, seleção de materiais e disposição para enfrentar resistências, especialmente em contextos que negam a existência do racismo, pois a simples presença normativa não garante mudança de práticas e de expectativas sobre as crianças (BRASIL, 2003).

A inclusão da história e cultura indígena amplia o debate ao exigir que a escola evite generalizações e trate povos originários como sujeitos históricos e contemporâneos, o que implica revisar narrativas em livros e práticas centradas em estereótipos, construindo abordagens que reconheçam diversidade interna e relações com território, cultura e memória (BRASIL, 2008).

As diretrizes curriculares para educação das relações étnico-raciais reforçam responsabilidade institucional e não apenas individual, orientando a necessidade de planejar ações no projeto pedagógico, formar docentes e revisar materiais, para garantir coerência entre o que se afirma como princípio e o que se pratica nas rotinas e nos registros escolares (BRASIL, 2004).

O marco normativo recente recoloca desafios de implementação e evidencia que políticas inclusivas exigem instrumentos de gestão, monitoramento e formação, o que deve ser interpretado criticamente para evitar instabilidades que desorganizem apoios e fragilizem a confiança das comunidades escolares, sobretudo em etapas iniciais em que continuidade é condição de aprendizagem (BRASIL, 2025).

Outro ponto de discussão é que a inclusão requer equilíbrio entre flexibilização e garantia de aprendizagem, pois reduzir exigências pode produzir novas desigualdades ao limitar o acesso ao conhecimento, enquanto ajustar estratégias e apoios preserva o direito de aprender e fortalece participação, especialmente quando se considera a alfabetização como processo que exige acompanhamento sistemático (MANTOAN MTE, 2015).

A discussão também sugere que o diagnóstico de barreiras deve ser construído com a comunidade escolar, pois a cultura institucional se transforma quando regras e rituais são questionados coletivamente, e essa participação amplia legitimidade das ações e fortalece a continuidade, evitando que medidas pontuais sejam percebidas como imposições ou como tarefas adicionais (BOOTH T; AINSCOW M, 2011).

Ao retomar a noção de escola para todos, os resultados reforçam que a inclusão se mede pela capacidade do sistema de responder à diversidade, e não pela conformidade da criança a padrões escolares rígidos, o que exige reorganização de práticas e revisão de expectativas sociais sobre o que é aprender em tempos e modos variados (UNESCO, 1994).

Do ponto de vista jurídico, a acessibilidade precisa ser tratada como condição de participação e não como favor, pois barreiras comunicacionais, atitudinais e organizacionais

produzem exclusões diárias que raramente aparecem em indicadores formais, mas comprometem o direito à educação quando impedem que a criança se reconheça como pertencente e capaz de aprender no espaço comum (BRASIL, 2015).

Na educação especial, a discussão reforça que apoios especializados devem ser complementares e integrados ao currículo, evitando práticas que substituem a sala comum por rotinas paralelas, e esse ponto é decisivo no Ensino Fundamental I, em que a criança depende de vínculos, previsibilidade e participação na cultura da turma para avançar na alfabetização e nas aprendizagens iniciais (BRASIL, 2008).

A BNCC permite interpretar a diversidade como eixo formativo transversal, mas isso exige que competências relacionadas à empatia e ao respeito sejam materializadas em escolhas didáticas, como textos, projetos, brincadeiras e regras de convivência, para que a criança aprenda a reconhecer o outro e a negociar diferenças em situações reais, e não apenas em atividades declarativas (BRASIL, 2018).

A abordagem das diferenças culturais mostra que muitas dificuldades atribuídas ao aluno decorrem de desalinhamentos entre cultura escolar e culturas familiares, e, por isso, a inclusão requer um trabalho docente de tradução pedagógica e de construção de pontes, com rotinas claras e acolhedoras, sem reduzir expectativas de aprendizagem ou tratar a diferença como déficit (CANDAU VM, 2011).

13

Ao problematizar o currículo, a discussão sugere que a descolonização não se resume a inserir conteúdos, mas a reorientar narrativas, autores e critérios de relevância, de modo que crianças aprendam a ler o mundo com repertório plural e reconheçam identidades historicamente inferiorizadas como parte legítima da história comum, em uma perspectiva de justiça cognitiva (GOMES NL, 2012).

A literatura sobre racismo na escola reforça que discriminações se expressam em piadas, apelidos, exclusões em brincadeiras e baixas expectativas, e a escola precisa nomear o problema e intervir com clareza e constância, pois, sem isso, a violência simbólica se naturaliza e compromete o desenvolvimento socioemocional e cognitivo das crianças (MUNANGA K, 2005).

No debate de gênero, a discussão evidencia que normas sobre masculinidade e feminilidade aparecem em filas, uniformes, brincadeiras e distribuição de tarefas, e a escola deve intervir para impedir que tais normas limitem possibilidades de participação e aprendizagem,

favorecendo ambientes em que crianças possam explorar interesses e habilidades sem medo de censura ou ridicularização (LOURO GL, 1997).

A inclusão como horizonte social exige que a escola ensine participação e cidadania desde cedo, articulando regras de convivência, linguagem de direitos e experiências de cooperação, pois, quando a criança vivencia a participação como prática, amplia-se sua capacidade de reconhecer injustiças e de construir respostas coletivas, inclusive em situações de discriminação (SASSAKI RK, 2010).

A legislação educacional permite sustentar que reprovação e retenção nos anos iniciais devem ser analisadas criticamente, pois, quando usadas como resposta automática a dificuldades, tendem a aprofundar desigualdades e produzir trajetórias de exclusão, sendo mais coerente investir em acompanhamento, apoio pedagógico e avaliação formativa orientada por intervenções (BRASIL, 1996).

A implementação do ensino de história e cultura afro-brasileira, quando efetiva, contribui para repertórios positivos e para relações mais respeitadas, mas isso exige continuidade, seleção de materiais adequados e integração com literatura infantil, artes e projetos, evitando reduzir o tema a datas comemorativas que, ao isolarem o conteúdo, esvaziam seu potencial formativo (BRASIL, 2003).

14

No caso do currículo indígena, a discussão reforça que evitar estereótipos é requisito pedagógico, pois abordagens simplificadoras ensinam a diferença como exotismo, e não como parte constitutiva do país, sendo necessário trabalhar diversidade entre povos, contextos contemporâneos e relações com território, linguagem e memória de maneira cuidadosa e crítica (BRASIL, 2008).

As diretrizes étnico-raciais apontam que a transformação curricular exige decisões de gestão e planejamento coletivo, o que se traduz em revisão de materiais, registros, formação continuada e protocolos de enfrentamento de discriminação, para que a escola opere como instituição antirracista e não apenas como espaço que declara princípios sem traduzi-los em rotinas (BRASIL, 2004).

Desta feita, observa-se que o marco regulatório recente reforça a necessidade de instrumentos de implementação, sugerindo que políticas inclusivas exigem coordenação, acompanhamento e formação, e, no Ensino Fundamental I, isso significa proteger a

continuidade de apoios e assegurar que mudanças administrativas não interrompam processos pedagógicos que dependem de tempo e estabilidade para gerar resultados (BRASIL, 2025).

CONCLUSÃO

Conclui-se que inclusão escolar e diversidade no Ensino Fundamental I precisam ser assumidas como eixo de formação integral, porque é nessa etapa que se consolidam as bases da alfabetização, os vínculos com o aprender e as referências iniciais de convivência, e, por isso, a escola que reconhece a heterogeneidade como regra e não como exceção tende a construir ambientes mais estáveis, previsíveis e acolhedores para todas as crianças.

A legislação educacional brasileira sustenta que o direito à educação envolve acesso, permanência e aprendizagem, de modo que a inclusão não se resume à matrícula, mas exige organização pedagógica e institucional para reduzir trajetórias de reprovação, evasão e exclusão silenciosa, sobretudo quando as dificuldades aparecem nos primeiros anos e podem se cristalizar como rótulos permanentes.

O estatuto de direitos da pessoa com deficiência reafirma que barreiras devem ser removidas de forma ativa e contínua, e isso reforça que o cotidiano escolar precisa ser redesenhado para permitir participação efetiva em todas as atividades, incluindo comunicação, circulação, avaliação e interação, evitando que a criança seja responsabilizada por obstáculos produzidos pela própria instituição.

A escola inclusiva demanda uma decisão pedagógica de ensinar a todos, e essa decisão se expressa na forma como o professor planeja, acompanha e intervém, pois não basta propor tarefas, sendo necessário sustentar expectativas altas e realistas, oferecer apoios diferenciados e manter o compromisso com a aprendizagem comum sem empurrar determinados estudantes para trajetórias paralelas e empobrecidas.

Quando se compreende a inclusão como projeto social, torna-se evidente que autonomia e participação são objetivos educacionais que se aprendem desde cedo, e isso exige que o Ensino Fundamental I favoreça experiências de convivência em que as crianças pratiquem respeito, cooperação e reconhecimento, transformando o cotidiano em um espaço pedagógico de cidadania.

A contribuição internacional de Salamanca reforça que escolas regulares devem acolher todas as crianças e se reorganizar para responder às necessidades educacionais, e isso permite

concluir que o critério de inclusão não é a adaptação do estudante a padrões rígidos, mas a capacidade do sistema de reformular práticas, políticas e culturas para garantir pertencimento e aprendizagem.

Ferramentas de leitura institucional, ao articularem culturas, políticas e práticas, evidenciam que o avanço inclusivo depende de coerência entre discurso e rotina, porque muitas exclusões persistem em regras internas, em critérios de disciplina, em formas de avaliação e em expectativas implícitas, e, portanto, a inclusão precisa ser monitorada como processo contínuo e não como evento pontual.

A diversidade cultural no cotidiano escolar mostra que a inclusão também passa por reconhecer repertórios de linguagem, sociabilidade e pertencimento, evitando que apenas um padrão de comportamento seja validado como “adequado”, o que implica revisar rituais escolares, formas de comunicação com famílias e escolhas didáticas para que a escola não converta diferenças em déficits.

As normas de gênero atravessam os anos iniciais com grande força, regulando brincadeiras, filas, espaços e formas de expressão, e isso permite concluir que a escola inclusiva precisa intervir nos estereótipos e nas punições simbólicas que limitam a participação infantil, garantindo que nenhuma criança seja constrangida por não corresponder a expectativas rígidas de masculinidade ou feminilidade.

16

A política nacional de educação especial na perspectiva inclusiva reforça que o atendimento educacional especializado deve complementar a escolarização comum, o que permite concluir que o sucesso da inclusão no Fundamental I depende menos de encaminhamentos e mais de articulação pedagógica, planejamento conjunto e continuidade de apoios no tempo correto, com foco no currículo e na participação.

O marco normativo recente indica que políticas inclusivas exigem instrumentos de implementação, acompanhamento e diretrizes operacionais, o que sustenta a conclusão de que a inclusão se fortalece quando redes de ensino investem em governança pedagógica, formação continuada e clareza de responsabilidades, evitando descontinuidades que fragilizam escolas e famílias.

A obrigatoriedade do ensino de história e cultura afro-brasileira reforça que o currículo deve enfrentar desigualdades históricas e disputar narrativas, e isso permite concluir que a inclusão e a diversidade ganham densidade quando integradas à alfabetização, à literatura

infantil, às artes e à história local, ao longo de todo o ano letivo e não apenas em datas específicas.

A inclusão da história e cultura indígena no currículo amplia o compromisso escolar com abordagens não estereotipadas, e isso sustenta a conclusão de que o Ensino Fundamental I precisa tratar povos originários como sujeitos contemporâneos, reconhecendo diversidade interna, territorialidades e modos próprios de vida, para não ensinar a diferença como exotismo e distância.

As diretrizes nacionais para educação das relações étnico-raciais evidenciam que a transformação curricular é institucional e exige projeto pedagógico, formação docente e revisão de materiais, de modo que se conclui que a escola só se torna efetivamente inclusiva quando coloca a diversidade como eixo do planejamento coletivo e do acompanhamento pedagógico.

A BNCC permite concluir que valores democráticos e competências relacionadas à empatia e ao respeito dependem de experiências concretas, pois a criança aprende convivência em situações reais de sala, e isso exige intencionalidade na mediação de conflitos, na organização de grupos e na escolha de textos e atividades que representem pluralidade e produzam reconhecimento.

A legislação educacional sustenta que a escola deve enfrentar desigualdades por meio de organização pedagógica e acompanhamento, e essa base fortalece a conclusão de que retenções e reprovações nos anos iniciais, quando aplicadas como resposta automática, aprofundam vulnerabilidades e geram afastamento simbólico da aprendizagem, sendo mais coerente ampliar apoio e avaliação formativa.

O estatuto de inclusão reforça que acessibilidade envolve dimensões comunicacionais e atitudinais, o que sustenta a conclusão de que práticas simples, como ajustes na linguagem, organização do espaço e previsibilidade de rotinas, podem produzir grande efeito na participação, desde que sejam pensadas como direito e não como gentileza circunstancial.

A abordagem de inclusão escolar indica que flexibilizar não é reduzir expectativas, mas ajustar caminhos, e isso permite concluir que o Ensino Fundamental I precisa equilibrar adaptação de estratégias e manutenção do currículo comum, de modo que nenhuma criança seja colocada em trajetória empobrecida sob o argumento de “ajuda”.

A perspectiva de inclusão como construção social permite concluir que a escola, ao ensinar participação, também ensina a reconhecer injustiças e a responder a elas coletivamente,

e esse aspecto é decisivo nos anos iniciais, quando as crianças aprendem a nomear conflitos, a negociar regras e a praticar respeito em situações que atravessam corpo, linguagem e convivência.

O parâmetro internacional de Salamanca reforça que a reorganização escolar é requisito de inclusão, e isso permite concluir que políticas de rede, gestão escolar e planejamento docente precisam convergir para remover barreiras antes que se convertam em exclusões, sobretudo na alfabetização, etapa em que o tempo pedagógico tem impacto direto nas trajetórias escolares.

A leitura institucional por culturas, políticas e práticas indica que mudanças isoladas em sala tendem a ser frágeis, e isso sustenta a conclusão de que a escola precisa institucionalizar procedimentos, como formação, registro de ocorrências, revisão de materiais e metas de participação, para não depender apenas do esforço individual de alguns profissionais.

As diferenças culturais no cotidiano escolar mostram que certos conflitos e incompreensões são produzidos pela própria cultura escolar, e isso permite concluir que a inclusão exige diálogo com famílias e comunidades, revisão de expectativas normativas e construção de rotinas que acolham diversidade sem perder a intencionalidade pedagógica de ensinar.

A crítica curricular evidencia que a seleção de narrativas produz pertencimento ou invisibilidade, e isso reforça a conclusão de que diversidade não se cumpre apenas com “conteúdos”, mas com escolhas de autores, imagens, personagens e histórias que permitam às crianças reconhecerem a si mesmas e aos outros como parte legítima do mundo escolar.

O enfrentamento do racismo exige clareza institucional, e isso permite concluir que a escola precisa agir com protocolos de intervenção e com formação docente, porque a omissão e o silêncio normalizam violências e afetam diretamente autoestima, participação e desempenho, especialmente de crianças negras que vivenciam exclusões cotidianas desde cedo.

A perspectiva de gênero reforça que a escola é espaço produtor de normas, e isso sustenta a conclusão de que a inclusão também depende de romper práticas rotineiras que segregam por gênero ou reforçam estereótipos, garantindo ambientes em que meninas e meninos possam explorar aprendizagens sem censura ou punição simbólica.

A política de educação especial na perspectiva inclusiva permite concluir que apoios devem ser planejados para fortalecer a participação na sala comum, o que exige coordenação

pedagógica, colaboração entre profissionais e avaliação contínua, evitando que o apoio seja confundido com afastamento do convívio e do currículo.

O marco normativo recente reforça que implementação requer diretrizes e instrumentos, e isso sustenta a conclusão de que a inclusão no Ensino Fundamental I depende de estabilidade administrativa e de continuidade, pois processos pedagógicos não se consolidam quando há rupturas constantes de orientação, financiamento e acompanhamento.

A legislação sobre história e cultura afro-brasileira reforça que o currículo deve combater invisibilidades, e isso permite concluir que a escola deve integrar o tema às práticas de leitura, escrita e artes, de modo a produzir repertório positivo e contínuo, evitando reduzir a abordagem a momentos isolados que pouco alteram o imaginário escolar.

A legislação que inclui história e cultura indígena reforça que o tema não pode ser estereotipado, e isso sustenta a conclusão de que a escola precisa revisar materiais e propor experiências de aprendizagem que apresentem povos originários como sujeitos de presente, com diversidade e protagonismo, evitando imagens simplificadoras que reforçam preconceitos.

As diretrizes étnico-raciais indicam que o compromisso é institucional, e isso reforça a conclusão de que o projeto político-pedagógico deve incorporar metas, ações e formação específica para enfrentamento do racismo, com acompanhamento da gestão, para que a diversidade seja eixo permanente e não iniciativa eventual de um professor.

A BNCC permite concluir que a diversidade se concretiza quando atravessa planejamento, avaliação e convivência, pois habilidades e competências relacionadas a respeito e empatia dependem de experiências, e isso exige que o Ensino Fundamental I trabalhe regras, linguagem e projetos que valorizem pluralidade e previnam discriminações.

A legislação educacional reforça que o direito à aprendizagem demanda organização escolar coerente, e isso sustenta a conclusão de que a escola precisa investir em acompanhamento pedagógico, apoio em tempo oportuno e práticas avaliativas que informem intervenção, evitando transformar avaliações em mecanismos de seleção precoce.

O estatuto de inclusão reforça que o direito não se realiza sem acessibilidade, e isso permite concluir que a inclusão escolar exige atenção às microbarreiras do cotidiano, como ausência de comunicação acessível, falta de previsibilidade e atitudes discriminatórias, as quais, embora não apareçam em relatórios formais, determinam pertencimento e participação.

A literatura de inclusão escolar sustenta que o essencial é reorganizar o ensino para responder à diversidade, e isso permite concluir que planejamento com diferentes estratégias, materiais e formas de participação tende a beneficiar o conjunto da turma, produzindo melhorias pedagógicas gerais e não apenas “adaptações” voltadas a poucos estudantes.

Ao compreender inclusão como projeto de sociedade, conclui-se que os anos iniciais são campo privilegiado para formar crianças capazes de reconhecer diferenças e agir com responsabilidade, pois é nesse período que se constrói a gramática básica da convivência, do respeito e do sentido de justiça no cotidiano escolar.

O marco de Salamanca reforça que a escola inclusiva aprende com a diferença, e isso sustenta a conclusão de que a diversidade pode funcionar como motor de inovação pedagógica, levando docentes e gestores a reverem rotinas, estratégias e formas de avaliação para que a escola se torne mais efetiva na aprendizagem de todos.

A perspectiva institucional do Index for Inclusion permite concluir que inclusão requer processos contínuos de diagnóstico e revisão, e não apenas projetos temporários, pois a escola precisa observar participação real, identificar barreiras e planejar mudanças com metas verificáveis, garantindo consistência e sustentabilidade ao trabalho pedagógico.

As diferenças culturais demonstram que a escola pode excluir ao tratar como “problema” aquilo que é diferença de repertório, e isso reforça a conclusão de que práticas inclusivas exigem escuta, mediação e reorganização do cotidiano, para que a cultura escolar não funcione como filtro silencioso que seleciona quem “se adapta” e quem “fica para trás”.

A crítica curricular indica que a escola ensina também quem importa e quem pode aparecer como referência, e isso sustenta a conclusão de que o currículo dos anos iniciais deve conter representações plurais, autores e narrativas que combatam invisibilidades, pois a criança aprende identidade e pertencimento pelo que lê, vê e escuta na escola.

O enfrentamento do racismo na escola exige continuidade e compromisso institucional, e isso permite concluir que a diversidade só se torna prática quando a escola reconhece o problema, intervém em ocorrências, revê materiais e expectativas e forma docentes para a mediação, evitando que a discriminação seja naturalizada como brincadeira ou conflito menor.

A análise das normas de gênero no cotidiano escolar permite concluir que a inclusão também depende de romper estereótipos que limitam participação, e isso exige práticas pedagógicas que distribuam oportunidades, espaços e papéis sem segregação simbólica,

garantindo que todas as crianças possam participar, brincar e aprender com liberdade e dignidade.

A política de educação especial inclusiva reforça que apoios são parte do direito à aprendizagem, e isso sustenta a conclusão de que o Ensino Fundamental I precisa articular recursos e serviços ao currículo, de modo que a criança seja acompanhada em sua turma, com intervenções que preservem pertencimento e participação no cotidiano escolar.

O marco normativo recente reforça que políticas inclusivas dependem de implementação e acompanhamento, e isso permite concluir que redes de ensino devem assegurar formação continuada, diretrizes claras e instrumentos de gestão, para que a inclusão não seja reduzida a intenção, mas se traduza em ações estáveis que protejam a trajetória escolar das crianças.

A lei de história e cultura afro-brasileira permite concluir que a diversidade curricular é requisito de justiça, e isso exige que a escola incorpore conteúdos e práticas ao longo do ano, com intencionalidade pedagógica, para que as crianças aprendam a reconhecer contribuições africanas e afro-brasileiras como parte constitutiva da história comum.

A lei que inclui história e cultura indígena reforça que reconhecer a pluralidade do país é compromisso educativo, e isso sustenta a conclusão de que o Ensino Fundamental I deve

21

superar abordagens folclorizantes e trabalhar diversidade indígena com respeito, criticidade e contemporaneidade, formando crianças capazes de conviver com diferenças sem hierarquizá-las.

As diretrizes para educação das relações étnico-raciais reforçam que o compromisso não é individual, e isso permite concluir que a escola precisa institucionalizar ações, formação e revisão de materiais, garantindo coerência entre o que se afirma como princípio e o que se realiza nas rotinas, na avaliação e no modo como conflitos são tratados.

Por fim, conclui-se que inclusão e diversidade no Ensino Fundamental I são dimensões de qualidade educacional, pois escolas que planejam para todos tendem a aprimorar currículo, avaliação e convivência, e, quando tais dimensões se articulam de forma consistente, a escola se torna capaz de garantir que toda criança aprenda e participe com dignidade, pertencimento e reconhecimento.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União: Brasília, DF, 23 dez. 1996.

BRASIL. Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Diário Oficial da União: Brasília, DF, 7 jul. 2015.

BRASIL. Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003. 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. Diário Oficial da União: Brasília, DF, 10 jan. 2003.

BRASIL. Lei nº 11.645, de 10 de março de 2008. Altera a Lei nº 9.394/1996, modificada pela Lei nº 10.639/2003, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena. Diário Oficial da União: Brasília, DF, 11 mar. 2008.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. Resolução CNE/CP nº 1, de 17 de junho de 2004. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Diário Oficial da União: Brasília, DF, 22 jun. 2004.

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

BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular: Educação Infantil e Ensino Fundamental. Brasília, DF: MEC, 2018.

BRASIL. Decreto nº 12.686, de 20 de outubro de 2025. Institui a Política Nacional de Educação Especial Inclusiva. Diário Oficial da União: Brasília, DF, 21 out. 2025.

UNESCO. Declaração de Salamanca e Enquadramento da Ação na Área das Necessidades Educativas Especiais. Salamanca: UNESCO, 1994.

BOOTH T; AINSCOW M. Index for inclusion: developing learning and participation in schools. Bristol: Centre for Studies on Inclusive Education (CSIE), 2011.

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

SASSAKI RK. Inclusão: construindo uma sociedade para todos. Rio de Janeiro: WVA, 2010.

CANDAU VM. Diferenças culturais, cotidiano escolar e práticas pedagógicas. Currículo sem Fronteiras, v. 11, n. 2, p. 240-255, 2011.

GOMES NL. Relações étnico-raciais, educação e descolonização dos currículos. Currículo sem Fronteiras, v. 12, n. 1, p. 98-109, 2012.

MUNANGA K (org.). Superando o racismo na escola. Brasília, DF: MEC/SECAD, 2005.

LOURO GL. Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós-estruturalista. Petrópolis: Vozes, 1997.