ISSN- 2966-0785 REVISTA ACADÊMICA DA LUSOFONIA

DA INCLUSÃO NORMATIVA À INCLUSÃO VIVENCIADA: CONTRADIÇÕES ENTRE POLÍTICAS DE FORMAÇÃO DOCENTE E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DIANTE DA DIVERSIDADE

FROM INCLUSION IN POLICY TO INCLUSION IN PRACTICE: CONTRADICTIONS BETWEEN TEACHER EDUCATION POLICIES AND PEDAGOGICAL PRACTICES IN THE FACE OF DIVERSITY

DE LA INCLUSIÓN NORMATIVA A LA INCLUSIÓN VIVIDA: CONTRADICCIONES ENTRE LAS POLÍTICAS DE FORMACIÓN DOCENTE Y LAS PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS ANTE LA DIVERSIDAD

Maria da Glória Nery da Silva.1
Dra. Rozineide Iraci Pereira da Silva²

RESUMO

Este artigo examina as contradições entre a ampliação dos compromissos normativos com a educação inclusiva, as políticas de formação docente e as práticas pedagógicas efetivamente oferecidas aos estudantes. Por meio de pesquisa bibliográfica e documental, de caráter qualitativo e analítico, são discutidos marcos legais brasileiros e produções acadêmicas relativas à profissão docente, à diferença cultural, ao currículo e à acessibilidade. A análise organiza-se em cinco eixos: direitos educacionais, formação inicial, formação continuada, organização do trabalho pedagógico e responsabilidades institucionais perante a diversidade. Argumenta-se que o reconhecimento jurídico do direito à inclusão não assegura, isoladamente, participação nas atividades, acesso ao conhecimento e condições de aprendizagem. A formação de professores precisa articular conhecimentos teóricos, experiências de sala de aula, reflexão coletiva e apoio institucional, sem atribuir ao docente, individualmente, a solução das desigualdades produzidas pela organização escolar. Considera-se que a inclusão vivenciada pode ser examinada pela maneira como estudantes participam, aprendem, comunicam-se e têm suas singularidades acolhidas no cotidiano.
Palavras-chave: Educação inclusiva. Formação docente. Políticas educacionais. Diversidade. Práticas pedagógicas.

ABSTRACT

This article examines contradictions between expanding legal commitments to inclusive education, teacher education policies, and the pedagogical practices actually provided to students. Based on qualitative, analytical bibliographic and documentary research, it discusses Brazilian legal frameworks and scholarly studies on the teaching profession, cultural difference, curriculum, and accessibility. The analysis is organized into five dimensions: educational rights, initial teacher education, continuing professional development, pedagogical organization, and institutional responsibilities toward diversity. It argues that legal recognition of the right to inclusion does not, by itself, ensure participation in classroom activities, access to knowledge, or conditions for learning. Teacher education needs to connect theoretical knowledge, classroom experience, collective reflection, and institutional support,

1.Mestranda em ciências da educação pela graduada em pedagogia, especialista em necessidades especiais: e-mail. sglorianery@gmail.com.
2.PhD,doutora em ciências da educação,mestra em ciência da educação, especialista em escrita avançada, psicopedagoga,pedagoga,Professora e orientadora da Cristian Business School. Email rozineide.pereira1975@gmail.com

without assigning individual teachers the burden of resolving inequalities produced by school organization. Lived inclusion is understood through the ways in which students participate, learn, communicate, and have their particularities recognized in everyday school life.

Keywords: Inclusive education. Teacher education. Education policy. Diversity. Pedagogical practices.

RESUMEN

Este artículo examina las contradicciones entre la ampliación de los compromisos normativos con la educación inclusiva, las políticas de formación docente y las prácticas pedagógicas efectivamente ofrecidas al alumnado. Mediante una investigación bibliográfica y documental, de carácter cualitativo y analítico, se estudian marcos jurídicos brasileños y publicaciones académicas sobre la profesión docente, la diferencia cultural, el currículo y la accesibilidad. El análisis se organiza en cinco ejes: derechos educativos, formación inicial, formación continua, organización del trabajo pedagógico y responsabilidades institucionales ante la diversidad. Se sostiene que el reconocimiento jurídico del derecho a la inclusión no garantiza, por sí solo, la participación en las actividades, el acceso al conocimiento ni las condiciones para aprender. La formación del profesorado debe articular conocimientos teóricos, experiencias de aula, reflexión colectiva y apoyo institucional, sin atribuir individualmente a los docentes la solución de las desigualdades producidas por la organización escolar. La inclusión vivida se examina mediante las formas en que los estudiantes participan, aprenden, se comunican y encuentran reconocidas sus singularidades en la vida cotidiana.

Palabras clave: Educación inclusiva. Formación docente. Políticas educativas. Diversidad. Prácticas pedagógicas.

1 INTRODUÇÃO

O contraste entre o direito à educação e aquilo que acontece dentro da sala de aula nem sempre se manifesta em episódios explícitos de recusa. Uma criança pode integrar a lista de frequência, receber o mesmo material da turma e, apesar disso, atravessar a aula sem oportunidade de compreender as instruções ou apresentar suas ideias. A crítica à organização escolar que apenas recebe o estudante sem modificar as próprias práticas permite deslocar a pergunta sobre a capacidade individual de adaptação para as oportunidades efetivamente construídas pela instituição (Mantoan, 2003).

A Constituição de 1988 estabelece a educação como direito de todos e assegura igualdade de condições para acesso e permanência. A matrícula atende somente a uma parcela dessa garantia. Quando as experiências de aprendizagem permanecem inacessíveis, a presença formal não basta para demonstrar que o direito foi efetivado (Brasil, 1988).

A Lei Brasileira de Inclusão incorporou ao campo educacional deveres ligados à acessibilidade, à superação de barreiras e à participação. Seus dispositivos permitem identificar práticas que, embora preservem a matrícula, impõem obstáculos à comunicação, ao uso de materiais ou ao envolvimento em atividades comuns. Uma escola pode apresentar indicadores administrativos de atendimento e, simultaneamente, manter experiências pedagógicas desiguais. Nesse caso, os documentos institucionais registram a inclusão, mas não demonstram que o acesso ao conhecimento foi assegurado nos percursos reais dos estudantes (Brasil, 2015).

A formação docente reúne, em princípio, conhecimentos científicos, fundamentos da educação e experiências de ensino. Na organização efetiva de muitas licenciaturas, contudo, essas dimensões não se encontram de maneira tão articulada quanto o trabalho escolar exige. A investigação de Gatti sobre a formação de professores no Brasil identificou fragmentações curriculares e dificuldades estruturais que ajudam a compreender esse problema. Se a diversidade é estudada como assunto periférico, a futura docência tende a conservar a imagem de uma turma homogênea, enquanto as situações reais pedem decisões simultâneas sobre explicação, comunicação, acompanhamento e avaliação (Gatti, 2010).

A questão que orienta o artigo é como as políticas de formação docente se relacionam com a inclusão praticada nas escolas e quais contradições aparecem nessa passagem. A análise considera inclusão como acesso ao conhecimento, participação nas atividades e reconhecimento das diferenças, para além do registro de matrícula (Unesco, 2020).

O objetivo geral consiste em examinar os limites e as possibilidades da articulação entre diretrizes de formação de professores e práticas de inclusão diante da diversidade. Especificamente, interessam as relações entre direitos educacionais e barreiras escolares, as marcas da formação inicial na organização do ensino, a contribuição da aprendizagem profissional continuada, as decisões curriculares e avaliativas e as responsabilidades de gestores e redes de ensino. Essas dimensões são inseparáveis da maneira como a escola distribui tempos, conhecimentos e oportunidades de manifestação dos estudantes (Arroyo, 2011).

A pesquisa bibliográfica e documental, de abordagem qualitativa, reuniu quinze referências entre marcos legais brasileiros, diretrizes de formação, documento internacional e estudos sobre profissão docente e educação inclusiva. As normas foram examinadas como registros de obrigações públicas, enquanto os trabalhos acadêmicos contribuíram para interpretar concepções de formação, currículo e participação escolar. A leitura procurou

identificar contradições que aparecem quando compromissos com a inclusão convivem com modos de ensinar pouco atentos à heterogeneidade das turmas (Pletsch, 2009).

A investigação não incluiu entrevistas nem observação direta de aulas. As situações escolares discutidas têm natureza interpretativa e servem para examinar consequências possíveis das decisões pedagógicas, sem representar acontecimentos registrados em campo. Esse limite precisa ser considerado na leitura dos resultados, que discutem relações entre políticas e práticas, mas não medem a implementação das diretrizes nas escolas (Pletsch, 2009).

O recorte privilegia a educação básica brasileira, mas a discussão não identifica diversidade exclusivamente com deficiência. Diferenças de linguagem, cultura, pertencimento social, modos de aprender e condições de participação atravessam as escolas, por vezes de forma simultânea. Tratar essas experiências como desvios de uma suposta turma homogênea obscurece os critérios pelos quais se define quem acompanha uma atividade e quem passa a ocupar uma posição marginal. O debate intercultural ajuda a interrogar a normalidade silenciosa desses critérios (Candau, 2011).

A Resolução CNE/CP nº 4/2024 atualizou as diretrizes brasileiras para a formação inicial docente. É necessário distinguir a vigência dessa regulamentação das disposições anteriores e, sobretudo, evitar a ideia de que sua publicação comprove uma transformação já realizada nos cursos ou nas escolas (Brasil, 2024).

O desenvolvimento foi organizado em cinco tópicos, dos direitos educacionais às decisões institucionais que condicionam a experiência inclusiva. Formação inicial, aprendizagem profissional continuada, currículo e avaliação são examinados em relação ao trabalho coletivo da escola, sem atribuir a um professor isolado toda a responsabilidade pelos resultados (Nóvoa, 2017).

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

2.1 DIREITOS EDUCACIONAIS E A DISTÂNCIA ENTRE MATRÍCULA E PARTICIPAÇÃO

A trajetória da educação inclusiva no Brasil reúne mudanças normativas, expansão da escolarização e desacordos sobre a relação entre ensino comum e educação especial. O debate envolve responsabilidades profissionais, recursos e condições para que o estudante não

permaneça em atividades paralelas, desconectadas do currículo da turma. Mendes identifica posições polarizadas que frequentemente transformam dificuldades concretas em argumentos gerais sobre os modelos de atendimento. A inclusão vivenciada exige observar tanto a garantia de escolarização quanto as condições em que ela ocorre (Mendes, 2006).

O texto constitucional prevê atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino. Essa disposição precisa ser lida junto às garantias de igualdade de condições e qualidade da educação, sem converter o atendimento especializado em justificativa genérica para restringir a participação no currículo comum (Brasil, 1988).

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional reconhece a educação especial como modalidade de educação escolar e estabelece disposições sobre serviços de apoio especializado, currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específica, conforme as necessidades dos educandos. O texto menciona professores com especialização adequada e profissionais do ensino regular capacitados para integração desses estudantes nas classes comuns. A previsão mostra que a qualificação docente e os meios pedagógicos não são assuntos acessórios à garantia de escolarização (Brasil, 1996).

A Lei Brasileira de Inclusão de 2015 relaciona a deficiência à interação entre impedimentos e barreiras do ambiente. Uma dificuldade de participação, portanto, não deve ser atribuída imediatamente ao estudante. Instruções exclusivamente orais e aceleradas podem dificultar o acompanhamento de parte da turma, mesmo quando o conteúdo seria compreensível se apresentado de maneira diferente (Brasil, 2015).

Materiais, atitudes, instrumentos e formas de comunicação precisam entrar na análise das barreiras escolares, inclusive quando a instituição costuma tratá-los como procedimentos neutros (Brasil, 2015).

A definição de inclusão não se confunde, entretanto, com uma promessa de aprendizagem idêntica para todos. A crítica de Mantoan à lógica da integração permite perceber o problema de manter a escola inalterada e exigir que os estudantes se adaptem integralmente a ela. Quando a participação fica condicionada a demonstrar previamente a capacidade de cumprir padrões fixos, o acesso é oferecido de maneira seletiva. A instituição reconhece a diferença no discurso, mas continua tomando como referência uma experiência única de escolarização (Mantoan, 2003).

Se uma atividade admite apenas explicação oral e resposta escrita, nem todos dispõem das mesmas condições de participar. O problema não se resolve pela presença do aluno na

sala: é preciso investigar quais barreiras foram produzidas pela própria proposta didática e quais alternativas podem assegurar acesso ao que está sendo ensinado (Unesco, 2020).

Acesso, permanência, participação e aprendizagem aparecem relacionados na Lei Brasileira de Inclusão, embora não correspondam à mesma experiência. A matrícula informa sobre o acesso, mas a permanência exige conhecer as condições oferecidas para continuar estudando. Participar envolve interagir com atividades, pessoas e decisões. Uma rede pode ampliar matrículas e conservar obstáculos aos materiais, à comunicação ou à avaliação. O reconhecimento de uma dessas dimensões não comprova que as demais estejam asseguradas (Brasil, 2015).

O debate público por vezes opõe defesa da inclusão e questionamento das condições da escola, como se reconhecer a precariedade dos serviços significasse rejeitar o direito dos estudantes. Mendes demonstra que a polarização histórica empobrece a discussão. Uma política educacional pode afirmar a escolarização comum e exigir, ao mesmo tempo, recursos, profissionais preparados, apoios específicos e formas rigorosas de acompanhamento. A ausência desses elementos não legitima a exclusão, mas impede tratar a matrícula como indicador suficiente de justiça educacional (Mendes, 2006).

A cultura escolar define, muitas vezes sem explicitar, quais linguagens, tempos de resposta e repertórios são considerados normais. Quando esses critérios permanecem inquestionados, o reconhecimento formal da diversidade não impede que alunos sejam tratados como inadequados à aula. A perspectiva intercultural permite investigar essas escolhas cotidianas (Candau, 2011).

A identificação de barreiras não encerra a discussão nas escolhas do professor. Recursos de comunicação e acompanhamento especializado pressupõem planejamento, recursos públicos e decisões sobre pessoal. A legislação de inclusão vincula a garantia educacional a uma série de providências que ultrapassam o planejamento individual de aulas. Quando essas providências faltam, costuma ocorrer uma transferência silenciosa de responsabilidade. Espera-se que o docente resolva com criatividade o que depende de orçamento, contratação ou coordenação de serviços, e o estudante passa a ser descrito como incapaz quando a solução não aparece (Brasil, 2015).

A inclusão se aproxima de uma experiência escolar compartilhada quando os estudantes encontram caminhos distintos, mas consistentes, para participar das situações de aprendizagem, sem que a diferença seja usada como motivo para afastá-los do trabalho comum (Mantoan, 2003).

2.2 FORMAÇÃO INICIAL E CONTRADIÇÕES ENTRE DIRETRIZES E EXPERIÊNCIA PROFISSIONAL

A fragmentação das licenciaturas compromete a preparação para trabalhar com turmas heterogêneas. Uma disciplina pode abordar educação inclusiva, enquanto os componentes específicos continuam propondo aulas para estudantes imaginados como iguais. Gatti identifica fragilidades na articulação entre conhecimentos das áreas, formação pedagógica e experiências na escola. Assim, futuros professores podem conhecer princípios de respeito às diferenças sem exercitar suficientemente a elaboração de atividades acessíveis ou de avaliações com distintas possibilidades de resposta (Gatti, 2010).

A presença de uma disciplina sobre inclusão não assegura que a diversidade seja considerada nas demais experiências formativas. A preparação docente requer ligação entre a legislação estudada e os problemas pedagógicos efetivos, com atenção ao planejamento, à avaliação e às barreiras que surgem nas interações escolares (Pletsch, 2009).

A Resolução CNE/CP nº 4/2024 estabelece diretrizes para licenciaturas, formação pedagógica de graduados não licenciados e segunda licenciatura. Seu alcance regulatório é amplo, mas a mudança formal não permite concluir que todas as instituições tenham reorganizado currículos, estágios e acompanhamento dos estudantes no mesmo período (Brasil, 2024).

As diretrizes de formação precisam ser lidas em sua trajetória histórica. Ao examinar a regulamentação de 2015, Dourado destacou uma concepção vinculada à valorização profissional e à formação continuada. O debate permanece pertinente porque a substituição de uma norma não elimina, necessariamente, a fragmentação entre universidade, redes de ensino e escolas. Pode haver concordância com os princípios de integração e, ao mesmo tempo, pouca condição institucional para concretizá-los (Dourado, 2015).

Ao se ensinar uma metodologia para uma turma imaginada como uniforme, torna-se mais difícil compreender a diversidade como característica ordinária do trabalho. A experiência de estágio pode revelar alunos que usam diferentes recursos para ler, escrever, interpretar comandos e apresentar ideias. A formação ganha densidade quando essas situações entram no centro da investigação pedagógica, em vez de serem tratadas como episódios que fogem ao planejamento. Conhecer a escola requer estudar sua organização, suas desigualdades e as respostas construídas pelos profissionais (Nóvoa, 2017).

A profissionalidade docente não se forma apenas pelo acúmulo de conteúdos acadêmicos. Tardif explica que os conhecimentos mobilizados no ensino são plurais e se relacionam às experiências de trabalho, à formação profissional e aos saberes curriculares e disciplinares. Uma licenciatura comprometida com a inclusão precisa possibilitar que essas fontes de conhecimento sejam confrontadas criticamente. Não basta observar uma aula considerada bem-sucedida. É necessário investigar para quais estudantes ela funcionou, quem permaneceu à margem e que condições sustentaram as escolhas do professor (Tardif, 2014).

O estágio não deveria servir apenas para aplicar técnicas aprendidas previamente. A escola apresenta situações para as quais as respostas dependem do contexto, da comunicação utilizada e das relações entre estudantes. A formação se aprofunda quando essas decisões podem ser discutidas com profissionais experientes, e não simplesmente imitadas (Nóvoa, 2017).

Uma contradição menos visível aparece no próprio currículo da universidade. Uma licenciatura pode declarar compromisso com a diversidade e organizar suas leituras, avaliações e debates de modo a valorizar apenas determinados repertórios culturais. Candau discute as diferenças culturais como constitutivas da vida escolar, e essa observação alcança igualmente os espaços de formação de professores. Não basta ensinar conceitos de interculturalidade se os licenciandos não encontram ocasiões para questionar de onde vêm os exemplos usados nas aulas, quais vozes são ouvidas e por que certas formas de expressão recebem reconhecimento acadêmico (Candau, 2011).

Os saberes da docência se desenvolvem na relação com situações concretas e com equipes de trabalho. A formação inicial precisa, portanto, ensinar a reconhecer limites, buscar conhecimentos e agir de modo responsável diante do que não foi previamente previsto (Tardif, 2014).

A normativa de 2024 deve ser examinada em sua condição específica: ela regula a formação inicial e não constitui prova de que problemas antigos estejam solucionados. A mera substituição de uma resolução por uma versão posterior não modifica automaticamente o número de estudantes nas turmas de estágio, a infraestrutura das escolas parceiras ou a qualidade do acompanhamento pedagógico. A tradução dos parâmetros em programas de curso demanda decisões institucionais que possam ser verificadas nas atividades efetivamente oferecidas aos licenciandos (Brasil, 2024).

A aproximação entre universidade e escola ganha consistência quando professores da educação básica participam da formação como interlocutores do trabalho pedagógico. O

estágio deixa, então, de ser apenas um momento de observação e passa a permitir análise das escolhas, dúvidas e limites presentes na profissão (Nóvoa, 2017).

A inclusão dificilmente será compreendida como responsabilidade de todas as áreas quando a licenciatura limita esse debate a momentos afastados dos estágios, do currículo e da avaliação. Gatti relaciona dificuldades da preparação docente ao próprio desenho dos cursos, e não apenas às atitudes de quem se forma. O professor recém-formado precisa reunir conhecimentos que sua trajetória acadêmica nem sempre aproximou. A graduação deveria criar oportunidades recorrentes de analisar situações escolares e discutir as consequências de escolhas didáticas (Gatti, 2010).

2.3 FORMAÇÃO CONTINUADA, APRENDIZAGEM COLETIVA E CONDIÇÕES DE TRABALHO

A experiência profissional apresenta problemas que não podem ser inteiramente previstos na licenciatura. Turmas mudam, recursos deixam de estar disponíveis e decisões antes satisfatórias passam a exigir revisão. A formação continuada precisa permitir investigar essas situações, não apenas acrescentar técnicas. Tardif situa os saberes docentes em diversas fontes, incluindo os conhecimentos construídos no trabalho. Essa experiência ganha densidade quando é discutida com colegas e confrontada com os objetivos de ensino e as aprendizagens observadas (Tardif, 2014).

Uma orientação recebida em curso não se converte automaticamente em prática. Sem tempo para planejamento conjunto, materiais ou acompanhamento, professores podem reconhecer a necessidade de adaptar atividades e continuar sem condições para fazê-lo. A formação inclusiva precisa considerar a organização real do trabalho (Pletsch, 2009).

A profissionalização supõe a capacidade de interpretar situações e participar de decisões sobre o ensino. Quando a formação continuada acontece sem escuta dos docentes, os problemas identificados pela escola acabam traduzidos em conteúdos padronizados para redes muito diferentes. Nóvoa propõe reconhecer a profissão como espaço legítimo de produção de conhecimento, fortalecendo as relações entre experiência, investigação e formação. A participação dos professores no desenho das ações formativas permite trabalhar questões que dificilmente apareceriam em um programa fechado previamente (Nóvoa, 2017).

As condições de comunicação, os conhecimentos prévios e as relações entre estudantes se modificam. Os saberes construídos na experiência docente precisam ser

examinados e ajustados, sem se transformar em receitas aplicadas independentemente do contexto (Tardif, 2014).

A organização institucional influencia diretamente essa aprendizagem. Reuniões limitadas a avisos administrativos não asseguram tempo para examinar produções de estudantes, revisar avaliações ou discutir estratégias que ampliem a participação. A concepção de desenvolvimento profissional analisada por Dourado articula formação e valorização, mostrando que não é suficiente tratar o aperfeiçoamento como responsabilidade individual. A continuidade dos encontros depende de decisões sobre jornada, condições de trabalho e formas de colaboração estabelecidas pela rede e pela gestão escolar (Dourado, 2015).

Falar em "formação para a inclusão" pode encobrir a diferença entre conhecer uma estratégia pedagógica e dispor de condições para utilizá-la. Um professor pode reconhecer a necessidade de materiais acessíveis e não encontrar recursos de impressão ou tecnologias adequadas. Interpretar essa situação somente como despreparo individual deixa de fora obstáculos produzidos pela organização do ensino (Brasil, 2015).

A Lei Brasileira de Inclusão estabelece deveres públicos ligados à acessibilidade e à oferta de apoios educacionais. O domínio de procedimentos pedagógicos continua necessário, mas não substitui a infraestrutura, a colaboração profissional e os recursos que tornam possível aplicá-los. O exame da inclusão vivenciada precisa alcançar essas condições concretas, sob pena de responsabilizar o docente por decisões que ultrapassam sua autonomia (Brasil, 2015).

A formação continuada pode ser organizada em torno de questões concretas, como o motivo pelo qual alguns estudantes não participam de discussões orais ou não conseguem acompanhar instruções longas. A análise coletiva permite distinguir problemas de linguagem, adequação dos recursos, conhecimentos prévios e condições de interação. Uma escola que registra essas observações e acompanha as mudanças planejadas cria melhores oportunidades para aprender com sua prática, sem transformar cada dificuldade em defeito atribuído ao aluno (Freire, 1996).

Uma equipe que interpreta qualquer dificuldade como sinal de incompetência tende a afastar os professores do diálogo sobre suas práticas. A reflexão crítica exige condições para reconhecer erros e rever escolhas sem perder de vista a responsabilidade por garantir experiências educativas aos estudantes (Freire, 1996).

O fortalecimento da profissão docente envolve reconhecer que a capacidade de ensinar é construída em uma comunidade de práticas e conhecimentos, com continuidade entre

gerações de educadores. Essa perspectiva torna a colaboração uma condição da formação e não um gesto opcional de boa vontade (Nóvoa, 2017).

2.4 CURRÍCULO, AVALIAÇÃO E ACESSIBILIDADE NAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS

Uma decisão curricular pode favorecer ou limitar a participação antes mesmo do início da aula. Escolher um texto pressupõe certos conhecimentos linguísticos e culturais. A mesma questão científica, histórica ou matemática pode ser apresentada por textos, objetos, registros visuais e discussões, sem abandonar o conteúdo a ser aprendido. Arroyo interpreta o currículo como território de disputas, perspectiva que impede tratar a escolha de conteúdos e materiais como um procedimento neutro (Arroyo, 2011).

É preciso distinguir os objetivos intelectuais de uma aula dos meios empregados para alcançá-los. Quando essas dimensões se confundem, o estudante pode ser considerado incapaz de compreender um conceito apenas porque não conseguiu responder no formato habitual da atividade. As decisões sobre apresentação e registro precisam ser discutidas à luz do conhecimento pretendido, e não transformadas em critérios rígidos de pertencimento à turma (Arroyo, 2011).

A legislação brasileira inclui, na noção de acessibilidade, as condições relativas à informação e à comunicação e reconhece recursos que favoreçam a autonomia. Esse entendimento permite discutir a organização de instruções, materiais e respostas como matéria de direito educacional (Brasil, 2015).

Oferecer a alguns estudantes apenas exercícios repetitivos, enquanto a turma investiga questões mais complexas, pode criar uma participação aparente. A adequação dos recursos deve preservar o vínculo com o conhecimento trabalhado coletivamente, em vez de converter a diferença em justificativa para restringir experiências intelectuais (Mantoan, 2003).

Considerar a diversidade dos contextos de vida exige revisar exemplos e materiais sem reduzir culturas a representações superficiais (Candau, 2011).

A participação coletiva não exige uniformidade de meios, mas supõe alguma experiência intelectual compartilhada. Pequenas mudanças na apresentação do conteúdo podem permitir que mais estudantes acompanhem a mesma investigação. O problema começa quando a individualização serve para justificar atividades desconectadas do que os colegas estudam, produzindo trajetórias que coexistem na mesma sala sem se encontrar (Mantoan, 2003).

A crítica de Mantoan à escola que espera a adaptação prévia do aluno desloca a responsabilidade para a organização do ensino. Não se trata de preparar roteiros fixos para cada diferença, mas de criar caminhos de acesso ao conhecimento e de participação no grupo. As respostas não precisam ser idênticas, desde que a atividade não prive parte dos estudantes da experiência curricular comum (Mantoan, 2003).

A acessibilidade precisa ser considerada desde o planejamento, mas isso não elimina a necessidade de ajustes durante o percurso. Ao acompanhar uma produção, o docente pode perceber que uma instrução exige vocabulário não trabalhado ou que a atividade pressupõe um recurso indisponível. Revisar a proposta é uma decisão pedagógica fundamentada no conhecimento dos estudantes. A reflexão sobre o caráter inacabado de ensinar e aprender impede compreender o planejamento como documento intocável, ao mesmo tempo que exige rigor para justificar as alterações realizadas (Freire, 1996).

Uma situação recorrente na organização escolar consiste em confiar ao profissional de apoio toda a interlocução com determinado estudante. Essa separação pode restringir a participação na turma, especialmente quando o professor deixa de dirigir perguntas, receber respostas e acompanhar progressos. A Lei Brasileira de Inclusão descreve atribuições específicas para profissionais de apoio escolar e prevê recursos e serviços necessários à inclusão. A existência desse suporte não afasta a responsabilidade pedagógica de organizar o ensino e promover interações com o conjunto dos estudantes (Brasil, 2015).

Uma criança pode concluir uma folha de exercícios e continuar distante da discussão realizada pelos colegas. Participação não se resume à presença, à obediência às instruções ou ao cumprimento de tarefas. É preciso observar acesso às ideias, comunicação de dúvidas e oportunidades de aprendizagem compartilhada (Unesco, 2020).

2.5 DIVERSIDADE, CULTURA ESCOLAR E RESPONSABILIDADES INSTITUCIONAIS

Incluir estudantes exige questionar não apenas como ensinar, mas quais conteúdos recebem legitimidade e quem participa dessa definição (Arroyo, 2011).

As políticas de formação de professores se tornam contraditórias quando exigem atitudes inclusivas e preservam mecanismos organizacionais que dificultam seu exercício. Um documento pode recomendar acompanhamento individualizado e uma rede pode não garantir momentos compartilhados de planejamento. Pode haver incentivo à inovação didática e

imposição de calendários avaliativos que deixam pouca margem para rever estratégias. A pesquisa de Gatti sobre formação mostra que contradições curriculares e institucionais influenciam a preparação profissional, tornando insuficiente atribuir o problema à capacidade de cada docente (Gatti, 2010).

As decisões da gestão escolar afetam as oportunidades oferecidas aos estudantes. O tamanho das turmas, a manutenção de espaços acessíveis e a aquisição de materiais influenciam o acompanhamento pedagógico. A Lei Brasileira de Inclusão estabelece deveres públicos ligados a essas condições, cuja execução depende de articulação entre os níveis de gestão e as próprias escolas (Brasil, 2015).

Uma barreira percebida durante a aula nem sempre pode ser removida somente por quem a conduz. Providências administrativas, reorganização de horários e disponibilização de apoios exigem decisões coletivas. Por isso, avaliar uma prática inclusiva significa identificar quais condições institucionais facilitaram ou limitaram as escolhas pedagógicas, em vez de atribuir os resultados apenas à disposição individual do professor (Brasil, 2015).

A escuta de estudantes costuma ocupar espaço reduzido na avaliação dos processos inclusivos. Muitas decisões são tomadas com base em diagnósticos, registros e opiniões de adultos, sem que se investigue de que maneira os próprios alunos compreendem sua participação. Reconhecer a diversidade implica considerar diferentes formas de manifestação e criar oportunidades para que suas experiências sejam conhecidas. A reflexão freireana sobre diálogo e respeito aos saberes dos educandos sustenta uma prática na qual o estudante não é apenas destinatário de decisões previamente definidas (Freire, 1996).

As famílias conhecem aspectos importantes das experiências dos estudantes e podem contribuir para o trabalho escolar. Essa colaboração, contudo, não autoriza transferir a elas a obrigação de produzir materiais ou suprir serviços que cabem ao sistema de ensino. O dever educacional compartilhado precisa respeitar as responsabilidades públicas previstas na Constituição (Brasil, 1988).

Uma abordagem institucional precisa diferenciar ausência de resultados imediatos e ausência de compromisso. Mudanças em práticas escolares envolvem aprendizagem dos profissionais e acompanhamento de efeitos que nem sempre são rápidos ou lineares. Isso não justifica manter barreiras conhecidas sem providências. O exame dos processos inclusivos pode combinar identificação de obstáculos, definição de responsabilidades, implementação de ajustes e reavaliação de suas consequências para os estudantes. A defesa da inclusão como

compromisso sistêmico encontra sustentação no relatório mundial dedicado ao tema (Unesco, 2020).

Quando a inclusão não alcança os resultados esperados, surgem explicações centradas na conduta do estudante, na dedicação do professor ou na participação familiar. Essa leitura pode ocultar recursos ausentes, decisões curriculares e a distribuição inadequada dos apoios. Mendes mostra os limites de posições que simplificam o debate brasileiro e deixam de considerar as condições efetivas de escolarização (Mendes, 2006).

Exigir responsabilidade profissional não equivale a atribuir culpa sem examinar o contexto. É necessário identificar as decisões que poderiam ter evitado determinada barreira e quem possuía meios para enfrentá-la. A análise do trabalho escolar ganha precisão quando distingue dificuldades próprias da atividade pedagógica de problemas relacionados à organização de serviços e recursos institucionais (Mendes, 2006).

Os apoios especializados precisam manter ligação com o currículo e com a vida da turma. Encaminhar continuamente um estudante para atividades desconectadas do ensino comum pode enfraquecer seu pertencimento à escola. A legislação prevê serviços e profissionais, mas sua organização deve preservar as responsabilidades pedagógicas compartilhadas (Brasil, 1996).

A diversidade cultural não deve aparecer unicamente como tema de eventos, datas comemorativas ou campanhas de sensibilização. A escola produz relações de pertencimento quando reconhece experiências familiares e comunitárias nos conhecimentos trabalhados e permite que estudantes participem das interpretações construídas em aula. Candau chama atenção para a diferença entre uma presença superficial da pluralidade e o enfrentamento de práticas que inferiorizam sujeitos. A inclusão, sob essa perspectiva, envolve a cultura institucional e as relações que se repetem diariamente (Candau, 2011).

A profissão docente precisa ser reconhecida como atividade intelectual e coletiva para que essa mudança seja sustentada. Nóvoa argumenta que a formação se fortalece quando envolve a profissão e sua capacidade de produzir conhecimento sobre o próprio trabalho.

Manter uma matrícula é uma conquista, mas não demonstra participação plena. Uma dificuldade isolada, por sua vez, não descreve toda uma rede de ensino (Unesco, 2020).

3 CONCLUSÃO

A análise distingue o reconhecimento público do direito à escolarização das condições em que ele se realiza. A legislação brasileira garante acesso, participação e aprendizagem, mas não descreve a experiência de cada estudante. A matrícula representa uma condição inicial, enquanto a escolarização envolve compreender orientações, produzir conhecimentos e interagir com colegas em atividades acessíveis (Brasil, 2015).

Os estudos sobre licenciaturas evidenciam a persistência de problemas de fragmentação curricular. Ampliar conteúdos sobre inclusão pode ser necessário, mas não resolve isoladamente a distância entre o que se discute nas instituições formadoras e as escolhas que o ensino exige diante de turmas concretas (Gatti, 2010).

A Resolução CNE/CP nº 4/2024 constitui o marco atual da formação inicial de professores, mas seus efeitos dependem da implementação pelas instituições formadoras. A atualização das diretrizes não comprova, isoladamente, mudanças nos estágios, nos currículos e nas relações entre universidade e escola (Brasil, 2024).

Na formação continuada, a contradição aparece quando o professor enfrenta dificuldades complexas e recebe encontros esporádicos, pouco ligados à escola em que trabalha. Nóvoa permite situar a aprendizagem profissional nas relações entre experiência docente, universidade e comunidade escolar. Não cabe esperar respostas individuais para todas as barreiras de comunicação, avaliação e acessibilidade. O compromisso inclusivo requer tempo de planejamento, continuidade das equipes e oportunidades de discutir práticas com colegas (Nóvoa, 2017).

No cotidiano pedagógico, a inclusão torna-se observável nas escolhas curriculares, nas formas de comunicação e nos critérios de avaliação. Um estudante pode estar presente e permanecer afastado do conhecimento quando não encontra condições de compreender, produzir ou interagir com a turma. A revisão de instrumentos e materiais precisa preservar objetivos de aprendizagem e ampliar caminhos de participação. A defesa de uma escola que modifica suas práticas para receber as diferenças implica reconhecer que a uniformidade dos procedimentos não é sinônimo de justiça educacional (Mantoan, 2003).

A diversidade ultrapassa o campo da deficiência. Linguagens, experiências culturais e condições sociais são valorizadas de forma desigual no cotidiano escolar. Questionar os critérios de normalidade incorporados ao currículo é necessário para que a diferença não apareça somente em campanhas e declarações de respeito (Candau, 2011).

O exame das responsabilidades institucionais mostrou os limites de atribuir o sucesso ou o fracasso da inclusão exclusivamente ao professor. A oferta de recursos acessíveis, os

serviços de apoio e o tempo para planejamento dependem de decisões de gestão. A Lei Brasileira de Inclusão reconhece essas condições como obrigações públicas, não como concessões ocasionais (Brasil, 2015).

Os docentes continuam responsáveis por planejar, acompanhar os estudantes e justificar suas escolhas pedagógicas. Essas exigências, entretanto, precisam ser relacionadas aos meios disponibilizados pela escola e pela rede. Julgar uma prática sem considerar recursos, organização administrativa e colaboração profissional produz uma interpretação incompleta das condições concretas em que a inclusão acontece (Brasil, 2015).

O estudo é bibliográfico e documental. Não foram observadas aulas nem reunidos dados que permitam comparar redes ou mensurar efeitos de políticas de formação. Pesquisas de campo poderão confrontar essas interpretações com experiências de estudantes, professores, famílias e gestores, considerando barreiras concretas à participação (Unesco, 2020).

A questão que orientou o artigo encontra resposta na distância entre o direito de todos à educação e condições formativas que ainda tomam a homogeneidade como referência. Essa distância atravessa o currículo das licenciaturas, as oportunidades de formação continuada, as relações entre especialistas e professores e as decisões de gestão. A crítica de Mantoan à escola que espera a adaptação integral do estudante ajuda a identificar a permanência dessa lógica nas práticas cotidianas (Mantoan, 2003).

A experiência inclusiva não pode ser avaliada somente pela classificação dos estudantes ou pelo cumprimento de exigências documentais. Importa compreender o que eles conseguem aprender, expressar e compartilhar com a turma, observando os apoios necessários para que essa participação ocorra. O direito de frequentar a escola precisa corresponder ao direito de participar de seu trabalho intelectual e coletivo (Mantoan, 2003).

REFERÊNCIAS

ARROYO, Miguel G. **Currículo, território em disputa**. Petrópolis: Vozes, 2011.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidência da República, 1988.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Presidência da República, 1996.

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

BRASIL. **Resolução CNE/CP nº 4, de 29 de maio de 2024**. Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial em Nível Superior de Profissionais do Magistério da Educação Escolar Básica (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados não licenciados e cursos de segunda licenciatura). Brasília, DF: Conselho Nacional de Educação, 2024.

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

DOURADO, Luiz Fernandes. Diretrizes curriculares nacionais para a formação inicial e continuada dos profissionais do magistério da educação básica: concepções e desafios. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 36, n. 131, p. 299-324, 2015.

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

GATTI, Bernardete A. Formação de professores no Brasil: características e problemas. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 31, n. 113, p. 1355-1379, 2010.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Inclusão escolar**: o que é? por quê? como fazer? São Paulo: Moderna, 2003.

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

NÓVOA, António. Firmar a posição como professor, afirmar a profissão docente. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 47, n. 166, p. 1106-1133, 2017.

PLETSCH, Márcia Denise. A formação de professores para a educação inclusiva: legislação, diretrizes políticas e resultados de pesquisas. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 33, p. 143-156, 2009.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 17. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

UNESCO. **Global education monitoring report 2020**: inclusion and education: all means all. Paris: UNESCO, 2020.