

DIVERSIDADE E INCLUSÃO NO ENSINO FUNDAMENTAL I: PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NO CONTEXTO ESCOLAR

DIVERSITY AND INCLUSION IN ELEMENTARY SCHOOL I: PEDAGOGICAL PRACTICES IN THE SCHOOL CONTEXT

DIVERSIDAD E INCLUSIÓN EN LA EDUCACIÓN PRIMARIA I: PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS EN EL CONTEXTO ESCOLAR

Juliana Lubiano Nunes¹
Rozineide Iraci Pereira da Silva²

RESUMO: Este artigo científico analisa a diversidade e a inclusão no ensino fundamental I, com foco nas práticas pedagógicas desenvolvidas no contexto escolar e em sua relação com a construção de uma educação comprometida com a equidade, a participação e o reconhecimento das diferenças humanas. Quanto à natureza, trata-se de pesquisa básica, de caráter teórico; quanto à abordagem, é qualitativa; quanto aos objetivos, possui caráter descritivo-interpretativo; e, quanto aos procedimentos técnicos, é bibliográfica e documental. O corpus temático foi composto por 21 fontes, sendo 10 produções acadêmicas e 11 documentos legais, normativos ou orientadores. Para conferir rastreabilidade à versão revisada, realizou-se, em setembro de 2026, busca temática complementar na SciELO e no Google Acadêmico, associada à consulta direta aos portais institucionais oficiais do Ministério da Educação, do Conselho Nacional de Educação, da Presidência da República/Planalto e da UNESCO, utilizando descritores relacionados à educação inclusiva, práticas pedagógicas, formação docente, adaptação curricular e ensino fundamental. A seleção considerou pertinência temática, autoria e procedência identificáveis, disponibilidade de texto ou dados bibliográficos verificáveis e contribuição para os objetivos do estudo, com exclusão de duplicidades e materiais sem relação analítica direta com o problema. A análise envolveu leitura exploratória e analítica, sistematização em matriz e organização em quatro eixos: planejamento inclusivo, metodologias de participação, adaptação de atividades e recursos e colaboração entre escola, família e comunidade. Os resultados da síntese teórico-documental indicam que a inclusão não se reduz ao acesso formal, mas depende da articulação entre mediação docente, acessibilidade pedagógica, condições institucionais e corresponsabilidade. Conclui-se, dentro dos limites do corpus analisado, que a efetivação da inclusão requer transformar garantias normativas em práticas cotidianas capazes de ampliar participação e aprendizagem.

Palavras-chave: Diversidade. Inclusão escolar. Ensino fundamental I. Práticas pedagógicas. Educação inclusiva.

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

² PhD, doutora em ciências da educação, mestra em ciências da educação, especialista em escrita avançada, psicopedagoga, pedagoga. Professora e orientadora da Christian Business School.

ABSTRACT: This scientific article analyzes diversity and inclusion in Elementary School I, focusing on pedagogical practices developed in the school context and their relationship with the construction of an education committed to equity, participation, and recognition of human differences. In terms of nature, this is basic research with a theoretical character; in terms of approach, it is qualitative; in terms of objectives, it is descriptive-interpretive; and, regarding technical procedures, it is bibliographic and documentary. The thematic corpus comprised 21 sources, including 10 academic publications and 11 legal, normative, or guiding documents. To improve traceability in the revised version, a complementary thematic search was conducted in September 2026 in SciELO and Google Scholar, together with direct consultation of the official institutional portals of the Brazilian Ministry of Education, the National Council of Education, the Presidency of the Republic/Planalto, and UNESCO, using search terms related to inclusive education, pedagogical practices, teacher education, curricular adaptation, and elementary education. Selection considered thematic relevance, identifiable authorship and provenance, availability of full text or verifiable bibliographic data, and contribution to the study objectives, excluding duplicates and materials without a direct analytical relationship to the research problem. The analysis involved exploratory and analytical reading, systematization in a matrix, and organization into four axes: inclusive planning, participation-oriented teaching methodologies, adaptation of activities and resources, and collaboration among school, family, and community. The theoretical-documentary synthesis indicates that inclusion is not limited to formal access, but depends on the articulation of teacher mediation, pedagogical accessibility, institutional conditions, and shared responsibility. Within the limits of the analyzed corpus, it is concluded that effective inclusion requires translating normative guarantees into everyday practices capable of expanding participation and learning.

Keywords: Diversity. School inclusion. Elementary School I. Pedagogical practices. Inclusive education.

RESUMEN: Este artículo científico analiza la diversidad y la inclusión en la Educación Primaria I, con énfasis en las prácticas pedagógicas desarrolladas en el contexto escolar y en su relación con la construcción de una educación comprometida con la equidad, la participación y el reconocimiento de las diferencias humanas. En cuanto a su naturaleza, se trata de una investigación básica de carácter teórico; en cuanto al enfoque, es cualitativa; respecto de sus objetivos, posee carácter descriptivo-interpretativo; y, en cuanto a los procedimientos técnicos, es bibliográfica y documental. El corpus temático estuvo compuesto por 21 fuentes, entre ellas 10 producciones académicas y 11 documentos legales, normativos u orientadores. Para ampliar la trazabilidad de la versión revisada, en septiembre de 2026 se realizó una búsqueda temática complementaria en SciELO y Google Académico, junto con la consulta directa de los portales institucionales oficiales del Ministerio de Educación, del Consejo Nacional de Educación, de la Presidencia de la República/Planalto y de la UNESCO, utilizando descriptores relacionados con educación inclusiva, prácticas pedagógicas, formación docente, adaptación curricular y educación primaria. La selección consideró pertinencia temática, autoría y procedencia identificables, disponibilidad del texto o de datos bibliográficos verificables y contribución a los objetivos, excluyendo duplicados y materiales sin relación analítica directa con el problema. El análisis incluyó lectura exploratoria y analítica, sistematización en una matriz y organización en cuatro ejes: planificación inclusiva, metodologías de participación, adaptación de actividades y recursos y colaboración entre escuela, familia y comunidad. Los resultados de la síntesis teórico-documental indican que la inclusión no se reduce al acceso formal, sino que depende de la articulación entre mediación docente, accesibilidad pedagógica, condiciones institucionales y corresponsabilidad. Se concluye, dentro de los límites del corpus analizado, que la efectivización de la inclusión exige transformar las garantías normativas en prácticas cotidianas capaces de ampliar la participación y el aprendizaje.

Palabras clave: Diversidade. Inclusão escolar. Educação Primária I. Práticas pedagógicas. Educação inclusiva.

I INTRODUÇÃO

A discussão sobre diversidade e inclusão no ensino fundamental I ocupa posição central no debate educacional contemporâneo porque envolve não apenas a ampliação do acesso à escola, mas, sobretudo, a consolidação de condições concretas de permanência, participação e aprendizagem para estudantes que historicamente foram silenciados, segregados ou compreendidos a partir de padrões homogêneos de desenvolvimento e rendimento. No cenário escolar brasileiro, a presença cada vez mais visível de diferenças culturais, sociais, étnicas, linguísticas, físicas, cognitivas e afetivas impõe a necessidade de revisão das práticas pedagógicas tradicionalmente organizadas para um aluno idealizado e abstrato, o que exige da escola uma mudança de perspectiva, capaz de reconhecer que ensinar em contextos diversos não constitui uma exceção, mas a própria natureza do trabalho educativo. Nessa perspectiva, a inclusão deixa de ser compreendida como medida compensatória dirigida a grupos específicos e passa a ser entendida como princípio estruturante de uma educação comprometida com a dignidade, a justiça social e a democratização real das oportunidades escolares (Unesco, 2020).

No âmbito do ensino fundamental I, essa discussão ganha contornos ainda mais significativos porque se trata de uma etapa decisiva para a constituição de vínculos com a escola, para o desenvolvimento das aprendizagens básicas e para a formação das primeiras experiências sistemáticas de convivência com a diferença. É nesse período que as crianças constroem noções de pertencimento, estabelecem relações com o saber, desenvolvem a linguagem, a autonomia e a participação social, de modo que práticas excludentes, currículos inflexíveis e interações pedagógicas pouco sensíveis às singularidades podem produzir marcas profundas na trajetória escolar. Assim, pensar a diversidade e a inclusão na escola dos anos iniciais requer compreender que a qualidade da educação não pode ser medida apenas por desempenho acadêmico padronizado, mas também pela capacidade institucional de acolher diferentes formas de ser, aprender e participar, convertendo a escola em espaço de desenvolvimento humano e de reconhecimento mútuo (Guisso; Gesser, 2019).

Diante desse quadro, formula-se o seguinte problema de pesquisa: de que maneira, à luz da literatura acadêmica e dos marcos legais e orientadores selecionados, as práticas pedagógicas podem contribuir para a efetivação da diversidade e da inclusão no ensino fundamental I? A questão delimita a análise ao contexto escolar dos anos iniciais e às dimensões pedagógicas e

institucionais contempladas pelo corpus, sem pretensão de aferir empiricamente a realidade de escolas específicas.

Em correspondência com essa problemática, o objetivo geral do estudo é analisar a diversidade e a inclusão no ensino fundamental I a partir das práticas pedagógicas desenvolvidas no contexto escolar. Como objetivos específicos, busca-se: discutir os conceitos de diversidade e inclusão que fundamentam o debate educacional; examinar os principais marcos legais e orientadores relacionados à educação inclusiva; analisar, com base na literatura selecionada, o papel do professor e as estratégias de planejamento, ensino, avaliação e adaptação de atividades e recursos; e discutir a articulação entre escola, família e comunidade como dimensão do trabalho pedagógico inclusivo. Para responder à questão investigativa e alcançar esses objetivos, adota-se abordagem qualitativa, de natureza teórica, mediante procedimentos bibliográficos e documentais, conforme detalhado na seção metodológica.

2 METODOLOGIA

2.1 Delineamento da pesquisa

Quanto à natureza, o estudo classifica-se como pesquisa básica, de caráter teórico, uma vez que busca ampliar a compreensão científica sobre as relações entre diversidade, inclusão e práticas pedagógicas sem realizar intervenção direta em contexto escolar. Quanto à abordagem, é qualitativa; quanto aos objetivos, apresenta caráter descritivo-interpretativo; e, quanto aos procedimentos técnicos, utiliza pesquisa bibliográfica e documental. Esse delineamento foi definido em correspondência direta com o problema de pesquisa, que procura compreender de que maneira, à luz da literatura acadêmica e dos marcos legais e orientadores selecionados, as práticas pedagógicas podem contribuir para a efetivação da diversidade e da inclusão no ensino fundamental I. Por essa razão, a investigação não busca mensurar ocorrências, estabelecer relações causais ou produzir estimativas estatísticas, mas interpretar conceitos, argumentos, determinações normativas e proposições pedagógicas presentes nas fontes selecionadas.

A escolha da abordagem qualitativa justifica-se pela natureza do objeto e do material analisado. Conforme Creswell e Poth (2018), investigações qualitativas são adequadas quando o interesse recai sobre a compreensão contextualizada de significados, interpretações e relações. No presente estudo, essa orientação permitiu examinar como diferentes fontes conceituam

inclusão, identificam barreiras à participação e à aprendizagem e atribuem responsabilidades à escola, aos docentes e às políticas educacionais. Os procedimentos bibliográfico e documental foram empregados de forma complementar. Segundo Gil (2017), a pesquisa bibliográfica possibilita analisar contribuições já publicadas sobre determinado problema, enquanto a pesquisa documental permite trabalhar com registros institucionais e normativos pertinentes ao objeto investigado. A opção por esses procedimentos mostra-se adequada aos objetivos porque o estudo pretende articular conhecimento acadêmico e referenciais normativos, sem investigar empiricamente uma escola, uma rede de ensino ou um grupo de participantes; por isso, não se adotaram abordagem quantitativa ou mista, instrumentos de campo ou técnicas de mensuração.

2.2 Fontes e constituição do corpus

A investigação concentrou-se exclusivamente em fontes já publicadas. Não foram realizadas pesquisa de campo, observação em escolas, entrevistas, aplicação de questionários ou quaisquer formas de coleta direta com participantes. O corpus temático efetivamente analisado foi composto por 21 fontes, sendo 10 produções acadêmicas e 11 documentos legais, normativos ou orientadores. As obras de Creswell e Poth (2018) e Gil (2017) foram utilizadas apenas para fundamentar o delineamento metodológico e, por essa razão, não foram contabilizadas no corpus temático do estudo.

O conjunto de produções acadêmicas foi constituído por Rodrigues e Abramowicz (2013), Mantoan (2015), Kassar (2016), Camargo (2017), Guisso e Gesser (2019), Santos e Capellini (2021), Freitas (2022), Makida-Dyonisio, Martinic e Gimenez (2024), Rodrigues e Sales (2024) e Haas e Baptista (2025). Essas fontes foram mobilizadas para sustentar a discussão conceitual sobre diversidade e inclusão, analisar a docência nos anos iniciais, discutir infraestrutura e barreiras escolares, examinar práticas pedagógicas e incorporar contribuições contemporâneas acerca da educação especial inclusiva e da formação docente.

O conjunto documental reuniu a Declaração de Salamanca (Unesco, 1994), a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Brasil, 1996), o material Saberes e práticas da inclusão (Brasil, 2006), a Resolução CNE/CEB nº 4/2009 (Brasil, 2009), o Decreto nº 7.611/2011 (Brasil, 2011), a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Brasil, 2015), a Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2018), o Relatório de Monitoramento Global da Educação 2020

(Unesco, 2020), os Decretos nº 12.686/2025 e nº 12.773/2025 (Brasil, 2025a, 2025b) e o Plano Nacional de Educação aprovado em 2026 (Brasil, 2026). Esses documentos foram utilizados de acordo com sua função específica, distinguindo-se legislação, normas educacionais, documentos orientadores e referências internacionais.

2.3 Critérios de seleção do material

A seleção das fontes adotou critérios explícitos de inclusão e exclusão. Foram incluídas produções acadêmicas que apresentassem relação direta com pelo menos um dos eixos do estudo — conceitos de diversidade e inclusão, marcos legais e políticas públicas, formação e atuação docente, planejamento pedagógico, metodologias de ensino, adaptação de atividades e recursos ou articulação entre escola, família e comunidade —, bem como obras de referência necessárias à fundamentação histórica ou conceitual. Para os documentos, exigiu-se procedência institucional identificável e relação direta com o direito à educação, a educação inclusiva, a educação especial ou a organização do trabalho escolar. Foram excluídos materiais duplicados, textos de opinião sem autoria acadêmica ou institucional verificável, publicações que apenas mencionassem inclusão sem contribuir para a análise do problema e documentos superados sem função histórica pertinente. Normas posteriormente revogadas foram mantidas somente quando necessárias à compreensão da trajetória das políticas educacionais.

6

Para conferir maior rastreabilidade à versão revisada, realizou-se em setembro de 2026 uma busca temática complementar na SciELO e no Google Acadêmico, seguida de consulta direta aos portais oficiais do Ministério da Educação, do Conselho Nacional de Educação, da Presidência da República/Planalto e da UNESCO para localização e conferência dos documentos normativos e orientadores. As estratégias de busca combinaram, isoladamente e entre si, os termos e expressões: “diversidade e inclusão”, “educação inclusiva”, “ensino fundamental”, “anos iniciais”, “práticas pedagógicas”, “formação docente”, “educação especial”, “planejamento pedagógico inclusivo”, “adaptação curricular”, “adaptação de atividades”, “acessibilidade pedagógica” e “escola família comunidade”. Para atualização da literatura, priorizaram-se publicações de 2021 a 2026, sem excluir obras anteriores quando reconhecidas como referências conceituais, históricas ou normativas indispensáveis ao problema. A busca teve finalidade de verificação, complementação e atualização do corpus, não de revisão sistemática ou exaustiva.

2.4 Procedimentos de localização, coleta e organização das fontes

A localização das produções acadêmicas ocorreu pela aplicação das combinações de descritores nas ferramentas indicadas e pela conferência das referências já mobilizadas no levantamento teórico inicial. Os títulos e resumos dos materiais localizados foram examinados à luz dos critérios de inclusão e exclusão; quando a pertinência não podia ser definida a partir desses elementos, procedeu-se à leitura do texto completo. Para a documentação normativa e institucional, a localização foi feita prioritariamente nos portais dos órgãos responsáveis, com conferência de título, autoria institucional, data, vigência ou função histórica e relação com o objeto. Nesse estudo, a expressão coleta de informações refere-se à extração de conteúdos de fontes publicadas, e não à coleta de dados junto a participantes.

Após a triagem, as 21 fontes temáticas incluídas foram organizadas em uma matriz de sistematização contendo, para cada item, autoria ou órgão responsável, ano, tipo de fonte, objeto ou contribuição central, eixo temático relacionado ao estudo e informação relevante para a análise. Nos documentos normativos foram registrados ainda sua função jurídica ou orientadora e o aspecto educacional relacionado à inclusão. Essa organização possibilitou distinguir achados de pesquisas anteriores, formulações teóricas e prescrições normativas, evitando tratá-los como evidências equivalentes. Duplicidades foram eliminadas durante a triagem e não se contabilizou um universo total de registros recuperados porque o procedimento adotado não teve natureza sistemática ou bibliométrica.

7

2.5 Procedimentos de análise e obtenção dos resultados

A análise foi conduzida em cinco etapas articuladas. Na primeira, realizou-se leitura exploratória de todas as fontes incluídas para identificar sua relação com a questão investigativa. Na segunda, procedeu-se à leitura analítica e à extração, para a matriz de sistematização, de conceitos, argumentos, resultados relatados pelos estudos, dispositivos legais, orientações institucionais e proposições pedagógicas. Na terceira, essas informações foram agrupadas em categorias derivadas dos objetivos específicos e do próprio corpus. Os fundamentos conceituais, os marcos normativos e a formação docente funcionaram como dimensões de contextualização, enquanto quatro categorias concentraram a análise das práticas: planejamento pedagógico

inclusivo, metodologias de ensino voltadas à participação, adaptação de atividades e recursos e trabalho colaborativo entre escola, família e comunidade.

Na quarta etapa, realizou-se comparação interna em cada categoria, observando convergências, complementaridades, diferenças de função e limites das fontes. Resultados empíricos pertencentes aos estudos selecionados foram apresentados como achados desses trabalhos, e não como dados produzidos por esta investigação. De modo semelhante, leis, decretos, resoluções e documentos orientadores foram tratados como garantias, prescrições ou referenciais institucionais, sem presumir que estejam integralmente implementados nas escolas. Essa distinção orientou a discussão e permitiu confrontar o plano normativo com as condições e práticas descritas na literatura.

Na quinta etapa, produziu-se uma síntese interpretativa de cada categoria e, posteriormente, uma síntese transversal. Os resultados deste artigo correspondem a padrões de convergência e relações identificados entre as fontes do corpus, e não a frequências estatísticas. Considerou-se resultado da análise, por exemplo, a recorrência da necessidade de flexibilidade no planejamento, diversificação das formas de participação, acessibilidade dos recursos e corresponsabilidade institucional. A discussão foi construída relacionando essas sínteses às evidências e argumentos específicos das fontes, de forma que as conclusões decorressem do percurso descrito e permanecessem limitadas ao corpus efetivamente examinado.

2.6 Rigor, rastreabilidade e limites do percurso metodológico

Para favorecer a rastreabilidade, foram mantidos no texto os vínculos entre cada afirmação conceitual ou normativa e sua fonte, além da correspondência entre as citações e a lista final de referências. A matriz de sistematização e a organização por categorias funcionaram como instrumentos de controle interno da análise, permitindo verificar de qual fonte derivava cada elemento discutido. Procurou-se distinguir quatro níveis de informação: contribuições teóricas, resultados produzidos por pesquisas anteriores, determinações ou orientações documentais e inferências interpretativas elaboradas neste artigo. Esse procedimento reduz o risco de generalizações indevidas e torna identificável a base de sustentação da discussão.

Os limites do método decorrem do caráter bibliográfico e documental e da opção por uma busca temática, não sistemática e não exaustiva. Embora a revisão metodológica tenha incorporado busca complementar e critérios explícitos de seleção, o corpus não pretende

representar toda a produção científica disponível nem permite estimar a frequência com que as práticas discutidas ocorrem nas escolas brasileiras. Não houve pesquisa de campo, participantes ou instrumentos de coleta direta, razão pela qual não se aplicam descrição de contexto institucional, amostragem ou procedimentos éticos envolvendo seres humanos. A validade das conclusões é, portanto, interpretativa e deve ser lida em correspondência com as 21 fontes temáticas analisadas e com as etapas aqui descritas.

2.7 Coerência entre problema, objetivos, resultados e conclusões

A coerência interna do percurso metodológico foi estabelecida pela correspondência entre a questão investigativa, os objetivos específicos e as categorias de análise. A discussão dos conceitos de diversidade e inclusão e o exame dos marcos legais foram sustentados pelas fontes teóricas e documentais selecionadas; a análise do papel docente foi articulada às produções que tratam de formação, mediação pedagógica e condições institucionais; e os objetivos relacionados às práticas inclusivas foram operacionalizados nas quatro categorias analíticas — planejamento pedagógico inclusivo, metodologias de participação, adaptação de atividades e recursos e trabalho colaborativo entre escola, família e comunidade. Desse modo, cada eixo apresentado em Resultados e Discussão corresponde a uma dimensão previamente delimitada pelos objetivos e examinada por meio da matriz de sistematização e da comparação entre as fontes.

9

Os resultados foram obtidos a partir das convergências, complementaridades e limites identificados nessa análise comparativa, enquanto as conclusões foram formuladas somente após a síntese transversal das categorias. Assim, afirmações conclusivas sobre planejamento, mediação docente, acessibilidade pedagógica, condições institucionais e responsabilidade não são apresentadas como dados empíricos de escolas, mas como interpretações sustentadas pelo corpus bibliográfico e documental. Essa relação assegura que as conclusões permaneçam dentro do alcance da pesquisa e permite verificar de forma transparente como os procedimentos metodológicos contribuíram para responder ao problema e aos objetivos propostos.

3 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

3.1 Conceitos de diversidade e inclusão na educação

A compreensão de diversidade na educação não pode ser reduzida a uma enumeração de diferenças visíveis entre os sujeitos, pois ela diz respeito à própria constituição plural da vida social e às múltiplas formas pelas quais identidades, experiências e modos de aprender se manifestam nos contextos escolares. Quando a escola trabalha com uma visão limitada de diversidade, tende a tratar as diferenças como desvios em relação a um padrão normativo, convertendo a heterogeneidade em problema pedagógico e reforçando práticas que classificam, separam e hierarquizam os estudantes. Em sentido oposto, uma concepção crítica de diversidade exige reconhecer que as diferenças não são obstáculos à educação, mas elementos legítimos da experiência humana, os quais precisam ser considerados na construção do currículo, das relações escolares e das estratégias de ensino, especialmente nos anos iniciais, em que a formação de atitudes e valores ocorre de forma intensa e decisiva (Rodrigues; Abramowicz, 2013).

A inclusão, por sua vez, não se confunde com a simples matrícula do estudante em classe comum, tampouco pode ser interpretada como adaptação marginal de um sistema que permanece estruturado para poucos. A noção de inclusão escolar implica deslocamento profundo na forma de organizar a escola, pois pressupõe a revisão de concepções pedagógicas, critérios de avaliação, práticas curriculares e modos de convívio, para que todos os alunos tenham condições reais de participação e aprendizagem. Isso significa compreender que a inclusão é uma transformação da escola e não uma exigência unilateral imposta ao estudante para que se ajuste a padrões previamente estabelecidos, razão pela qual o debate sobre inclusão necessariamente envolve justiça educacional, reconhecimento das singularidades e combate às barreiras presentes na cultura, na política e na prática escolar (Mantoan, 2015).

Ao discutir a relação entre inclusão social, educação inclusiva e educação especial, torna-se possível perceber que esses campos nem sempre caminham de forma articulada, o que gera tensões teóricas e operacionais que repercutem diretamente na escola. Em muitos contextos, a educação inclusiva é tratada apenas como questão ligada à deficiência, o que empobrece sua abrangência e reduz o debate sobre participação escolar. Uma abordagem mais consistente exige compreender que a inclusão envolve a produção de condições institucionais para que diferentes estudantes possam aprender juntos, sem que suas especificidades sejam negadas, o que requer

superar tanto a lógica da segregação quanto o discurso formalista que afirma a inclusão sem alterar a estrutura excludente da escolarização (Camargo, 2017).

A diversidade, no interior da escola, manifesta-se nas condições materiais de vida dos alunos, em suas trajetórias familiares, em suas experiências culturais, em suas características corporais, em seus ritmos de aprendizagem e nas formas diversas de participação social, de modo que qualquer projeto educativo comprometido com a equidade precisa partir dessa realidade concreta. Quando o cotidiano escolar ignora tais aspectos, reforça a invisibilidade de grupos historicamente marginalizados e naturaliza desigualdades que se expressam em fracasso escolar, baixa participação e exclusão simbólica. O reconhecimento da diversidade exige, portanto, uma escola sensível aos contextos de vida dos estudantes e capaz de produzir respostas pedagógicas consistentes diante da heterogeneidade que a constitui (Freitas, 2022).

No plano internacional, a defesa da educação inclusiva consolidou-se a partir do entendimento de que todas as crianças têm direito à educação em ambientes comuns, com o apoio necessário para aprender e participar plenamente. Esse princípio marcou uma inflexão importante ao questionar modelos segregadores e ao afirmar que os sistemas educacionais devem se organizar para acolher a diversidade dos estudantes, e não selecionar apenas aqueles que se ajustam à sua lógica tradicional. Nesse horizonte, a inclusão deixa de ser favor, concessão ou política periférica e passa a ser reconhecida como expressão do direito à educação e da responsabilidade coletiva de construir escolas abertas a todos, respeitando necessidades, potencialidades e ritmos distintos de desenvolvimento (Unesco, 1994).

No cotidiano escolar, a diferença entre integração e inclusão é decisiva para a compreensão das práticas pedagógicas. A integração geralmente pressupõe que o aluno seja inserido em uma estrutura escolar já pronta e que, dentro dela, procure adaptar-se às exigências existentes, ainda que receba algum apoio específico. A inclusão, em contrapartida, demanda que a própria escola revise sua organização, seu currículo e suas formas de relacionamento para eliminar barreiras e garantir participação efetiva. Essa distinção é especialmente relevante nos anos iniciais do ensino fundamental, pois a tendência de normalização precoce pode levar a práticas aparentemente acolhedoras, mas que mantêm a criança à margem da experiência comum de aprendizagem e convivência (Mantoan, 2015).

A escola como espaço para a diversidade precisa ser pensada não apenas como instituição de transmissão de conteúdos, mas como ambiente de desenvolvimento humano, em que a

convivência com a pluralidade favorece aprendizagens cognitivas, éticas e sociais. Nessa direção, a diversidade não é apenas um tema transversal ou um conteúdo a ser abordado em datas comemorativas, mas um princípio que atravessa a organização da vida escolar e orienta a maneira como os sujeitos são reconhecidos, ouvidos e envolvidos no processo educativo. Quando a escola assume essa perspectiva, amplia sua capacidade de enfrentar preconceitos, desconstruir hierarquias e produzir experiências pedagógicas mais democráticas e humanizadoras (Kassar, 2016).

No ensino fundamental I, a discussão conceitual sobre diversidade e inclusão precisa considerar que as crianças iniciam sua trajetória escolar formal em um momento de intensa formação subjetiva, o que torna ainda mais relevante a qualidade das interações pedagógicas e das representações construídas sobre si mesmas e sobre os outros. Uma prática pedagógica que nomeia a diferença como problema tende a produzir exclusão desde cedo, ao passo que uma escola que reconhece a diversidade como elemento constitutivo da aprendizagem cria condições para o fortalecimento da autoestima, da cooperação e do respeito mútuo. Assim, os conceitos de diversidade e inclusão, quando assumidos de maneira crítica e concreta, orientam a construção de um ambiente escolar que favorece não apenas o acesso ao conhecimento, mas a formação de sujeitos capazes de conviver e aprender em uma sociedade plural (Guisso; Gesser, 2019).

3.2 Marcos legais e políticas públicas voltadas à inclusão educacional

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional representa um dos principais pilares normativos da organização da educação brasileira e estabelece bases importantes para a compreensão da inclusão como direito educacional. Ao afirmar a educação como dever do Estado e da família, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, a legislação oferece fundamento para a defesa de uma escola comprometida com igualdade de condições para acesso e permanência, além de prever a educação especial como modalidade que deve perpassar os diferentes níveis e etapas da educação. Embora o texto legal não resolva por si só as contradições da prática, ele inaugura uma moldura jurídica que sustenta a necessidade de uma escola menos seletiva e mais orientada pela universalização do direito à aprendizagem (Brasil, 1996).

A Política de inclusão educacional no Brasil ganhou novo fôlego com a normatização do atendimento educacional especializado e com o reconhecimento de que a educação especial deve

ocorrer de forma articulada ao ensino regular. O decreto que dispõe sobre a educação especial e o atendimento educacional especializado reforça a obrigação do poder público em garantir recursos, serviços de apoio e condições de acessibilidade, deslocando o foco da exclusão do sujeito para as barreiras existentes no ambiente escolar. Esse marco é relevante porque reafirma a centralidade da escola comum como espaço legítimo de escolarização e determina que o apoio especializado não substitua o ensino regular, mas funcione de maneira complementar ou suplementar, conforme as necessidades do estudante (Brasil, 2011).

As Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica aprofundam essa perspectiva ao estabelecer parâmetros para a organização de serviços, salas de recursos e acompanhamento pedagógico voltado aos estudantes público da educação especial. Mais do que disciplinar procedimentos administrativos, a resolução evidencia que a inclusão exige planejamento e articulação entre diferentes profissionais e instâncias da escola, além de reafirmar que o atendimento especializado deve contribuir para o acesso ao currículo e para a eliminação de barreiras à participação. Com isso, a política pública avança na direção de uma concepção mais sistêmica de inclusão, ainda que sua efetivação dependa das condições materiais, formativas e institucionais das redes de ensino (Brasil, 2009).

A Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência consolidou, em âmbito mais amplo, uma compreensão de direitos fundada na acessibilidade, na participação social e na eliminação de discriminações, com impactos diretos sobre o campo educacional. No que se refere à escola, a legislação reafirma a obrigatoriedade de um sistema educacional inclusivo em todos os níveis e ao longo da vida, recusando a exclusão da pessoa com deficiência sob qualquer justificativa e reconhecendo a necessidade de adaptações razoáveis, recursos de acessibilidade e apoio individualizado quando necessário. Seu alcance é expressivo porque fortalece a concepção de que a educação inclusiva não constitui política opcional, mas dever jurídico e ético do Estado e das instituições de ensino (Brasil, 2015).

Em atualização ao conjunto de marcos nacionais, o Decreto nº 12.686/2025 instituiu a Política Nacional de Educação Especial Inclusiva e a Rede Nacional de Educação Especial Inclusiva, reafirmando o direito à escolarização em sistema educacional inclusivo, a transversalidade da educação especial, a oferta de apoios e recursos de acessibilidade e a formação continuada dos profissionais da educação. O Decreto nº 12.773/2025 posteriormente alterou dispositivos dessa política, mantendo sua orientação para a participação, a permanência

e a aprendizagem dos estudantes público da educação especial em classes e escolas comuns, com os apoios necessários. A incorporação desses atos ao debate é necessária porque eles atualizam o quadro normativo nacional e aproximam a discussão do artigo das diretrizes vigentes para a educação especial inclusiva (Brasil, 2025a; Brasil, 2025b).

O atual Plano Nacional de Educação, aprovado pela Lei nº 15.388/2026, reforça a centralidade do direito à educação, da equidade, da inclusão e da aprendizagem, além de reconhecer o respeito à diversidade e a articulação entre família e escola como diretrizes do planejamento educacional. No campo da educação especial inclusiva, o documento estabelece objetivo específico voltado ao acesso, à permanência, à oferta de atendimento educacional especializado e à aprendizagem, prevendo ainda estratégias relacionadas à acessibilidade, à formação inicial e continuada dos profissionais, aos recursos pedagógicos e ao monitoramento das políticas. A atualização desse marco torna a análise mais coerente com o cenário normativo vigente e evidencia que a efetivação da inclusão depende do acompanhamento das metas e da transformação das disposições legais em condições concretas de escolarização (Brasil, 2026).

A Base Nacional Comum Curricular, embora não seja documento exclusivo da educação inclusiva, possui relevância decisiva para esse debate ao propor competências e aprendizagens essenciais a serem asseguradas a todos os estudantes da educação básica. Sua importância, nesse campo, reside no fato de que a noção de direito de aprendizagem precisa estar articulada à compreensão de que os sujeitos aprendem de formas distintas e em contextos diversos, o que demanda flexibilidade curricular, mediações pedagógicas diferenciadas e intencionalidade docente. Ao enfatizar a educação integral, o respeito à diversidade e a promoção de práticas que considerem os estudantes em sua pluralidade, a BNCC oferece referenciais que podem favorecer a construção de propostas pedagógicas mais inclusivas, desde que interpretadas criticamente e em diálogo com a realidade das escolas (Brasil, 2018).

No plano internacional, a Declaração de Salamanca permanece como documento orientador de grande impacto para as políticas de inclusão, sobretudo por afirmar que as escolas regulares com orientação inclusiva constituem os meios mais eficazes de combater atitudes discriminatórias e construir sociedades acolhedoras. Esse entendimento influenciou a formulação de políticas educacionais em diversos países e ajudou a deslocar o foco da deficiência individual para a responsabilidade dos sistemas educacionais na organização de respostas adequadas à diversidade dos estudantes. A força política desse documento reside precisamente

em sua capacidade de articular direito, pedagogia e justiça social, reafirmando a escola comum como espaço prioritário para todos (Unesco, 1994).

O Relatório de Monitoramento Global da Educação de 2020 reforça que inclusão não diz respeito apenas à deficiência, mas a todas as formas de exclusão e marginalização que atravessam os sistemas educacionais. Ao mostrar que barreiras econômicas, territoriais, culturais, linguísticas e institucionais continuam afastando milhões de estudantes do direito à educação de qualidade, o documento amplia a compreensão das políticas inclusivas e evidencia que a resposta estatal precisa ser intersetorial, contínua e comprometida com a equidade. Tal abordagem é relevante para o ensino fundamental I porque explicita que a exclusão escolar pode ocorrer mesmo quando o acesso formal à matrícula foi garantido, se não houver medidas que assegurem participação e aprendizagem efetivas (Unesco, 2020).

As políticas públicas de inclusão educacional também se expressam em materiais orientadores produzidos pelo Ministério da Educação, os quais procuram traduzir princípios normativos em sugestões pedagógicas para o cotidiano escolar. Esses documentos são importantes porque reconhecem que a inclusão não se realiza apenas por força da legislação, mas exige apoio prático aos professores, reorganização do trabalho pedagógico e revisão das formas de avaliar, ensinar e interagir com os estudantes. Ao direcionar a atenção para o ensino fundamental, esse tipo de material contribui para aproximar a política pública da sala de aula, destacando a necessidade de considerar a singularidade dos alunos sem romper com o princípio da aprendizagem comum e compartilhada (Brasil, 2006).

Desta forma, os marcos legais e as políticas públicas voltadas à inclusão educacional configuram um arcabouço robusto que afirma a escola inclusiva como horizonte normativo e pedagógico da educação brasileira. Todavia, a distância entre legislação e realidade evidencia que a efetivação desses direitos depende de financiamento, gestão democrática, formação continuada, acessibilidade física e pedagógica, além de mudança cultural no interior das instituições de ensino. Por essa razão, a leitura crítica dos marcos legais não deve conduzir a uma visão meramente celebratória, mas a um entendimento segundo o qual a legislação representa condição necessária, embora insuficiente, para a construção de práticas escolares efetivamente inclusivas e comprometidas com a diversidade (Haas; Baptista, 2025).

3.3 O papel do professor na promoção da diversidade e da inclusão

O professor ocupa posição central na promoção da diversidade e da inclusão porque é ele quem, no cotidiano da sala de aula, traduz princípios legais e pedagógicos em experiências concretas de aprendizagem, participação e convivência. Embora a inclusão seja responsabilidade institucional e não possa ser individualizada na figura docente, é inegável que as concepções do professor sobre diferença, normalidade, capacidade e ensino influenciam profundamente a forma como os estudantes são acolhidos, desafiados e reconhecidos em sua singularidade. Nos anos iniciais do ensino fundamental, essa centralidade se intensifica, pois o professor atua não apenas como mediador do conhecimento, mas como referência afetiva, organizador das interações sociais e agente decisivo na construção de um ambiente que pode tanto ampliar quanto restringir o pertencimento escolar (Guisso; Gesser, 2019).

A promoção da inclusão demanda do professor uma postura ética e pedagógica comprometida com a recusa de práticas homogeneizadoras, especialmente aquelas que definem previamente quem pode aprender, em quanto tempo e sob quais condições. Quando o docente compreende a diversidade como componente natural da vida escolar, tende a organizar o ensino de forma mais aberta à participação de todos, abandonando a expectativa de uniformidade como critério de qualidade. Essa mudança de olhar é fundamental porque desloca a atenção do déficit atribuído ao aluno para a responsabilidade pedagógica de produzir mediações variadas, acolhedoras e intelectualmente significativas, capazes de favorecer a aprendizagem em contextos heterogêneos (Mantoan, 2015).

No contexto da escola inclusiva, o professor precisa desenvolver sensibilidade para identificar barreiras que dificultam a participação dos estudantes e, ao mesmo tempo, capacidade analítica para compreender que tais barreiras não são exclusivamente individuais, mas também curriculares, relacionais, metodológicas e institucionais. Isso significa reconhecer que dificuldades de aprendizagem, baixa participação ou comportamentos interpretados como inadequados muitas vezes decorrem de práticas escolares pouco acessíveis ou de expectativas rigidamente normalizadoras. A atuação docente comprometida com a inclusão exige, assim, leitura contextualizada da realidade escolar, de modo que o planejamento e a intervenção não se baseiem em rotulações simplificadoras, mas em análise pedagógica consistente das necessidades e potencialidades presentes em cada turma (Camargo, 2017).

A formação do professor para a diversidade e a inclusão não pode restringir-se ao domínio de técnicas pontuais ou a treinamentos voltados a grupos específicos de alunos, pois ensinar em contextos inclusivos requer compreensão ampla da educação como prática social marcada por desigualdades, disputas simbólicas e diferentes modos de ser e aprender. A atuação docente nesse campo supõe conhecimento teórico, capacidade reflexiva e disposição para rever permanentemente a própria prática, reconhecendo que a inclusão não se realiza por fórmulas prontas, mas por processos de construção coletiva e situada. Por isso, a profissionalidade docente precisa ser entendida como dimensão que envolve saberes pedagógicos, compromisso ético e responsabilidade política diante da pluralidade humana presente na escola. Pesquisa recente com docentes do 5º ano do ensino fundamental confirma que as necessidades formativas para o trabalho com o público da educação especial permanecem expressivas, reforçando a importância de políticas de formação inicial e continuada articuladas às demandas concretas da sala de aula (Rodrigues; Sales, 2024).

A relação entre docência e escolarização nos anos iniciais mostra que o trabalho do professor é atravessado por inúmeros desafios, entre os quais se destacam a pressão por resultados, a escassez de recursos, a complexidade das turmas e a necessidade de responder a diferentes ritmos de aprendizagem sem perder de vista os objetivos curriculares comuns. Em contextos assim, a promoção da inclusão exige do docente uma prática flexível, observadora e dialógica, capaz de ajustar percursos de ensino sem reduzir expectativas sobre os alunos. Trata-se de uma tarefa exigente, que demanda apoio institucional, tempo de planejamento e espaços de reflexão coletiva, porque a inclusão não pode ser tratada como responsabilidade solitária do professor em meio a condições estruturais precárias (Guisso; Gesser, 2019).

Além da dimensão didática, o papel do professor na promoção da diversidade e da inclusão envolve a construção de um clima relacional baseado no respeito, na escuta e na valorização das diferenças. A forma como o docente reage a manifestações de preconceito, distribui a palavra, organiza grupos, reconhece produções e intervém em conflitos transmite mensagens poderosas sobre quem é visto como pertencente ao espaço escolar e quem é mantido em posição marginal. Assim, a prática inclusiva não se esgota na adaptação de conteúdos ou atividades, mas se expressa também na qualidade das relações estabelecidas em sala de aula, na criação de oportunidades de cooperação e na recusa de dinâmicas que exponham, estigmatizem ou invisibilizem certos estudantes (Kassar, 2016).

Do ponto de vista curricular, cabe ao professor realizar mediações que permitam aos alunos acessar conhecimentos socialmente relevantes por diferentes caminhos, respeitando ritmos, linguagens e formas de expressão. Isso implica compreender que tratar todos de maneira idêntica não significa agir com justiça, sobretudo em turmas heterogêneas, nas quais alguns estudantes necessitam de suportes específicos para participar das propostas comuns. A docência inclusiva, portanto, requer decisões pedagógicas que articulem expectativas elevadas, flexibilidade metodológica e avaliação processual, sem transformar a diferença em pretexto para empobrecimento curricular ou para redução das oportunidades de aprendizagem (Brasil, 2018).

Nos anos iniciais do ensino fundamental, o professor também exerce papel decisivo na aproximação entre escola e família, sobretudo quando o processo de inclusão demanda diálogo contínuo sobre estratégias de acompanhamento, desenvolvimento da criança e superação de barreiras. Essa interlocução é essencial porque muitas vezes a experiência escolar do aluno é atravessada por incompreensões, medos e expectativas conflitantes, que precisam ser trabalhados de forma respeitosa e colaborativa. O docente, ao atuar como mediador entre demandas institucionais e experiências familiares, pode contribuir para fortalecer vínculos, construir confiança e ampliar a rede de apoio necessária ao desenvolvimento integral da criança (Brasil, 2006).

A promoção da diversidade e da inclusão também exige que o professor reconheça o valor pedagógico da heterogeneidade, recusando a ideia de que a presença de diferenças compromete o andamento da classe ou prejudica o desempenho dos demais estudantes. Ao contrário, turmas diversas ampliam possibilidades de cooperação, de empatia e de aprendizagem compartilhada, desde que o trabalho docente seja intencionalmente organizado para isso. Essa perspectiva desloca a inclusão do campo do problema para o campo da potência pedagógica, mostrando que todos os alunos podem se beneficiar de uma escola que ensina a conviver com a diferença e a construir conhecimentos em interação com o outro (Unesco, 2020).

Em última instância, o professor que promove a diversidade e a inclusão atua como intelectual da prática, isto é, como profissional que interpreta criticamente a realidade escolar e toma decisões pedagógicas comprometidas com a democratização do ensino. Sua atuação não elimina, por si só, as desigualdades estruturais que atravessam a educação, mas pode produzir deslocamentos importantes na experiência escolar dos estudantes ao construir ambientes mais acessíveis, respeitosos e desafiadores. Por isso, fortalecer o papel do professor na inclusão

significa investir em formação inicial e continuada, valorização profissional e condições dignas de trabalho, reconhecendo que não há escola inclusiva sem docência igualmente reconhecida e sustentada por políticas educacionais consistentes (Brasil, 2026).

4 RESULTADOS E DISCUSSÃO: PRÁTICAS PEDAGÓGICAS INCLUSIVAS NO CONTEXTO ESCOLAR

A análise da matriz constituída pelas 21 fontes temáticas resultou em quatro categorias diretamente relacionadas às práticas pedagógicas: planejamento pedagógico inclusivo, metodologias de ensino voltadas à participação, adaptação de atividades e recursos didáticos e trabalho colaborativo entre escola, família e comunidade. Essas categorias não correspondem a frequências numéricas, mas a núcleos de convergência identificados pela leitura comparativa do corpus. Os fundamentos conceituais e normativos discutidos anteriormente foram utilizados como base para interpretar cada categoria e para distinguir aquilo que as políticas prescrevem daquilo que a literatura descreve, problematiza ou evidencia em estudos anteriores.

De modo transversal, a síntese revelou que as fontes não sustentam a inclusão como técnica isolada ou responsabilidade exclusiva do professor. O conjunto analisado associa a efetivação do direito à educação inclusiva à articulação entre mediação docente, flexibilidade do ensino, acessibilidade dos recursos, condições físicas e institucionais e atuação colaborativa. Estudos contemporâneos do corpus reforçam aspectos específicos dessa interpretação: Rodrigues e Sales (2024) identificam necessidades formativas de docentes diante da presença de estudantes da educação especial em classes comuns, enquanto Makida-Dyonisio, Martinic e Gimenez (2024) demonstram que contextos físicos, sociais e práticas pedagógicas possuem implicações para a inclusão. Esses achados pertencem às pesquisas citadas e são aqui utilizados como evidências para a discussão comparativa.

4.1 Planejamento pedagógico inclusivo

No eixo do planejamento, a análise comparativa evidenciou quatro dimensões recorrentes: antecipação de barreiras, flexibilidade na organização das atividades e dos tempos, diversificação da avaliação e articulação entre currículo, apoios e gestão escolar. Mantoan (2015) e Camargo (2017) oferecem a base conceitual para compreender a heterogeneidade como ponto de partida do planejamento, enquanto a BNCC (Brasil, 2018) e as diretrizes do atendimento

educacional especializado (Brasil, 2009) situam direitos de aprendizagem e apoios institucionais. O resultado analítico deste eixo consiste, portanto, na convergência entre fontes de natureza distinta em torno da ideia de que planejar para incluir exige incorporar a diversidade desde a concepção da proposta, e não adaptar apenas ao final para quem não responde ao modelo predominante.

O planejamento pedagógico inclusivo constitui uma dimensão essencial do trabalho docente porque é por meio dele que a intencionalidade educativa se organiza de modo a contemplar a diversidade presente na turma e a antecipar estratégias que favoreçam a participação de todos os estudantes. Em vez de ser entendido como roteiro fixo e padronizado, o planejamento inclusivo deve ser concebido como processo flexível, analítico e contínuo, orientado pela observação das singularidades dos alunos, pelos objetivos de aprendizagem comuns e pela busca de diferentes mediações pedagógicas. No ensino fundamental I, essa perspectiva é particularmente importante porque as crianças apresentam ritmos variados de desenvolvimento e demandam intervenções sensíveis às suas formas de expressão, interação e construção do conhecimento (Brasil, 2018).

Planejar para incluir significa abandonar a ideia de que primeiro se organiza uma proposta para a maioria e depois se fazem ajustes pontuais para aqueles que não se adequam ao modelo inicial. A lógica inclusiva inverte essa racionalidade ao partir do reconhecimento de que a heterogeneidade é constitutiva da sala de aula, razão pela qual as atividades, os tempos, os agrupamentos, os materiais e as formas de avaliação devem ser pensados desde o início com abertura para diferentes modos de participação. Trata-se, portanto, de uma mudança de paradigma no planejamento escolar, que deixa de operar com um aluno médio e passa a considerar, de forma mais realista e democrática, a pluralidade concreta dos sujeitos que aprendem (Mantoan, 2015).

O planejamento inclusivo exige conhecimento profundo da turma, o que implica observação sistemática das interações, dos interesses, das dificuldades, das potencialidades e das formas pelas quais cada criança responde às experiências escolares. Esse conhecimento não deve servir à rotulação ou ao enquadramento rígido dos estudantes, mas à construção de propostas pedagógicas mais adequadas à realidade vivida na escola. Quando o professor planeja a partir da escuta e da observação qualificada, amplia sua capacidade de antecipar barreiras, diversificar

caminhos de ensino e criar situações em que todos possam se envolver de maneira significativa com os conteúdos curriculares (Guisso; Gesser, 2019).

Nos anos iniciais do ensino fundamental, o planejamento pedagógico inclusivo também precisa considerar a organização do tempo e do espaço, uma vez que esses elementos influenciam diretamente a participação dos alunos. Ambientes muito rígidos, com poucas possibilidades de circulação, experimentação e interação, tendem a dificultar o engajamento de crianças com diferentes perfis de aprendizagem. Ao contrário, o planejamento que prevê alternância de atividades, uso de múltiplos suportes, momentos de trabalho coletivo e individual, além de disposições espaciais que favoreçam a cooperação, contribui para tornar a sala de aula mais acessível e acolhedora, sem comprometer a intencionalidade pedagógica (Kassar, 2016).

A elaboração do planejamento inclusivo demanda ainda articulação entre currículo e diferenciação pedagógica, o que significa garantir que todos os alunos tenham acesso ao conhecimento escolar sem que isso implique uniformidade de procedimentos. Em outras palavras, a diferenciação não deve ser confundida com simplificação indiscriminada, mas com a criação de percursos variados para alcançar objetivos comuns. Essa compreensão é fundamental para evitar tanto a exclusão disfarçada de adaptação quanto o empobrecimento curricular destinado a alunos considerados diferentes, pois a escola inclusiva precisa assegurar acesso qualificado ao saber e não apenas presença física na sala de aula (Camargo, 2017).

21

O planejamento torna-se mais consistente quando se articula com os serviços de apoio e com o atendimento educacional especializado, sobretudo nos casos em que determinados estudantes necessitam de recursos específicos para acessar o currículo. Essa articulação, no entanto, não pode significar terceirização da responsabilidade pedagógica, mas cooperação entre diferentes profissionais em torno de objetivos comuns de aprendizagem e participação. O professor da classe comum continua sendo protagonista do processo educativo, embora conte com aportes complementares que enriquecem sua ação e ampliam as condições de atendimento às necessidades dos alunos (Brasil, 2009).

Um aspecto relevante do planejamento inclusivo diz respeito à previsão de estratégias avaliativas diversificadas, compatíveis com os objetivos de aprendizagem e com as formas distintas pelas quais os estudantes expressam aquilo que sabem. Avaliar em perspectiva inclusiva implica observar processos, reconhecer avanços, considerar diferentes linguagens e

evitar instrumentos únicos que penalizam certos perfis de aluno. Nos anos iniciais, em especial, a avaliação deve funcionar como recurso de compreensão do percurso da criança e de reorganização do ensino, e não como mecanismo de exclusão ou classificação precoce que comprometa sua relação com a escola (Brasil, 2006).

Planejar de modo inclusivo também significa incorporar a diversidade ao currículo como princípio transversal, evitando que temas ligados às diferenças humanas apareçam apenas de forma episódica ou comemorativa. Isso requer selecionar conteúdos, textos, imagens e experiências que representem a pluralidade social e cultural dos estudantes, bem como problematizar preconceitos e naturalizações presentes no cotidiano escolar. Quando o planejamento assume essa dimensão, contribui para a construção de uma educação que não apenas acolhe alunos diversos, mas também forma sujeitos sensíveis à convivência democrática e ao respeito às diferenças (Rodrigues; Abramowicz, 2013).

A efetividade do planejamento inclusivo depende, em grande medida, de condições institucionais favoráveis, como tempo coletivo para estudo e organização do trabalho, apoio da gestão escolar e cultura colaborativa entre os profissionais. Não se trata de tarefa meramente individual, pois a inclusão requer coerência entre projeto pedagógico, práticas de sala de aula e políticas internas da escola. Sem esse respaldo institucional, o esforço do professor tende a ficar fragmentado e vulnerável a improvisações, o que dificulta a consolidação de propostas contínuas e coerentes com o direito de todos à aprendizagem (Brasil, 2026).

Nesses termos, o planejamento pedagógico inclusivo é um processo que articula intencionalidade, conhecimento da turma, flexibilidade didática e compromisso ético com a participação de todos os estudantes. Seu valor reside justamente na capacidade de transformar a diversidade em critério organizador do ensino, evitando que a escola opere com modelos rígidos que produzem exclusão mesmo quando o discurso institucional afirma o contrário. No ensino fundamental I, planejar com foco na inclusão significa criar bases sólidas para experiências escolares mais justas, significativas e promotoras de desenvolvimento humano, em consonância com o projeto de uma educação democrática (Unesco, 2020).

4.2 Metodologias de ensino voltadas à participação de todos os alunos

No eixo das metodologias de ensino, as fontes convergiram para a compreensão de que participação não decorre automaticamente da presença do estudante na sala. A análise reuniu

como dimensões recorrentes a diversificação das formas de acesso ao conteúdo, a cooperação entre pares, a ludicidade, o uso de múltiplas linguagens e a mediação ativa do professor. Mantoan (2015), Guisso e Gesser (2019) e Camargo (2017) discutem a necessidade de romper com procedimentos uniformes, enquanto a Unesco (2020) relaciona inclusão à remoção de barreiras presentes nos sistemas educacionais. A síntese deste eixo indica que a metodologia inclusiva se caracteriza menos por uma técnica específica e mais pela capacidade de oferecer diferentes possibilidades de envolvimento sem reduzir os objetivos de aprendizagem.

As metodologias de ensino voltadas à participação de todos os alunos partem do princípio de que aprender não é apenas receber informações, mas envolver-se ativamente em situações de interação, investigação, expressão e construção de sentidos. No ensino fundamental I, essa compreensão é especialmente relevante porque as crianças aprendem em estreita relação com o corpo, com a linguagem, com o brincar e com as trocas sociais, de modo que propostas excessivamente expositivas, repetitivas e centradas na passividade tendem a restringir a participação de muitos estudantes. A perspectiva inclusiva exige, portanto, metodologias que ampliem oportunidades de envolvimento e considerem diferentes formas de acesso ao conhecimento, assegurando que a diversidade da turma seja contemplada na dinâmica do ensino (Brasil, 2018).

A participação de todos os alunos não se garante apenas por boa vontade docente, mas por escolhas metodológicas intencionais que permitam múltiplas entradas no conteúdo e diferentes formas de atuação durante a aula. Atividades em grupo, rodas de conversa, projetos interdisciplinares, experiências lúdicas, uso de recursos visuais, narrativas, jogos pedagógicos e propostas investigativas podem favorecer o engajamento de crianças com perfis variados, desde que sejam cuidadosamente mediadas. O mais importante, nesse contexto, é que a metodologia deixe de operar pela lógica da uniformidade e passe a reconhecer que a participação efetiva requer caminhos diversificados de aproximação com o saber escolar (Mantoan, 2015).

Uma metodologia inclusiva não elimina a mediação do professor, mas redefine seu papel, deslocando-o da posição de mero transmissor de conteúdos para a de organizador de experiências de aprendizagem socialmente significativas. Isso implica observar como os alunos interagem com a proposta, identificar quem está sendo menos mobilizado pela atividade e intervir para criar condições mais equitativas de participação. Tal perspectiva reforça a necessidade de uma docência reflexiva e atenta às dinâmicas da turma, pois a participação não

se produz espontaneamente quando persistem barreiras simbólicas, comunicacionais ou metodológicas que afastam alguns estudantes do centro da experiência escolar (Guisso; Gesser, 2019).

As metodologias cooperativas possuem grande potencial inclusivo porque valorizam a construção coletiva do conhecimento e reduzem a centralidade da competição como organizadora das relações de aprendizagem. Quando o trabalho pedagógico favorece a cooperação, os alunos têm maiores oportunidades de trocar saberes, apoiar-se mutuamente e experimentar a diferença como dimensão positiva da convivência escolar. Nos anos iniciais, em especial, esse tipo de proposta contribui para o desenvolvimento de habilidades sociais, da empatia e do sentimento de pertencimento ao grupo, elementos fundamentais para uma inclusão que não seja apenas administrativa, mas efetivamente relacional e pedagógica (Unesco, 2020).

A ludicidade também ocupa lugar importante nas metodologias inclusivas, sobretudo no ensino fundamental I, porque possibilita que a aprendizagem ocorra em contextos mais abertos à expressão, à experimentação e à participação das crianças. Jogos, dramatizações, contação de histórias, atividades corporais e experiências com diferentes linguagens favorecem o acesso aos conteúdos curriculares de modo menos rígido e mais sensível aos diversos modos de aprender. O valor da ludicidade, nesse contexto, não está em suavizar artificialmente o ensino, mas em reconhecer que o brincar pode ser potente mediador de aprendizagens, inclusive para estudantes que enfrentam barreiras em metodologias excessivamente abstratas ou lineares (Brasil, 2006).

O uso de diferentes linguagens e suportes metodológicos é outro aspecto essencial da inclusão, pois amplia as possibilidades de compreensão e expressão por parte dos estudantes. Quando a aula mobiliza oralidade, escrita, imagens, manipulação de objetos, música, movimento e tecnologias, torna-se mais acessível a crianças com ritmos, estilos de aprendizagem e repertórios distintos. A diversificação metodológica, portanto, não é mero recurso de dinamização da aula, mas estratégia de democratização do ensino, uma vez que rompe com o privilégio de uma única forma de ensinar e aprender, frequentemente excludente para parte da turma (Camargo, 2017).

É importante destacar que metodologias inclusivas não significam ausência de sistematização, de objetivos ou de rigor pedagógico. Ao contrário, elas exigem planejamento detalhado, clareza sobre o que se pretende ensinar e capacidade de organizar experiências que

conduzam os estudantes à apropriação dos conhecimentos escolares. O diferencial está no modo como esse processo é construído, com abertura para percursos diversos, tempos diferenciados e intervenções ajustadas às necessidades da turma. Assim, a metodologia inclusiva conjuga exigência formativa e flexibilidade pedagógica, recusando tanto o espontaneísmo quanto a rigidez uniforme (Freitas, 2022).

As práticas metodológicas voltadas à participação de todos também precisam considerar as condições materiais e físicas do espaço escolar, uma vez que a organização do ambiente influencia diretamente o engajamento dos alunos. Em salas sem acessibilidade, com mobiliário inadequado ou com recursos insuficientes, determinadas propostas se tornam inviáveis ou excludentes. Desse modo, a metodologia inclusiva depende de um diálogo entre intenção pedagógica e condições concretas de realização, o que reforça a necessidade de políticas institucionais e investimentos que sustentem o trabalho docente e ampliem a participação dos estudantes nas atividades escolares. Estudo publicado em 2024, ao comparar contextos da educação infantil e do ensino fundamental, mostrou que a organização dos espaços, as oportunidades de interação e o direcionamento da prática pedagógica interferem nas possibilidades de inclusão e participação das crianças, reforçando a necessidade de analisar conjuntamente dimensões físicas, sociais e didáticas (Makida-Dyonisio; Martinic; Gimenez, 2024).

Nos anos iniciais, metodologias inclusivas ganham maior força quando articuladas ao conhecimento que as crianças já trazem de seus contextos familiares, culturais e comunitários. Ao valorizar experiências prévias, linguagens cotidianas e saberes socialmente construídos, o ensino se torna mais significativo e menos distante da realidade dos alunos, favorecendo sua participação. Essa aproximação não implica abandono dos conteúdos escolares sistematizados, mas sua mediação a partir de referências que façam sentido para as crianças, reconhecendo a diversidade de experiências como recurso pedagógico legítimo e fecundo (Rodrigues; Abramowicz, 2013).

Logo, metodologias de ensino voltadas à participação de todos os alunos são aquelas que reconhecem a heterogeneidade da sala de aula como ponto de partida da ação pedagógica e que organizam o ensino de modo a ampliar oportunidades reais de engajamento, expressão e aprendizagem. No ensino fundamental I, elas se mostram decisivas porque contribuem para a construção de uma relação positiva com a escola, com o conhecimento e com o outro, tornando

a inclusão uma experiência vivida no cotidiano e não apenas um princípio formal. A participação de todos, nesse sentido, não é efeito automático da presença física na classe, mas resultado de escolhas metodológicas coerentes com o compromisso democrático da educação (Kassar, 2016).

4.3 Adaptação de atividades e recursos didáticos

A categoria referente à adaptação mostrou que o ponto de convergência do corpus é a compreensão da adaptação como condição de acessibilidade ao currículo, e não como simplificação automática do conteúdo. Foram identificadas cinco dimensões analíticas: adequação da linguagem e da apresentação visual, uso de materiais concretos e recursos de acessibilidade, preservação do vínculo com os objetivos curriculares, acompanhamento contínuo da resposta do estudante e existência de infraestrutura e apoio institucional. Freitas (2022) alerta para o risco de adaptações que produzam segregação dentro da própria turma, ao passo que Santos e Capellini (2021) situam a infraestrutura física como componente concreto da inclusão. A análise permite, assim, interpretar a adaptação como processo pedagógico e institucional, e não como tarefa improvisada atribuída exclusivamente ao professor.

A adaptação de atividades e recursos didáticos é uma dimensão indispensável da prática pedagógica inclusiva porque permite que o currículo seja acessível a estudantes com diferentes necessidades, ritmos e formas de aprendizagem, sem que isso implique exclusão do processo comum de escolarização. No ensino fundamental I, essa adaptação assume especial relevância por se tratar de etapa em que as bases da alfabetização, do raciocínio lógico, da convivência e da autonomia estão em formação, exigindo do professor sensibilidade para reorganizar propostas de maneira responsiva e intencional. Adaptar, nesse contexto, não significa reduzir arbitrariamente o conteúdo ou oferecer tarefas desconectadas da experiência coletiva da turma, mas construir caminhos pedagógicos que favoreçam a participação e a aprendizagem de todos (Mantoan, 2015).

A adaptação pedagógica deve partir da compreensão de que os estudantes não aprendem de maneira uniforme e de que a insistência em um único formato de atividade tende a acentuar desigualdades no interior da sala de aula. Quando o professor oferece a mesma tarefa, no mesmo tempo e sob as mesmas condições para todos, desconsiderando diferenças de linguagem, atenção, mobilidade, percepção ou repertório, a atividade pode tornar-se excludente mesmo que

formalmente pareça igualitária. A perspectiva inclusiva, por isso, exige a criação de alternativas de acesso, de realização e de expressão do conhecimento, reconhecendo que equidade não se confunde com padronização absoluta dos procedimentos pedagógicos (Camargo, 2017).

Nos anos iniciais do ensino fundamental, a adaptação de atividades pode envolver mudanças na linguagem utilizada, no tamanho e na organização visual dos textos, na quantidade de itens, no uso de imagens, na manipulação de materiais concretos, na mediação oral do professor e nas formas de registro permitidas aos alunos. Essas estratégias, quando bem planejadas, não descaracterizam os objetivos de aprendizagem, mas ampliam as chances de que diferentes estudantes consigam compreender a proposta e participar dela com maior autonomia. O fundamental é que a adaptação preserve o vínculo com o currículo e com o trabalho coletivo da turma, evitando tanto a exclusão quanto a infantilização de alunos que demandam suporte específico (Brasil, 2006).

Os recursos didáticos também desempenham papel decisivo na inclusão, pois mediam a relação entre o estudante e o conhecimento escolar. Materiais concretos, jogos, imagens ampliadas, recursos táteis, tecnologias assistivas, livros acessíveis, suportes visuais e ferramentas digitais podem ampliar a compreensão e a participação dos alunos, desde que seu uso seja orientado por objetivos pedagógicos claros. A simples presença do recurso não garante inclusão, mas sua seleção cuidadosa e sua integração ao planejamento tornam-se valiosas para reduzir barreiras e diversificar possibilidades de aprendizagem no cotidiano da escola (Brasil, 2011).

27

A adaptação não deve ser vista como concessão excepcional destinada apenas a alguns estudantes, pois a própria lógica da educação inclusiva demonstra que propostas mais flexíveis beneficiam o conjunto da turma. Recursos visuais, instruções claras, diferentes formas de realização da tarefa e apoio progressivo à autonomia tendem a favorecer não apenas alunos com deficiência ou dificuldades acentuadas, mas todas as crianças em processo de aprendizagem. Essa visão alarga o sentido da adaptação pedagógica e permite compreendê-la como estratégia de qualificação do ensino, afastando a ideia de que incluir seria produzir um trabalho paralelo e inferior para determinados grupos (Unesco, 2020).

No entanto, a adaptação de atividades precisa ser cuidadosamente analisada para que não produza segregação dentro da própria sala de aula. Quando o aluno recebe sistematicamente propostas simplificadas, desvinculadas do trabalho coletivo e marcadas pela repetição de tarefas

mecânicas, corre-se o risco de reforçar sua exclusão simbólica e de limitar seu acesso ao conhecimento escolar. A adaptação pedagógica inclusiva, ao contrário, busca criar pontes entre o estudante e os objetivos comuns da turma, assegurando apoios necessários sem romper o pertencimento ao processo coletivo de aprendizagem (Freitas, 2022).

A adequação dos recursos didáticos também está relacionada às condições de infraestrutura da escola, uma vez que ambientes pouco acessíveis e carência de materiais comprometem a realização de práticas inclusivas. A discussão sobre inclusão escolar não pode ignorar que a ausência de mobiliário adaptado, de circulação adequada, de equipamentos e de recursos de apoio impõe limites concretos à participação dos estudantes e ao trabalho docente. Assim, a adaptação de atividades e recursos não depende apenas da criatividade do professor, mas de investimento institucional e de compromisso político com a construção de uma escola mais acessível em suas dimensões física, comunicacional e pedagógica (Santos; Capellini, 2021).

No plano didático, a adaptação eficaz requer acompanhamento contínuo do professor, que precisa observar como o aluno responde às mediações propostas e reajustar o percurso sempre que necessário. Não se trata, portanto, de uma intervenção pronta e definitiva, mas de um processo dinâmico, construído no diálogo entre planejamento, observação e avaliação. Esse caráter processual é particularmente importante no ensino fundamental I, onde o desenvolvimento das crianças ocorre de forma intensa e pode demandar mudanças frequentes nas estratégias e nos recursos utilizados para favorecer a aprendizagem (Guisso; Gesser, 2019).

A articulação entre professor da classe comum, atendimento educacional especializado e família pode enriquecer a adaptação de atividades, pois amplia a compreensão sobre necessidades, potencialidades e formas mais adequadas de mediação para determinados estudantes. Ainda assim, é preciso reafirmar que a responsabilidade pedagógica pela inclusão permanece no centro do trabalho escolar e não pode ser deslocada integralmente para especialistas ou para o ambiente doméstico. A adaptação, quando construída de forma colaborativa, fortalece o processo de ensino e favorece respostas mais coerentes às singularidades dos alunos, sem fragmentar sua experiência escolar (Brasil, 2009).

Assim, adaptar atividades e recursos didáticos significa reconhecer que o direito à aprendizagem só se concretiza quando o ensino se torna efetivamente acessível em sua forma, em seus materiais e em suas mediações. No ensino fundamental I, essa adaptação é condição para que a diversidade da turma não se converta em exclusão silenciosa, mas em oportunidade

de reorganização pedagógica mais justa e qualificada. Ao assumir a adaptação como parte constitutiva do trabalho docente, a escola fortalece práticas que respeitam as singularidades sem abrir mão do compromisso com o conhecimento, com a participação e com a formação integral de todos os estudantes (Brasil, 2018).

4.4 O trabalho colaborativo entre escola, família e comunidade

No quarto eixo, a análise indicou que a colaboração exerce funções distintas e complementares: ampliar o conhecimento sobre as necessidades e potencialidades da criança, favorecer continuidade entre contextos, articular serviços e redes de apoio e fortalecer uma cultura escolar de respeito à diversidade. Guisso e Gesser (2019) sustentam a relevância da interlocução com as famílias no processo de escolarização, enquanto os documentos educacionais analisados situam a inclusão como responsabilidade institucional e pública. Ao mesmo tempo, a comparação das fontes mostrou um limite importante: colaboração não pode ser confundida com transferência das obrigações da escola ou do Estado para os familiares. O resultado deste eixo é a compreensão da corresponsabilidade como articulação de papéis distintos, e não como substituição de responsabilidades.

O trabalho colaborativo entre escola, família e comunidade é uma condição decisiva para a consolidação de práticas inclusivas no ensino fundamental I, pois o processo educativo não se limita ao espaço da sala de aula e depende da articulação de diferentes sujeitos e contextos que participam da formação da criança. Quando a escola se fecha sobre si mesma e trata a inclusão como problema exclusivamente pedagógico interno, tende a ignorar aspectos essenciais da trajetória dos alunos, como vínculos afetivos, experiências culturais, condições materiais de vida e redes de apoio disponíveis. Em contrapartida, uma perspectiva colaborativa amplia a compreensão do estudante em sua integralidade e fortalece estratégias mais coerentes com suas necessidades e potencialidades (Brasil, 2006).

A relação entre escola e família nem sempre é simples, especialmente em contextos marcados por desigualdades sociais, por experiências anteriores de exclusão e por expectativas divergentes quanto ao papel de cada instituição. Ainda assim, a inclusão escolar exige que a escola desenvolva formas de diálogo respeitadas, acolhedoras e não culpabilizantes, capazes de reconhecer a família como parceira legítima no acompanhamento do desenvolvimento da criança. Isso implica romper com práticas que acionam os familiares apenas em situações

problemáticas e construir uma comunicação contínua, transparente e orientada pela corresponsabilidade educativa (Guisso; Gesser, 2019).

No caso das crianças que demandam apoios específicos, o diálogo entre escola e família torna-se ainda mais importante, pois permite compartilhar informações sobre rotinas, formas de comunicação, recursos que favorecem a aprendizagem e estratégias de acompanhamento que podem contribuir para a participação da criança nos diferentes contextos. Essa interlocução, contudo, não deve transformar a família em substituta do trabalho pedagógico, nem reduzir a inclusão a adaptações domésticas ou ao esforço individual dos responsáveis. O sentido da colaboração está justamente na construção de vínculos que fortaleçam a escola em sua função educativa e ao mesmo tempo respeitem os saberes e as experiências familiares (Brasil, 2011).

A comunidade também constitui elemento relevante no processo inclusivo, uma vez que a escola está inserida em um território marcado por relações sociais, culturais e políticas que influenciam diretamente a vida dos estudantes. Ao estabelecer parcerias com serviços públicos, instituições locais, projetos culturais e redes de proteção social, a escola amplia suas possibilidades de enfrentamento das barreiras que afetam a escolarização das crianças. Essa abertura para o território fortalece a dimensão pública da educação e contribui para que a inclusão deixe de ser vista apenas como tarefa interna da escola, passando a ser assumida como compromisso coletivo com a infância e com o direito à educação (Brasil, 2026).

30

Nos anos iniciais do ensino fundamental, o trabalho colaborativo é especialmente importante porque as crianças ainda dependem fortemente da mediação adulta para organizar rotinas, lidar com desafios escolares e construir vínculos com a instituição. Quando escola e família atuam de forma desarticulada, a criança pode experimentar mensagens contraditórias, insegurança e fragilização de seu percurso escolar. Ao contrário, quando há diálogo consistente e objetivos compartilhados, cria-se ambiente mais estável e favorável ao desenvolvimento, à autonomia e à aprendizagem. A inclusão, nesse sentido, é fortalecida pela coerência das relações que circundam a experiência escolar da criança (Mantoan, 2015).

O trabalho colaborativo não deve ser confundido com transferência de responsabilidades do Estado ou da escola para as famílias e para a comunidade. A defesa dessa articulação precisa estar ancorada no reconhecimento de que a educação é direito social e dever público, de modo que a participação dos demais sujeitos não substitui a obrigação estatal de garantir condições adequadas de escolarização. Assim, parcerias e diálogos são instrumentos de fortalecimento do

processo inclusivo, mas não podem ser mobilizados para justificar precariedades estruturais, ausência de apoio especializado ou insuficiência de políticas educacionais voltadas à diversidade (Brasil, 1996).

A colaboração entre escola, família e comunidade também pode atuar na prevenção e no enfrentamento de preconceitos, discriminações e processos de exclusão que atravessam o cotidiano escolar. Ao promover debates, reuniões, projetos coletivos e ações formativas, a escola contribui para ampliar a compreensão social sobre diversidade e inclusão, reduzindo resistências e fortalecendo atitudes de acolhimento. Nos anos iniciais, esse trabalho é particularmente valioso porque as crianças estão em processo intenso de formação de valores, e a coerência entre os discursos e práticas dos diferentes espaços sociais pode favorecer a construção de uma cultura de respeito às diferenças (Rodrigues; Abramowicz, 2013).

A gestão escolar desempenha papel relevante na sustentação desse trabalho colaborativo, na medida em que pode criar canais institucionais de diálogo, organizar momentos de participação e valorizar a escuta das famílias e da comunidade na elaboração do projeto pedagógico. Sem esse suporte organizacional, a aproximação entre escola e demais atores tende a depender exclusivamente da iniciativa individual dos professores, o que fragiliza a continuidade das ações e dificulta sua integração ao cotidiano escolar. A colaboração, para ser efetiva, precisa ser assumida como diretriz institucional e não como prática eventual ou periférica (Brasil, 2018).

31

As experiências colaborativas também favorecem a construção de uma escola mais sensível às múltiplas formas de diversidade presentes em seu contexto, uma vez que o contato com famílias e comunidade amplia a compreensão sobre valores, tradições, repertórios culturais e desafios sociais vividos pelos estudantes. Esse conhecimento pode enriquecer o currículo, tornar o ensino mais significativo e evitar interpretações estigmatizantes sobre comportamentos, dificuldades e modos de participação das crianças. Ao reconhecer o território e seus sujeitos como fontes legítimas de saber, a escola fortalece práticas pedagógicas mais contextualizadas, democráticas e inclusivas (Kassar, 2016).

Em síntese, o trabalho colaborativo entre escola, família e comunidade constitui uma estratégia fundamental para a promoção da diversidade e da inclusão no ensino fundamental I, porque amplia a rede de apoio à criança, favorece a coerência das ações educativas e fortalece a construção de uma cultura escolar baseada no diálogo e no respeito. Sua importância reside no

fato de que a inclusão, para ser efetiva, precisa ser sustentada por relações de corresponsabilidade capazes de enfrentar barreiras pedagógicas, sociais e simbólicas que atravessam a experiência escolar. Assim, a colaboração não é elemento acessório, mas dimensão estruturante de uma escola comprometida com o desenvolvimento integral e com o direito de todos à aprendizagem (Unesco, 2020).

4.5 Síntese dos resultados da análise

A leitura transversal das quatro categorias permitiu identificar três resultados centrais. Primeiro, o corpus converge na compreensão de que o acesso formal à escola é condição necessária, mas insuficiente para caracterizar inclusão, pois participação e aprendizagem dependem de decisões concretas sobre planejamento, ensino, avaliação e acessibilidade. Segundo, a mediação docente aparece como elemento decisivo, porém condicionada por formação, tempo de planejamento, infraestrutura, apoio especializado e gestão. Terceiro, a efetivação das práticas inclusivas assume caráter relacional, porque envolve a articulação de professores, equipe escolar, família, serviços e políticas públicas. Esses resultados correspondem à síntese produzida por este estudo a partir da comparação das fontes, e não a dados coletados diretamente em escolas.

32

Os estudos empíricos incluídos no corpus oferecem sustentação específica a partes dessa síntese. Rodrigues e Sales (2024), ao analisarem dados de docentes do 5º ano do ensino fundamental, evidenciam necessidades formativas relacionadas ao atendimento de estudantes da educação especial em classes comuns. Makida-Dyonisio, Martinic e Gimenez (2024) mostram que características dos contextos físicos e sociais e da prática pedagógica interferem nas possibilidades de interação e inclusão. Santos e Capellini (2021), por sua vez, discutem a infraestrutura escolar como dimensão concreta de acessibilidade. Esses achados não são resultados produzidos pelo presente artigo, mas evidências de pesquisas anteriores que, quando confrontadas com as demais fontes, fortalecem a interpretação de que a inclusão depende tanto de decisões pedagógicas quanto de condições institucionais.

A análise documental acrescenta outra dimensão ao resultado: a legislação e os documentos orientadores reconhecem o direito à educação inclusiva, à acessibilidade, aos apoios e à participação, mas sua existência não demonstra, por si só, a realização dessas condições no cotidiano. A contribuição analítica do artigo está justamente em aproximar o plano normativo

das mediações pedagógicas discutidas pela literatura. Desse confronto emerge uma diferença fundamental entre garantia jurídica e efetivação pedagógica. O manuscrito, portanto, não afirma ter medido a distância entre legislação e realidade escolar; sustenta, com base nas fontes examinadas, que a transformação das garantias em experiências de aprendizagem requer planejamento, recursos, formação, cooperação e condições institucionais coerentes com o princípio inclusivo.

5 CONCLUSÃO

Considerando o problema de pesquisa e o objetivo geral proposto, a análise do corpus bibliográfico e documental permite concluir que, no recorte adotado, as práticas pedagógicas podem contribuir para a efetivação da diversidade e da inclusão no ensino fundamental I quando ultrapassam a garantia de acesso e se orientam, de modo intencional, para ampliar participação e aprendizagem. Esse resultado decorre da convergência identificada entre as fontes acadêmicas e documentais analisadas e se expressa na articulação entre planejamento inclusivo, diversificação das estratégias de ensino, adaptação de atividades e recursos, mediação docente e construção de condições institucionais favoráveis à participação dos estudantes.

Em relação aos dois primeiros objetivos específicos, a análise permitiu compreender a diversidade como característica constitutiva do contexto escolar e a inclusão como processo que exige enfrentamento de barreiras pedagógicas, relacionais, comunicacionais e institucionais. O exame dos marcos legais e orientadores evidenciou que a educação inclusiva possui respaldo normativo consistente e que os documentos analisados reconhecem direitos relacionados à escolarização em ambientes comuns, à acessibilidade, aos apoios e à participação. O resultado do confronto entre essas fontes mostrou, contudo, que a existência de garantias normativas não equivale, por si só, à sua efetivação no cotidiano pedagógico, razão pela qual o estudo distingue deliberadamente o plano jurídico da realização concreta das práticas inclusivas.

Quanto ao objetivo de analisar o papel do professor e as estratégias de planejamento, ensino, avaliação e adaptação, os resultados indicaram que a mediação docente ocupa posição relevante, mas não pode ser interpretada isoladamente. No corpus examinado, planejamento flexível, diversificação metodológica, recursos acessíveis e acompanhamento dos processos de aprendizagem aparecem associados à formação docente, ao tempo de planejamento, à infraestrutura, ao apoio especializado e à gestão escolar. Dessa forma, a síntese produzida não

atribui exclusivamente ao professor a responsabilidade pela inclusão, mas situa sua atuação dentro de uma rede de condições pedagógicas e institucionais que podem ampliar ou restringir as possibilidades de participação e aprendizagem.

No que se refere ao objetivo de discutir a articulação entre escola, família e comunidade, a análise identificou a colaboração como dimensão recorrente das práticas inclusivas. As fontes examinadas apontam que o diálogo entre esses atores pode favorecer maior conhecimento das necessidades e potencialidades dos estudantes, coerência nas estratégias de acompanhamento e ampliação das redes de apoio. Considerados conjuntamente, os quatro eixos analíticos sustentam três achados centrais do estudo: a inclusão não se esgota na presença física na escola; a mediação docente é relevante, porém condicionada por fatores institucionais; e a efetivação das práticas inclusivas possui caráter relacional e compartilhado. São esses achados, obtidos pela comparação e interpretação do corpus, que fundamentam as conclusões apresentadas.

Essas conclusões devem ser compreendidas dentro dos limites do percurso metodológico adotado. O estudo é exclusivamente bibliográfico e documental, utiliza corpus intencional de 21 fontes temáticas e não emprega protocolo de revisão sistemática ou coleta empírica em escolas. Por essa razão, os resultados possuem alcance interpretativo e não autorizam generalizações sobre todas as redes, instituições, professores ou estudantes do ensino fundamental I. Pesquisas de campo, revisões sistemáticas e estudos comparativos poderão testar, ampliar ou contrastar as sínteses aqui construídas em diferentes contextos educacionais. Dentro desse alcance, considera-se que os objetivos propostos foram respondidos pela análise realizada, preservando a distinção entre evidências provenientes das fontes selecionadas e inferências interpretativas elaboradas neste estudo.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução CNE/CEB nº 4, de 2 de outubro de 2009. **Resolução CNE/CEB nº 4, de 2 de outubro de 2009**. Brasília, DF: CNE/CEB, 2009.

BRASIL. Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011. **Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011**. Brasília, DF: Presidência da República, 2011.

BRASIL. Decreto nº 12.686, de 20 de outubro de 2025. **Institui a Política Nacional de Educação Especial Inclusiva e a Rede Nacional de Educação Especial Inclusiva**. Brasília, DF: Presidência da República, 2025a.

BRASIL. Decreto nº 12.773, de 8 de dezembro de 2025. **Altera o Decreto nº 12.686, de 20 de outubro de 2025.** Brasília, DF: Presidência da República, 2025b.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.** Brasília, DF: Presidência da República, 1996.

BRASIL. Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015. **Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência.** Brasília, DF: Presidência da República, 2015.

BRASIL. Lei nº 15.388, de 14 de abril de 2026. **Aprova o Plano Nacional de Educação (PNE).** Brasília, DF: Presidência da República, 2026.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular.** Brasília, DF: MEC, 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Saberes e práticas da inclusão: ensino fundamental.** 2. ed. Brasília, DF: MEC/SEESP, 2006.

CAMARGO, Éder Pires de. Inclusão social, educação inclusiva e educação especial: enlaces e desenlaces. **Ciência & Educação (Bauru)**, Bauru, v. 23, n. 1, 2017.

CRESWELL, John W.; POTH, Cheryl N. **Qualitative inquiry and research design: choosing among five approaches.** 4. ed. Thousand Oaks: SAGE, 2018.

FREITAS, Marcos Cezar de. **Deficiências e diversidades: educação inclusiva e o chão da escola.** São Paulo: Cortez, 2022.

GIL, Antonio Carlos. *Como elaborar projetos de pesquisa.* 6. ed. São Paulo: Atlas, 2017.

GUISSO, Luciane; GESSER, Marivete. Docência e processos de escolarização: desafios nos anos iniciais do ensino fundamental. **Psicologia: Ciência e Profissão**, Brasília, v. 39, 2019.

HAAS, Clarissa; BAPTISTA, Claudio Roberto. Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008-2023): desafios históricos e atuais. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 31, e0354, 2025.

KASSAR, Mônica Carvalho Magalhães. Escola como espaço para a diversidade e o desenvolvimento humano. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 37, n. 137, 2016.

MAKIDA-DYONISIO, Cristiane; MARTINIC, Sergio; GIMENEZ, Roberto. Prática pedagógica, contextos físicos e sociais: implicações para a inclusão. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 30, e0016, 2024.

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

RODRIGUES, Sandra Regina de Moraes Cunha; SALES, Luis Carlos. Necessidades formativas do professor frente à demanda de alunos da educação especial em classes comuns. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 30, e0097, 2024.

RODRIGUES, Tatiane Cosentino; ABRAMOWICZ, Anete. O debate contemporâneo sobre a diversidade e a diferença nas políticas e pesquisas em educação. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 39, n. 1, 2013.

SANTOS, Camila Elidia Messias dos; CAPELLINI, Vera Lucia Messias Fialho. Inclusão escolar e infraestrutura física de escolas de ensino fundamental. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 51, e07167, 2021.

UNESCO. **Declaração de Salamanca sobre princípios, política e práticas na área das necessidades educativas especiais**. Salamanca: UNESCO, 1994.

UNESCO. **Relatório de monitoramento global da educação 2020: inclusão e educação para todos**. Paris: UNESCO, 2020.