

# DOCÊNCIA EM TEMPOS DE PLURALIDADE: DESAFIOS PEDAGÓGICOS, CONDIÇÕES INSTITUCIONAIS E A CONSTRUÇÃO DE PRÁTICAS INCLUSIVAS NA ESCOLA CONTEMPORÂNEA

## *TEACHING IN TIMES OF PLURALITY: PEDAGOGICAL CHALLENGES, INSTITUTIONAL CONDITIONS AND THE CONSTRUCTION OF INCLUSIVE PRACTICES IN CONTEMPORARY SCHOOLS*

Artigo recebido em: 9/1/2026

Artigo aceito em: 7/4/2026

### **Everaldo dos Santos Mendes\***

\*Universidade Federal do Amapá (UNIFAP), Macapá, Amapá, Brasil

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/6102492484900096>

Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-0245-4167>

[mendes.sefaradi@unifap.br](mailto:mendes.sefaradi@unifap.br)

### **Joelson Lopes da Paixão\*\***

\*\*Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), Santa Maria, Rio Grande do Sul, Brasil

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/6907289379766915>

Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-8874-5151>

[joelson.paixao@hotmail.com](mailto:joelson.paixao@hotmail.com)

### **Wender Antônio Nunes da Silva\*\*\***

\*\*\*Centro Universitário UNIBF, Porangatu, Goiás, Brasil

Lattes: <https://lattes.cnpq.br/9497158584572842>

Orcid: <https://orcid.org/0009-0003-2548-3985>

[wenderpgtu45@gmail.com](mailto:wenderpgtu45@gmail.com)

### **Edna Maria da Silva Oliveira\***

\*Universidade Federal do Amapá (UNIFAP), Macapá, Amapá, Brasil

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/7125561923524327>

[edna@unifap.br](mailto:edna@unifap.br)

### **José Oliveira de Assis\*\*\*\***

\*\*\*\*Faculdade de Ensino e Formação da Bahia (FEFB), Ipirá, Bahia, Brasil

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/9921532648390825>

[joa113110@yahoo.com.br](mailto:joa113110@yahoo.com.br)

### **Juliano Tiago Viana de Paula\*\*\*\*\***

\*\*\*\*\*Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Minas Gerais (IFMG), Belo Horizonte, Minas Gerais, Brasil

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/1415381521774966>

Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-5757-9573>

[pjuliano227@gmail.com](mailto:pjuliano227@gmail.com)

### **Edmundo Santana de Souza\*\*\*\*\***

\*\*\*\*\*Secretaria da Educação do Estado de São Paulo, São Paulo, São Paulo, Brasil

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/4188735290404805>

[edsouzainesusp@gmail.com](mailto:edsouzainesusp@gmail.com)

### **Antonio Cássio Vaz\*\*\*\*\***

\*\*\*\*\* Bolsista Capes/Brasil, Faculdade Mozarteum de São Paulo (FAMOSP), Albertina, Minas Gerais, Brasil

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/3418209952717837>

Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-1368-3176>

[psicologoacv@gmail.com](mailto:psicologoacv@gmail.com)

The authors declare that there is no conflict of interest

### **Resumo**

Este artigo, configurado como ensaio teórico de abordagem qualitativa, fundamentado em revisão narrativa de literatura e análise documental de marcos normativos brasileiros e internacionais, examina os desafios enfrentados pelos docentes

### **Abstract**

*This article, configured as a theoretical essay of qualitative approach, grounded in a narrative literature review and documentary analysis of Brazilian and international normative frameworks, examines the challenges faced by*



diante da crescente heterogeneidade das salas de aula contemporâneas, com foco nas tensões entre a defesa formal da inclusão e as condições concretas de trabalho pedagógico. Recusando tanto a culpabilização individual do professor quanto a romantização das práticas inclusivas, o texto analisa a diversidade como questão educacional, social e política que exige respostas institucionais articuladas. O problema de pesquisa orienta-se pela seguinte interrogação: de que maneira os docentes podem construir práticas pedagógicas inclusivas considerando os limites da formação inicial e continuada, a insuficiência de recursos e de apoio institucional, as exigências curriculares e avaliativas, e a necessidade de garantir o direito de aprendizagem de todos os estudantes? O desenvolvimento articula fundamentos conceituais da inclusão, da equidade e da diversidade; examina as insuficiências da formação docente à luz das diretrizes curriculares de 2024 e da crítica contemporânea à BNC-Formação; analisa as condições materiais do trabalho pedagógico em diálogo com pesquisa empírica nacional sobre intensificação e sobrecarga docente; e discute a atualização do Desenho Universal para a Aprendizagem. A contribuição articula, de modo integrado, dimensões conceitual, normativa e contextual do debate, sustentando que a inclusão substantiva requer planejamento estruturado, suporte especializado, revisão curricular e avaliativa, gestão comprometida e políticas públicas que superem a dimensão meramente normativa.

**Palavras-chave:** Diversidade em Sala de Aula. Educação Inclusiva. Equidade Educacional. Formação Docente. Condições de Trabalho Pedagógico.

*teachers confronted with the increasing heterogeneity of contemporary classrooms, focusing on the tensions between the formal defense of inclusion and the concrete conditions of pedagogical work. Refusing both the individual blame directed at teachers and the romanticization of inclusive practices, the text analyzes diversity as an educational, social, and political issue requiring articulated institutional responses. The research problem is guided by the following question: how can teachers build inclusive pedagogical practices given the limits of initial and continuing teacher education, the insufficiency of resources and institutional support, curricular and assessment demands, and the need to guarantee the right to learning for all students? The development articulates conceptual foundations of inclusion, equity, and diversity; examines the insufficiencies of teacher training in light of the 2024 national curricular guidelines and contemporary criticism of the BNC-Formação; analyzes the material conditions of pedagogical work in dialogue with national empirical research on intensification and overload of teaching work; and discusses the updated Universal Design for Learning guidelines. The contribution articulates, in an integrated manner, the conceptual, normative, and contextual dimensions of the debate, arguing that substantive inclusion requires structured planning, specialized support, curricular and evaluative revision, committed school management, and public policies that go beyond mere normative prescription.*

**Keywords:** Classroom Diversity. Inclusive Education. Educational Equity. Teacher Education. Pedagogical Working Conditions.

## 1 INTRODUÇÃO

A sala de aula brasileira contemporânea é um espaço de encontros que a tradição escolar moderna não foi originalmente concebida para mediar. Como demonstra Saviani (2019) na sua reconstrução das ideias pedagógicas no Brasil, a escola pública brasileira foi historicamente estruturada sob um paradigma de homogeneização, paradigma que organizou tempos, espaços e métodos a partir de um modelo de aluno padrão e que operou, durante boa parte do século XX, mediante mecanismos de seleção implícita pelos quais grandes contingentes da população eram conduzidos ao abandono escolar. A

instituição escolar defronta-se hoje, por imposição legal, por transformação social e por exigência ética, com uma realidade que desafia essas formas convencionais de organização pedagógica, curricular e avaliativa. A pluralidade presente nas turmas atuais não se reduz à coexistência de diferentes níveis de desempenho acadêmico: ela envolve desigualdades sociais e econômicas profundas, diferenças raciais, étnicas, linguísticas, culturais, territoriais, geracionais, de gênero e de orientação sexual, distintos ritmos e estilos de aprendizagem, variadas trajetórias escolares interrompidas, além de necessidades educacionais específicas associadas a deficiências, transtornos do desenvolvimento e altas habilidades (PAIXÃO *et al.*, 2026).

Nesse cenário, o professor ocupa uma posição particularmente tensa: é o sujeito que, nas condições cotidianas de trabalho, deve dar respostas a demandas que transcendem amplamente os limites de sua formação e de suas possibilidades individuais de atuação. A inclusão, amplamente defendida nos marcos legais e discursos institucionais, frequentemente chega à sala de aula sem a estrutura que lhe daria sustentação: sem formação adequada do docente, sem equipes multiprofissionais de apoio, sem materiais acessíveis, sem tempo de planejamento colaborativo, sem redução do número de estudantes por turma e sem gestão escolar comprometida com a construção de uma cultura institucional verdadeiramente inclusiva.

O problema que este artigo se propõe a examinar pode ser formulado nos seguintes termos: de que maneira os docentes podem construir práticas pedagógicas inclusivas diante da diversidade presente nas salas de aula contemporâneas, considerando os limites de sua formação, a insuficiência de recursos e de apoio institucional, as exigências curriculares e avaliativas, e a necessidade de garantir o direito de aprendizagem de todos os estudantes? O objetivo central é analisar os desafios da docência diante da diversidade não como falha individual do professor nem como problema exclusivo de grupos específicos de estudantes, mas como uma questão educacional, institucional, política e ética articulada ao direito à educação, à equidade, à formação docente e às condições materiais de trabalho pedagógico.

A relevância dessa análise é ao mesmo tempo acadêmica e social. Do ponto de vista acadêmico, há uma produção crescente sobre educação inclusiva no Brasil, mas nem sempre ela enfrenta com suficiente rigor as tensões entre o discurso normativo e as condições reais de funcionamento das escolas. Do ponto de vista social, a discussão importa porque a inclusão formal sem condições pedagógicas adequadas pode converter-

se em exclusão velada: o estudante está matriculado, está fisicamente presente, mas não participa, não aprende e não se sente pertencente àquele espaço. O texto está organizado em sete seções de desenvolvimento, precedidas por uma seção metodológica que explicita o tipo de estudo, o corpus analítico, os critérios de seleção das fontes e os limites da abordagem adotada, e seguidas pelas considerações finais.

## **2 PERCURSO METODOLÓGICO**

Este estudo configura-se como ensaio teórico de abordagem qualitativa, fundamentado em revisão narrativa de literatura e análise documental de marcos normativos brasileiros e internacionais. A opção pelo gênero ensaístico justifica-se pela natureza estrutural e multidimensional do problema investigado, que articula formação docente, condições de trabalho, organização curricular, gestão escolar e políticas públicas, e cuja análise requer integração interpretativa de literatura especializada, documentos oficiais e produção científica recente, e não verificação empírica direta em campo. Reconhece-se que o ensaio teórico não substitui revisões sistemáticas com protocolos replicáveis, como aqueles preconizados pelas diretrizes PRISMA, mas constitui gênero acadêmico legítimo e amplamente reconhecido nas ciências humanas e sociais quando o objetivo é a articulação interpretativa de um campo conceitual, e não o levantamento exaustivo de evidências empíricas sobre uma intervenção específica.

A revisão narrativa empreendida organizou-se em torno de cinco eixos temáticos articulados ao problema de pesquisa: (i) fundamentos conceituais da inclusão, da equidade e da diversidade; (ii) saberes da docência e formação inicial e continuada de professores; (iii) condições materiais e institucionais do trabalho pedagógico; (iv) diferenciação pedagógica, currículo e Desenho Universal para a Aprendizagem; (v) gestão escolar e políticas públicas educacionais. Os critérios de seleção das fontes foram explicitados a priori: pertinência conceitual ao problema formulado, autoria reconhecida no campo da educação, abrangência teórica em relação aos eixos definidos, e atualidade quando aplicável. Para os marcos normativos, adotou-se o critério da vigência ou da relevância histórica para o debate atual; para os documentos institucionais, o critério da publicação por órgãos oficiais com competência técnica reconhecida; para a literatura científica, privilegiou-se o cruzamento entre referenciais clássicos do campo e produção empírica e teórica recente em periódicos com revisão por pares.

O corpus analítico compreende três grupos de fontes. O primeiro reúne marcos normativos nacionais consultados em suas fontes oficiais (Planalto, MEC, Diário Oficial da União): Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988), Estatuto da Criança e do Adolescente (BRASIL, 1990), Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996), Lei n. 10.639/2003 (BRASIL, 2003) e Lei n. 11.645/2008 (BRASIL, 2008a), Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008b), Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (BRASIL, 2015), Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2018), Resolução CNE/CP n. 4/2024 (BRASIL, 2024a), Lei n. 14.934/2024 (BRASIL, 2024b), Lei Complementar n. 220/2025 (BRASIL, 2025) e o Plano Nacional de Educação 2026-2036, instituído pela Lei n. 15.388, de 14 de abril de 2026 (BRASIL, 2026), em sua articulação histórica com o PNE 2014-2024 (BRASIL, 2014).

O segundo grupo abrange marcos internacionais, com destaque para a Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994) e as Diretrizes do Desenho Universal para a Aprendizagem em sua versão 3.0 (CAST, 2024). O terceiro grupo reúne documentos institucionais recentes que sistematizam evidências sobre a realidade escolar brasileira, em particular o Relatório do 5º Ciclo de Monitoramento das Metas do PNE (INEP, 2024) e o Relatório Nacional da Pesquisa Internacional sobre Ensino e Aprendizagem TALIS 2024 (INEP, 2025).

A literatura teórica mobilizada combina obras canônicas do campo, cuja contribuição conceitual permanece referência incontornável para o debate (Freire, Vygotsky, Tardif, Nóvoa, Perrenoud, Mantoan, Skliar, Sacristán, Saviani, Silva, Candau, Gomes, Arroyo, Dubet, Sen, Fraser, Booth e Ainscow), com produção científica recente publicada em periódicos com revisão por pares; entre os quais se destacam estudos empíricos sobre intensificação e sobrecarga do trabalho docente (VIEGAS, 2022), análises críticas pós-BNCC sobre a formação de professores para a perspectiva inclusiva (OLIVEIRA NETA; SANTOS; FALCÃO, 2023) e investigações específicas no campo da educação inclusiva (KASSAR, 2014; PLETSCHE, 2009; COSTA *et al.*, 2026a, 2026b; PAIXÃO *et al.*, 2026), de modo a articular fundamentação teórica consolidada e diálogo com a discussão atual.

A análise documental apoia-se em procedimentos interpretativos qualitativos, atentos aos sentidos atribuídos aos princípios da inclusão, da equidade e da diversidade nos textos normativos, bem como às distâncias entre prescrição legal e implementação.

Reconhecem-se como limites desta investigação a ausência de pesquisa empírica de campo que ouça diretamente professores, gestores, estudantes e famílias, bem como o caráter interpretativo da revisão, que não substitui investigações sistemáticas com protocolos replicáveis. Esses limites delimitam o escopo das conclusões e indicam a necessidade de pesquisas complementares, mencionadas nas considerações finais.

### **3 A SALA DE AULA CONTEMPORÂNEA: PLURALIDADE, DESIGUALDADE E HETEROGENEIDADE DOS PERFIS ESTUDANTIS**

A transformação da composição das salas de aula brasileiras nas últimas décadas é inseparável de um processo mais amplo de democratização do acesso à educação básica, intensificado a partir da Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988) e aprofundado ao longo dos anos seguintes. Como mostra Saviani (2019) ao reconstituir o longo arco das ideias pedagógicas no Brasil, a expansão do acesso à escola pública não é um movimento linear nem inteiramente recente, mas tampouco se traduziu, nas instituições e nas práticas pedagógicas, em ruptura com o paradigma da homogeneização que organizou a escola moderna. A universalização da matrícula na educação básica, conquista inegável das políticas educacionais recentes, trouxe para dentro das escolas públicas uma população que anteriormente permanecia à margem do sistema: crianças e adolescentes em situação de pobreza extrema, estudantes com deficiências e transtornos do desenvolvimento, jovens de territórios rurais e periféricos, populações indígenas e quilombolas, filhos de migrantes e refugiados, entre outros sujeitos cujas trajetórias de vida e modos de aprender não se encaixam facilmente nos modelos pedagógicos tradicionais. O Relatório do 5º Ciclo de Monitoramento das Metas do PNE (INEP, 2024) sistematiza indicadores que permitem dimensionar avanços e lacunas dessa expansão. Entre os dados mais expressivos, registra que a cobertura escolar da população de 4 e 5 anos atingiu 93% e que a frequência ou conclusão do ensino fundamental pela população de 6 a 14 anos alcançou 95,7%; em contrapartida, a alfabetização ao final do 2º ano do ensino fundamental permanece em apenas 43,6%, evidenciando o descompasso entre acesso, permanência e aprendizagem efetiva.

A diversidade, contudo, não deve ser compreendida apenas como heterogeneidade de condições socioeconômicas ou de diagnósticos clínicos. Ela abrange, em perspectiva mais ampla, as diferenças de ordem racial, étnica, cultural, linguística, religiosa,

geracional, de gênero e de orientação sexual que atravessam as subjetividades dos estudantes e que produzem experiências distintas de pertencimento, de reconhecimento e de participação no cotidiano escolar. Como observa Arroyo (2012), os sujeitos que chegam às escolas públicas brasileiras trazem consigo histórias, saberes, identidades e demandas que foram sistematicamente invisibilizadas pelo currículo e pelas práticas pedagógicas dominantes, e cuja presença interpela a escola a se reinventar. A territorialidade brasileira, em sua extensão continental, agrega ainda dimensões específicas: estudantes do campo, ribeirinhos, quilombolas e indígenas, bem como aqueles que vivem em periferias urbanas marcadas por desigualdade infraestrutural, demandam respostas pedagógicas que reconheçam tanto a especificidade de seus modos de vida quanto o direito à educação comum e de qualidade.

A heterogeneidade da sala de aula não é, portanto, um fenômeno novo, mas sua visibilidade crescente e sua complexidade ampliada colocam desafios que as estruturas escolares convencionais não foram historicamente concebidas para enfrentar. A escola moderna foi organizada, em suas origens, segundo um modelo de aluno padrão, homogêneo em termos de classe, gênero, raça e capacidade funcional, que orientou seus tempos, espaços, currículos e formas de avaliação (DUBET, 2008; SAVIANI, 2019). Quando esse modelo é confrontado com a pluralidade real dos sujeitos que hoje frequentam as escolas, emergem as contradições e as tensões que este artigo se propõe a analisar.

É fundamental distinguir, nesse contexto, as dimensões da desigualdade e da diferença. A desigualdade refere-se às condições materiais, econômicas e sociais que afetam desigualmente o acesso, a permanência e a aprendizagem dos estudantes. A diferença diz respeito às singularidades culturais, identitárias e subjetivas que constituem os sujeitos e que demandam reconhecimento, e não apenas redistribuição de recursos (FRASER, 2001). Uma escola comprometida com a inclusão e a equidade deve ser capaz de responder a ambas as dimensões: garantir condições materiais adequadas para a aprendizagem e reconhecer as identidades e experiências diversas dos estudantes como legítimas e constitutivas do processo educativo. A perspectiva intercultural crítica defendida por Candau (2008) e a articulação entre diversidade e currículo proposta por Gomes (2007) oferecem fundamentos para pensar essa dupla resposta no plano pedagógico.

#### **4 INCLUSÃO FORMAL, INCLUSÃO PEDAGÓGICA E INCLUSÃO SUBSTANTIVA: DISTINÇÕES CONCEITUAIS NECESSÁRIAS**

A consolidação de um robusto aparato normativo em torno da inclusão nas últimas décadas não se traduziu, de modo automático, em transformação das práticas pedagógicas e das culturas institucionais das escolas. O Brasil dispõe de um conjunto expressivo de marcos legais que fundamentam a perspectiva inclusiva: a Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988), que estabelece a educação como direito de todos; a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996), que determina o atendimento preferencial dos estudantes com necessidades educacionais especiais na rede regular de ensino; o Estatuto da Criança e do Adolescente (BRASIL, 1990); a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008b); e a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (BRASIL, 2015). No plano internacional, destaca-se a Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994), que definiu princípios fundantes da educação inclusiva ao afirmar que as escolas regulares devem acolher todas as crianças, independentemente de suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais, linguísticas ou outras.

Mendes (2006), em análise que se tornou referência no campo, mostra como a radicalização do debate sobre a inclusão escolar no Brasil foi marcada por tensões persistentes entre concepções amplas e restritas de inclusão, entre formulações abstratas de direito e implementações concretas em contextos institucionais marcados por desigualdade. A existência de marcos legais avançados, por mais relevantes que sejam, não garante por si só a transformação das condições concretas em que a educação ocorre. Para compreender essa distinção, é útil diferenciar três planos da inclusão: a inclusão formal, a inclusão pedagógica e a inclusão substantiva.

A inclusão formal refere-se à garantia legal e administrativa da matrícula e da presença do estudante na escola regular. Ela expressa um avanço inegável em relação ao modelo anterior de segregação institucional, mas não esgota as exigências de uma educação verdadeiramente inclusiva. Um estudante pode estar matriculado e frequentar regularmente a escola sem participar efetivamente das atividades de ensino, sem desenvolver aprendizagens significativas e sem experimentar sentimento de pertencimento àquele espaço.

A inclusão pedagógica diz respeito às práticas de ensino, à organização curricular, às estratégias de avaliação e às interações estabelecidas em sala de aula. Ela exige que o professor seja capaz de organizar sua prática de modo a contemplar as diferentes necessidades, ritmos e estilos de aprendizagem dos estudantes, mobilizando estratégias diversificadas, recursos variados e formas diferenciadas de participação. Booth e Ainscow (2002), no influente *Index for Inclusion*, propõem que a perspectiva inclusiva implica remover barreiras à aprendizagem e à participação, o que envolve não apenas adaptações individualizadas, mas transformações nas culturas, políticas e práticas das instituições escolares como um todo.

A inclusão substantiva, por sua vez, é a dimensão mais exigente. Ela pressupõe que o estudante não apenas frequenta a escola e não apenas tem acesso formal aos conteúdos curriculares, mas efetivamente aprende, desenvolve-se, participa das decisões coletivas e experimenta condições de pertencimento e de reconhecimento de sua identidade, de sua história e de seus saberes. Nesse sentido, aproxima-se do que Freire (1996) compreende como uma educação comprometida com a dignidade e a autonomia dos sujeitos, que reconhece o educando como portador de experiências que devem ser dialogicamente articuladas ao processo formativo. Pesquisas contemporâneas sobre as mediações pedagógicas em contextos hiperconectados (COSTA *et al.*, 2026a) acentuam a importância de não reduzir a inclusão à dimensão tecnológica, mantendo a centralidade dos vínculos relacionais e da presença pedagógica.

Mantoan (2003) argumenta que a inclusão escolar genuína exige uma ruptura com a lógica da normalização, que historicamente orientou as práticas pedagógicas na direção de adaptar o estudante diferente ao padrão estabelecido, e não de transformar a escola para que ela possa acolher as diferenças. A distinção entre integração e inclusão é, nesse contexto, fundamental: enquanto a integração pressupõe que o estudante deve se adaptar à escola existente, a inclusão exige que a escola se transforme para responder à diversidade de todos os seus estudantes.

Skliar (2003) contribui para esse debate ao questionar a tendência de tratar a diferença como desvio que precisa ser corrigido ou como problema que precisa ser gerenciado. Sua perspectiva convida a uma relação com o outro que parte do reconhecimento da alteridade como constitutiva da experiência humana, e não como obstáculo à normalização pedagógica. Esse deslocamento conceitual tem implicações importantes para a formação docente e para a organização das práticas de ensino, pois

exige que os professores desenvolvam a capacidade de reconhecer a diferença sem imediatamente convertê-la em déficit a ser compensado.

## **5 OS DESAFIOS CONCRETOS DA DOCÊNCIA DIANTE DA DIVERSIDADE**

### **5.1 Formação docente: lacunas estruturais e movimentos normativos recentes**

A formação docente é um dos nós mais críticos da equação da inclusão. Há uma distância expressiva entre o que os marcos legais prescrevem, o que os discursos institucionais exigem dos professores e o que os cursos de licenciatura e as oportunidades de formação continuada efetivamente oferecem. Tardif (2002) demonstrou que os saberes da docência são mobilizados em contextos de complexidade e de incerteza que as formas convencionais de formação inicial raramente conseguem antecipar ou preparar adequadamente. O professor em exercício lida com situações imprevistas, demandas contraditórias e singularidades que nenhum manual ou curso teórico poderia esgotar.

A literatura específica sobre formação para a educação inclusiva, sintetizada por Pletsch (2009) e Kassir (2014), aponta que a articulação entre legislação, diretrizes políticas e resultados de pesquisas evidencia uma persistente fragilidade na preparação dos docentes para o trabalho pedagógico em contextos heterogêneos, com implicações diretas sobre a escolarização efetiva dos estudantes da educação especial. Como discutem Costa *et al.* (2026b) ao analisar a formação docente para a educação inclusiva diante das transformações tecnológicas contemporâneas, as competências profissionais necessárias hoje extrapolam o domínio disciplinar e exigem articulação de saberes pedagógicos, relacionais e ético-políticos cuja construção precisa ser objeto deliberado das políticas formativas.

Historicamente, os cursos de licenciatura no Brasil têm enfrentado problemas relativos à organização curricular que separa os saberes disciplinares dos saberes pedagógicos, ao predomínio da dimensão teórica em detrimento da prática situada e ao espaço reduzido para a discussão aprofundada das questões de diversidade, inclusão, relações étnico-raciais, educação especial e diferenciação pedagógica (NÓVOA, 1992). Quando esses temas são abordados, frequentemente o são de forma pontual e fragmentada, sem integração com os conteúdos específicos das diferentes áreas de conhecimento e sem ancoragem em experiências formativas consistentes.

A análise crítica dos movimentos normativos recentes da formação docente, particularmente da Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação), aponta limitações importantes para a perspectiva inclusiva. Oliveira Neta, Santos e Falcão (2023) argumentam que a vinculação irrestrita da BNC-Formação à Base Nacional Comum Curricular e a ratificação da pedagogia das competências como orientação à formação inicial geram padronização da organização curricular que tende a desconsiderar a singularidade inerente aos sujeitos e a diversidade constitutiva do processo educativo. As autoras identificam apagamentos relativos ao trabalho com a diversidade e ao reconhecimento das especificidades dos estudantes da educação especial, o que dialoga com o conjunto mais amplo de tensões entre a defesa formal da inclusão e a sua operacionalização institucional.

A Resolução CNE/CP n. 4, de 29 de maio de 2024 (BRASIL, 2024a), que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial em Nível Superior de Profissionais do Magistério da Educação Escolar Básica, representa o movimento normativo mais recente sobre a matéria. Estabelece, entre outros pontos, carga horária mínima de 3.200 horas para os cursos de licenciatura, com pelo menos metade realizada em modalidade presencial. A Resolução procura articular fundamentos científicos, pedagógicos, estéticos e ético-políticos da formação, e abre, no plano normativo, espaço para o tratamento das questões da diversidade, da inclusão e das modalidades específicas: Educação Especial, Educação do Campo, Educação Escolar Indígena e Quilombola, Educação de Jovens e Adultos.

Sua efetividade, contudo, dependerá da implementação concreta pelas instituições formadoras nos prazos previstos e da disputa entre concepções de formação que atravessa o campo desde a edição das resoluções anteriores, conforme problematizado por Oliveira Neta, Santos e Falcão (2023). Tratando-se de marco normativo recente, qualquer avaliação de seus efeitos sobre a formação efetivamente desenvolvida nos cursos de licenciatura permanece, no presente momento, no plano das expectativas e das condições necessárias, demandando estudos longitudinais que acompanhem sua implementação ao longo dos próximos anos.

O resultado das limitações históricas é que muitos professores chegam às salas de aula sem as ferramentas conceituais, metodológicas e relacionais necessárias para lidar com a complexidade da diversidade de seus estudantes. Não se trata de atribuir aos docentes responsabilidade pela insuficiência de sua formação, que é, antes de tudo, um

problema de política educacional, mas de reconhecer que essa insuficiência tem consequências diretas sobre a qualidade das práticas pedagógicas desenvolvidas e sobre o bem-estar dos próprios professores, que frequentemente se sentem despreparados, sobrecarregados e abandonados diante das demandas inclusivas.

A formação continuada, que deveria compensar as lacunas da formação inicial e atualizar os saberes docentes frente às transformações das salas de aula, também apresenta problemas estruturais relevantes. Em muitos sistemas educacionais, ela se organiza de forma pontual, descontínua e desarticulada das necessidades reais das escolas e dos professores. Perrenoud (2000) argumenta que a diferenciação pedagógica efetiva exige uma prática reflexiva permanente, que não se adquire em cursos esporádicos, mas se constrói ao longo de trajetórias formativas sustentadas, articuladas ao trabalho cotidiano e apoiadas por espaços coletivos de troca e de reflexão.

A ausência de formação específica para trabalhar com estudantes com deficiências, transtornos do desenvolvimento e altas habilidades é uma das lacunas mais frequentemente apontadas pelos docentes. Mas seria redutor limitar a questão a esses grupos específicos. O desafio da diversidade envolve também a formação para o diálogo intercultural, para a educação antirracista, para a abordagem das questões de gênero e sexualidade, para o trabalho com estudantes de territórios rurais, indígenas e quilombolas, e para a construção de práticas pedagógicas que reconheçam e valorizem os diferentes repertórios culturais e os distintos modos de participação dos estudantes na vida escolar.

## **5.2 Condições de trabalho, sobrecarga e responsabilização individual**

Se a formação inadequada é um desafio central, as condições concretas de trabalho dos docentes são igualmente determinantes para a viabilidade de práticas inclusivas. O professor brasileiro, em especial o da rede pública, frequentemente enfrenta condições que dificultam o desenvolvimento de práticas pedagógicas diversificadas e inclusivas: turmas numerosas, carga horária extenuante, acúmulo de funções administrativas e burocráticas, escassez de materiais didáticos adequados, ausência de tecnologias assistivas, falta de tempo para planejamento individual e coletivo, e insuficiência de espaços físicos acessíveis.

Pesquisa empírica conduzida por Viegas (2022) com 204 docentes da educação básica em dezoito municípios da região do Vale do Rio Pardo (Rio Grande do Sul),

mediante aplicação de questionário, entrevistas e grupos de discussão, oferece evidências consistentes sobre a intensificação e a sobrecarga do trabalho docente nas escolas públicas brasileiras, articulando a discussão das condições de trabalho à dimensão do adoecimento e do bem-estar profissional. Análises temáticas recentes sobre docência e diversidade convergem com esse diagnóstico ao caracterizar o cenário em termos de sobrecarga profissional crônica articulada à exigência crescente de respostas pedagógicas individualizadas (PAIXÃO *et al.*, 2026).

O Relatório Nacional da Pesquisa Internacional sobre Ensino e Aprendizagem (TALIS 2024), conduzido pelo Inep em articulação com a OCDE (INEP, 2025), oferece evidências comparativas internacionais que objetivam o diagnóstico do trabalho docente no Brasil. Entre os indicadores mais relevantes para a discussão aqui empreendida, destacam-se: apenas 14% dos professores brasileiros concordam que sua profissão é valorizada pela sociedade, contra média de 22% nos países da OCDE; somente 22% afirmam estar satisfeitos com seu salário, contra média de 39% da OCDE; a carga de tempo dedicada à preparação de aulas alcança 9,3 horas semanais (média OCDE: 7,4 horas), com 6,1 horas adicionais semanais para correção de tarefas e provas (média OCDE: 4,6 horas); e 21% dos docentes brasileiros relatam estresse intenso decorrente do trabalho. Tais dados situam o caso brasileiro frente a outros sistemas educacionais e qualificam, com base empírica internacional, o quadro de intensificação e desvalorização que dificulta o desenvolvimento sustentado de práticas pedagógicas inclusivas.

A ausência ou insuficiência de equipes multiprofissionais de suporte é outro elemento crítico. A inclusão de estudantes com necessidades educacionais específicas requer, na maioria dos casos, a articulação entre professores regentes, intérpretes de Libras, professores de Atendimento Educacional Especializado, psicólogos, fonoaudiólogos, assistentes sociais e outros profissionais cujos saberes são complementares e indispensáveis para a construção de respostas pedagógicas adequadas. Quando esses profissionais estão ausentes ou não integrados ao projeto pedagógico da escola, o professor de sala de aula assume uma sobrecarga que vai muito além de suas atribuições e de suas possibilidades.

Uma das tensões mais problemáticas do cenário atual é a tendência à responsabilização individual do professor pela inclusão. Os discursos institucionais e as exigências legais frequentemente colocam sobre o docente uma responsabilidade que é, antes de tudo, do Estado, dos sistemas educacionais e das gestões escolares. Como analisa

Arroyo (2011), há uma longa tradição na educação brasileira de transferir para o professor as responsabilidades que cabem às políticas públicas e às estruturas institucionais. Quando a inclusão fracassa, o professor é frequentemente identificado como o responsável imediato pela suposta falta de criatividade ou de comprometimento, enquanto a ausência de condições estruturais permanece invisibilizada.

Essa responsabilização individual tem efeitos sobre o bem-estar dos docentes e sobre a qualidade do trabalho pedagógico. O professor que se percebe como único responsável pelo sucesso da inclusão tende a experimentar sentimentos de insuficiência e de esgotamento que comprometem não apenas seu desempenho profissional, mas também sua saúde mental, dimensão para a qual tanto a pesquisa empírica nacional sobre intensificação do trabalho docente (VIEGAS, 2022) quanto os indicadores comparativos da TALIS 2024 (INEP, 2025) têm oferecido contribuições relevantes. A inclusão sustentável não pode ser construída sobre a precarização e o adoecimento dos trabalhadores docentes.

## **6 TENSÕES PEDAGÓGICAS: ATENDIMENTO INDIVIDUALIZADO E DINÂMICA COLETIVA DA TURMA**

Uma das tensões mais frequentemente mencionadas pelos docentes no contexto da inclusão diz respeito à dificuldade de conciliar o atendimento das necessidades específicas de determinados estudantes com a condução pedagógica do coletivo da turma. Esse dilema é real e não deve ser minimizado: em uma turma com elevado número de estudantes, com diferentes níveis de aprendizagem, diferentes necessidades de apoio e diferentes formas de participação, o professor dispõe de tempo e de recursos limitados para responder simultaneamente a todas as demandas presentes.

É necessário, contudo, questionar o enquadramento que opõe o estudante com necessidades específicas ao restante da turma, como se a atenção dedicada a um prejudicasse necessariamente os demais. Quando o professor diversifica suas estratégias pedagógicas, flexibiliza os percursos de aprendizagem e cria condições para múltiplas formas de participação, tende a beneficiar não apenas os estudantes com demandas particulares, mas o conjunto da turma. A perspectiva do Desenho Universal para a Aprendizagem, em sua formulação mais recente, as Diretrizes UDL 3.0, divulgadas pelo Center for Applied Special Technology em julho de 2024 (CAST, 2024), fundamenta-se

exatamente nessa premissa: práticas pedagógicas que oferecem múltiplos meios de representação, de engajamento e de expressão ampliam as possibilidades de aprendizagem para todos os estudantes, e não apenas para aqueles com necessidades específicas. A versão 3.0 acrescenta ênfases relevantes em relação às edições anteriores, reconhecendo as identidades múltiplas e interseccionais dos estudantes como variabilidade constitutiva do aprender, e tratando os vieses individuais, institucionais e sistêmicos como barreiras que devem ser ativamente enfrentadas pelo desenho dos ambientes de aprendizagem.

A dificuldade real não está, portanto, na escolha entre atender um estudante ou atender a turma, mas na ausência das condições institucionais que permitiriam ao professor desenvolver práticas diversificadas de forma estruturada e planejada. O planejamento inclusivo, que envolve antecipar as diferentes necessidades dos estudantes, prever múltiplas estratégias de ensino, organizar recursos variados e pensar formas diversas de avaliação, demanda tempo, formação e suporte que frequentemente não são disponibilizados pelos sistemas educacionais, restrição que se manifesta concretamente na intensificação da jornada e na escassez do tempo de planejamento, conforme evidências sistematizadas por Viegas (2022).

Vygotsky (1991), ao desenvolver o conceito de zona de desenvolvimento proximal, oferece um fundamento teórico relevante para pensar a diferenciação pedagógica sem fragmentar a experiência coletiva de aprendizagem. A ideia de que o desenvolvimento cognitivo se dá na interação social, mediado pela linguagem e pelo outro, aponta para a importância da organização de situações de ensino que mobilizem a colaboração entre estudantes com diferentes níveis de desenvolvimento. Práticas como a tutoria entre pares, os agrupamentos flexíveis e o trabalho cooperativo podem, quando bem planejadas, transformar a heterogeneidade da turma em recurso pedagógico, e não em obstáculo à aprendizagem coletiva.

A avaliação é outro ponto crítico nessa tensão. Os sistemas de avaliação padronizada, tanto interna quanto externa, tendem a pressupor um patamar uniforme de desempenho que desconsidera as diferenças de trajetória, de ritmo e de condições de aprendizagem dos estudantes. Quando o professor é pressionado a conduzir todos os estudantes ao mesmo ponto de chegada, no mesmo tempo, pelos mesmos percursos, as possibilidades de diferenciação pedagógica ficam severamente limitadas. A avaliação formativa, que acompanha o processo de aprendizagem, identifica as dificuldades em seu

surgimento e orienta as intervenções pedagógicas, apresenta maior coerência com uma perspectiva inclusiva, mas sua implementação também exige condições que nem sempre estão disponíveis (PERRENOUD, 2000).

## **7 CURRÍCULO, AVALIAÇÃO E DIFERENCIAÇÃO PEDAGÓGICA**

O currículo é um dos terrenos mais reveladores das contradições que atravessam a educação inclusiva. Como demonstra Sacristán (2000), o currículo não é um conjunto neutro de conteúdos, mas um artefato cultural e político que seleciona, organiza e legitima certos saberes em detrimento de outros. A seleção curricular reflete relações de poder que historicamente privilegiaram determinadas perspectivas culturais, raciais, de classe e de gênero, silenciando as contribuições e as experiências de grupos subalternizados.

Silva (1999) aprofunda essa análise ao mostrar que o currículo é um documento de identidade: ao definir o que deve ser ensinado, ele também define quais sujeitos são reconhecidos como portadores de saber legítimo e quais permanecem à margem do projeto educativo. Um currículo que não reconhece as histórias, os saberes e as contribuições das populações negras, indígenas, quilombolas, das mulheres, dos trabalhadores e de outros grupos historicamente subalternizados não é neutro: ele é excludente, ainda que sua exclusão seja silenciosa e naturalizada.

Gomes (2007) articula com clareza a relação entre diversidade e currículo ao argumentar que a escola precisa reconhecer os diferentes repertórios culturais dos estudantes como ponto de partida do processo educativo, e não como obstáculo a ser superado. A educação das relações étnico-raciais, tornada obrigatória pela Lei n. 10.639/2003 (BRASIL, 2003) e ampliada pela Lei n. 11.645/2008 (BRASIL, 2008a) para incluir a história e cultura indígena, é um exemplo de como a revisão curricular pode ser instrumento de construção de uma educação mais justa e inclusiva, desde que efetivamente implementada e acompanhada de formação docente adequada e de produção de materiais didáticos coerentes. A dimensão linguística da diversidade, particularmente relevante em contextos de ensino bilíngue para surdos, em escolas indígenas com línguas próprias e em territórios de imigração e refúgio, mobiliza desafios curriculares específicos que requerem articulação entre a Língua Portuguesa, a Libras, as línguas indígenas e outras línguas presentes nos territórios escolares.

Candau (2008) ressalta que uma pedagogia de orientação intercultural vai além da simples incorporação de conteúdos sobre diferentes culturas: ela exige a revisão das relações pedagógicas, das formas de comunicação, dos critérios de avaliação e da própria organização do tempo e do espaço escolar. Trata-se de construir condições para que todos os estudantes possam participar do processo educativo a partir de suas experiências e identidades, sem ter de negar ou invisibilizar o que são para poder aprender.

A diferenciação pedagógica, nesse contexto, não pode ser entendida como uma concessão pontual feita a determinados estudantes, mas como uma orientação estrutural da prática de ensino. Perrenoud (2000) argumenta que diferenciar é reconhecer que os estudantes são diferentes e que essa diferença é uma condição de aprendizagem, e não um desvio a ser corrigido. A pedagogia diferenciada implica diversificar os percursos de aprendizagem, os materiais utilizados, as formas de agrupamento e os instrumentos de avaliação, de modo a criar condições para que estudantes com diferentes pontos de partida possam avançar em suas aprendizagens.

É necessário, contudo, distinguir a diferenciação pedagógica planejada e estruturada da adaptação improvisada e solitária que muitos professores são forçados a realizar sem formação, sem recursos e sem suporte institucional. A diferenciação efetiva é resultado de um trabalho coletivo e institucional, não de uma competência individual extraordinária de determinados docentes. Ela pressupõe planejamento colaborativo, acesso a materiais diversificados, tempo de formação e avaliação constante de seus efeitos sobre a aprendizagem de todos os estudantes.

A Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2018) define as competências e habilidades que todos os estudantes devem desenvolver ao longo da educação básica, representando um ponto de partida para o debate sobre a organização curricular numa perspectiva inclusiva. No entanto, a aplicação de uma base comum a contextos escolares profundamente desiguais em termos de recursos, de formação docente, de infraestrutura e de apoio institucional coloca questões que o documento não resolve: como garantir que todos os estudantes possam desenvolver as mesmas competências quando as condições de ensino são tão diversas e, frequentemente, tão precárias? Análises críticas pós-2018 da implementação da BNCC, articuladas a estudos sobre a BNC-Formação (OLIVEIRA NETA; SANTOS; FALCÃO, 2023), apontam para o risco de que a padronização curricular orientada pela pedagogia das competências reproduza, sob roupagem técnica,

uma matriz de homogeneização que tende a desconsiderar a singularidade dos sujeitos e a diversidade constitutiva do processo educativo.

## **8 RESPONSABILIDADE COMPARTILHADA: GESTÃO ESCOLAR, POLÍTICAS PÚBLICAS E CULTURA INSTITUCIONAL**

A construção de uma escola inclusiva é, por definição, um projeto coletivo e institucional que não pode ser reduzido à responsabilidade individual do professor de sala de aula. A gestão escolar ocupa um papel central nesse processo: é ela que define as prioridades institucionais, organiza o trabalho pedagógico coletivo, articula as relações entre professores, especialistas, famílias e comunidade, e cria, ou não, as condições materiais e simbólicas para o desenvolvimento de práticas inclusivas.

Uma gestão comprometida com a inclusão define o tema como prioridade do projeto pedagógico, investe na formação continuada de toda a equipe, cria espaços de planejamento coletivo, articula o trabalho dos professores com o dos especialistas de suporte e constrói uma cultura institucional em que a diversidade é reconhecida como valor e não como problema. Quando a gestão escolar trata a inclusão como responsabilidade exclusiva do professor de sala de aula, reproduz exatamente o modelo de responsabilização individual que perpetua a precarização do trabalho docente e a exclusão velada dos estudantes.

As políticas públicas, por sua vez, têm responsabilidades que vão muito além da produção normativa. Leis, diretrizes e resoluções são condições necessárias, mas não suficientes para a transformação das práticas inclusivas nas escolas. A inclusão substantiva exige investimento financeiro consistente, que garanta infraestrutura acessível, materiais didáticos diversificados, tecnologias assistivas, equipes multiprofissionais de apoio, formação de qualidade e redução do número de estudantes por turma.

O Plano Nacional de Educação 2014-2024, instituído pela Lei n. 13.005/2014 (BRASIL, 2014) e prorrogado até 31 de dezembro de 2025 pela Lei n. 14.934/2024 (BRASIL, 2024b), reconheceu, em várias de suas metas, essas necessidades. Seu monitoramento, sintetizado pelo Inep no Relatório do 5º Ciclo (INEP, 2024), registrou, contudo, avanços parciais e insuficiências persistentes, particularmente no que toca ao financiamento e à efetivação do Custo Aluno-Qualidade.

No plano normativo mais recente, o novo Plano Nacional de Educação 2026-2036, instituído pela Lei n. 15.388, de 14 de abril de 2026 (BRASIL, 2026), inaugurou um novo ciclo de planejamento decenal, assumindo com maior detalhamento metas relativas à diversidade e à inclusão (incluindo a Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, a Educação Bilíngue de Surdos, a Educação do Campo, a Educação Escolar Indígena e a Educação Escolar Quilombola) e prevendo elevação progressiva do investimento público até 10% do PIB ao final do decênio, articulação com o Sistema Nacional de Educação (instituído pela Lei Complementar n. 220/2025) e monitoramento bienal pelo Inep. Por se tratar de marco normativo recém-instituído, sua tradução em transformações concretas no cotidiano das escolas constitui, no momento presente, horizonte de expectativa cuja efetividade dependerá do cumprimento dos prazos de implementação, da disponibilidade efetiva dos recursos financeiros previstos e da capacidade de coordenação federativa que o Sistema Nacional de Educação venha a consolidar, questões que somente o acompanhamento empírico ao longo do decênio poderá responder.

Sen (2000) oferece uma perspectiva relevante para pensar a equidade educacional ao articular a ideia de liberdades reais: não basta que os indivíduos tenham direitos formais se não dispõem das condições concretas para exercê-los. Aplicada à educação, essa perspectiva aponta para a insuficiência de garantir o direito formal à matrícula inclusiva sem garantir as condições que tornam esse direito substantivamente exercível: formação docente adequada, recursos pedagógicos acessíveis, suporte especializado, gestão comprometida e financiamento suficiente.

Fraser (2001) contribui para esse debate ao distinguir as dimensões redistributiva e do reconhecimento da justiça. A educação inclusiva deve contemplar as duas: redistribuição de recursos e condições que garantam igualdade de oportunidades de aprendizagem, e reconhecimento das identidades, histórias e saberes dos diferentes grupos que compõem a escola. Uma política educacional que se limita à dimensão redistributiva, provendo recursos materiais sem enfrentar as barreiras atitudinais e simbólicas, produz uma inclusão incompleta. E uma política que enfatiza o reconhecimento sem enfrentar as desigualdades materiais também não alcança a equidade que se propõe a construir.

A cultura escolar constitui uma barreira silenciosa e frequentemente subestimada à inclusão. Preconceitos, estereótipos, expectativas diferenciadas segundo a classe social,

a raça, o gênero ou a condição de deficiência dos estudantes persistem no cotidiano escolar de forma muitas vezes implícita e naturalizada. Uma escola inclusiva precisa construir mecanismos de identificação e de enfrentamento dessas formas veladas de discriminação, o que exige formação, reflexão coletiva e compromisso institucional com uma cultura antidiscriminatória que permeie todas as práticas, relações e decisões da escola.

## **9 POSSIBILIDADES DE PRÁTICAS INCLUSIVAS REALISTAS, COLABORATIVAS E SUSTENTÁVEIS**

Reconhecer os limites e as tensões que atravessam a educação inclusiva não significa negar suas possibilidades. É precisamente a análise honesta dos obstáculos que permite identificar caminhos realistas e sustentáveis para a construção de práticas pedagógicas mais justas e equitativas. Esta seção dedica-se a examinar algumas dessas possibilidades, sem romantizá-las como soluções simples ou universalmente aplicáveis.

O planejamento colaborativo é uma das estratégias mais consistentemente apontadas pela literatura como condição para práticas inclusivas efetivas. Quando professores da classe regular e professores de Atendimento Educacional Especializado planejam conjuntamente as sequências didáticas, antecipam as diferentes necessidades dos estudantes, distribuem responsabilidades e avaliam coletivamente os resultados, as possibilidades de diferenciação pedagógica se ampliam significativamente. O coensino, os agrupamentos flexíveis e a tutoria entre pares operacionalizam, no cotidiano das turmas, essa colaboração entre profissionais e entre estudantes. Tais arranjos não constituem inovação retórica: são condições estruturais que exigem tempo garantido, espaço físico adequado, formação para o trabalho em equipe e gestão que valorize e incentive essa modalidade de organização do trabalho pedagógico.

A avaliação formativa, em contraposição à avaliação classificatória e terminal, representa outra possibilidade concreta de aproximação entre as práticas pedagógicas e os princípios da educação inclusiva. A avaliação formativa acompanha o processo de aprendizagem, identifica as dificuldades em seu surgimento, orienta as intervenções pedagógicas e reconhece os diferentes ritmos e percursos de desenvolvimento dos estudantes. Ela não nega a importância de objetivos comuns de aprendizagem, mas

reconhece que esses objetivos podem ser alcançados por caminhos distintos, em tempos diferentes e com apoios diversificados (PERRENOUD, 2000).

O Desenho Universal para a Aprendizagem, em sua versão 3.0 (CAST, 2024), oferece um referencial metodológico relevante para pensar a organização pedagógica numa perspectiva inclusiva. Ao propor que as situações de ensino sejam planejadas desde o início para contemplar a diversidade dos estudantes, por meio de múltiplos meios de representação dos conteúdos, múltiplas formas de engajamento e múltiplas possibilidades de expressão das aprendizagens, agora articulados ao reconhecimento das identidades múltiplas dos estudantes e ao enfrentamento de vieses como barreiras à aprendizagem, o DUA questiona a lógica das adaptações posteriores e individualizadas, substituindo-a por um planejamento que antecipa a diversidade como condição normal e esperada do processo educativo. Tecnologias assistivas e recursos de acessibilidade comunicacional articulam-se a esse planejamento como condições materiais que viabilizam a participação efetiva, sem, contudo, dispensar a centralidade da mediação pedagógica e dos vínculos relacionais (COSTA *et al.*, 2026a).

A mediação pedagógica entre pares é outro recurso com potencial inclusivo relevante. Quando os estudantes são organizados em grupos que combinam diferentes níveis de desenvolvimento, e quando o professor cria condições para que uns aprendam com os outros, a heterogeneidade da turma deixa de ser um problema e passa a ser um recurso pedagógico. Essa perspectiva encontra fundamento sólido na teoria vygotskiana do desenvolvimento, que enfatiza o papel constitutivo das interações sociais na construção do conhecimento e no desenvolvimento das funções psicológicas superiores (VYGOTSKY, 1991).

A construção de uma cultura escolar antidiscriminatória exige trabalho sistemático e planejado de toda a comunidade escolar. Isso implica revisão dos materiais didáticos utilizados, das representações presentes nos espaços da escola, das formas de comunicação com as famílias, das relações estabelecidas nos recreios e nos corredores, e das expectativas que professores, gestores e demais funcionários têm em relação a diferentes grupos de estudantes. Freire (1987) já alertava que a educação não é neutra: ela tanto pode reproduzir as relações de opressão e de exclusão presentes na sociedade quanto pode contribuir para sua transformação. Uma escola comprometida com a inclusão é aquela que assume explicitamente esse compromisso transformador e organiza suas práticas em coerência com ele.

Nenhuma dessas possibilidades se realiza de forma isolada ou apenas pela vontade de professores e gestores comprometidos. A educação inclusiva de qualidade é uma responsabilidade pública que exige investimento, planejamento, monitoramento e avaliação sistemáticos. Políticas que se limitam a proclamar a inclusão sem garantir as condições de sua efetivação reproduzem, sob a aparência de avanço, formas mais sutis de exclusão.

## 10 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise desenvolvida ao longo deste artigo permite afirmar que os desafios da docência diante da diversidade em sala de aula constituem uma questão estrutural, pedagógica e política que não admite respostas simplificadas. A inclusão substantiva, definida como aquela que garante não apenas a presença, mas a participação efetiva, a aprendizagem significativa e o pertencimento de todos os estudantes, é um projeto de longo prazo que exige transformações profundas nas condições de trabalho dos professores, na formação inicial e continuada, na organização curricular e avaliativa, na gestão escolar e nas políticas públicas educacionais.

A contribuição central deste ensaio reside na articulação integrada de três dimensões habitualmente tratadas em separado pela literatura especializada. Na dimensão conceitual, a tripartição entre inclusão formal, pedagógica e substantiva, articulada à distinção entre redistribuição e reconhecimento, oferece chave interpretativa que se recusa tanto à idealização da inclusão quanto à culpabilização do professor. Na dimensão normativa, o estudo situa criticamente o ciclo encerrado do PNE 2014-2024, o quadro recém-inaugurado pelo PNE 2026-2036 e pelo Sistema Nacional de Educação (cuja consolidação empírica somente o decênio em curso poderá testar), os movimentos curriculares recentes da formação docente, e a crítica contemporânea à BNC-Formação. Na dimensão contextual, o trabalho mobiliza evidências sistematizadas em relatórios oficiais (INEP, 2024, 2025) e em produção científica brasileira recente sobre intensificação do trabalho docente (VIEGAS, 2022) e sobre os apagamentos da educação especial inclusiva nas reformas formativas (OLIVEIRA NETA; SANTOS; FALCÃO, 2023). Essa tripla articulação constitui o ponto de inflexão analítico que distingue este ensaio de aproximações puramente normativas ou puramente conceituais ao problema.

A diversidade presente nas salas de aula contemporâneas não é um obstáculo ao processo educativo: é sua condição real e, como tal, deve ser enfrentada. O desafio não está na diversidade em si, mas na ausência das condições pedagógicas, institucionais, curriculares e políticas necessárias para respondê-la de forma justa e efetiva. Os caminhos iluminados pela análise (planejamento colaborativo e coensino, avaliação formativa, Desenho Universal para a Aprendizagem em sua versão 3.0, mediação pedagógica entre pares, revisão curricular comprometida com o reconhecimento das identidades e saberes dos estudantes, construção de culturas escolares antidiscriminatórias e articulação entre formação docente e condições concretas de trabalho) não constituem receitas, mas orientações que precisam ser traduzidas, com criatividade e rigor, nas singularidades de cada escola e de cada contexto educacional.

Os limites desta análise devem ser reconhecidos com honestidade intelectual: o artigo situou-se predominantemente no plano conceitual e analítico, sem produzir dados empíricos primários. A partir desse reconhecimento, é possível indicar com especificidade os direcionamentos para pesquisas futuras que complementem e tensionem o presente ensaio. Em primeiro lugar, são necessários estudos qualitativos longitudinais que acompanhem a implementação do PNE 2026-2036 e do Sistema Nacional de Educação no plano municipal e estadual, com foco em metas relativas à diversidade e à inclusão e na efetiva alocação dos recursos previstos. Em segundo lugar, são necessárias pesquisas que examinem a implementação concreta da Resolução CNE/CP n. 4/2024 nos cursos de licenciatura, mapeando como a perspectiva inclusiva é operacionalizada nas matrizes curriculares, nos estágios e nas práticas de ensino. Em terceiro lugar, são necessárias investigações empíricas que ouçam diretamente professores em escolas da rede pública sobre como articulam, no cotidiano, as exigências da inclusão e as condições reais de trabalho, replicando, em diferentes territórios, o tipo de delineamento adotado por Viegas (2022). Em quarto lugar, são necessárias pesquisas que avaliem os efeitos da adoção sistemática das Diretrizes UDL 3.0 nas escolas brasileiras, comparando turmas que adotam o referencial de modo estruturado a turmas que mantêm práticas convencionais. Em quinto lugar, são necessários estudos que analisem como a TALIS Brasil 2024 dialoga com pesquisas nacionais sobre adoecimento docente, articulando indicadores comparativos internacionais e evidências qualitativas locais. O debate sobre a inclusão, como todo debate genuinamente democrático, é sempre inacabado, e é nessa incompletude que reside parte de sua força transformadora.

## REFERÊNCIAS

- ALEXY, Robert. **Teoria dos direitos fundamentais**. 2. ed. São Paulo: Malheiros, 2008.
- BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2016.
- BOURDIEU, Pierre. **Questões de sociologia**. Rio de Janeiro: Marco Zero, 1983.
- BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Senado Federal, 1988. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm). Acesso em: 02 abr. 2026.
- BRASIL. Lei nº 9.696, de 1º de setembro de 1998. Dispõe sobre a regulamentação da profissão de Educação Física e cria os Conselhos Federal e Regionais de Educação Física. **Diário Oficial da União**: Brasília, DF, 2 set. 1998. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/19696.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19696.htm). Acesso em: 03 abr. 2026.
- GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 7. ed. São Paulo: Atlas, 2019.
- KIRK, David. **Physical education futures**. London: Routledge, 2010.
- LIGHT, Richard. **Game sense: pedagogy for performance, participation and enjoyment**. London: Routledge, 2013.
- LUZ, Rodrigo. Saberes corporais e epistemologia das lutas: uma análise contemporânea. **Revista Científica da Unespar**, Paranaíba, 2023. Disponível em: <https://periodicos.unespar.edu.br/>. Acesso em: 10 abr. 2026.
- MOCARZEL, Rafael *et al.* Lutas, artes marciais e esportes de combate no Brasil: análise contemporânea. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, 2024. DOI: <https://doi.org/10.1590/rbce.2024.001>. Acesso em: 11 abr. 2026.
- PEREIRA, Ana Paula; OLIVEIRA, Marcos. Profissionalização e práticas corporais: tensões entre saberes tradicionais e regulamentação. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, 2022. DOI: <https://doi.org/10.1590/rbce.2022.002>. Acesso em: 9 abr. 2026.
- PEREIRA, Ana Paula; OLIVEIRA, Marcos; PRODÓCIMO, Elaine. Ensino das lutas e formação crítica: contribuições contemporâneas. **Movimento**, Porto Alegre, v. 30, 2024. DOI: <https://doi.org/10.22456/1982-8918.2024>. Acesso em: 18 abr. 2026.
- PEREIRA, Ana Paula *et al.* Lutas na educação física escolar: perspectivas contemporâneas. **Revista Brasileira de Educação Física e Esporte**, 2023.
- RIOS, João. Lutas na perspectiva da cultura corporal de movimento. **Revista FT**, 2021. Disponível em: <https://revistaft.com.br/>. Acesso em: 13 abr. 2026.

SARLET, Ingo Wolfgang. **A eficácia dos direitos fundamentais**: uma teoria geral dos direitos fundamentais na perspectiva constitucional. 12. ed. Porto Alegre: Livraria do Advogado, 2012.

SOARES, Carmen Lúcia *et al.* **Metodologia do ensino de educação física**. São Paulo: Cortez, 1992.

UNESCO. **Quality physical education**: guidelines for policy-makers. Paris: UNESCO, 2015. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/>. Acesso em: 15 abr. 2026.

UNESCO. **Reimagining our futures together**: a new social contract for education. Paris: UNESCO, 2021. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/>. Acesso em: 18 abr. 2026.