

INCLUSÃO ESCOLAR, DIVERSIDADE E PLURALIDADE EM SALA DE AULA: MEDIÇÃO DOCENTE E CONDIÇÕES INSTITUCIONAIS DE CORRESPONSABILIDADE

SCHOOL INCLUSION, DIVERSITY AND PLURALITY IN THE CLASSROOM: PEDAGOGICAL MEDIATION AND INSTITUTIONAL CONDITIONS OF SHARED RESPONSIBILITY

Everaldo dos Santos Mendes¹

Joelson Lopes da Paixão²

Filipe Molinar Machado³

Thays Cristina Rodrigues Cangussu de Freitas⁴

Rayane Emanuelle de Oliveira Valentim⁵

Jéfferson Balbino⁶

Clair da Silva Teixeira⁷

Samuel Gonçalves Pinto⁸

RESUMO: O artigo examina os desafios da prática docente na promoção da inclusão escolar e no reconhecimento da diversidade que constitui o cotidiano da sala de aula na educação básica brasileira. O objetivo é analisar criticamente as possibilidades e os limites da mediação docente e delimitar, de modo operacional, quais responsabilidades cabem ao professor, à escola, à rede ou mantenedora e ao Estado. Trata-se de estudo teórico, de abordagem qualitativa e caráter analítico-argumentativo, apoiado em revisão bibliográfica e documental cujo percurso de localização, seleção e verificação das fontes é descrito na seção metodológica. A análise distingue acesso, integração e inclusão substantiva, examina a diversidade em suas dimensões corporal, sensorial, cognitiva, étnico-racial, religiosa, linguística e territorial, trata currículo e avaliação como instrumentos ambivalentes e confronta os marcos legais com as condições materiais das escolas. Como contribuição própria, o texto propõe uma matriz de corresponsabilidade que distribui, para cinco condições de efetivação da inclusão, as atribuições correspondentes a quatro instâncias, com a participação das famílias e dos estudantes tratada como dimensão transversal, deslocando a discussão do plano da exortação moral ao professor para o plano da divisão institucional do trabalho. Sustenta-se que a mediação docente é decisiva e que seus efeitos dependem de acessibilidade, apoio especializado, gestão democrática, tempo de planejamento coletivo e políticas estáveis.

Palavras-chave: Equidade educacional. Trabalho docente. Acessibilidade pedagógica. Interseccionalidade. Políticas educacionais.

¹Doutor em Psicologia pela Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais (PUC Minas) e Universidade de Coimbra (UC) e Doutor em Teologia pela Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-Rio) e Universidade de Lisboa (Ulisboa). Atua na Universidade Federal do Amapá (UNIFAP).

²Mestre em Engenharia Elétrica pela UFSM. Atua como docente, pesquisador e discente.

³Doutor em Engenharia Agrícola, atua na Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões – URI.

⁴Mestranda no Mestrado Profissional em Educação Inclusiva em Rede Nacional (PROFEI). UEMG.

⁵Dra. em educação UFRN. Professora do IFRN.

⁶Doutor em História. Universidade Federal de Rondônia (UNIR).

⁷Mestra em Letras pela Universidade Federal do Ceará (UFC), Secretaria de Educação do Ceará (SEDUC/CE), Brasil.

⁸Doutor em Ciências do Exercício e do Esporte – Universidade Estadual do Rio de Janeiro/UERJ. Atua na SEDUC/MT.

ABSTRACT: This article examines the challenges faced by teachers in promoting school inclusion and in recognizing the diversity that constitutes everyday classroom life in Brazilian basic education. Its aim is to critically analyse the possibilities and limits of pedagogical mediation and to delimit, in operational terms, which responsibilities belong to teachers, individual schools, education networks and the State. This is a theoretical study, qualitative in approach and analytical-argumentative in nature, supported by a bibliographic and documentary review whose procedures for locating, selecting and verifying sources are described in the methodological section. The analysis distinguishes access, integration and substantive inclusion, examines diversity in its bodily, sensory, cognitive, ethnic-racial, religious, linguistic and territorial dimensions, treats curriculum and assessment as ambivalent instruments, and contrasts legal frameworks with the material conditions of schools. As an original contribution, the text proposes a shared-responsibility matrix that distributes, across five conditions for effective inclusion, the corresponding duties of four institutional levels, with family and student participation treated as a cross-cutting dimension, shifting the discussion from moral exhortation addressed to teachers towards the institutional division of labour. It argues that pedagogical mediation is decisive and that its effects depend on accessibility, specialized support, democratic management, collective planning time and stable policies.

Keywords: Educational equity. Teaching work. Pedagogical accessibility. Intersectionality. Educational policies.

1 INTRODUÇÃO

A escola brasileira tornou-se, nas últimas três décadas, um espaço formalmente aberto à diferença. A Constituição Federal de 1988 estabeleceu a educação como direito de todos e dever do Estado e da família, com igualdade de condições de acesso e permanência, além do atendimento educacional especializado preferencialmente na rede regular de ensino (Brasil, 1988). A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional incorporou esse princípio à organização dos sistemas (Brasil, 1996), e a Lei Brasileira de Inclusão consolidou a compreensão da deficiência como resultado da interação entre características do sujeito e barreiras existentes no ambiente, atribuindo ao poder público o dever de assegurar sistema educacional inclusivo em todos os níveis (Brasil, 2015). O acesso deixou de ser exceção e converteu-se em obrigação legal, ainda que sua efetivação permaneça desigual entre redes, etapas e territórios. Entre 2015 e 2024, as matrículas do público da educação especial mais que dobraram no país, passando de cerca de 930 mil para 2,07 milhões, com 92,6% delas em classes comuns (Instituto Rodrigo Mendes, 2026), tendência também registrada nas estatísticas oficiais do Censo Escolar (Brasil, 2025).

A expansão do acesso, porém, não esgota o problema. Os mesmos dados indicam que, em 2024, apenas 6,4% dos professores regentes possuíam formação continuada em educação especial e que mais de 20% das escolas brasileiras não registravam nenhum item de acessibilidade física (Instituto Rodrigo Mendes, 2026). A distância entre a matrícula assegurada e a aprendizagem efetivada define o terreno em que o trabalho docente hoje se realiza. Professores recebem turmas heterogêneas em composição cultural, linguística, socioeconômica,

corporal, sensorial e cognitiva, e são convocados a responder a essa heterogeneidade com instrumentos que raramente foram redesenhados para ela: currículos densos e sequenciais, avaliações padronizadas, tempos rígidos, materiais pouco acessíveis e apoio especializado intermitente.

O problema que orienta este artigo pode ser formulado nos seguintes termos: quais desafios os docentes enfrentam para promover inclusão, respeito à diversidade e convivência plural em sala de aula, e como se distribuem, entre professor, escola, rede ou mantenedora e Estado, as responsabilidades pelas condições que tornam essa atuação possível? O objetivo geral consiste em analisar criticamente esses desafios e delimitar essa distribuição, discutindo os limites da responsabilização individual do professor. A tese que se defende é que o docente ocupa posição indispensável na mediação das diferenças, mas não pode ser tomado como responsável isolado pela efetivação da inclusão, cuja realização depende da articulação entre formação, acessibilidade, recursos, apoio especializado, gestão democrática, currículo, participação das famílias, cultura institucional e políticas públicas consistentes.

A relevância da discussão decorre de um deslocamento observável no debate educacional. À medida que a inclusão se converteu em consenso discursivo, tornou-se comum atribuir seu insucesso a supostas resistências ou insuficiências individuais dos professores, movimento que naturaliza a ausência de condições institucionais e desloca para o plano moral um problema de natureza política e organizacional. Analisar essa transferência exige recusar dois extremos igualmente improdutivos: a idealização da escola inclusiva, que descreve práticas desejáveis sem interrogar sua exequibilidade, e a denúncia unilateral, que converte a crítica em constatação de impossibilidade.

O diferencial deste estudo em relação à produção prévia dos autores sobre docência, diversidade e condições institucionais (Paixão *et al.*, 2026; Mendes *et al.*, 2026) reside em dois pontos. O primeiro é a ampliação do escopo da diversidade tratada, que aqui não se restringe à deficiência e incorpora as dimensões étnico-racial, religiosa, linguística e territorial, examinadas a partir da noção de interseccionalidade formulada por Crenshaw (2002). O segundo é a construção de uma matriz de corresponsabilidade, apresentada na seção 6, que converte a crítica à responsabilização individual em uma distribuição explícita de atribuições entre professor, escola, rede ou mantenedora e Estado, oferecendo critério para avaliar em que ponto da cadeia institucional a inclusão deixa de se realizar.

O percurso do texto organiza-se em cinco movimentos. O primeiro reconstrói os fundamentos conceituais da inclusão, da equidade e do reconhecimento. O segundo examina como a diversidade se manifesta no cotidiano escolar em suas várias dimensões e como as barreiras se acumulam em trajetórias específicas. O terceiro trata de currículo e avaliação. O quarto analisa as atribuições, possibilidades e limites da atuação docente. O quinto confronta os marcos normativos com as condições concretas de implementação e apresenta a matriz de corresponsabilidade. As considerações finais retomam o problema e delimitam o alcance das proposições.

2 METODOLOGIA

Este é um estudo teórico, de abordagem qualitativa e caráter analítico-argumentativo, desenvolvido por meio de revisão bibliográfica e documental de natureza narrativa. Não se trata de revisão sistemática, integrativa ou de escopo, e não foram executados protocolo com descritores controlados, fluxograma de seleção, codificação de amostra ou análise estatística. A finalidade da revisão foi reunir referenciais conceituais e documentos normativos capazes de sustentar uma leitura articulada do problema, e não mapear exaustivamente a produção da área. A opção é coerente com o objeto, que exige interpretação de conceitos e de normas, e implica reconhecer que a seleção das fontes é orientada pelo argumento, razão pela qual o percurso é descrito abaixo de modo a permitir escrutínio.

4

A localização das fontes combinou três procedimentos. O primeiro foi a busca por meio de mecanismos de busca acadêmica com posterior consulta direta às páginas dos artigos em bases e portais de periódicos, com destaque para SciELO, portais institucionais das revistas brasileiras citadas e páginas dos editores dos periódicos internacionais mobilizados, a partir de expressões como inclusão escolar, educação inclusiva, diversidade e currículo, formação docente e inclusão, trabalho docente e responsabilização, *inclusive pedagogy* e *inclusion and equity in education*. O segundo foi o encadeamento bibliográfico, isto é, a identificação de obras a partir das listas de referências dos textos considerados centrais na área. O terceiro foi a consulta direta a fontes oficiais, incluindo o repositório da legislação federal, o portal do Supremo Tribunal Federal, as publicações estatísticas do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, a comunicação oficial do Ministério dos Direitos Humanos e da Cidadania sobre denúncias de intolerância religiosa e relatórios de organizações com autoria identificada. O levantamento foi realizado em agosto de 2026 e encerrado em 18 de agosto de 2026.

Foram incluídas obras que atendiam simultaneamente a dois critérios: pertinência a um dos eixos analíticos definidos, com função argumentativa identificável no texto, e confiabilidade de procedência, com prioridade para artigos publicados em periódicos revisados por pares, livros acadêmicos de referência, documentos oficiais e relatórios institucionais com autoria e origem identificáveis. Foram excluídos materiais sem autoria definida, textos de divulgação sem lastro documental e resumos sem acesso ao texto completo. Todos os dados bibliográficos foram conferidos em fonte primária ou em catálogo institucional, e as fontes normativas foram verificadas quanto a número, data, órgão emissor e situação de vigência, o que se mostrou decisivo no caso de atos posteriormente suspensos ou revogados.

A análise organizou-se em quatro eixos, que também estruturam o desenvolvimento: fundamentos conceituais da inclusão, da diversidade e da equidade; manifestações da diversidade no cotidiano escolar e barreiras à participação; atuação docente, formação, currículo e avaliação; e condições institucionais, normativas e políticas de implementação. O procedimento consistiu em confrontar as formulações teóricas com o conteúdo dos documentos e com indicadores educacionais publicados por instituições identificadas, explicitando convergências, tensões e lacunas, e culminou na construção da matriz apresentada na seção 6, que sintetiza a distribuição de atribuições derivada da análise.

5

Duas delimitações devem ser registradas. Os exemplos apresentados ao longo do texto têm função ilustrativa e não decorrem de observação empírica realizada pelos autores, razão pela qual são introduzidos como situações plausíveis, e não como fatos verificados. Os dados estatísticos citados provêm de levantamentos institucionais expressamente referenciados, cuja leitura permite descrever tendências de acesso, de formação e de infraestrutura, mas não estabelecer relações causais entre condições escolares e resultados de aprendizagem.

3 DA PRESENÇA AO PERTENCIMENTO: FUNDAMENTOS CONCEITUAIS

3.1 Acesso, integração e inclusão substantiva

A história da escolarização das pessoas com deficiência no Brasil percorreu, ao longo do século XX, um itinerário que vai do atendimento em instituições especializadas às classes especiais no interior das redes públicas, e destas à matrícula em classes comuns (Mendes, 2010). Esse itinerário não é uma linha ascendente e homogênea. Cada etapa conservou elementos das anteriores, e a coexistência de arranjos distintos ainda hoje explica parte das ambiguidades do debate.

A distinção entre integração e inclusão é o ponto de partida conceitual. Na lógica integradora, o estudante é admitido no espaço comum desde que consiga adaptar-se às exigências previamente estabelecidas, de modo que o ônus do ajuste recai sobre quem chega. Na perspectiva inclusiva, é a instituição que se reorganiza para responder à variedade de percursos, ritmos e formas de aprender (Mantoan, 2006). A diferença não é semântica: ela redistribui responsabilidades. Quando a escola permanece intacta e apenas acomoda quem consegue acompanhá-la, produz-se uma presença sem participação, situação em que a matrícula cumpre a exigência legal sem alterar a experiência escolar do estudante.

A literatura internacional formulou essa distinção em termos de dimensões articuladas. O trabalho de Booth e Ainscow (2002) organizou a análise das escolas em torno de culturas, políticas e práticas, propondo que a inclusão seja avaliada pela redução de barreiras à aprendizagem e à participação de todos os estudantes, e não pela presença de um grupo específico. Ainscow (2020) acrescenta que inclusão e equidade devem ser tratadas como princípios que orientam o sistema como um todo, e não como programas dirigidos a categorias particulares de alunos, o que implica considerar presença, participação e conquista como dimensões inseparáveis.

Compreendida assim, a inclusão abrange ao menos cinco dimensões que a matrícula, isoladamente, não garante: a presença regular, a participação nas atividades ordinárias da turma, o pertencimento ao grupo, a aprendizagem dos conhecimentos socialmente relevantes e o desenvolvimento das potencialidades de cada estudante. A ausência de qualquer uma delas descaracteriza o processo. Um estudante que permanece na sala mas realiza tarefas paralelas sem relação com o que a turma estuda está presente e simultaneamente excluído do currículo.

3.2 Igualdade formal, equidade e reconhecimento

A afirmação de que todos devem ser tratados igualmente, quando aplicada sem mediação, converte-se em obstáculo. Tratar de modo uniforme estudantes que chegam à escola com trajetórias, repertórios e barreiras distintas tende a preservar as desigualdades de origem, já que oferece o mesmo a quem não parte do mesmo ponto. A equidade não se opõe à igualdade: ela é a condição de sua realização, pois exige diferenciação de meios para tornar possível a igualdade de direitos.

Candau (2008) situa esse problema no campo das relações entre igualdade e diferença, argumentando que a perspectiva intercultural exige articular políticas de igualdade e políticas

de identidade, sem que uma anule a outra. A recusa da diferença em nome da igualdade produz assimilação; a celebração da diferença sem enfrentamento das desigualdades produz uma pluralidade decorativa. A escola opera precisamente nessa tensão, e a qualidade de suas respostas depende de mantê-la como problema, e não de resolvê-la por eliminação de um dos termos.

O debate contemporâneo sobre justiça social oferece uma chave complementar. A discussão entre redistribuição e reconhecimento, tal como formulada por Fraser e Honneth (2003), mostra que injustiças de ordem econômica e injustiças de ordem simbólica possuem lógicas próprias e demandam remédios distintos, ainda que se entrelacem na experiência concreta. Honneth (2003) descreve o reconhecimento como condição da formação da autonomia, sustentando que a experiência de desrespeito compromete a relação do sujeito consigo mesmo. Transposta para a escola, essa formulação permite compreender por que o desrespeito cotidiano, o apelido que humilha, o silenciamento de uma língua familiar ou a suposição prévia de incapacidade não são incidentes menores de convivência, mas fatores que afetam as condições de aprender.

Freire (1996) já havia insistido em que ensinar exige respeito aos saberes dos educandos e à sua identidade cultural, e que a prática docente não é neutra em relação às condições sociais que produzem exclusão. A inclusão, sob essa perspectiva, não se reduz a um conjunto de procedimentos técnicos: ela supõe uma posição ética sobre quem tem direito ao conhecimento e sobre quais formas de existir são reconhecidas como legítimas no espaço escolar.

7

4 A DIVERSIDADE COMO CONDIÇÃO ORDINÁRIA DA SALA DE AULA

4.1 Corpo, funcionamento e barreiras à participação

Uma turma qualquer da educação básica brasileira reúne diferenças de origem territorial, condição socioeconômica, pertencimento étnico-racial, filiação religiosa, repertório linguístico, configuração familiar, corporalidade, funcionamento sensorial e cognitivo, além de trajetórias escolares marcadas por interrupções, reprovações ou deslocamentos. Tratar essa composição como desvio a ser administrado inverte a realidade: a heterogeneidade é a condição ordinária da sala de aula, e a homogeneidade é que constitui a exceção construída por mecanismos de seleção.

O perfil das matrículas do público da educação especial ilustra a velocidade com que essa composição se transforma. Entre 2015 e 2024, os estudantes com transtorno do espectro autista passaram de 5,6% para 44,2% do total dessas matrículas, enquanto a participação de estudantes com deficiência intelectual recuou de 69,3% para 48,5% (Instituto Rodrigo Mendes, 2026).

Independentemente das discussões sobre ampliação de critérios diagnósticos e acesso a serviços de saúde, que extrapolam o alcance deste estudo, a mudança altera de modo substantivo as demandas de organização do trabalho pedagógico, uma vez que as necessidades de apoio à comunicação, à previsibilidade da rotina e à regulação sensorial diferem daquelas historicamente consolidadas nas práticas escolares.

A Lei Brasileira de Inclusão adota a noção de barreira como categoria central, distinguindo obstáculos urbanísticos, arquitetônicos, nos transportes, nas comunicações e na informação, atitudinais e tecnológicos (Brasil, 2015). O deslocamento é conceitualmente relevante: a limitação da participação deixa de ser atributo do sujeito e passa a ser propriedade da relação entre o sujeito e o ambiente. Uma escola sem sinalização adequada, sem materiais em formatos acessíveis ou sem profissionais que dominem a Língua Brasileira de Sinais produz barreiras, ainda que declare acolher a todos.

As barreiras atitudinais merecem atenção específica porque operam de modo difuso e frequentemente involuntário. Elas se manifestam em expectativas rebaixadas, em elogios que infantilizam, na atribuição de tarefas simplificadas sem propósito pedagógico ou na presunção de que determinado estudante não alcançará certos conteúdos. Candau (2008) observa que preconceitos e discriminações impregnam as relações sociais com caráter difuso e sutil, o que exige trabalho deliberado de desconstrução. Instituições que se declaram inclusivas não estão imunes a essas formas de exclusão: ao contrário, o discurso inclusivo pode tornar mais difícil nomeá-las, pois a autoimagem institucional funciona como argumento contra o reconhecimento do problema.

4.2 Diversidade étnico-racial, religiosa, linguística e territorial

A pluralidade escolar não se esgota nas questões de deficiência e funcionamento, e tratar essas dimensões separadamente empobrece a análise. A inserção das relações étnico-raciais no currículo resulta de disputas históricas protagonizadas pelo movimento negro, que produziu conhecimento e pressionou o Estado por políticas específicas, o que se materializou na alteração da Lei de Diretrizes e Bases para tornar obrigatório o ensino de história e cultura afro-brasileira, africana e indígena (Brasil, 2003, 2008a; Gomes, 2017). A obrigatoriedade legal, contudo, não assegura por si a revisão das narrativas escolares, e é possível cumprir a norma por meio de eventos pontuais no calendário sem que os conteúdos ordinários das disciplinas sejam alterados.

A diversidade religiosa apresenta tensão específica em um Estado laico. Cunha (2013) analisa a persistência de arranjos confessionais na escola pública brasileira e argumenta que a laicidade não se resolve pela mera declaração de neutralidade, dependendo de decisões concretas sobre currículo, símbolos e práticas institucionais. No cotidiano escolar, a questão aparece em detalhes que raramente são objeto de deliberação explícita: orações coletivas, restrições alimentares, uso de vestimentas ou o tratamento dispensado a estudantes de religiões de matriz africana. Os registros do canal oficial de denúncias de violações de direitos humanos indicam impacto desproporcional sobre praticantes dessas religiões, com 2.774 denúncias de intolerância religiosa entre janeiro de 2025 e janeiro de 2026 (Brasil, 2026). O registro não permite estimar a ocorrência dessas violações no ambiente escolar, mas documenta a persistência social de um problema que atravessa as relações educacionais.

A dimensão linguística envolve tanto os estudantes surdos quanto os falantes de línguas indígenas, de línguas de imigração e de variedades linguísticas socialmente estigmatizadas. O reconhecimento legal da Língua Brasileira de Sinais como meio de comunicação e expressão (Brasil, 2002) e a posterior instituição da educação bilíngue de surdos como modalidade, com Libras como primeira língua e português escrito como segunda (Brasil, 2021), alteraram o quadro normativo, mas sua efetivação depende da disponibilidade de professores bilíngues, de tradutores intérpretes e de materiais adequados, cuja distribuição entre as redes este estudo não tem meios de dimensionar e que constitui objeto reconhecido de investigação na área. Quando a variedade linguística do estudante é tratada como erro a corrigir, e não como ponto de partida para a ampliação de repertórios, a diferença linguística converte-se em mecanismo de classificação escolar.

A dimensão territorial completa esse quadro. A política de educação do campo reconhece as especificidades das populações rurais e estabelece princípios de respeito à diversidade em seus aspectos sociais, culturais, ambientais, políticos, econômicos, de gênero, geracional e de raça e etnia (Brasil, 2010). Os indicadores de infraestrutura extraídos do Censo Escolar são apresentados por localização precisamente porque as condições variam entre escolas urbanas e rurais, e essa variação incide sobre transporte, conectividade, equipamentos e acesso a serviços de apoio (Todos pela Educação, 2025). Sem dimensionar aqui a extensão dessas diferenças, é possível afirmar que um mesmo direito produz experiências escolares distintas conforme o lugar em que é exercido, o que torna a localização uma variável relevante para qualquer avaliação de política inclusiva.

Essas dimensões não se somam de modo linear. Crenshaw (2002) demonstra que discriminações de raça e de gênero não constituem fenômenos mutuamente excludentes e propõe um modelo para identificar formas de subordinação que resultam de seus efeitos interativos. Transposta para a escola, a formulação permite compreender por que uma estudante negra com deficiência residente em área rural não enfrenta a soma de três barreiras independentes, mas uma configuração específica que nenhuma das categorias, isoladamente, descreve. O reconhecimento das intersecções não autoriza, porém, tratar identidades distintas como equivalentes: racismo, capacitismo, intolerância religiosa e discriminação por origem social possuem histórias e mecanismos próprios, e reduzi-los a um enunciado genérico sobre respeito às diferenças enfraquece o enfrentamento de cada um.

4.3 Currículo e avaliação entre a inclusão e a reprodução de exclusões

Currículo e avaliação constituem o núcleo operacional do problema, e é neles que a inclusão se realiza ou se desfaz. Um currículo organizado como sequência única, com ritmo padronizado e formas restritas de expressão do que se aprendeu, tende a produzir exclusão mesmo quando todos os estudantes estão fisicamente presentes. A avaliação padronizada, quando funciona como único instrumento de verificação, mede sobretudo a proximidade entre o repertório do estudante e o formato do teste.

10

A noção de pedagogia inclusiva desenvolvida por Florian e Black-Hawkins (2011) oferece um critério operacional útil. As autoras identificam, a partir de observações e entrevistas em escolas escocesas, práticas que ampliam o que está disponível para todos, em vez de organizar provisões diferenciadas para alguns. O deslocamento evita o efeito paradoxal da diferenciação individualizada, que pode marcar o estudante como destinatário de um tratamento excepcional e reforçar sua posição periférica no grupo. O critério não elimina a necessidade de apoios individualizados quando estes são requeridos, mas altera o ponto de partida do planejamento.

Na mesma direção, o desenho universal para a aprendizagem propõe que a variabilidade seja considerada na concepção das atividades, e não em ajustes posteriores, mediante múltiplas formas de engajamento, de representação e de ação e expressão. A versão mais recente das diretrizes incorpora explicitamente as identidades múltiplas dos estudantes como dimensão da variabilidade e reconhece vieses individuais, institucionais e sistêmicos como barreiras à aprendizagem (CAST, 2024). Trata-se de referencial de design pedagógico, e não de receituário:

sua aplicação requer conhecimento do contexto, tempo de planejamento e disponibilidade de materiais, condições que não se distribuem uniformemente entre as escolas brasileiras.

Perrenoud (2001) argumenta que a indiferença às diferenças produz fracasso escolar, e que a diferenciação pedagógica exige transformação da organização do trabalho, e não apenas boa vontade individual. A observação delimita o alcance de propostas frequentemente apresentadas como soluções acessíveis. Flexibilizar percursos, diversificar formas de avaliação, organizar agrupamentos variáveis e articular conteúdos a repertórios locais são medidas viáveis quando existem tempo de planejamento remunerado, coordenação pedagógica atuante e estabilidade das equipes.

Cabe distinguir acolhimento de rebaixamento de expectativas. Reduzir o que se espera de um estudante em nome do respeito à sua condição é uma forma de exclusão que se apresenta como cuidado. O acolhimento pedagógico consiste em criar condições equitativas para que o estudante alcance objetivos de aprendizagem significativos, o que pode implicar caminhos distintos, tempos distintos e instrumentos distintos, sem que a substância do conhecimento seja subtraída (Paixão *et al.*, 2026).

5 O TRABALHO DOCENTE ENTRE A MEDIAÇÃO E A RESPONSABILIZAÇÃO

11

5.1 Atribuições e possibilidades da mediação pedagógica

O professor ocupa posição singular na efetivação da inclusão porque é quem converte prescrições normativas em situações concretas de ensino. Essa mediação tem três dimensões que operam simultaneamente. A dimensão pedagógica envolve o planejamento de percursos, a seleção de materiais, a organização dos agrupamentos e a avaliação. A dimensão relacional envolve a construção do vínculo, a mediação de conflitos, a regulação da convivência e a produção de um clima em que a diferença não se converta em motivo de constrangimento. A dimensão ética envolve o posicionamento diante de manifestações de preconceito e a recusa de tratamentos que hierarquizem estudantes.

Tardif (2002) analisa os saberes docentes como plurais e temporais, constituídos na formação, na experiência profissional e na relação com os pares e com os programas escolares. A formulação ajuda a compreender por que respostas eficazes à diversidade raramente derivam da aplicação direta de um método: elas resultam da mobilização de saberes construídos na prática, submetidos a análise e compartilhados coletivamente. Disso decorre uma implicação prática relevante: o isolamento profissional dificulta a produção desse saber, pois reduz as

oportunidades de submeter decisões pedagógicas ao escrutínio dos colegas e de acumular soluções para além da experiência individual.

Nóvoa (2017) sustenta que a formação de professores deve firmar a posição de cada profissional e afirmar a profissão em sua dimensão coletiva, o que supõe reconhecer um conhecimento profissional que não se esgota em entendimentos individualizados do trabalho docente. A observação é decisiva para o tema aqui tratado. A inclusão exige decisões que ultrapassam o alcance de um professor isolado, como a organização de horários compartilhados, a definição de critérios comuns de avaliação e a articulação com serviços de apoio, todas dependentes de uma dimensão coletiva do trabalho.

5.2 Formação docente: condição necessária e de alcance delimitado

A formação inicial brasileira apresenta fragilidades estruturais amplamente documentadas. Gatti (2010), ao examinar currículos e ementas de licenciaturas em Pedagogia e em áreas específicas, identifica fragmentação curricular, reduzida participação da formação voltada ao trabalho docente propriamente dito e ambiguidades nas normatizações vigentes. Em um quadro assim configurado, a preparação para atuar em contextos heterogêneos tende a ocupar espaço marginal, frequentemente concentrada em componentes introdutórios de caráter panorâmico. Analisando especificamente a formação de professores para a educação especial, Michels (2011) argumenta que as propostas formativas consolidadas no país mantiveram ênfase em referenciais centrados nas características individuais dos estudantes, com atenção insuficiente às dimensões pedagógicas e organizacionais do trabalho escolar. O indicador de formação continuada segue a mesma direção: em 2024, apenas 6,4% dos professores regentes registravam formação continuada em educação especial (Instituto Rodrigo Mendes, 2026).

Reconhecer a insuficiência formativa, porém, não autoriza a conclusão de que a formação resolva o problema. A hipótese de que basta formar melhor os professores para que a inclusão se efetive desconsidera que decisões pedagógicas dependem de condições materiais. Um professor com formação consistente amplia sua capacidade de interpretar necessidades, planejar percursos e justificar decisões, e essa diferença é real; ele permanece, entretanto, submetido às mesmas restrições estruturais que atingem seus colegas quando faltam materiais acessíveis, apoio especializado e tempo de planejamento. A formação amplia o repertório de possibilidades sem criar, por si, as condições de exercê-las.

Kassar (2011) mostra que a implantação da política nacional de educação especial na perspectiva inclusiva ocorreu em contexto de matrícula em larga escala, com limites concretos de materialização, evidenciando descompasso entre a formulação da política e as condições de sua execução nas redes. Esse descompasso não é um acidente de percurso: ele tende a se reproduzir sempre que uma política estabelece obrigações sem prever os meios correspondentes. A formação continuada, quando ofertada em formatos pontuais e descontextualizados, reproduz a mesma lógica, pois transfere ao professor a tarefa de resolver individualmente um problema de organização institucional.

A formação com maior probabilidade de produzir efeito é aquela ancorada no contexto de atuação, articulada ao projeto pedagógico da escola e desenvolvida com tempo protegido na jornada. Ela supõe, portanto, condições de trabalho que não dependem do professor, e sua ausência não deve ser interpretada como desinteresse profissional.

5.3 Os limites da responsabilização individual

A intensificação do trabalho docente foi documentada como efeito de reformas educacionais que ampliaram as atribuições dos professores sem correspondente ampliação de meios. Oliveira (2004) descreve a reestruturação do trabalho docente como processo em que novas demandas são apresentadas à escola, resultando em intensificação, ampliação do raio de ação do professor e maior responsabilização, acompanhadas de desgaste e insatisfação. A inclusão escolar inseriu-se nesse processo. À medida que se tornou obrigação legal sem que os sistemas assegurassem apoios proporcionais, converteu-se em mais uma exigência acrescida a uma jornada já saturada.

A responsabilização individual opera por um mecanismo identificável. Primeiro, a norma estabelece um direito. Depois, o sistema não provê as condições para efetivá-lo. Em seguida, a ausência de resultado é interpretada como falha de execução no ponto final da cadeia, que é a sala de aula. O professor passa então a ser avaliado por um desempenho cujas condições de possibilidade não estavam sob seu controle. O efeito é duplo: produz sofrimento profissional e obscurece as decisões de financiamento, gestão e política que determinaram a insuficiência inicial.

O mecanismo pode ser explicitado por meio de um cenário construído apenas para fins de exposição do argumento, sem valor probatório: uma docente que atua com turma numerosa, sem profissional de apoio em parte da jornada, sem materiais em formatos alternativos e com

tempo mínimo de planejamento coletivo terá seus resultados avaliados como se essas restrições não existissem. O que o cenário torna visível não é uma deficiência profissional, mas a distância entre o âmbito da decisão pedagógica e o âmbito em que as condições dessa decisão são definidas, distância que a matriz apresentada na seção 6 procura tornar explícita.

A crítica à responsabilização individual não implica retratar o professor como agente sem autonomia. A margem de decisão docente é real e produz diferenças observáveis na experiência escolar dos estudantes, sobretudo nas dimensões relacional e ética da mediação. O que se recusa é a atribuição exclusiva, que confunde o âmbito em que o professor pode decidir com o âmbito em que a instituição e o Estado devem prover. Mendes *et al.* (2026) observam que a construção de práticas inclusivas na escola contemporânea depende simultaneamente de repertório docente e de condições institucionais, o que desautoriza tanto a idealização do professor como solução quanto sua responsabilização como causa.

6 ENTRE A NORMA E A ESCOLA REAL: CONDIÇÕES DE IMPLEMENTAÇÃO

6.1 Marcos normativos, avanços e instabilidade

O arcabouço normativo brasileiro sobre inclusão é consistente em seus princípios. Além da Constituição e da Lei de Diretrizes e Bases, o Estatuto da Criança e do Adolescente estabeleceu o direito à educação com garantias específicas de acesso e permanência (Brasil, 1990). A Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, promulgada com equivalência de emenda constitucional, comprometeu o país com um sistema educacional inclusivo em todos os níveis (Brasil, 2009a). A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva definiu a educação especial como modalidade transversal, com atendimento educacional especializado de caráter complementar ou suplementar, e não substitutivo à escolarização comum (Brasil, 2008b), diretriz operacionalizada pelas normas do Conselho Nacional de Educação sobre o atendimento educacional especializado (Brasil, 2009b). No plano internacional, a Declaração de Salamanca havia consolidado o princípio de que as escolas comuns devem acolher todas as crianças, independentemente de suas condições (UNESCO, 1994).

Esse conjunto não é, contudo, imune a disputas. Em 2020, o Decreto nº 10.502 instituiu política que reposicionava classes e escolas especializadas como alternativas dentro do sistema (Brasil, 2020a). O Supremo Tribunal Federal suspendeu sua eficácia por medida cautelar posteriormente referendada pelo Plenário, sob o entendimento de que o ato poderia

fundamentar políticas que fragilizam o imperativo da inclusão na rede regular, retirando a ênfase da matrícula no ensino comum (Brasil, 2020b). O decreto foi revogado em 2023 (Brasil, 2023). O episódio é analiticamente instrutivo por duas razões. Mostra que o paradigma inclusivo, embora consolidado juridicamente, permanece objeto de contestação política, e evidencia que a estabilidade normativa depende de arranjos institucionais de controle que operam fora do sistema educacional.

É razoável supor, como hipótese analítica que este estudo não tem meios de verificar empiricamente, que oscilações dessa natureza repercutam na continuidade das ações locais, uma vez que formação de equipes, contratação de profissionais de apoio e aquisição de materiais dependem de planejamento plurianual. A literatura sobre implementação de políticas de educação especial já registrou descompassos dessa ordem entre formulação e execução (Kassar, 2011; Michels, 2011), o que confere plausibilidade à suposição sem substituir a verificação. Essa verificação exigiria pesquisa dedicada ao acompanhamento de redes municipais e estaduais ao longo do período, o que se indica adiante como possibilidade de aprofundamento.

Existe, ainda, uma diferença que a análise não pode dissolver: direito previsto, política formulada e implementação efetiva são planos distintos. A existência de norma avançada é condição necessária e insuficiente. Sem financiamento vinculado, sem acompanhamento de indicadores e sem responsabilização dos entes federados pela oferta dos apoios, o direito permanece enunciado.

6.2 Uma matriz de corresponsabilidade

A recusa da responsabilização individual só produz consequência analítica se for acompanhada da indicação de quem responde por quê. O Quadro 1 sintetiza, a partir dos elementos discutidos nas seções anteriores, cinco condições de efetivação da inclusão e a distribuição de atribuições entre quatro instâncias. A distinção entre escola e rede ou mantenedora é deliberada: a unidade escolar organiza tempos, agrupamentos e planejamento coletivo, ao passo que a rede contrata profissionais, distribui recursos entre unidades, mantém serviços e estabelece normas administrativas, de modo que uma mesma condição pode falhar por razões de natureza distinta em cada nível. A matriz não pretende esgotar as situações concretas, cuja configuração varia conforme o regime de colaboração e o território, e cumpre função analítica: ela permite localizar, diante de um resultado insatisfatório, em que ponto da cadeia institucional a condição necessária deixou de ser provida.

Quadro 1 - Matriz de corresponsabilidade pelas condições de efetivação da inclusão escolar

Condição	Professor	Escola	Rede ou mantenedora	Estado e poder público (regulação e financiamento)
Acessibilidade física, comunicacional e de materiais	Identificar barreiras que afetam a participação e registrar demandas	Priorizar adaptações no espaço, organizar o uso dos recursos disponíveis e acompanhar seu emprego	Executar obras, adquirir e distribuir recursos, contratar tradutores intérpretes e profissionais de apoio	Financiar, definir padrões mínimos de acessibilidade e monitorar o cumprimento
Apoio especializado articulado	Compartilhar informações e planejar em conjunto com o atendimento especializado	Instituir horários comuns de planejamento entre classe comum e atendimento especializado	Manter salas de recursos, compor equipes multiprofissionais e assegurar quadro de pessoal	Regular o serviço, financiar sua oferta e acompanhar a cobertura
Currículo e avaliação flexíveis	Diversificar percursos, instrumentos e formas de expressão da aprendizagem	Estabelecer critérios coletivos e proteger a coerência do projeto pedagógico	Orientar as unidades, disponibilizar materiais e evitar prescrições que engessem o planejamento	Definir diretrizes curriculares compatíveis com a variabilidade e calibrar avaliações externas
Formação profissional contextualizada	Participar, analisar a própria prática e sistematizar soluções com os pares	Organizar formação ancorada no contexto, com tempo protegido na jornada	Ofertar programas continuados de longa duração e articulá-los ao projeto das escolas	Formular diretrizes nacionais, induzir políticas de formação e financiar programas iniciais e continuados
Condições de trabalho sustentáveis	Explicitar limites e demandas de modo documentado	Distribuir apoios com critérios públicos e reduzir o isolamento profissional	Dimensionar turmas, compor o quadro docente e assegurar estabilidade das equipes	Regular jornada, carreira e financiamento, com acompanhamento de indicadores

Nota: a participação das famílias e a escuta dos estudantes atravessam as cinco condições, sem que lhes caibam deveres atribuídos às instâncias institucionais.

Fonte: elaborado pelos autores (2026).

A leitura do quadro evidencia que nenhuma linha se resolve em uma única coluna. A acessibilidade depende de decisão orçamentária no âmbito da rede e do financiamento estatal, mas também de que alguém identifique, no cotidiano, quais barreiras efetivamente operam. O apoio especializado depende de contratação, atribuição que a unidade escolar não detém, e igualmente de tempo compartilhado que só a organização interna da escola pode instituir. Essa interdependência fundamenta a recusa de soluções pontuais, sejam elas a aquisição de tecnologia assistiva sem formação para uso, a formação sem tempo de aplicação ou a norma sem financiamento. Os indicadores disponíveis sugerem que várias dessas condições permanecem parcialmente providas: em 2024, os banheiros adaptados estavam presentes em pouco mais da metade das escolas e as salas de recursos multifuncionais em cerca de um quarto delas (Todos pela Educação, 2025).

As barreiras raramente incidem de modo isolado, e a leitura interseccional discutida na seção 4.2 tem consequência direta sobre a matriz: uma mesma condição não se realiza igualmente para todos os estudantes de uma turma. A acessibilidade de materiais adquire outro peso quando a barreira sensorial se combina com a linguística; o apoio especializado depende da localização quando a escola está distante dos serviços da rede; a flexibilização curricular resulta insuficiente quando os conteúdos reproduzem silenciamentos que atingem parte dos estudantes. A matriz indica quem responde por cada condição, e a análise interseccional indica para quem

essa condição ainda não foi provida, o que sugere que sua aplicação exija a identificação dos grupos cuja participação permanece restrita.

A participação das famílias e a escuta dos estudantes atravessam todas as linhas. Estudantes identificam barreiras que passam despercebidas aos adultos, e famílias detêm informações sobre trajetórias e necessidades que nenhum relatório substitui. Ainscow (2020) enfatiza que o desenvolvimento de sistemas inclusivos requer abordagens que envolvam a escola e seu entorno, com uso sistemático de evidências para identificar quem está sendo deixado de fora, o que supõe capacidade institucional de coletar, analisar e agir sobre informações relativas à participação. A organização dessa escuta deve evitar, porém, transferir às famílias responsabilidades que cabem à escola, sobretudo em contextos de vulnerabilidade em que a exigência de acompanhamento intensivo se converte em mais um fator de desigualdade.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O problema formulado no início deste artigo indagava quais desafios os docentes enfrentam para promover inclusão, respeito à diversidade e convivência plural em sala de aula, e como se distribuem as responsabilidades pelas condições que tornam essa atuação possível. A análise permite responder que os desafios docentes não decorrem prioritariamente de despreparo individual, embora as lacunas formativas sejam reais e documentadas, mas da combinação entre exigências ampliadas e condições institucionais insuficientes. O professor é convocado a produzir, no plano da sala de aula, resultados que dependem de decisões tomadas em outros planos, e a matriz apresentada na seção 6 explicita se cada uma dessas decisões pertence à escola, à rede ou mantenedora ou ao Estado.

A síntese do percurso pode ser expressa em quatro proposições. A inclusão não se confunde com acesso, pois requer participação, pertencimento e aprendizagem, e a presença sem essas dimensões constitui uma forma silenciosa de exclusão. A diversidade é a condição ordinária da sala de aula e manifesta-se em dimensões que se entrelaçam sem se equivaler, o que exige respostas específicas e atenção às configurações interseccionais. Currículo e avaliação são instrumentos ambivalentes, capazes de sustentar a inclusão ou de reproduzir hierarquias, conforme sejam ou não redesenhados considerando a variabilidade desde o planejamento. A atuação docente é decisiva e tem alcance delimitado pelas condições disponíveis, o que torna a

corresponsabilidade institucional e estatal uma exigência analítica, e não uma concessão retórica.

A contribuição do estudo em relação à produção anterior dos autores está na articulação entre a ampliação do escopo da diversidade tratada e a proposição de um instrumento analítico que distribui atribuições entre quatro instâncias e trata a participação das famílias e dos estudantes como dimensão transversal. Enquanto trabalhos precedentes descreveram os desafios cotidianos e as condições institucionais da docência em contextos plurais (Paixão *et al.*, 2026; Mendes *et al.*, 2026), o presente texto avança ao converter essa descrição em critério de imputação de responsabilidades, aplicável ao exame de situações concretas.

A discussão preserva complexidades que seria mais confortável dissolver. Os avanços normativos e de acesso são consistentes e não devem ser minimizados, do mesmo modo que as insuficiências de acessibilidade, de formação e de apoio especializado não devem ser tratadas como obstáculos residuais em vias de superação natural. A tensão entre reconhecimento das diferenças e garantia de igualdade permanece produtiva justamente porque não admite solução definitiva, e a instabilidade das políticas nacionais evidencia que o paradigma inclusivo continua sendo objeto de disputa.

Os limites deste estudo devem ser explicitados. Trata-se de análise teórica, que não produz evidência empírica sobre práticas escolares e não permite generalizar sobre a realidade das redes brasileiras em sua diversidade regional e administrativa. A seleção das fontes, ainda que descrita e justificada, é orientada pelo argumento e não equivale a um mapeamento exaustivo da produção da área. Os indicadores mobilizados descrevem tendências de acesso, de formação e de infraestrutura, e não estabelecem relações causais com resultados de aprendizagem. As situações ilustrativas apresentadas cumprem função argumentativa e não constituem casos observados.

Como possibilidades de aprofundamento, mostram-se pertinentes investigações empíricas sobre as formas concretas de articulação entre o atendimento educacional especializado e o trabalho na classe comum, estudos sobre os efeitos da instabilidade normativa na continuidade das ações das redes municipais, pesquisas que apliquem a matriz de corresponsabilidade a casos concretos para testar sua utilidade diagnóstica e análises que examinem intersecções entre deficiência, raça, classe, língua e território nas trajetórias escolares. Em qualquer desses percursos, a distinção entre inclusão formal e inclusão efetiva

permanece o critério mais produtivo de avaliação, porque desloca a pergunta de quantos estão matriculados para quem, de fato, está aprendendo e participando.

REFERÊNCIAS

AINSCOW, Mel. Promoting inclusion and equity in education: lessons from international experiences. *Nordic Journal of Studies in Educational Policy*, v. 6, n. 1, p. 7-16, 2020. DOI: <https://doi.org/10.1080/20020317.2020.1729587>.

BOOTH, Tony; AINSCOW, Mel. *Index for inclusion: developing learning and participation in schools*. Bristol: Centre for Studies on Inclusive Education, 2002.

BRASIL. [Constituição (1988)]. *Constituição da República Federativa do Brasil de 1988*. Brasília, DF: Presidência da República, 1988. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 18 ago. 2026.

BRASIL. *Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990*. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 1990. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/18069.htm. Acesso em: 18 ago. 2026.

BRASIL. *Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996*. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Presidência da República, 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 18 ago. 2026.

BRASIL. *Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002*. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais (Libras) e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 2002. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/110436.htm. Acesso em: 18 ago. 2026.

BRASIL. *Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003*. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática História e Cultura Afro-Brasileira. Brasília, DF: Presidência da República, 2003. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/110639.htm. Acesso em: 18 ago. 2026.

BRASIL. *Lei nº 11.645, de 10 de março de 2008*. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena. Brasília, DF: Presidência da República, 2008a. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/11645.htm. Acesso em: 18 ago. 2026.

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

BRASIL. *Decreto nº 6.949, de 25 de agosto de 2009*. Promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova York, em 30 de março de 2007. Brasília, DF: Presidência da República, 2009a. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/d6949.htm. Acesso em: 18 ago. 2026.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. *Resolução nº 4, de 2 de outubro de 2009*. Institui diretrizes operacionais para o atendimento educacional especializado na educação básica, modalidade educação especial. Brasília, DF: CNE/CEB, 2009b.

BRASIL. *Decreto nº 7.352, de 4 de novembro de 2010*. Dispõe sobre a política de educação do campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA). Brasília, DF: Presidência da República, 2010. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/decreto/d7352.htm. Acesso em: 18 ago. 2026.

BRASIL. *Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015*. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Brasília, DF: Presidência da República, 2015. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm. Acesso em: 18 ago. 2026.

BRASIL. *Decreto nº 10.502, de 30 de setembro de 2020*. Institui a Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida. Brasília, DF: Presidência da República, 2020a. Revogado pelo Decreto nº 11.370, de 1º de janeiro de 2023. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2020/decreto/d10502.htm. Acesso em: 18 ago. 2026.

BRASIL. Supremo Tribunal Federal. *Referendo na medida cautelar na Ação Direta de Inconstitucionalidade nº 6.590/DF*. Relator: Ministro Dias Toffoli. Brasília, DF: STF, 2020b. Disponível em: <https://portal.stf.jus.br/processos/detalhe.asp?incidente=6036507>. Acesso em: 18 ago. 2026.

20

BRASIL. *Lei nº 14.191, de 3 de agosto de 2021*. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, para dispor sobre a modalidade de educação bilíngue de surdos. Brasília, DF: Presidência da República, 2021. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2021/lei/l14191.htm. Acesso em: 18 ago. 2026.

BRASIL. *Decreto nº 11.370, de 1º de janeiro de 2023*. Revoga o Decreto nº 10.502, de 30 de setembro de 2020, que institui a Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida. Brasília, DF: Presidência da República, 2023. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2023-2026/2023/decreto/D11370.htm. Acesso em: 18 ago. 2026.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. *Censo escolar da educação básica 2024: notas estatísticas*. Brasília, DF: Inep, [2025]. Disponível em: https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/estatisticas_e_indicadores/notas_estatisticas_censo_da_educacao_basica_2024.pdf. Acesso em: 18 ago. 2026.

BRASIL. Ministério dos Direitos Humanos e da Cidadania. *Intolerância religiosa segue como violação recorrente em 2026, apontam dados do Disque 100*. Brasília, DF: MDHC, 2026. Disponível em: <https://www.gov.br/mdh/pt-br/assuntos/noticias/2026/janeiro/intolerancia-religiosa-segue-como-violacao-recorrente-em-2026-apontam-dados-do-disque-100>. Acesso em: 18 ago. 2026.

CANDAU, Vera Maria. Direitos humanos, educação e interculturalidade: as tensões entre igualdade e diferença. *Revista Brasileira de Educação*, v. 13, n. 37, p. 45-56, 2008.

CAST. *Universal design for learning guidelines version 3.0*. Lynnfield, MA: CAST, 2024. Disponível em: <https://udlguidelines.cast.org/>. Acesso em: 18 ago. 2026.

CRENSHAW, Kimberlé. Documento para o encontro de especialistas em aspectos da discriminação racial relativos ao gênero. *Revista Estudos Feministas*, v. 10, n. 1, p. 171-188, 2002. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0104-026X2002000100011>.

CUNHA, Luiz Antônio. *Educação e religiões: a descolonização religiosa da escola pública*. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2013.

FLORIAN, Lani; BLACK-HAWKINS, Kristine. Exploring inclusive pedagogy. *British Educational Research Journal*, v. 37, n. 5, p. 813-828, 2011. DOI: <https://doi.org/10.1080/01411926.2010.501096>.

FRASER, Nancy; HONNETH, Axel. *Redistribution or recognition?: a political-philosophical exchange*. London: Verso, 2003.

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

GATTI, Bernardete A. Formação de professores no Brasil: características e problemas. *Educação & Sociedade*, v. 31, n. 113, p. 1355-1379, 2010. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0101-73302010000400016>.

GOMES, Nilma Lino. *O movimento negro educador: saberes construídos nas lutas por emancipação*. Petrópolis: Vozes, 2017.

HONNETH, Axel. *Luta por reconhecimento: a gramática moral dos conflitos sociais*. São Paulo: Editora 34, 2003.

INSTITUTO RODRIGO MENDES. *Panorama da Educação Especial 2025*. São Paulo: Instituto Rodrigo Mendes, 2026. Disponível em: <https://institutorodrigomendes.org.br/panorama-educacao-especial-2025/>. Acesso em: 18 ago. 2026.

KASSAR, Mônica de Carvalho Magalhães. Educação especial na perspectiva da educação inclusiva: desafios da implantação de uma política nacional. *Educar em Revista*, n. 41, p. 61-79, 2011. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0104-40602011000300005>.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. *Inclusão escolar: o que é? por quê? como fazer?* 2. ed. São Paulo: Moderna, 2006.

MENDES, Enicéia Gonçalves. Breve histórico da educação especial no Brasil. *Revista Educación y Pedagogía*, Medellín, v. 22, n. 57, p. 93-109, 2010.

MENDES, Everaldo dos Santos *et al.* Docência em tempos de pluralidade: desafios pedagógicos, condições institucionais e a construção de práticas inclusivas na escola contemporânea. *Veredas do Direito*, Belo Horizonte, v. 23, n. 8, e236376, 2026. DOI: <https://doi.org/10.18623/rvd.v23.6376>.

MICHELS, Maria Helena. O que há de novo na formação de professores para a educação especial? *Revista Educação Especial*, Santa Maria, v. 24, n. 40, p. 219-232, 2011. DOI: <https://doi.org/10.5902/1984686X2668>.

NÓVOA, António. Firmar a posição como professor, afirmar a profissão docente. *Cadernos de Pesquisa*, v. 47, n. 166, p. 1106-1133, 2017. DOI: <https://doi.org/10.1590/198053144843>.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. A reestruturação do trabalho docente: precarização e flexibilização. *Educação & Sociedade*, v. 25, n. 89, p. 1127-1144, 2004. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0101-73302004000400003>.

PAIXÃO, Joelson Lopes da *et al.* Docência e diversidade na sala de aula: desafios cotidianos, sobrecarga profissional e a construção de ambientes educativos inclusivos. *Brazilian Journal of Animal and Environmental Research*, v. 9, n. 2, e86919, 2026. DOI: <https://doi.org/10.34188/bjaerv9n2-098>.

PERRENOUD, Philippe. *A pedagogia na escola das diferenças: fragmentos de uma sociologia do fracasso*. Porto Alegre: Artmed, 2001.

TARDIF, Maurice. *Saberes docentes e formação profissional*. Petrópolis: Vozes, 2002.

TODOS PELA EDUCAÇÃO. *Anuário Brasileiro da Educação Básica 2025*. São Paulo: Todos pela Educação; Moderna, 2025. Disponível em: <https://anuario.todospelaeducacao.org.br/2025/>. Acesso em: 18 ago. 2026.

UNESCO. *Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais*. Brasília, DF: Corde, 1994.