

**UNIVERSIDADE TUIUTI DO PARANÁ – UTP  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO  
MESTRADO EM EDUCAÇÃO**

**ANDREIA MOREIRA ESSER ROSA**

**O PROCESSO DE INCLUSÃO EDUCACIONAL DE ESTUDANTES DOS ANOS  
INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL: ENTRE INTENÇÕES PEDAGÓGICAS E  
CRENÇAS DOCENTES**

**CURITIBA**

**2024**

**ANDREIA MOREIRA ESSER ROSA**

**O PROCESSO DE INCLUSÃO EDUCACIONAL DE ESTUDANTES DOS ANOS  
INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL: ENTRE INTENÇÕES PEDAGÓGICAS E  
CRENÇAS DOCENTES**

Dissertação apresentada à Banca de Qualificação do Programa de Pós-graduação Stricto Sensu em Educação (PPGED) da Universidade Tuiuti do Paraná, na Linha de Pesquisa Práticas Pedagógicas: Elementos Articuladores, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientador: Prof. Dr. Eduardo Fofonca

**CURITIBA**

**2024**

Dados Internacionais de Catalogação na fonte  
Biblioteca "Sidnei Antonio Rangel Santos"  
Universidade Tuiuti do Paraná

R788 Rosa, Andreia Moreira Esser.

O processo de inclusão educacional de estudantes dos anos iniciais do ensino fundamental: entre intenções pedagógicas e crenças docentes/ Andreia Moreira Esser Rosa; orientador Prof. Dr. Eduardo Fofonca.  
88f.

Dissertação (Mestrado) – Universidade Tuiuti do Paraná,  
Curitiba, 2024

1. Crenças decentes. 2. Práticas pedagógicas. 3. Educação inclusiva. I. Dissertação (Mestrado) Programa de Pós-Graduação em Educação/ Mestrado em Educação. II. Título

CDD – 372

Bibliotecária responsável: Heloisa Jacques da Silva – CRB 9/1212

## TERMO DE APROVAÇÃO

ANDREIA MOREIRA ESSER ROSA

### O PROCESSO DE INCLUSÃO EDUCACIONAL DE ESTUDANTES DOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL: ENTRE INTENÇÕES PEDAGÓGICAS E CRENÇAS DOCENTES

Dissertação aprovada como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação do Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu – Mestrado em Educação, na linha de Práticas Pedagógicas: Elementos Articuladores, da Universidade Tuiuti do Paraná, seguinte banca examinadora:



---

Profa. Dra. Maria Antônia de Souza  
Coordenadora do Programa em Educação

#### COMISSÃO EXAMINADORA

Documento assinado digitalmente  
 EDUARDO FOFONCA  
Data: 06/12/2024 10:47:22-0300  
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

---

Prof. Dr. Eduardo Fofonca

Presidente – Universidade Tuiuti do Paraná, UTP

Documento assinado digitalmente  
 BRUNA CAROLINA DE LIMA SIQUEIRA DOS SANTOS  
Data: 05/12/2024 13:08:22-0300  
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

---

Profa. Dra. Bruna Carolina de Lima Siqueira dos Santos Universidade do Vale do Itajaí – Univali

Documento assinado digitalmente  
 MARIA ALZIRA LEITE  
Data: 06/12/2024 09:53:46-0300  
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

---

Prof. Dr. Maria Alzira Leite  
Universidade Tuiuti do Paraná, UTP

Curitiba, 08 de outubro de 2024

*Dedico este trabalho a algumas pessoas que me apoiaram nesta importante etapa da minha vida: à meu esposo, Jefferson Loy Rosa; aos meus filhos, Marcos, Darla e Kristopher; à minha mãe Clésia; à minha sogra Rosi; à minha irmã Rosecleia; e aos meus irmãos Márcio e Rogério, por ouvir, incentivar e me apoiar com toda compreensão. À todos que me apoiaram de alguma forma para a conclusão do mesmo.*

## **AGRADECIMENTOS**

Durante esta caminhada do mestrado, muitas são as pessoas a quem devo agradecer.

Primeiramente, a Deus, por ter me sustentado até aqui, por ser fiel.

À minha família e ao meu esposo Jefferson, que não mediram esforços e entraram comigo nessa caminhada, onde me incentivam sempre a continuar quando vem o cansaço e o desânimo. Meus filhos, Marcos, Darla e Kristopher, pela minha ausência, por muitas vezes que precisavam de mim e eu estava longe, pelo incentivo e garra que me passavam.

À minha mãe Clésia e à minha sogra Rosi pela ajuda com os serviços domiciliares enquanto eu estava me aprimorando nos meus estudos, também pelas palavras de incentivo e força.

À minha irmã Rosecleia, minha irmã gêmea, pela hospitalidade, estadia em sua casa de um semestre, e a minha sobrinha Aléxia por dividir seu quarto comigo.

Às minhas companheiras de viagem, Fabíola, Vivian, Karen, Noeli, Silvana, Andrea e Silmara.

Aos meus colegas acadêmicos, foi por pouco tempo, porém, foi rico: Tarcísio, Janaina, que entraram comigo no mesmo semestre, e os que nos receberam de braços abertos e sempre dispostos a ajudar - Fred, Josi Lilian, Kenji e Izabela. Aos colegas que conheci depois, Joelma, Luciana, Marlene, Juliana, Lídia, Oscar, Rosária; Suelen e Lincoln.

À minha amiga, companheira, parceira de viagens, de Blablacar, de caronas, de ônibus, de almoço, de caminhada, de Uber, de médicos, de shopping, de universidade, Karol, pela parceria desde o princípio, pela força e palavras de incentivo nas horas que mais precisava.

Ao meu orientador, Professor Doutor Eduardo Fofonca, pelas diversas contribuições científicas e orientação dada.

Às professoras, Profa. Dra. Maria Alzira Leite, Profa. Dra. Maria Arlete Rosa, Profa. Dra. Maria Antônia de Souza, Profa. Dra. Sueli Pereira Donato, Profa. Dra. Maria de Fátima Rodrigues Pereira, e ao Prof. Dr. Fausto Santos Amaral Filho pelas aulas ministradas.

Por último, a todos os funcionários da Universidade Tuiuti do Paraná, em especial à secretária Daniele, que nos atende prontamente, tanto pessoalmente quanto por e-mail.

O meu muito obrigada a todos que torceram por mim.

Muito obrigada.

### **Incluir é viver a beleza da diversidade**

Incluir é viver a beleza da diversidade,  
É respeitar as nossas muitas diferenças.  
É superar limites  
E compreender nossas distintas realidades.  
Incluir é agir.

Incluir é aprender hoje, amanhã e sempre  
A conviver com nossas incompletudes,  
Acreditando que podemos evoluir  
Se para isso conjugarmos o verbo agir.  
Incluir é sentir.

Incluir é verbo/ação pela busca de irmos além  
Da simples integração e aceitação: é movimento  
De inteireza, de inteira interação,  
De corpo, alma e sentimento.  
Incluir é viver.

Incluir é viver acreditando que como humanos,  
Podemos sempre seguir adiante:  
Se nossa realidade imediata nos limita,  
Boas doses de sonho alimentam um outro dia.  
Incluir é aprender.

Incluir é aprender a estar em processo  
Dinâmico e permanente de busca, de aprimoramento  
Sabendo-se ser, toda hora, todo dia Ser em construção  
Aprendendo com Ana, Paula, Maria, Pedro, Antônia, Freire e João.  
Incluir é pensar.

Incluir é verbo/ação quando juntos estamos,  
Em qualquer idade,  
Agindo, sendo, vivendo e pensando  
No como fazer para (re)aprender  
A viver com amorosidade.  
Incluir é verbo/ação quando deixarmos  
Um pouco de lado o simples falar  
E passarmos com amor, coragem,  
Ideal e muita vontade, a agir.  
Incluir é agir.  
(Beauclair, 2007)

## **RESUMO**

A dissertação integra a linha de pesquisa “Práticas Pedagógicas: Elementos Articuladores” do Programa de Mestrado em Educação da Universidade Tuiuti do Paraná. Teve como objetivo geral discutir a relação entre as crenças docentes e as intenções pedagógicas no contexto da educação inclusiva, com base em estudos acadêmicos. Sendo um tema pouco discutido, no âmbito acadêmico e científico, das escolas e universidades, a pesquisa sobre a abordagem das crenças dos docentes sobre a inclusão foi realizada por meio de uma revisão bibliográfica. Assim, teve como foco a seleção de pesquisas oriundas de mestrado e doutorado na área de Educação. Desse modo, a pesquisa buscou problematizar: quais são as principais abordagens discutidas na literatura acadêmica sobre as crenças docentes e as intenções pedagógicas no contexto da inclusão nos anos iniciais do Ensino Fundamental? De acordo com as leituras realizadas na pesquisa, sabe-se que a inclusão de crianças que podem e devem frequentar as escolas regulares deixam docentes apreensivos em relação ao convívio e ao seu desenvolvimento. Assim, considera-se que sempre teremos crianças e estudantes com algum tipo de necessidade educacional especial, as escolas devem se preocupar no acolhimento desses alunos e estar preparadas para as diversas situações que esse discente apresente. Nessa perspectiva, esta dissertação ampara-se nos conceitos de crenças, de acordo com Souza (2020); sobre as concepções pedagógicas, com Pich (2010); e insere-se no contexto das práticas pedagógicas, na ótica de Franco (2016). Portanto, por meio das várias leituras foram encontradas informações sobre as crenças docentes referentes à inclusão escolar, sobretudo acerca das inquietações dos docentes – uma delas teve a inclusão como uma problematização no campo escolar a ser debatido constantemente para que, por meio da educação, todos os discentes fossem contemplados. Todas as crenças revisadas nas pesquisas são baseadas em direitos e, principalmente, deveres de cada um: docente, família, equipe escolar e diretiva, enfim da comunidade escolar. Essas crenças, sendo elas com dimensões positivas ou negativas, são necessárias para que haja uma adaptação da escola, tendo um planejamento flexível que atenda às exigências das complexidades humanas, para que assim seja possível êxito nas intenções pedagógicas.

Palavras-chave: crenças docentes; práticas pedagógicas; educação inclusiva.

## **ABSTRACT**

This dissertation is part of the research line “Pedagogical Practices: Connecting Elements” within the Master’s Program in Education at the Universidade Tuiuti do Paraná. Its primary objective was to discuss the relationship between teacher’s beliefs and pedagogical intentions in the context of inclusive education, based on academic studies. Given that this topic is rarely addressed in the academic and scientific domains of schools and universities, the research on teacher’s beliefs about inclusion was conducted through a bibliographic review. The focus was on selecting studies from master’s and doctoral research in Education. Thus, the study sought to explore the following question: What are the main approaches discussed in the academic literature regarding teacher’s beliefs and pedagogical intentions in the context of inclusion in the early years of elementary education? According to the readings conducted during this research, it is evident that the inclusion of children who can and should attend regular schools often leaves teachers apprehensive about their integration and development. It is considered that there will always be children and students with some form of special educational need, and schools must be prepared to welcome these students and address the various situations they may present. From this perspective, the dissertation is grounded in the concepts of beliefs, as discussed by Souza (2020); pedagogical conceptions, as presented by Pich (2010); and pedagogical practices, as framed by Franco (2016). The research revealed insights about teacher’s beliefs regarding school inclusion, particularly concerning their concerns - one of which is the need to continuously debate inclusion as a critical issue within the school context so that all students can be considered through education. All the beliefs reviewed in the studies are rooted in the rights and, especially, the responsibilities of all stakeholders: teachers, families, school staff, administrators, and the broader school community. These beliefs, whether positive or negative, are essential for schools to adapt by implementing flexible planning that meets the demands of human complexity, thereby enabling success in pedagogical intentions.

Keywords: teacher’s beliefs; pedagogical practices; inclusive education.

## **LISTA DE FIGURAS**

FIGURA 1 - DIMENSÕES LEGAIS DA INCLUSÃO EDUCACIONAL.....	37
FIGURA 2 - PROCESSOS DENTRO DA INCLUSÃO .....	53
FIGURA 3 - SEIS PILARES FUNDAMENTAIS DA INCLUSÃO .....	61

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AEE	Atendimento Educacional Especializado
BDTD	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
Capes	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
DA	Deficiência Auditiva
DF	Deficiência Física
DI	Deficiência Intelectual
DUA	Desenho Universal da Aprendizagem
HSE	Habilidades Sociais Educacionais
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LIBRAS	Língua Brasileira de Sinais
MEC	Ministério da Educação
NEE	Necessidades Educacionais Especiais
ONU	Organização das Nações Unidas
PPP	Projeto Político Pedagógico
SEM	Sala de Recursos Multifuncionais
TDAH	Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade
TEA	Transtorno do Espectro Autista
TEDE	Sistema de Publicação Eletrônica de Teses e Dissertações
TOD	Transtorno Opositor Desafiante
UNICEF	Fundos das Nações Unidas para a Infância
UTP	Universidade Tuiuti do Paraná

## SUMÁRIO

<b>1 INTRODUÇÃO.....</b>	<b>12</b>
1.1 JUSTIFICATIVA.....	14
<b>2 CAMINHOS DA PESQUISA.....</b>	<b>17</b>
2.1 PROCEDIMENTOS E DELINEAMENTOS METODOLÓGICOS .....	18
<b>3 CRENÇAS: DAS CONCEPÇÕES E SUBJETIVIDADES.....</b>	<b>20</b>
3.1 CRENÇAS DOCENTES: SIGNIFICADOS INTRÍNSECOS À PRÁTICA PEDAGÓGICA.....	26
3.2 AS CRENÇAS DOS DOCENTES EM RELAÇÃO À INCLUSÃO EDUCACIONAL .....	32
<b>4 DIMENSÕES LEGAIS DA INCLUSÃO EDUCACIONAL.....</b>	<b>36</b>
4.1 LEGISLAÇÕES DA INCLUSÃO EDUCACIONAL: ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL.....	38
4.2 MARCOS LEGAIS DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA.....	43
4.3 PROCESSOS NO CONTEXTO DA INCLUSÃO ESCOLAR .....	48
4.3 PILARES DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA .....	54
<b>5 PRÁTICAS PEDAGÓGICAS INCLUSIVAS E O DESCOMPASSO COM A REALIDADE ESCOLAR.....</b>	<b>64</b>
5.1 CONCEPÇÕES ACERCA DA INCLUSÃO EDUCACIONAL NO CONTEXTO DA ESCOLA PÚBLICA.....	72
5.2 PENSANDO NAS DIMENSÕES TECIDAS: O QUE MUDOU E O QUE PERMANECEU NO CONTEXTO DA INCLUSÃO EDUCACIONAL NOS ÚLTIMOS ANOS .....	75
<b>6 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>81</b>
<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>84</b>

## 1 INTRODUÇÃO

A presente dissertação foi realizada no contexto do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Tuiuti do Paraná (UTP), na linha de pesquisa de “Práticas Pedagógicas: elementos articuladores”. A pesquisa apresenta as crenças dos professores em relação à inclusão escolar nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, onde as crenças serão mapeadas em produções científicas/estudos bibliográficos. Nesse contexto, a pesquisa fundamentou-se em múltiplas leituras sobre crenças de professores sobre inclusão escolar, sejam elas positivas e/ou negativas, referente ao que os professores acreditam ser o melhor para a educação inclusiva nas escolas, nas salas de aulas.

Tem-se por objetivo geral discutir a relação entre as crenças docentes e as intenções pedagógicas no contexto da educação inclusiva, com base em estudos acadêmicos. Dessa forma, com base nos objetivos, obtivemos êxito nos resultados encontrados, sendo eles: identificar os principais enfoques na literatura acadêmica sobre as crenças docentes e as intenções pedagógicas no contexto da inclusão; descrever as dimensões legais que permeiam a inclusão educacional; e sistematizar as principais dificuldades e desafios encontrados pelos professores no processo de inclusão, conforme apresentado na literatura.

Procura-se estudar e compreender as crenças dos docentes de estudantes com algum tipo de necessidade educacional especial por meio da inclusão desses alunos nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental de acordo com as várias leituras realizadas. É um tema pouco discutido dentro das escolas e universidades, e a abordagem sobre as crenças dos docentes de inclusão se insere como uma revisão bibliográfica. Refere-se a como buscar pesquisas de mestrado e doutorado na área, acerca do que já foi produzido academicamente, podendo compor uma base de estudos que tecem conhecimentos sobre a abordagem.

Falar sobre crenças dos docentes referentes à inclusão de crianças com deficiência exige pensamento conciso, pensamentos que nos dirigem, quando surgem dúvidas e procuramos aqueles pensamentos ou conhecimentos formados, os que norteiam os professores durante os planejamentos, e é tudo aquilo que os direcionam, que acreditam ser o certo, o melhor. Compreende-se, assim, que, com esta pesquisa, docentes e famílias tenham acesso aos conhecimentos selecionados e analisados, oportunizando o repensar das práticas pedagógicas na escola inclusiva atual. Um

problema desafiador que surge nesse domínio é a crença formada pelos docentes em relação à educação inclusiva.

Abordar as crenças dos docentes em relação à inclusão de crianças com deficiência nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental exige uma análise aprofundada, já que eles participam e formam o conjunto de pensamentos e conhecimentos que guiam suas práticas pedagógicas. Essas opiniões, muitas vezes inconscientes, influenciam diretamente o planejamento e a execução das atividades educacionais, refletindo aquilo que os professores consideram o mais correto e eficaz para promover a inclusão. No entanto, essas concepções podem ser desafiadas quando surgem dúvidas ou novas demandas no contexto escolar inclusivo.

Diante do exposto, busca-se responder, neste estudo: quais são as principais abordagens discutidas na literatura acadêmica sobre as crenças docentes e as intenções pedagógicas no contexto da inclusão nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental?

Diante do problema exposto, o docente, em sua inquietação ou dever em cumprir sua função com afinco, se desdobra entre entender o que e como fazer para que todas suas dúvidas e anseios sejam mais fáceis de compreender e se tornem realidade. A família, por outro lado, preocupa-se com as demais terapias, realizadas com equipes de profissionais multidisciplinares fora do contexto da escola. Com essa parceria, a ação e o trabalho do docente se tornam mais práticos, dando mais tranquilidade na execução de suas atividades pedagógicas.

Nesse contexto, foram analisadas pesquisas em relação à temática central do estudo. Estima-se que a pesquisa possa contribuir com a realidade de escolas e sujeitos que busquem respostas às dúvidas referentes às crenças formadas durante todo o percurso da educação inclusiva. Tendo uma boa base sobre crenças, destaca-se que seu significado não é religioso e sim instrumento de anos de aquisição de conhecimentos e formações de pensamentos que norteiam o resto dos anos profissionais que virão. Dessa forma, as crenças formadas pelos professores ao longo de sua jornada de trabalho e seu percurso na docência é sua base para um movimento, um planejamento eficaz.

## 1.1 JUSTIFICATIVA

A escolha por esse tema surge das inúmeras reflexões acumuladas ao longo das experiências adquiridas nos anos de atuação na educação, bem como das questões que continuarão presentes até o fim da trajetória, tanto durante o exercício profissional quanto após a aposentadoria. Esses anseios foram construídos ao longo da caminhada docente na Educação Básica, especialmente nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, e estão profundamente relacionados às crenças da autora sobre a inclusão escolar.

A inclusão escolar é lançada aos docentes como se eles tivessem conhecimentos extraordinários em relação à pedagogia usada com uma eficiência inata. Considera-se, portanto, que a prática pedagógica vem se transformando, aperfeiçoando e se adaptando ao longo dos anos.

Indagações foram surgindo sobre como fazer, no que acreditar e no que falam ou leem na prática. O verdadeiro *tanto faz* começa a rodear seus pensamentos e sabemos que no chão da sala de aula tem mais um aluno que anseia por aprendizagem tanto como nós, professores, ansiamos por estudos e leituras que nos norteiem.

No início foi meio desconexo, o que falar sobre a crença do docente. Defini-la se tornou um passo obrigatório, foi um passo para mostrar a todos que essa crença que falaremos não era religiosidade e sim no que acreditamos ser o melhor para o momento oportuno.

Então, como critério inicial, começamos a procurar por teses e dissertações nesse sentido e não estava muito fácil, até conhecer Beck (2022), ela abriu nossos olhos e deu a saída que precisávamos. Ao estudá-la, conseguimos entender melhor e passar para os demais nos primeiros passos, nos seminários que participamos. A partir das leituras sobre definições de crenças, foi tudo bem mais fácil e claro, muitos artigos foram achados, muitas dissertações com quase a mesma finalidade de mostrar que os docentes têm suas crenças, seus pensamentos formados.

Percebeu-se a necessidade de uma busca mais aprofundada, mais científica no tema da educação inclusiva nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, assim, a busca e a iniciação do mestrado foram um dos grandes passos dados. Entre uma pesquisa e outra, descobriu-se na Universidade Tuiuti o Mestrado em Educação, que além de garantir um ensino de qualidade que ajuda a responder várias inquietações

sobre a educação inclusiva através das leituras e pesquisas já existentes na área, também garante uma elevação de nível em questão de cargos e salários na Prefeitura Municipal de Paranaguá.

À medida que o tempo passava, decisões foram tomadas, e iniciou a formação da autora em nível de Ensino Médio, técnico em Contabilidade. Não dando continuidade a essa carreira, seguiu em frente fazendo outras pesquisas e tentando outros rumos. A realização do curso de Pedagogia, foi um passo inicial na vida acadêmica e científica em educação. No segundo ano, sentindo-se perdida em relação às matérias, cursou magistério sequencial à noite no Instituto de Educação, ao lado da Faculdade, em períodos distintos, tarde e noite, um complementando o outro. Com muito esforço, terminou os dois cursos, formando-se em dezembro de 2005.

O começo de seu trabalho profissional foi como estagiária em 2006 e já realizou o concurso do município, assumiu seu primeiro concurso em março de 2007 e seu segundo concurso em junho de 2013. Hoje, com 17 anos de docência, com muitos cursos, muito mais conhecimento na área de educação, realizada, porém, com muita vontade de aprender ainda, sede de busca.

Durante todos esses anos de magistério, nunca a vontade de aprender foi tão forte, pois o número expressivo de inclusão nas escolas municipais vem crescendo a passos largos, então, ou se aperfeiçoa para conseguir aprimorar seus passos ou fica devendo como docente.

Sendo assim, com base nos estudos realizados, foi possível identificar que a inclusão não é responsabilidade de um grupo específico, mas estima-se que seja efetivada em todos os lugares, como nas famílias, nas praças, nos shoppings, nos supermercados, nos shows, nas apresentações, nas novelas, nas instituições de ensino, e é na escola que esse aluno vai aprender a desenvolver todas as habilidades para socializar com o mundo sem preconceitos, sem diferenças. E os docentes devem estar preparados para isso, estudando, criando e colocando em prática as crenças e os pensamentos que acreditam ser o melhor para a educação inclusiva. A busca por crenças, no que o docente acredita, mexe com todas as estruturas do docente, faz movimentar a favor da mudança, das inserções nas escolas.

Essa busca faz com que os docentes compromissados com o amanhã sempre se coloquem à disposição dos colegas para caso surjam dúvidas referentes a documentos, leis, como pode ser feito, então, essa vontade ultrapassa a sala de aula,

faz parte da escola em sua totalidade. Dentre muitos docentes, poucos buscam o mestrado, doutorado ou cursos na área para conhecimento e não só para elevação de cargo e sim para realização profissional, para saber que tentaram. Muitos docentes realizam vários cursos na área da educação por conta própria, como cursos oferecidos pela Secretaria de Educação Municipal de Paranaguá.

Com todos esses devaneios, veio no ano de 2020 e 2021 a pandemia, extremamente desafiadora para todos os educadores, professores e educação em geral, mas como sempre eles deram conta do recado. Eles se aperfeiçoaram, buscando ações que facilitassem seu dia a dia.

Essa diversidade de comportamentos inquieta o docente, faz com que ele busque estudos, escritos e documentos sobre a inclusão e como deve aplicar em sua sala de aula. Assim, academicamente essa busca através do mestrado irá proporcionar mais esperança que alimentará as crenças que já existem e fará com que docentes e leitores repensem o que já sabem e trará inquietações, proporcionando ao docente uma parte do alívio que ele só tem quando consegue fazer o que não dá certo em resultado positivo.

Profissionalmente, cursar o mestrado ajudará a enfrentar novos caminhos que surgirão com novos métodos e ensinos, através das novas crenças que serão formadas através do estudo no Mestrado em Educação. A pesquisa também ajudará a outros mestrandos, docentes e estudantes que buscam nas crenças dos professores respostas de inquietações sobre a inclusão, sobre o aluno incluso, sobre desafios que envolvem a inclusão escolar. Ainda assim, quase nada impede um docente de buscar melhorar, muitas coisas se passaram, muitos desafios se formaram, mas a esperança só cresce. Porque o que tem ainda não chegou ao fim. Almeja-se muito mais.

Por essa sede de respostas, o docente, a professora, a tia, a autora, buscou um meio a mais para suas aflições. Lendo, relendo, buscando, pesquisando. Dentre as buscas, muitos autores foram aparecendo, caminhos antes obscuros agora à luz de coisas aprendidas, de novas crenças formadas, com ideias para os próximos passos.

Sendo assim, dentre os autores pesquisados para esta pesquisa alguns foram publicados há 20 anos, porém, seus ensinamentos e seus trabalhos são ainda colocados em prática atualmente, seus pensamentos são tão atuais quanto as leis que os regem. Ainda são muito consultados. Com base nas leituras realizadas e pesquisas eminentes, temos as crenças de um amanhã melhor para a educação inclusiva.

## 2 CAMINHOS DA PESQUISA

Para o desenvolvimento desta pesquisa, foi necessário realizar uma série de leituras sobre as implicações dos professores em relação ao processo de inclusão educacional. Autores como Anjos (2013, 2016), Beck (2022), Freire (1996), Garcia (2007), entre outros, forneceram contribuições teóricas significativas que auxiliaram na construção de uma base sólida de informações sobre a inclusão nos Anos Iniciais da Educação Básica, do pré-escolar ao 5º ano do Ensino Fundamental.

A pesquisa desenvolveu uma abordagem qualitativa, exploratória e descritiva, com o objetivo de apresentar as crenças docentes sobre o processo de inclusão educacional na Educação Básica, em especial, nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, por meio de uma análise aprofundada das implicações docentes sobre a inclusão educacional. Para garantir o rigor metodológico, foi realizada uma revisão bibliográfica com foco em investigações publicadas entre 2000 e 2023. As fontes utilizadas incluíram teses, dissertações e livros relevantes para o tema, selecionados de bases de dados acadêmicos, como a Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), SciELO e periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes).

Os critérios de inclusão das fontes foram: (i) trabalhos acadêmicos que abordassem a inclusão educacional nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental; (ii) estudos que investigassem as práticas pedagógicas de professores em contextos de educação inclusiva; e (iii) publicações que discutessem o papel do docente na implementação de práticas inclusivas. Foram excluídos estudos que tratassem de inclusão educacional em níveis de ensino superior ou que não apresentassem relação direta com o tema das parcerias docentes.

Esta análise da literatura visa não apenas consolidar o conhecimento existente sobre o tema, mas também oferecer novas perspectivas e reflexões sobre as práticas pedagógicas inclusivas, com base nas contribuições dos docentes que atuam nos Anos Iniciais da Educação Básica.

Dessa forma, com base nos objetivos, obtivemos êxito nos resultados encontrados, sendo eles:

- identificar os principais enfoques na literatura acadêmica sobre as crenças docentes e as intenções pedagógicas no contexto da inclusão;

- descrever as dimensões legais que permeiam a inclusão educacional;
- sistematizar as principais dificuldades e desafios encontrados pelos professores no processo de inclusão, conforme apresentado na literatura.

Logo após o início das leituras, tentamos deixar clara a diferença da crença que estamos abordando e a crença religiosa que todos pensam que é a mesma. Beck (2022) abriu um novo caminho que jamais deixaremos de percorrer.

Após as leituras realizadas e o estudo em andamento, quase finalizado, darem embasamento ao conhecimento sobre crenças dos docentes, começaram os estudos sobre as visões dos docentes sobre a inclusão e seus planejamentos, o que os norteiam como base e estudos. E, por fim, realizou-se a discussão sobre os casos que obtiveram sucesso na inclusão escolar neste período.

## 2.1 PROCEDIMENTOS E DELINEAMENTOS METODOLÓGICOS

A pesquisa se organiza por meio da seleção em bancos de pesquisas brasileiros, livros selecionados durante o cumprimento dos créditos do programa de mestrado e dissertações e teses de mestrado com delineamentos próximos à abordagem principal desta dissertação, no caso, a inclusão, o docente, a escola inclusiva, os primeiros anos do Ensino Fundamental, seus anseios e conquistas, pensamentos e sonhos, ações de construção etc.

Salienta-se que a maioria dos pensamentos nesse sentido foram estudados primeiramente por psicólogos, e tendo essa observação, as leituras foram ficando cada vez mais fáceis e as buscas também. Nesse ínterim, com as orientações, com os estudos e com as trocas com colegas do mesmo curso, a pesquisa foi caminhando. Assim, as leituras foram se completando, foram fazendo sentido, principalmente quando se aborda a criação de novas crenças com os compassos que a pesquisa e a própria escola foi evoluindo, com concepções e necessidades sociais e educacionais adaptativas.

Para tal discussão de saberes e letramentos científicos, deve-se levar em conta todos os anseios, esperanças, realidades expostas, teorias e concepções aprofundadas que colaboraram para pensar criticamente a abordagem. Devemos entender que serão várias leituras e vários docentes, cada um com uma inquietação, cada um com um pensamento formado, sentimentos e sentidos formados mediante

anos de experiências vividas.

Compreendendo que a inclusão, que antes parecia mais difícil, foi se tornando um pouco menos difícil, a execução das atividades e dos planejamentos nas escolas se tornaram bem mais reais, nada de ilusionar a inclusão, é um caso muito sério, tem que ser tratada como tal. Consideraremos, então, itens relevantes para esta pesquisa: a vivência, as experiências vividas e as formações pelas quais passaram, para sabermos de fato quais crenças dirigem esses docentes, quais crenças os inspiram ou não. E é através deste estudo que teremos várias inquietações respondidas e, com certeza, novas se farão e, consequentemente, até respondidas aqui mesmo.

Nesse processo, não foram ignoradas as leituras pequenas, porque muitas vezes é nelas que acharemos várias respostas. Isso porque professores pedem ajuda por meio da escrita de textos, teses e dissertações, onde eles colocam seu problema ou problemas e buscam ajuda em leituras, conhecimentos e direcionamentos para que sua prática seja, de fato, agradável e tenham sucesso. Compreender e entender como seguir em frente é a melhor solução para continuar e não desistir diante das várias inquietações que surgirem.

### 3 CRENÇAS: DAS CONCEPÇÕES E SUBJETIVIDADES

Esta seção abordará a visão de Pich (2010) sobre concepções. Esse autor traz como significado da palavra concepção aquilo que surge do ato de gerir, gestar, criar. No caso das crenças, são todas as crenças criadas por meio de toda vivência do professor em sala de aula ou fora dela. No caso, conceber pensamentos, vivências, experiências e crenças de ensino, de planejamentos e de tudo que envolve a educação.

De acordo com Pich (2010, p. 145):

[...] “conceber” é uma operação da mente, um modo de pensar específico do qual se está ou se pode estar consciente. Porque é uma operação da mente, “concepção” é uma ação, e essa só pode provir de algo que é “vivo” e “ativo”. “Concepção” supõe um “poder no ente que [a] opera”. Sendo ela ademais um poder “original” e “natural” (constituinte) da mente, não adquirido, ela pode ser chamada de “faculdade” da mente. Uma “concepção” como ato de conceber é uma “coisa na mente” porque esta é o seu sujeito em todo e qualquer indivíduo – um sentido básico da diferença entre coisas “interiores” e “exteriores” é a diferença entre ter a mente como sujeito e não a ter como sujeito. Conceber uma coisa exterior é, de pronto, ter na mente uma operação cujo sujeito portador, pois, é a própria mente e cujo objeto é a coisa exterior.

Pich (2010) salienta que ‘concepção’ pode ser entendida como o ato de conceber, ou seja, a criação de novos pensamentos com base em ideias já existentes. Ele também observa que esse processo não se aplica diretamente às crenças, visto que essas são pensamentos já formados. No entanto, Pich discute as crenças ao integrá-las à ideia de concepção, explicando como elas podem ser reinterpretadas ou transformadas no processo de criação de novos pensamentos. Sobre isso, Pich (2010) ressalta que:

Essa crença, além disso, é básica ou imediata: ela não se deve a nenhum tipo de raciocínio ou argumentação, e a sua verdade evidente não é devida inferencialmente a nenhuma outra proposição e a nenhum outro princípio. A confiança nos sentidos para se obter uma crença verdadeira, imediata e evidente sobre o mundo exterior existente e presente está garantida pelo caráter naturalmente não falacioso das operações mentais humanas, e isso equivale a um primeiro princípio do senso comum ou tomado por garantido. Um juízo perceptual tem verdade evidente sobre o seu objeto enquanto tipo de operação mental, e a origem definitiva de sua evidência é um princípio primeiro do senso comum sobre a própria percepção (Pich, 2010, p. 153).

Essa relação que Pich discorre sobre o mundo interior e o mundo exterior é a criação, a junção, a soma dos pensamentos do pré-conceito, daquilo que já ouvimos

falar, que já vimos, mas não vivenciamos, somando aos pensamentos que vão se formando, materializando, transformando e inovando essa junção de sentidos, de realizações. São ações de mudança, de transformação, de sentir a necessidade de fazer diferente, com base no que já se conhece. É uma mistura de buscar o novo com base no que já se tem, no que se conhece.

Assim, também, conceber novos pensamentos, novas ações, novos caminhos a serem trilhados com busca no que se já passou e adaptando-se ao novo, até perceber o que é necessário para ver o que já se sabe e o que tem de novo. São adaptações do mundo interior com o mundo exterior. Nessa linha, Pich (2010) destaca que:

Toda percepção inclui concepção do objeto exterior como envolve juízo sobre o objeto exterior. A percepção, pois, pode ser vista como complexa, porque engloba desempenhos cognitivos que podem acontecer separadamente; isso, porém, não implica uma composição, porque o desempenho da percepção é único: especificamente o juízo perceptual. Ela envolve, contudo, uma forma da concepção, a do objeto exterior material, que, em comum com o relato da mera concepção de objetos externos, é o lócus da análise de como a mente tem em absoluto relação com o mundo exterior. Para esse propósito, a mera concepção do objeto exterior e a concepção desse objeto por um sujeito percipiente se prestam ao mesmo propósito e exigem a mesma fundamentação. De resto, é uma questão difícil posicionar-se sobre a tese de que, na maioria dos casos, concepções de objetos exteriores geram ou associam-se à geração de juízos perceptuais, seja se o mecanismo da percepção procede de maneira espontânea ou com intenção (Pich, 2010, p. 154).

É por meio da percepção que se faz o ato de conceber, gerando novos pensamentos, novas crenças, com ou sem intenção de criar pensamentos, somente por si só criando. As concepções de novos pensamentos são ou com base no que não se sabe ou no que tem noção. São formados com base nesse sentido. De acordo com Pich (2010, p. 155-156):

De todo modo, definir “concepção” como “apreensão simples” não é oferecer uma definição lógica, pois aquele é só um nome ou uma descrição para uma operação simples da mente, e operações simples da mente não são passíveis de definição lógica. A “noção distinta” delas só é conquistada por atenção. Ganhar uma noção distinta da concepção consiste em “explicar algumas das suas propriedades”, apontando em especial para equívocos que teorias e filósofos adotaram sobre ela. Em primeiro lugar, a concepção é um ingrediente de toda operação mental: para crer perceptualmente, para lembrar, para raciocinar, para exercer qualquer poder ativo (mesmo aqueles que não são propriamente intelectuais), a concepção é uma condição necessária. Ainda assim, a concepção pode encontrar-se “nua”, em si mesma, e aqui ela é a “apreensão simples” ou “a mera concepção de uma coisa”. Em segundo lugar, como apontado acima, na “mera concepção”, não

há nem verdade nem falsidade, qualidades que só podem pertencer a juízos e/ou proposições.

Cabe destacar que, para conceber, nada é simples, tudo que gera transformação é concepção. Não são atos simples que o fazem, são mudanças que transformam, que fazem marcas, que trazem resultados. São os ditos pré-conceitos, o que talvez seja fato ou não, conhecimentos que temos através de outras pessoas, sem ter vivido aquilo. Concebemos pensamentos sem tê-los realmente, sem saber se é verdade ou mentira.

De acordo com o pensamento de Pich (2010, p. 157):

Conceber é um modo de pensar; dizendo isso em uma figura de linguagem, a concepção é “uma imagem [na mente] da coisa concebida”. Sem dúvida, “imagem na mente” é uma expressão metafórica, pois sabe-se apenas que na mente há pensamento, e dizer que há ali uma imagem é uma expressão figurativa. Enquanto mantém o sentido analógico útil dessa forma de expressão, Reid rejeita a opinião de que essa “imagem na mente” seja real, no sentido de ser “o objeto imediato da concepção” e, ao mesmo tempo, outra coisa que o ato de conceber uma imagem. O senso comum, insiste-se, revela que “concepção de uma coisa” e “imagem de uma coisa na mente” são somente duas expressões que significam uma e a mesma coisa, a saber, o ato mental de conceber algo: no ato mental, não há o ato mais um objeto mental desse ato; há o ato somente. Se uma análise dos elementos lógico-metáfísicos da concepção pode ser feita, revela-se que ela pressupõe o sujeito de atos mentais e o ato mental.

Para tanto, a concepção de uma ideia nada mais é que imagens que o cérebro cria, são pensamentos em imagens, o que pensa e torna uma imagem criada, concebida, daquele pensamento sendo colocado em prática. No que pensamos, já o criamos e o vimos em pensamento para daí ser colocado em prática, formalizando o resultado esperado ou não. O objetivo sempre é ter como resultado o que se espera, porém, pode ocorrer algo que transforme e o resultado pode ser outro e não o esperado. Da mesma forma, para Pich (2010, p. 159):

[...] a concepção das coisas individuais aparece em graus, “forte e viva” ou “fraca e lânguida”. Essas são qualidades de concepções das quais todo sujeito cognoscente tem consciência. À vivacidade e força, e seus contrários, podem ligar-se outras qualidades como “agradável” e “desagradável”, ou mais simplesmente emoções opostas, que, presentes, dão maior ou menor vivacidade, em sentido positivo ou negativo. Por certo, uma concepção “viva” é respectiva comumente a objetos familiares; no caso humano, as concepções de objetos visíveis são em geral “as mais vívidas”. De fato, vívidas, além de distintas, só as concepções de coisas individuais podem ser (sejam elas imaginadas ou reais), não as abstratas.

Como todo pensamento, toda ação, ao pensar nela, algumas ações deram resultados não esperados e assim foram transformadas em pensamentos fracos ou sem força, ao contrário daquelas que deram certo e que quando surgem pensamentos logo vêm à mente como bom resultado, forte e esperado.

Pensamentos fortes, pensamentos fracos, pensamentos positivos, pensamentos negativos, todos fazem parte da concepção de pensamentos, de novas crenças, em relação aos novos passos a serem dados, aí a importância de já ter essa concepção do certo e do errado ou da incerteza, porque é através dessa dúvida que muitas vezes se tenta novamente. E às vezes pode ter diferentes resultados, positivo ou negativo, mas é colocando em prática que podemos saber.

Confirmado esse pensamento, para Pich (2010, p. 159):

Os ingredientes simples da concepção são sempre estruturados e trazidos ao conhecimento pela “Natureza”, por meio de outra faculdade que não a imaginação. Assim, concepções simples são recebidas pelos poderes humanos a partir da Natureza mesma – a imaginação precisa da recepção de qualidades primárias e secundárias, nada podendo criar senão a partir do que recebe na qualidade de “ingredientes” ou “concepções simples”, ainda que essas não sejam aquelas que são apresentadas, originariamente, de forma imediata pela “Natureza”. Necessita-se de tempo e análise para distinguir – em verdade, abstrair no sentido de separar de outros aspectos ou de um todo – atributos e relações dos objetos da natureza, discriminando-os e, então, denominando-os sob significado específico para a comunicação e o uso linguístico geral.

O autor destaca que os pensamentos são criados a partir de nossas vivências e isso inclui o que enxergamos, o que estudamos, o que lemos e as aquisições que vieram de fora, externas, que ao somar ao interior chega-se a um resultado, um meio diferente, ou igual, para transformar o meio. Para tanto, reflete-se o que vivenciou, o que se sabe.

Ademais, toda ideia, todo pensamento necessita de reflexão, necessita de ser estudado, para tentar saber se dará certo ou não, se vale a tentativa de ser colocado em prática, se o aluno com deficiência estará de fato contemplado com todos esses pensamentos colocados em prática.

Ainda de acordo com Pich (2010, p. 160), “em resumo: a concepção é um ato mental e diz respeito a um objeto, existente ou não; ela supõe um sujeito cognoscente e tem termo em um objeto distinto do ato mental”. Somente pensando e concretizando sabe-se o resultado que dará. Todo pensamento concebido é guardado para que em algum momento seja colocado em prática, e, assim, só desse modo, é possível saber

se ele realmente é imaginário ou real.

Existe o cuidado em colocar em prática o que nunca foi feito e sim criado somente em uma ideia, cuidado redobrado, porque o resultado é inexistente, podendo ser o resultado ou muito ruim ou ótimo, mas a dúvida é certa, é fazer acreditando que dará certo, crendo, criando assim uma nova crença, um novo pensamento.

Sobre a subjetividade, Silva (2009) descreve como:

Na psicologia, termos como subjetividade, individualidade, personalidade e identidade são comumente usados seja para se referir ao objeto de estudo dessa ciência, seja para designar processos e/ou resultados que compõem ou auxiliam na compreensão do objeto da ciência psicológica (Silva, 2009, p. 169).

Subjetividade é algo seu, do indivíduo, do que cada um adquiriu, um conhecimento único e não duvidoso acerca do que vivenciou. É o resultado de um longo tempo de buscas, de vivências, de realizações e de concretizações, chegando no fim com resultados negativos e positivos.

São ideias que pertencem ao indivíduo, apropriações de criações de pensamentos, isto é, o indivíduo é constituído de uma evolução constante, de conhecimentos, desde que abre os olhos até o deitar, no dia a dia. Vai se diferenciando dos demais indivíduos, conforme suas emoções, seu desenvolvimento, até por questões biológicas, o que acaba definindo o que o ser humano é, tem, possui.

Assim, Silva (2009) relata:

Muitos psicólogos utilizam atualmente o termo subjetividade, mesmo aqueles que buscam os pressupostos teórico-metodológicos na psicologia histórico-cultural, com as mais diferentes definições, sem um consenso sobre o que se entende, de fato, por ela. Geralmente, subjetividade é entendida como aquilo que diz respeito ao indivíduo, ao psiquismo ou a sua formação, ou seja, algo que é interno, numa relação dialética com a objetividade, que se refere ao que é externo. É compreendida como processo e resultado, algo que é amplo e que constitui a singularidade de cada pessoa (Silva, 2009, p. 170).

Contudo, a subjetividade é o que ele adquiriu, é o que ele tem contato com o externo, quando colocado em prática. Pode-se dizer que o ser humano é construído de vários pensamentos, várias oportunidades, que vão se formando e colocam em prática o que tem em si, tornando tudo objetivo. O docente, não diferente, é formado por tudo que vivenciou, conheceu, ouviu, viu e colocou em prática. Sua prática se tornou mais fácil, mais objetiva a partir de suas crenças e suas subjetividades,

pertence a ele.

Analogamente, não digamos que o outro pode não ter esse mesmo pensamento, porém, cada um é dono de seu pensar, seu agir e acaba colocando em prática de seu jeito, que acaba sendo diferente dos demais. Silva (2009) ressalta que:

Geralmente, subjetividade é entendida como aquilo que diz respeito ao indivíduo, ao psiquismo ou a sua formação, ou seja, algo que é interno, numa relação dialética com a objetividade, que se refere ao que é externo. É compreendida como processo e resultado, algo que é amplo e que constitui a singularidade de cada pessoa (Silva, 2009, p. 170).

A subjetividade faz parte do ser humano, é o que ele é, é o que ele formou durante suas experiências, é o resultado de tudo aquilo que ele aprendeu e colocou em prática. O resultado, seja ele positivo ou negativo, vai dar ao indivíduo mais experiências, mais crenças, mais pensamentos formados, criados, tendo novos resultados cada vez que colocado em prática.

Eventualmente, a subjetividade torna o ser humano em ser único, pois cada um tem seus pensamentos únicos e particulares. Mesmo quando ele divide espaço e pensamento com outro, ele tem seus pensamentos formados, e juntando-se ao outro forma-se um novo pensamento, não apagando o pensamento já existente. Compartilha-se o que se sabe, somando ao que o outro está lhe oferecendo. Individualidade compartilhada e somada.

Silva (2009) continua nos falando:

Subjetividade se refere ao processo de apropriação da realidade objetiva, sendo processo básico para a constituição e compreensão do psiquismo, enquanto a individualidade é a herança biológica de toda pessoa, a qual é a base para o processo de subjetivação e construção de todo o psiquismo (Silva, 2009, p. 175).

O referido autor nos explica que o psiquismo é influência da cultura e das aprendizagens da vida, ao contrário da individualidade, que é uma herança biológica, de conhecimentos adquiridos da família, onde cada ser humano é um. Na junção dos dois se dá a subjetividade.

Para Soares (2010, p. 14):

O docente não chega à formação profissional isento de sua história pessoal, de subjetividade. Ao contrário, os sentidos, os significados, as visões de mundo produzidas na formação profissional, passam, antes, pelo crivo subjetivo, a exemplo do reconhecimento da experiência como professor, da

identificação com a docência, ou a negação dessa docência e, por fim, a ressignificação da sua atividade e do próprio modo de ser e de viver a profissão.

As crenças surgem da concepção e da subjetividade, que se complementam, se completam. Professores são instrumentos da vivência, das crenças, de sua subjetividade.

### 3.1 CRENÇAS DOCENTES: SIGNIFICADOS INTRÍNSECOS À PRÁTICA PEDAGÓGICA

Toda prática pedagógica é fundamentada, estruturada, reflexiva, flexível e planejada. Ela carrega valores como amor, sabedoria, responsabilidade, compromisso, visão de futuro e esperança, além de contribuir para a formação de convicção, que são continuamente moldadas no cotidiano escolar. A prática pedagógica é um processo de pensar, agir e alcançar resultados. Sua elaboração envolve reflexões sobre experiências anteriores, discussão, planejamento e formalizações relacionadas à atividade pedagógica em questão.

De acordo com Oliveira (2018, p. 1):

a aprendizagem é um processo natural do ser humano, mas, no contexto da escola, ela implica uma dada concepção de aprendizagem. Essa fundamentação irá tecer um modelo de aprendizagem que necessita de ação intencional. Os primeiros anos de escolaridade exemplificam de forma muito contundente como nós, educadores, nos posicionamos frente à alfabetização/letramento a fim de solucionar possíveis problemas, minimizando as dificuldades, compreendendo e atribuindo significado à aprendizagem dos nossos alunos.

Um dos significados intrínsecos da prática pedagógica é saber e reconhecer que a aprendizagem é um processo pelo qual todos nós passamos, e não é um processo forçado e sim um processo natural, para alguns mais rápido, uns mais tranquilos, uns mais devagar, outros com um pouquinho de ajuda, outros com muita ajuda, e assim o processo vai se tornando mais fácil e prazeroso para os dois lados, tanto para o docente quanto para o discente.

E é através da prática avaliativa que se sabe o resultado e daí parte-se para uma resolução de problemas que vão surgindo. Assim, superam-se medos e desconfianças para uma prática pedagógica satisfatória. Portanto, a prática pedagógica faz uso de vários instrumentos que oportunizam um desenvolvimento

global de todos os discentes. De acordo com Pinto (2016, p. 189):

Nessa dinâmica, o papel da instrução escolar ganha destaque por ser o lugar privilegiado de construção e compreensão de conceitos científicos, de significados de palavras que evoluem, possibilitando operações mentais cada vez mais complexas. E a elaboração conceitual, enquanto constitutiva do desenvolvimento mental da criança, vai além da aquisição de conhecimento por receber instruções do professor, também ocorre nessa prática a riqueza da construção histórica e coletiva dos saberes, que são elaborados pelos sujeitos quando retomam e reelaboram situações vivenciadas para responder aos propósitos das atividades escolares, participando da construção dos sentidos dos objetos sociais nas interações dialógicas. Um ensino de qualidade, entre outras coisas, é aquele que não espera respostas prontas ou que busca a assimilação de um conjunto de conceitos com base no que os alunos podem reproduzir sem elaboração, mas, que possibilite a construção dos significados dos conceitos e do conhecimento na relação professor-aluno.

É fundamental que o docente tenha esse olhar para a cultura do discente, principalmente do aluno de inclusão. Cada docente tem sua sabedoria, seus conhecimentos formados, cada docente possui visões de mundo diferentes, e o docente é o fundamentador e enraizador que vai oportunizar novas direções ou até mesmo complementar o que o discente já sabe. Geralmente é isso o que acontece na educação inicial do Ensino Fundamental de ensino. Como Oliveira (2018) nos relata:

A avaliação permite que o professor perceba a real intencionalidade do seu trabalho, ajuda no uso dos recursos adequados e na reflexão da práxis pedagógica. Uma avaliação comprometida necessita fundamentar-se nos processos de aprendizagem, em seus aspectos cognitivos, afetivos e relacionais. Uma aprendizagem significativa e funcional é aquela que tem relevância para atores envolvidos, alunos e professores, sendo aplicada em diversos contextos e se atualiza de acordo com os diferentes contextos históricos e culturais (Oliveira, 2018, p. 1).

Na prática pedagógica, a avaliação possibilita aos docentes novas reflexões acerca de suas vivências. É através dessas reflexões que muita coisa é repetida e muita coisa é transformada, como: planejamentos, aulas, práticas, pensamentos. Toda prática pedagógica é visada e formalizada no Projeto Político Pedagógico (PPP) de cada escola, o qual é atualizado sempre que é preciso. Com esse documento, é fácil serem cobradas ações e reações de cada docente e/ou equipe pedagógica. São ações previstas e garantidas pelo PPP. De acordo com Oliveira (2018, p. 1):

Uma ação crítica e transformadora, em que o professor acompanha o seu grupo, investigando, observando e refletindo sobre a criança, o grupo, a sua prática pedagógica e a instituição, é importante na medida em que nem tudo

que avaliamos é visível e, na maioria das vezes, ultrapassa a dimensão da observação.

Avaliar é estar voltado para uma intenção pedagógica que trará condições para o professor criar objetivos e planejar atividades adequadas, dando assim um real ponto de partida para essa observação. É clara a necessidade de construir conhecimentos e reflexão por parte de professores e educadores acerca do processo avaliativo formal.

A avaliação gradual, sistemática é um processo que deve ser incorporado à prática do professor, em que todas as experiências, manifestações, vivências, descobertas e conquistas das crianças devem ser valorizadas, com o objetivo de revelar o que a criança já alcançou, suas potencialidades, dificuldades, o que deveria ainda atingir.

Uma adequada prática avaliativa passa necessariamente pelo conhecimento da tríade funcional da educação, que compreende as funções conativas, executivas e cognitivas do ser humano.

A avaliação principal é a observação, porém, não é a única, pois mínimos detalhes são despercebidos através da observação, e muitas vezes são necessários outros tipos de avaliações para ver de fato as dificuldades existentes de cada aluno. Muitas vezes, a avaliação manuscrita e oral, pela equipe pedagógica, por outro professor etc. São inúmeras as variações de avaliações que podem ser feitas para concluir se a prática pedagógica que está sendo usada, de fato, está sendo satisfatória para todos, e isso não sendo somente para os alunos de inclusão, mas para todos.

Por meio dos questionamentos que vão surgindo, vamos observando os campos e ações a serem mudadas, adaptadas, conforme a necessidade do aluno. Esses questionamentos visam uma completa aprendizagem. Assim, Oliveira (2018, p. 1):

A função cognitiva emerge do cérebro e tem como fundamento alguns conceitos, como: integração, interdependência, maturidade e complexidade, autorregulação, intercâmbio, equilíbrio e adaptabilidade. A função executiva coordena e integra a tríade neurofuncional da aprendizagem: planejar, gerir, antecipar tarefas, textos e trabalhos; organizar, pensar, reter, memorizar e resumir. O afetivo, o cognitivo e o executivo estão em interação no processo constante de aprendizagem, o que possibilita que as interpretações relativas à aprendizagem escolar sejam decodificadas pelo profissional que registra as suas impressões como (in)adaptado.

Sendo assim, quando se observa que o aluno tem todos os campos de aprendizagem desenvolvidos, há a necessidade de adiantar os processos futuros. Caso se observe que ainda precisa trabalhar algum ponto, damos uma pausa e fazemos os questionamentos para ver onde é a verdadeira dúvida do aluno, onde existe aquela dificuldade a ser trabalhada ainda mais. Assim, tudo se torna mais fácil de ser colocado em prática, fazendo novas práticas pedagógicas.

Na opinião de Oliveira (2018, p. 1):

Além dos fatores intrínsecos ao indivíduo, sabemos que as construções que são calcadas nas experiências sociais também trazem informações a serem consideradas para uma boa aprendizagem. Além de oportunizar a interação, a socialização, a construção do conhecimento real, é preciso que a escola abarque as lacunas emocionais e familiares, dando motivação e confiança nesse aprendizado.

O olhar avaliativo da escola e do educador precisa estabelecer vínculos sólidos, promovendo a segurança, a confiança e o afeto, dirimindo em parceria com o aluno as “deficiências”, “faltas”, “ausências” que porventura apareçam, mas fundamentalmente permitindo que as experiências se coadunem em significados e representações para os alunos.

Cabe ao docente também observar e valorizar o que o discente traz como conhecimento e aprendizado do mundo social em que vive, que viveu antes de adentrar os muros da escola. O conteúdo que o aluno possui nunca deve ser despercebido, pois é a partir daquele conhecimento que o aluno se desenvolve. Essas observações são de grande validade. São quesitos valiosos, onde percebe-se qual a carência, de fato, desse discente e quais são suas dificuldades. Na visão de Pinto (2016, p. 187):

Portanto, o papel da interação verbal nas atividades escolares é central para a constituição do sujeito e para a construção de suas funções mentais superiores, compreendendo esses processos a partir do entrelaçamento entre linguagem e cognição. Assumo o pressuposto que o desenvolvimento mental precisa ser considerado nestas relações, ou seja, linguagem, pensamento, atenção, memória, percepção, são funções que vão se constituindo e se complexificando, atreladas às experiências culturais das crianças, vinculadas que estão ao desenvolvimento da atividade simbólica nas práticas sociais.

É o que a criança já sabe, somando ao que não sabe, que se fixa na aprendizagem. A criança cria novos conhecimentos, ligando aos que já possui. Consequentemente, leva essa aprendizagem junto consigo, seja dentro ou fora da escola. Pinto (2016) também confirma a extrema importância da cultura que o discente já possui para uma total aprendizagem, para um desenvolvimento perceptível aos olhares da educação e da família.

Oliveira (2018, p. 1) ainda nos afirma: “é preciso que o trabalho estimule a autonomia e esta se transforme em aprendizagem, em raciocínio, em tomada de decisão, planejamento, execução, análise, síntese, a fim de uma escolha consciente no mundo que o rodeia”. Toda observação se faz necessária. As realidades são diversas e isso influencia na vida dos discentes. É um conteúdo valioso.

Pinto (2016) afirma também sobre a aprendizagem:

[...] a compreensão do sistema de conhecimentos científicos, só é possível pela relação mediada com o outro e com o mundo dos objetos culturais, através de outros conceitos anteriormente formados que precisam ser ensinados pelo professor e apropriados pelos alunos (Pinto, 2016, p. 191).

O professor sempre será o mediador, ele trará novos conhecimentos, novos caminhos a serem percorridos pelo aluno. O professor mostra o caminho a percorrer e é o aluno, a família, que vai decidir para onde vai depois da escola.

Todavia, Oliveira (2018) destaca que:

Para que a aprendizagem seja efetiva, é preciso que o professor seja de fato um observador do aluno e um mediador do processo, possibilitando uma avaliação que seja a mais fidedigna.

A avaliação é um assunto muito discutido por nós, educadores, e em vários momentos as controvérsias surgem, principalmente porque validam/confirmam ou refutam as concepções e as teorias de aprendizagem. Avaliar é um ato que traz no seu nicho um arcabouço de teorias e práticas que passam por processos de inclusão e exclusão, em que a própria sociedade dialoga com a escola e vice-versa; um contributo, uma troca que demonstra o quanto julgamos, compararmos, analisamos, diagnosticamos o processo formativo e o somativo (Oliveira, 2018, p. 1).

Nesse sentido, pode-se dizer que essa prática pedagógica, a avaliação, exige que o olhar do docente seja mais brando, mais informal, precisa ser uma troca, um acordo entre família/escola/docente/discente. É um ato de amor e compreensão, com atitudes de empatia e interpretação de conhecimentos e pensamentos. Não é só a avaliação escrita, mas toda observação é válida para o desenvolvimento daquele aluno em questão. Por vezes, a avaliação não é só do aluno, mas do docente também, de suas práticas pedagógicas. Em outras palavras, para Oliveira (2018, p. 1):

Avaliar é um ato que traz no seu nicho um arcabouço de teorias e práticas que passam por processos de inclusão e exclusão, em que a própria sociedade dialoga com a escola e vice-versa; um contributo, uma troca que demonstra o quanto julgamos, compararmos, analisamos, diagnosticamos o processo formativo e o somativo.

Durante muito tempo, a avaliação foi usada como instrumento de classificação, punição e bonificação, servindo para confirmar o poderio do saber do professor. Nas últimas décadas, conseguimos pensar a avaliação sob a perspectiva, principalmente, da qualidade processual, objetivando uma aprendizagem que leve em consideração o desenvolvimento das potencialidades do aluno, organizando, orientando e colaborando para planejar e melhorar o ensino. É preciso pensar, discutir e refletir os critérios de avaliação usando os seguintes questionamentos: Para quê? Por quê? Os resultados de uma avaliação precisam ser subsídios para que o aluno conheça o seu aprendizado; para os responsáveis participantes da educação

escolar de seus filhos; para o corpo docente, que se torna elemento importante na intermediação do conhecimento, tendo como função o diálogo com os alunos sobre os processos de ensinagem e aprendizagem.

Bem sabemos que é necessária a mudança/transformação do ensino, da gestão, da aula, já que há muito tempo a escola, em sua postura tradicional, incorporou práticas excludentes, com o intuito de classificação em aptos ou inaptos. O trabalho do professor deve ser de observação, sabendo dos limites e potencialidades dos alunos e, assim, mediar a interlocução com o saber, criar vínculos. Para a aprendizagem, é preciso que o afeto e as relações estejam presentes na constituição de vínculos, com o envolvimento de fato entre professor-aluno.

Quando Oliveira (2018) nos instiga a questionar nossa prática, nos faz pensar que não é esse o caminho, nos faz mudar atitudes, mudar o caminho, ter novos planejamentos, transformar nossa prática pedagógica. Assim, possibilita saber que os significados intrínsecos da prática pedagógica podem e devem sofrer transformação quando necessário.

Caldeira e Zaidan (2010, p. 1) confirmam essa afirmação, referindo que “a prática se modifica mudando a maneira de compreendê-la. Essa nova compreensão da prática possibilita que o indivíduo reconsidere crenças e atitudes inerentes à sua maneira de pensar atual, sendo capaz de exercer uma influência prática”.

A análise do conceito de reflexões docentes pode ser aprimorada ao diferenciar as construções individuais, que derivam das experiências subjetivas dos professores, e as concepções mais amplas, que podem ser coletivas e compartilhadas em uma comunidade educacional. A literatura especializada em educação e inclusão educacional oferece claramente esse ponto, ao destacar que são principalmente as interpretações pessoais que os docentes constroem com base em suas vivências, cultura, formação e prática cotidiana que influenciam diretamente suas atitudes pedagógicas e moldam suas práticas de ensino.

Segundo Pajares (1992), as intervenções de um professor atuam como um filtro através do qual são interpretadas novas informações e experiências. Em outras palavras, as implicações são construções pessoais que afetam a forma como os docentes percebem a aprendizagem e a inclusão. Por exemplo, um professor que acredita que os alunos com deficiência devem ser ensinados em salas de aula separadas pode resistir a práticas inclusivas, ao passo que um professor que acredita que todos os alunos podem aprender juntos estará mais sujeito a adotar práticas pedagógicas inclusivas.

As concepções, de acordo com Korthagen (2004), são compreensões coletivas e teóricas que emergem de um diálogo entre a prática e a teoria educacional. Elas

podem ser compartilhadas por grupos de educadores ou condicionadas por políticas e diretrizes institucionais, como a inclusão educacional, refletindo um pensamento mais amplo sobre os processos de ensino e aprendizagem. Embora as ideias sejam mais subjetivas e difíceis de alterar, as concepções são passíveis de mudanças por meio de formação contínua e experiências compartilhadas em contextos profissionais.

Portanto, ao refletir sobre a inclusão educacional, é importante compreender que alguns professores podem facilitar ou dificultar essa inclusão, enquanto as concepções educacionais, sendo mais amplas e teóricas, fornecem um norte para o planejamento pedagógico e para a construção de políticas inclusivas.

### 3.2 AS CRENÇAS DOS DOCENTES EM RELAÇÃO À INCLUSÃO EDUCACIONAL

Nesta subseção será apresentado o pensamento de Garcia (2007). O objetivo é abordar as crenças constituídas e fundamentadas sobre a inclusão escolar pelos docentes dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Contudo, são pensamentos, conhecimentos, ideias criadas ao longo da vida, ao longo da caminhada profissional. Forma-se a partir daquilo que o docente acredita, naquilo que o docente sabe que vai dar certo, que pode ser tentado. Se porventura o que o docente já sabe não resolver para a situação atual, pode ser adaptado para aquele específico fim, e assim sucessivamente, conforme dá certo, virará uma nova crença.

A formação dialógica, que os docentes insistem em fazer entre si, é uma das crenças criadas por ele. Essa troca de experiências, de vivências, de atitudes é o princípio de uma transformação, a qual faz o aluno desenvolver áreas antes “estacionadas”. São áreas a serem desenvolvidas através do ato educacional, através dessa crença que faz o docente ter esperança para tudo, para aquele discente que já não sabia o que poderia ser feito, transformando-o em um cidadão crítico. Nessa troca de pensamentos, nesse enriquecimento de valores e crenças, é que o docente vai caminhando com a evolução da educação inclusiva.

De acordo com Garcia, (2007, p. 73), “A investigação e a experiência prática mostram-nos que os professores, tal como as outras pessoas, orientam o seu comportamento em função dos conhecimentos e das crenças que possuem”. O professor age através do que acredita. Da formação de seus pensamentos e conhecimentos.

Falar de crenças, da crença do docente, é falar não só dos pensamentos formados, mas de todo o processo de crescimento e formação educacional do docente. É falar de toda sua trajetória, inclusive de suas capacitações, de seus cursos, de suas buscas por resoluções, por uma nova educação, uma que contemple toda essa mudança. São passos que o professor decide dar em busca de melhorar suas crenças, seu conhecimento. São adaptados para aquele momento. Nesse caminho, Garcia (2007) nos remete a refletir:

Mas da mesma forma que desenvolvemos conhecimentos e crenças gerais sobre o ensino, sobre os alunos, a escola ou o professor, a formação de professores na sociedade do conhecimento e da informação, a disciplina que ensinamos ou pretendemos ensinar não fica de fora das nossas concepções. O conhecimento que temos de uma determinada disciplina ou área curricular afeta a forma como a ensinamos (Garcia, 2007, p. 73).

Todo conhecimento adquirido entra e soma, não apaga as velhas crenças, são adaptados, revisados, melhorados e guardados para toda ação que exigir que sejam usados, facilitando assim todo ensino oportunizado, toda aula a ser desenvolvida. Isso torna muitas vezes mais fácil as ações, porém, às vezes atrapalha o desenvolver, pois o docente já tem um conhecimento adquirido e tem certa recusa de mudar seus pensamentos, o que acaba atrapalhando um pouco essa aquisição. Todavia, todo professor sempre está refletindo, ele acaba somando de algum jeito o novo.

Garcia (2007, p. 75)<sup>1</sup> continua: "Uma constatação importante - embora possa parecer trivial - é que os professores, quer sejam experientes ou estejam em formação, interpretam as situações de ensino através da lente dos seus conhecimentos e ideias prévios". Essa perspectiva da *lente* destacada pelo autor é onde os docentes constroem conhecimentos e crenças durante toda trajetória dos seus estudos, e são eles que os sustentam durante toda sua caminhada pedagógica, incentivando-o e motivando-o, é uma garantia que o faz lembrar que sempre no final dará certo. Portanto, Souza (2020) reflete:

Refletir sobre o aprender docente por meio de recordações de seu percurso de vida, de lembranças, sentimentos e subjetividades, é mergulhar no interior individual com intuito de suscitar questionamentos sobre o sentido da vida, das aprendizagens, das experiências e das reflexões ontológicas, culturais e valorativas de cada um (Souza, 2020, p. 59).

---

<sup>1</sup> Sin un hallazgo importante -aunque pueda resultar nimio- es que los profesores, ya sean experimentados o en formación interpretan las situaciones de enseñanza a través de las lentes que les proporcionan sus conocimientos e ideas previas (Garcia, 2007, p. 75).

Toda crença colocada em prática é estudada com afinco e atenção para ver o momento exato de continuar ou adaptar. Todo docente coloca em prática suas crenças quando percebe a necessidade de fazer de um mesmo jeito ou parecido para ter o resultado esperado. Seu objetivo é o aluno, e assim ele busca meios para que o aluno absorva o conhecimento ofertado através de sua prática, de suas crenças. Para Souza (2020, p. 60):

[...] e a visão de formação docente como treinamento tem que ser superada e que aos docentes é fundamental o desenvolvimento da capacidade de tomar decisões na condução das ações educacionais mediante objetivos prévia e cuidadosamente estabelecidos perante a realidade de aprendizagem de seus estudantes.

Por outro lado, sua prática e suas atitudes são adaptações feitas pelo docente, organizadas através de suas crenças para que se tenha êxito em suas aulas ofertadas. Todo docente precisa ter autonomia na tomada de decisões de qual caminho percorrer através do que acredita funcionar para o desenvolvimento da criança em questão. Sobre a realidade, o que se vive em sala de aula, somente o docente tem essa visão e sabe qual caminho percorrer. E é através dele que tanto o docente como o discente vence essa diferença existente e resistente.

Nesse sentido, Souza (2020) destaca que:

[...] as crenças docentes podem interferir na ação educativa, guiando as decisões a serem tomadas na condução do processo de aprendizagem. As crenças podem ser pessoais, pois estão relacionadas às individualidades de cada um e podem ser sociais, visto que são construídas nos processos de interação social. As crenças docentes interferem no fazer pedagógico à medida que interagem, interpretam e significam ou não a realidade (Souza, 2020, p. 61).

A autora esclarece os sentidos de crença, o que significa cada uma e como elas reagem ao processo de planejar e realizar. As crenças são individuais e pertencentes a cada um, assim, cada docente tem seu pensamento formado, portanto, cada planejamento é um único, cada docente faz conforme o que sabe, o que acredita ser certo e o que dará certo. O docente até pode discutir com outro docente sobre seu planejamento, porém, fará de acordo com o que acredita.

As crenças formadas pelos docentes são os passos que o conduzem por toda sua prática, por todo seu planejamento, transformando seus pensamentos em realidade e fazendo, por muitas vezes, a transformação necessária, trazendo alívio e

criando novas crenças a partir delas. Dessa forma, Souza (2020) destaca que:

Pensar sua prática requer a coragem de mudança, de acordo com a realidade vivenciada e os interesses e necessidades dos educandos, uma vez que os contextos educacionais se diferenciam até mesmo em uma sala de aula, pois existem diversidades entre os educandos e por isso a necessidade de análise do contexto para fazer uso de práticas pedagógicas diferenciadas a fim de contemplar as diferenças. Ser capaz de questionar seu trabalho requer a busca de entender as formas como cada aluno aprende e por que alguns não aprendem (Souza, 2020, p. 62).

Todo docente tem suas crenças, conhecimentos e acaba conhecendo cada aluno. Assim, através desse conhecimento adquirido ao longo dos dias de aula, o docente adapta seu planejamento para cada discente, sabendo que alguns aprendem mais rápido do que outros. Com isso, ele aprende a ir mais devagar com esses discentes, compreendendo que serão alunos que terão um tipo de aprendizagem mais lento, não deixando de aprender, porém, mais devagar que alguns.

Além disso, as crenças dos docentes fazem com que ele perceba essa diferença. E, assim, trabalha melhor com todos os discentes, compreendendo e transformando essas vidas, compensando as diferenças entre eles e tornando-os cidadãos críticos, adaptando-se à sociedade em que vivem.

Souza (2020, p. 58) reflete que “[...] a atuação profissional inovadora só será possível mediante processos formativos diferenciados que contribuam para sua emancipação profissional”. Isto é, preparos que contribuam para suas crenças para que a cada planejamento seja de fato uma mudança. Mudança essa que o docente acredita nela, que faça a diferença na vida de cada discente, também do docente. Uma reestruturação de métodos de ensino visando a adaptação, o desenvolvimento do discente.

Além disso, toda mudança que acontece ou acontecerá servirá para reflexão e para construção de novas crenças, novos caminhos, novas metodologias, reelaboração de ensinos para serem aplicados e desenvolvidos na área da inclusão. Por isso, há vários tipos de inclusão, vários tipos de ensino, vários tipos de adaptações, vários tipos de atitudes, de planejamento e de crenças. Acrescenta-se, também, que promover a inclusão e ofertar possibilidades de aprendizagem ao discente é uma nova esperança, uma nova crença na área da educação, que servirá para todos os docentes que buscam caminhos alternativos, passos que encaminham para o que dá certo.

## 4 DIMENSÕES LEGAIS DA INCLUSÃO EDUCACIONAL

Busca-se, nesta seção, discorrer sobre o lado legal das leis que regem a inclusão nas escolas brasileiras, tendo vários documentos, como a Lei de Diretrizes e Bases (LDB, Brasil, 1996), além de outros ordenamentos nos dirigindo sobre a inclusão nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, sendo elas sobre os direitos do aluno de inclusão, os marcos da inclusão, os processos da inclusão e os pilares da inclusão escolar.

Inicia-se descrevendo com breves explicações sobre cada dimensão legal da inclusão educacional, que são: políticas públicas, gestão escolar, estratégias pedagógicas, famílias e parcerias.

- A dimensão de políticas públicas são as lutas que aconteceram para que a inclusão fizesse parte de tudo, com o passar dos anos a inclusão foi tendo seu lugar garantido através das políticas públicas. Para sabermos brigar pelos direitos, temos que conhecê-los;
- A dimensão da gestão escolar é o saber seus direitos e assim elaborar planejamentos e desenvolvê-los, como será colocado em prática. Através do PPP, temos essa prática em forma de lei garantida dentro da escola. São planos de ações que existem dentro da escola, em parceria com a família e comunidade escolar;
- A dimensão das estratégias pedagógicas é o planejamento escolar para todos da escola, da sala de aula, sem discriminação. São adaptações, modificações, quando necessárias;
- E a dimensão de família e parcerias, envolver a família e a comunidade escolar em uma educação para todos, fazendo com que participem assiduamente. Investigações e averiguações são necessárias nesta etapa por terem a necessidade de conhecer a família, a comunidade, para que todos se sintam bem em relação ao desenvolver do ano letivo.

Portanto, para que todas essas dimensões sejam vistas e garantidas, temos as dimensões legais, as leis, que amparam a educação inclusiva.

Assim, a Constituição da República Federativa do Brasil (1988), no artigo 205, refere que:

A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (Brasil, 1988, art. 205).

A constituição garante a todos uma educação de qualidade, porém, não tira a responsabilidade da família e do Estado, que em parceria fazem acontecer a educação nas escolas. Foi a partir desse artigo que toda educação inclusiva mudou e foi garantida como direito de todos à educação.

A imagem a seguir aborda as diversas dimensões legais que permeiam a inclusão escolar, enfatizando a importância das famílias e parcerias, estratégias pedagógicas, políticas públicas e gestão escolar. A inclusão escolar é um direito fundamental que visa garantir que todos os alunos, independentemente de suas condições, tenham acesso a uma educação de qualidade. A análise dessas dimensões é crucial para entender como cada um desses elementos contribui para a efetivação da inclusão no ambiente educacional, onde as famílias desempenham um papel vital na inclusão escolar, sendo essenciais para o desenvolvimento e a adaptação dos alunos.

FIGURA 1 - DIMENSÕES LEGAIS DA INCLUSÃO EDUCACIONAL



Fonte: a autora (2024).

As estratégias pedagógicas são ferramentas essenciais para promover a inclusão. É necessário que os educadores adotem metodologias diversificadas que

atendam às diferentes formas de aprendizagem dos alunos. As políticas públicas são a base legal que sustenta a inclusão escolar. É imprescindível que essas políticas sejam efetivamente implementadas e monitoradas, garantindo que todos os alunos tenham acesso a uma educação de qualidade. A gestão escolar é um elemento-chave para a implementação da inclusão. Diretores e gestores devem promover uma cultura escolar inclusiva, que valorize a diversidade e respeite as individualidades. A construção de uma educação inclusiva é um processo contínuo que demanda esforço conjunto e comprometimento de toda a sociedade.

A Figura 1 representa uma breve explicação da seção que foi sendo desenvolvido durante as leituras realizadas. Seu objetivo é mostrar as ligações entre as dimensões, sem essas ligações não existe inclusão. Aborda, também, como funciona e deve funcionar as dimensões em todo contexto escolar. E nada mais importante destacar do que a palavra FAMÍLIAS/PARCERIAS, por ser o ponto mais importante de todas essas dimensões, sem elas tampouco o restante funcionará.

#### 4.1 LEGISLAÇÕES DA INCLUSÃO EDUCACIONAL: ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

Foi em meados dos anos 1990 que a inclusão começou a ter seus movimentos, ganhando força com o passar dos dias, dos anos. A historicidade sobre a inclusão e todo seu dever e seus direitos, suas leis, seus documentos, nunca foi tão forte, tão presente quanto atualmente nas instituições de ensino. E aqui discorreremos sobre alguns deles. Começamos com a inclusão e a Constituição, que nos dá embasamento para tal estudo e descrição.

“Inclusão escolar consiste no direito de igualdade de condições de acesso e permanência na escola a todos, respeitando suas diferenças” (Brasil, 1988, art. 203). Toda inclusão dependerá da crença formada pelo docente e alunos que vão receber, é fundamental para determinar se vai ser inclusão ou exclusão. Como é direito de todos a educação, praticamente todos os documentos que norteiam a educação inclusiva garantem esse direito a todos.

Ainda conforme a Constituição Federal (Brasil, 1988), o artigo 206, inciso I, estabelece a “igualdade de condições de acesso e permanência na escola” como um dos princípios para o ensino e garante, como dever do Estado, a oferta do atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino (art. 208). Isto

é, são princípios e leis utilizadas para a colocação em prática da educação inclusiva. O governo garante a inclusão de todos na educação regular de ensino, também garante a capacitação dos professores que acolhem essa inclusão. A escola, a equipe escolar e os funcionários têm o dever de se adaptar para que a inclusão ocorra e não o contrário.

Conforme a Lei n.<sup>º</sup> 7.853/1989, que:

Dispõe sobre o apoio às pessoas portadoras de deficiência e sua integração social. Define como crime recusar, suspender, adiar, cancelar ou extinguir a matrícula de um estudante por causa de sua deficiência, em qualquer curso ou nível de ensino, seja ele público ou privado. A pena para o infrator pode variar de um a quatro anos de prisão, mais multa (Brasil, 1989, p. 1).

A instituição, o local de ensino que se recusar, ou até o docente que se negar a inclusão, poderá em forma de lei ser penalizado. As leis que discorrem sobre o ensino gratuito à criança de inclusão, garantem a inclusão desse aluno no convívio com outras crianças e possuem penalidades previstas em lei para que não aconteça a exclusão de nenhum discente.

O Estatuto da Criança e do Adolescente, Lei n.<sup>º</sup> 8.069/1990, diz no artigo 55: “os pais ou responsáveis têm a obrigação de matricular seus filhos ou pupilos na rede regular de ensino”. Então, não é só do governo as obrigações e os deveres, mas também dos pais e da família garantir que essa inclusão vai ser assistida por profissionais que promoverão o desenvolvimento tornando-o um cidadão participativo e crítico, sabendo se pronunciar quando for necessário.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei n.<sup>º</sup> 9.394/1996, nos diz assim:

Art. 59. Os sistemas de ensino assegurarão aos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação: (Redação dada pela Lei n.<sup>º</sup> 12.796, de 2013)

I - currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos, para atender às suas necessidades;

II - terminalidade específica para aqueles que não puderem atingir o nível exigido para a conclusão do ensino fundamental, em virtude de suas deficiências, e aceleração para concluir em menor tempo o programa escolar para os superdotados;

III - professores com especialização adequada em nível médio ou superior, para atendimento especializado, bem como professores do ensino regular capacitados para a integração desses educandos nas classes comuns;

IV - educação especial para o trabalho, visando a sua efetiva integração na vida em sociedade, inclusive condições adequadas para os que não revelarem capacidade de inserção no trabalho competitivo, mediante articulação com os órgãos oficiais afins, bem como para aqueles que

apresentam uma habilidade superior nas áreas artística, intelectual ou psicomotora;

V - acesso igualitário aos benefícios dos programas sociais suplementares disponíveis para o respectivo nível do ensino regular.

Art. 59-A. O poder público deverá instituir cadastro nacional de alunos com altas habilidades ou superdotação matriculados na educação básica e na educação superior, a fim de fomentar a execução de políticas públicas destinadas ao desenvolvimento pleno das potencialidades desse alunado. (Incluído pela Lei nº 13.234, de 2015)

Parágrafo único. A identificação precoce de alunos com altas habilidades ou superdotação, os critérios e procedimentos para inclusão no cadastro referido no **caput** deste artigo, as entidades responsáveis pelo cadastramento, os mecanismos de acesso aos dados do cadastro e as políticas de desenvolvimento das potencialidades do alunado de que trata o **caput** serão definidos em regulamento (Brasil, 1996, art. 59).

Não é só mais um documento que garante o direito de inclusão a todos em qualquer lugar que queira estudar. Esse documento também visa todos os itens que são de direito do aluno incluso. É um documento que é muito consultado para a garantia de direitos, tanto do discente quanto do docente. Um documento que toda a educação é baseada nele.

O Ministério dos Direitos Humanos e da Cidadania, que regulamenta os artigos das leis brasileiras, nos diz (2021/2023):

A Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência, Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015, é um conjunto de dispositivos destinados a assegurar e a promover, em igualdade de condições com as demais pessoas, o exercício dos direitos e liberdades fundamentais por pessoas com deficiência, visando a sua inclusão social e cidadania (Ministério dos Direitos Humanos e da Cidadania, 2024, p. 1).

Com tantas regulamentações feitas e desenvolvidas internacionalmente, vem a Lei n.º 13.146/2015, lei brasileira que garante os direitos das pessoas com algum tipo de deficiência, assegurando uma inclusão extraordinária nas escolas.

Dentre os artigos atualizados acerca dos direitos da pessoa com algum tipo de deficiência, entre eles abordam a maioria cultural, a telefonia, a educação bilíngue de surdos, o acesso à justiça, o auxílio Inclusão etc. Muitos artigos foram atualizados e muitos ainda vão sofrer mudanças, cada vez mais para atender as particularidades da pessoa com necessidades especiais. Essas mudanças são marcadas por controvérsias, contradições e retrocessos. São lutas infundáveis.

Entre tantos documentos que garantem em forma de lei e punições sobre a inclusão e como ela deve proceder, entre eles estão as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (Resolução CNE/CEB n.º 2/2001), que

determinam que os sistemas de ensino devem matricular todos os alunos, sem exceção, cabendo às escolas se organizarem e se prepararem para o atendimento aos educandos com necessidades educacionais especiais (art. 2º), o que contempla, assim, o atendimento educacional especializado complementar ou suplementar à escolarização (Brasil, 2001a).

Outro documento muito importante é o Plano Nacional de Educação (PNE), Lei n.º 10.172/2001, que destaca que “o grande avanço que a educação deveria produzir seria a construção de uma escola inclusiva que garanta o atendimento à diversidade humana”, resumindo toda a seção sobre a educação especial (Brasil, 2001b). Nesse contexto, fica claro que é necessária a criação de escolas preparadas para as diversas inclusões que estão sendo já realidade nas escolas e que a escola ainda não está de acordo como deveria estar, com professores preparados, equipe inclusiva, professores de apoio etc. Uma escola, de fato, inclusiva, e não um faz de conta de que está tudo bem.

O Ministério Público Federal também disponibilizou uma Cartilha, em 2004, dando o acesso de alunos com deficiência às escolas e classes comuns da rede regular, um documento com o objetivo de disseminar os conceitos e diretrizes mundiais para a inclusão. Nesse sentido, cabe destacar que o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE, Brasil, 2007) nos traz como eixos norteadores a acessibilidade arquitetônica dos prédios escolares, a implantação de salas de recursos multifuncionais e a formação docente para o atendimento educacional especializado, bem como a criação das salas de AEE, que oportunizam um atendimento especializado, além das salas de aula nas instituições de ensino.

O Decreto n.º 6.094/2007 estabelece, dentre as diretrizes do Compromisso Todos pela Educação, a garantia do acesso e permanência no ensino regular e o atendimento às necessidades educacionais especiais dos alunos, fortalecendo a inclusão educacional nas escolas públicas. Esse é um plano de metas e compromisso de todos pela educação, sem exceção.

O documento da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008) traz as diretrizes que fundamentam uma política pública voltada à inclusão escolar, consolidando o movimento histórico brasileiro, fortalecendo tudo com a historicidade quando é documento sobre a educação inclusiva. Dentre tantos outros documentos que discorrem, apoiam e confirmam reciprocamente sobre a educação inclusiva, está a importância de falar e repetir, de outra forma, sobre a

inclusão, para ser compreendida e colocada em prática segundo as leis que a regem. Assim, faz valer os deveres, principalmente os direitos de toda inclusão. São documentos que serão procurados, pesquisados e principalmente estudados por toda a vida, sobre inclusão. Documentos antigos, porém, atualizados a todo momento em que se mostra necessário. Como a inclusão é diária, as atualizações são quase na mesma proporção da necessidade. Assim, é o que se espera da educação em si, atualizações.

Conforme Ferreira (2007, p. 548):

Não é mais aceitável deixar de pensar na participação real de TODOS, ou seja, a autêntica e corajosa inclusão daqueles que, erroneamente, figuram nas estatísticas como se já estivessem inseridos nos contextos educacionais, culturais, políticos, econômicos e sociais.

É preciso deixar de pensar a educação numa perspectiva simplista e reducionista, para compreendê-la sob uma ótica em que o acesso à instituição escolar e a permanência nela se façam dentro de condições viáveis e satisfatórias para TODO e qualquer aluno, constituindo-se em direito espontâneo e natural, uma responsabilidade social e política do Estado e de cada cidadão.

No âmbito da responsabilidade social, todos, não só o docente ou a instituição que recebe o aluno de inclusão, de fato, garantem uma educação de qualidade excelente, universal e inclusiva. É dever do Estado garantir o acesso e demais itens necessários para o total desenvolvimento desse cidadão em formação. É dever da instituição garantir que o aluno saia formado e apto para qualquer situação em que se encontrar. É dever da família ser presente e participativa. É dever de todos. Por essa questão, a importância da discussão do assunto, dessa troca de saberes, de crenças, a reflexão, o diálogo sobre a educação inclusiva, tanto nos passos dados pelo docente quanto pelo discente que recebe toda essa aprendizagem.

Atualmente, a escola garante ao aluno de inclusão dos anos iniciais do Ensino Fundamental educação de qualidade excelente, autonomia, independência, um desenvolvimento que vai lhe oportunizar uma boa vida futuramente. É igualdade de oportunidades para todos.

As leis devem garantir os direitos e os deveres de todos, porém, necessita de uma atenção melhorada, o lado do docente precisa ser revisto e ser ofertada não só uma capacitação, e sim muitas que o ajudem com tudo o que ele já sabe e o que ele vai aprender com esse aluno com algum tipo de deficiência. Isso visa a garantia dos deveres e principalmente dos direitos sobre a inclusão.

## 4.2 MARCOS LEGAIS DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA

Nesta subseção quem nos guiará pela legalidade da inclusão escolar serão vários documentos e declarações, dentre elas a Declaração Mundial de Educação para Todos (1990). São os grandes marcos internacionais legais da educação especial que tiveram resultados positivos em todos os lugares, inclusive no Brasil.

A Organização das Nações Unidas (ONU) criou, em primeiro lugar, o mais importante documento sobre a educação especial: a Declaração Universal dos Direitos Humanos, em 1948, um documento que norteia uma boa porcentagem das decisões tomadas pela comunidade inglesa, também adotada pelo Brasil.

Além disso, a Declaração Universal dos Direitos Humanos surge para que todos tivessem seus direitos garantidos, independentemente de suas condições sociais, garantindo uma educação para todos. Essa Declaração é tão importante que desde 1994 a secretaria do Ministério da Educação (MEC) cita em suas reuniões.

Os princípios da Declaração Universal dos Direitos humanos são:

- Todo ser humano é elemento valioso, qualquer que seja a idade, sexo, nível mental, condições emocionais e antecedentes culturais que possua, ou grupo étnico, nível social e credo a que pertença. Este valor é inerente a sua natureza e às potencialidades que traz em si.
- Todo ser humano, em todas as suas dimensões, é o centro e o foco de qualquer movimento para a sua promoção. O princípio é válido tanto para as pessoas normais e para as ligeiramente afetadas como, também, para as gravemente prejudicadas, que exigem uma ação integrada de responsabilidade e de realizações pluridirecionais (Brasil, 1995, p. 7-8).
- Todo ser humano conta com possibilidades reais, mínimas que sejam, de alcançar pleno desenvolvimento de suas habilidades e de adaptar-se positivamente ao ambiente normal.
- Todo ser humano tem direito de reivindicar condições apropriadas de vida, aprendizagem e ação; de desfrutar de convivência condigna e de aproveitar as experiências que lhes são oferecidas para desempenhar sua função social como pessoa e membro atuante de uma comunidade.
- Todo ser humano, por menor contribuição que possa dar à sociedade, deve fazer jus ao direito de igualdade de oportunidades, que lhe assiste como integrante de uma sociedade.
- Todo ser humano, sejam quais forem as suas condições de vida, tem direito de ser tratado com respeito e dignidade.

Tamanha a importância do ser humano em si, que um documento tem registros para ser cumprido o que foi dito um dia, buscando garantir igualdade a todos. É um documento que deve ser lido, relido, consultado, que deve ser seguido por todos. Foi criado para que todos tenham seus direitos à convivência garantidos.

Na Declaração Mundial de Educação para Todos (1990), os documentos internacionais passam a influenciar na formulação das políticas públicas de educação inclusiva. Outro marco importante da história da educação especial foi a Convenção sobre os Direitos da Criança, de 20 de novembro de 1989, ratificada pelo Brasil em 24 de setembro de 1990. Esse documento contém direitos civis, políticos, econômicos, sociais e culturais, e diferente do primeiro, que é para todos os seres humanos, esse é para as crianças. Por serem mais frágeis em relação ao todo, elas necessitam de um cuidado maior, de proteção, de uma atenção diferenciada.

Como o outro documento é formado por muitos artigos, o documento da Convenção sobre os Direitos da Criança foi dividido em quatro pilares fundamentais para que a criança seja assistida, diferentemente dos demais.

- os direitos à sobrevivência – por exemplo, o direito a cuidados adequados;
- os direitos relativos ao desenvolvimento – por exemplo, o direito à educação;
- os direitos relativos à proteção – por exemplo, o direito de ser protegida contra exploração;
- os direitos de participação – por exemplo, o direito de emitir sua opinião (Unicef, 2009, p. 1).

O quinto, não mais importante ou menos, é o direito da criança com algum tipo de deficiência. No Artigo 23 da Convenção sobre os Direitos da Criança (1989):

- Os Estados Partes reconhecem à criança mental e fisicamente deficiente o direito de desfrutar de uma vida plena e decente, em condições que garantam sua dignidade, favoreçam sua autonomia e facilitem sua participação ativa na comunidade.
- Os Estados Partes reconhecem à criança deficiente o direito de se beneficiar de cuidados especiais. Eles também, de acordo com os recursos disponíveis e sempre que a criança ou seus responsáveis reúnam as condições requeridas, estimularão e assegurarão a prestação da assistência solicitada. Esta deve ser adequada ao estado da criança e às circunstâncias de seus pais ou das pessoas encarregadas de seus cuidados.
- Atendendo às necessidades particulares da criança deficiente, a assistência fornecida, conforme disposto no parágrafo 2º do presente artigo, será gratuita sempre que possível, levando-se em consideração a situação econômica dos pais ou das pessoas que cuidem da criança, e visará assegurar à criança deficiente o acesso efetivo à educação, à capacitação, aos serviços de saúde, aos serviços de reabilitação, à preparação para o emprego e às atividades recreativas, e que ela se beneficie desses serviços de forma a assegurar uma integração social tão completa quanto possível e o desenvolvimento pessoal, incluindo os domínios cultural e espiritual.
- Os Estados Partes promoverão, com o espírito de cooperação internacional, um intercâmbio adequado de informações nos campos da assistência médica preventiva e do tratamento médico, psicológico e funcional das crianças deficientes, inclusive a divulgação de informações a respeito dos métodos de reabilitação e dos serviços de ensino e formação profissional, bem como o acesso a essa informação, a fim de que os Estados

Partes possam aprimorar sua capacidade e seus conhecimentos e ampliar sua experiência nesses campos. Nesse sentido, serão levadas especialmente em conta as necessidades dos países em desenvolvimento (Unicef, 2009, art. 23).

Os direitos da criança de educação especial com algum tipo de deficiência, estão assegurados e amparados por leis que garantem seu desenvolvimento total. Dentro e fora da escola. Em qualquer lugar que ela esteja e se sinta bem. Acrescenta-se, também, que essa criança da educação especial tem direito a cuidados diferentes, cuidados especiais, tendo assim uma vida mais adepta a tudo, sendo garantido tudo por lei.

Outro marco importante da história da educação especial é a Conferência Mundial de Educação para Todos (1990). Depois de muitos anos da Declaração Universal dos Direitos Humanos, com um número importante de crianças fora da escola e adultos analfabetos, discutiram sobre uma meta viável a ser cumprida: a educação para todos. Para tanto, Correia (2014) destaca que:

Nesse cenário mundial, em março de 1990, em Joimtien, Tailândia, os participantes reunidos para a Conferência Mundial sobre Educação para Todos relembram que a educação pode contribuir para conquistar um mundo mais seguro, mais sadio, mais próspero e ambientalmente mais puro e que é de importância fundamental para o progresso pessoal e social e, entre outras constatações, proclamam a Declaração Mundial sobre Educação para Todos – satisfação das necessidades básicas de Aprendizagem (Correia, 2014, p. 78).

A discussão entre os países, na Tailândia, resultou em confirmar a meta e afirmar que o financiamento da educação para todos seria melhor para todos, pois teriam um mundo melhor com pessoas melhores. Essa Conferência estabelece e reafirma o que a declaração de 40 anos atrás já tinha colocado como prioridade, a educação para todos, e universaliza o direito à educação e promove a equidade. Mais um marco importante foi a Conferência Mundial sobre Necessidades Educacionais Especiais: Acesso e Qualidade (1994).

A Declaração de Salamanca (1994)<sup>2</sup> fala sobre princípios, políticas e práticas na área das necessidades educacionais especiais. É um documento no qual delegados da Conferência Mundial de Educação Especial discutem, reorganizam e

---

<sup>2</sup> A Declaração de Salamanca (1994) retrata de maneira minuciosa os princípios, políticas e práticas na área das necessidades educativas especiais e a igualdade de oportunidades para a inclusão escolar dos alunos com deficiência na escola comum, ensino regular.

reafirmam o compromisso com a educação especial, garantindo vários direitos à criança com algum tipo de deficiência.

A Declaração de Salamanca garante o acesso de todos à escola regular de ensino e afirma que cada criança age e pensa de um jeito único e que os sistemas educacionais têm que levar em conta a diversidade. Tais escolas precisam estar preparadas para isso e as instituições de ensino devem trabalhar melhor para que não aconteça a discriminação. Um de seus objetivos era universalizar a educação para todos.

Conforme a Declaração de Salamanca (1994, p. 2): “adotem o princípio de educação inclusiva em forma de lei ou de política, matriculando todas as crianças em escolas regulares, a menos que existam fortes razões para agir de outra forma”. Dessa forma, para que não aconteça a inclusão em determinada instituição, precisa que a mesma esteja amparada por motivos óbvios, que provem e discutam sobre a exclusão: uma falta de estrutura, de um especialista etc.

A declaração também dá sugestões para que aconteça uma inclusão satisfatória, tanto para a escola quanto para a família e, principalmente, para o aluno. As discussões realizadas acerca da declaração foram de fato um dos principais passos para a garantia de educação para todos:

O documento da Declaração de Salamanca (1994) proclama que:

- Todas as crianças têm direito fundamental à educação e deve ser dada a oportunidade de obter e manter um nível adequado de conhecimentos.
- Cada criança tem características, interesses, capacidades e necessidades de aprendizagem que lhe são próprias.
- Os sistemas educativos devem ser projetados e os programas aplicados de modo que tenham em vista toda a gama dessas diferentes características e necessidades.
- As pessoas com necessidades educativas especiais devem ter acesso à escola regular, que deverá integrá-las numa pedagogia centrada na pessoa, capaz de atender a essas necessidades.
- As escolas regulares, com essa orientação inclusiva, constituem os meios mais eficazes de combater as atitudes discriminatórias, criando-se comunidades acolhedoras, construindo uma sociedade inclusiva e alcançando educação para todos, além de proporcionar uma educação efetiva à maioria das crianças e melhorar tanto a eficiência como a relação custo-benefício de todo o sistema educacional (Brasil, 1995, p. ???).

Essas proclamações afirmam e discorrem como fazer todos os direitos da criança de educação especial, não somente aquelas de salas especiais, mas qualquer criança que tenha alguma deficiência, qualquer uma.

A Declaração de Salamanca (1994) orienta as escolas, a educação, os professores, todos que se envolvam e pratiquem uma educação de todos:

A Declaração de Salamanca traz, ainda, novas ideias sobre necessidades educativas especiais e diretrizes de ação no Plano Nacional, que incluem:

- A política e as formas de organização.
- Os aspectos escolares.
- A formação do pessoal docente.
- Os serviços externos que servirão de apoio. Educação Especial | Marcos históricos internacionais da Educação Especial até o século XX
- As áreas prioritárias (educação pré-escolar, preparação para a vida adulta, educação continuada de adultos e de meninas).
- A participação da comunidade e os recursos necessários. Este documento se torna, no Brasil, um referencial que sinaliza um novo momento para a Educação Especial, que passa a difundir a filosofia da Educação Integradora. Assim chamada inicialmente, a Educação Integradora recebe, mais tarde, o nome de Educação Inclusiva. Antes não havia nada tão específico (Declaração de Salamanca, 1994, p. 4).

É um documento que orienta, que dirige, que mostra caminhos a serem tomados para que de fato ocorra uma inclusão verdadeira e que a criança saia dali transformada. A inclusão é um meio de transformar, não só o meio em que vive e sim todos que nela estão.

Algumas sugestões de orientação e processos diferentes dentro da Declaração de Salamanca (1994, p. 01):

a. O Direito da Criança: Toda criança com deficiência tem o direito de manifestar seus desejos quanto a sua educação, na medida de sua capacidade de estar certa disso.

b. Princípio Fundamental: As escolas devem acolher todas as crianças, independentemente de suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais, linguísticas ou outras. Devem acolher crianças com deficiência e crianças bem dotadas; crianças que vivem nas ruas e que trabalham; crianças de populações distantes ou nômades; crianças de minorias linguísticas, étnicas ou culturais e crianças de outros grupos ou zonas desfavorecidas ou marginalizadas.

c. Necessidades Educativas Especiais: Tal expressão refere-se a todas as crianças e jovens cujas necessidades decorrem de sua capacidade ou de suas dificuldades de aprendizagem. Em algum momento de sua escolarização, muitas crianças têm dificuldades de aprendizagem e, portanto, necessidades educativas especiais. Um exemplo é aquela criança que, por ter baixa visão, necessita de um determinado tipo de ampliação de materiais pedagógicos para que possa ler e realizar as atividades da mesma forma que as outras crianças. Nesse caso, a escola deve oferecer todo o apoio adicional necessário à educação da criança, podendo fazê-lo em salas de recursos, no contraturno – no outro período da escola regular ou, em alguns casos, até mesmo em escolas especializadas.

d. Escola Integradora: É a escola cujo desafio é desenvolver uma pedagogia centrada na criança, capaz de educar com sucesso todos os alunos, inclusive os que sofrem de deficiências graves. Um exemplo é a que atende a criança que necessita de uma atenção diferenciada e orientada de forma que se

adapte aos diferentes estilos e ritmos de aprendizagem e que assegure, a ela, um ensino de qualidade.

e. Pressupostos: Todas as diferenças humanas são normais e a aprendizagem deve, portanto, ajustar-se às necessidades de cada criança, e não ao contrário. Assim, a escola e os professores devem favorecer a aprendizagem e não esperar que o aluno se ajuste à escola. Agora cabe à escola se organizar e se preparar para receber a todos. Uma pedagogia centrada na criança é válida para todos os alunos e, consequentemente, para toda a sociedade. Assim, as escolas que centralizam o ensino na criança são a base para a construção de uma sociedade que respeita tanto a dignidade quanto as diferenças de todos os seres humanos e possibilita a todos condições de aprendizagem mais adequadas à necessidade de cada um.

Dessa forma, é direito da criança e dever do professor, da escola, da família, do Estado e de todos fazer com que a criança se sinta bem, acolhida, sinta confiança onde está, sinta que tem alguém por ela, fazendo com que seu mundo se transforme, mude. São direitos garantidos por lei, por determinações legais.

E, por fim, o último marco e não menos importante é a Convenção de Guatemala (1999), uma Convenção que se fez necessária para confirmar tudo o que já tinham discutido e fazer alguns ajustes, incluir itens que antes não tinham sido discutidos.

Na Convenção da Guatemala (1999), que foi promulgada no Brasil pelo Decreto n.º 3.956/2001, os Estados participantes desse congresso afirmam que as pessoas com deficiência têm os mesmos direitos humanos e liberdades fundamentais que as demais pessoas, definindo, assim, como discriminação, baseada na deficiência, toda diferenciação ou exclusão que possa impedir ou anular o exercício dos direitos humanos e de suas liberdades fundamentais.

Ademais, foram no século passado as várias revoluções em forma de cartas e convenções para que a Educação Especial tivesse um olhar diferente, cheio de atenção e propósitos. Foram no século passado os vários marcos importantes da história da educação inclusiva, porém, é neste século que estão se vivendo os ganhos desses marcos, com a inclusão bem mais presente no ensino regular. Uma inclusão que está acontecendo. Foram marcos importantíssimos para a educação inclusiva.

#### 4.3 PROCESSOS NO CONTEXTO DA INCLUSÃO ESCOLAR

Já nesta subseção, Sasaki (2002) nos levará a ter novas visões sobre todo processo no contexto da inclusão escolar. Toda educação é um processo, e para a educação inclusiva não é diferente, onde trabalhamos com vários seres humanos e

todos são diferentes, não só o aluno de inclusão que é diferente, mas todos são diferentes entre eles. Cada discente é um, cada um aprende de um jeito.

De acordo com a Constituição de 1988, todos temos direito a frequentar a escola, privada ou pública, todos, não só os ditos normais, com ou sem deficiência. Todos temos um processo. Assim sendo, os processos dentro da inclusão são quatro. São eles: fase de exclusão, segregação institucional, integração e inclusão. A fase da exclusão são as privações que o discente sofre, quando lhe é negado alguma atividade por pensar que ele não vai dar conta, ou não vai conseguir. É excluir sem saber, sem entender o outro.

De acordo com Feitosa (2020, p.1):

Na fase da exclusão nenhuma atenção é provida aos grupos minorizados (por conta de sua raça, gênero, deficiência ou qualquer outra condição tida como diferente). Historicamente, classes sociais simplesmente ignoravam, rejeitavam, perseguiam e até exploravam essas pessoas.

A exclusão é antiga, acontecia há muitos anos, a exclusão hoje está quase extinta, precisa ser trabalhada de forma que seja de fato.

A segregação é fazer com que o discente participe das atividades só com os outros que possuem algum tipo de deficiência, sem contato com os que não têm nenhuma deficiência. De acordo com Sasaki (2002, p. 4):

Pela inserção de pessoas com deficiência em ambientes separados dentro dos sistemas gerais. Por exemplo: escola especial junto à comunidade; classe especial numa escola comum; setor separado dentro de uma empresa comum; horário exclusivo para pessoas deficientes num clube comum etc. Esta forma de integração, mesmo com todos os méritos, não deixa de ser segregativo.

Atualmente, temos dentro das escolas as salas de Atendimento Educacional Especializado (AEE), que são segregativas, onde só participam alunos com algum tipo de deficiência, mas não é para todos, precisa ter indícios, ter algum tipo de laudo para participar, ver se de fato o discente possui algum tipo de deficiência para poder fazer parte.

As salas de AEE dentro das escolas são um passo muito grande de todas as secretarias de educação, é uma ajuda, que muitas vezes o professor anseia, que não vem de nenhum lugar, mas a professora de AEE acaba auxiliando e abrindo caminhos que o professor não conseguia encontrar. Seria segregativo para o discente, porém,

para os professores é inclusivo, ampara e auxilia.

Já Feitosa (2020, p.1) destaca que “no nível de segregação as pessoas são distanciadas da sociedade e da família, geralmente atendidas em instituições específicas por motivos religiosos ou filantrópicos, e têm pouco ou nenhum controle sobre a qualidade da atenção recebida”. As salas especiais ainda existem, ainda há escolas específicas, ainda há muitas salas de apoio, AEE, porque ainda há necessidade, porém, em número bem reduzido. Ainda há uma porcentagem que necessita de atendimento especializado no contraturno.

Já a integração possui vários tipos: integração social, integração trabalhista e integração educacional, e é essa última que vamos discutir. Integração é quando o discente até participa com os demais, porém, é atendido separadamente, sem ter contato com os demais sem deficiência. Sasaki (2002) nos fala:

Nenhuma destas formas de integração social satisfaz plenamente os direitos de todas as pessoas com deficiência, pois a integração pouco exige da sociedade (escolas, empresas etc.) em termos de modificação de atitudes, de espaços, de objetos e de práticas sociais. No modelo integrativo, a sociedade, praticamente de braços cruzados, aceita receber pessoas com deficiência desde que estas sejam capazes de:

- moldar-se aos requisitos dos serviços especiais separados (classe especial, escola especial etc.);
- acompanhar os procedimentos tradicionais (de trabalho, escolarização, convivência social etc.);
- contornar os obstáculos existentes no meio físico (espaço urbano, edifícios, transportes etc.);
- lidar com as atitudes discriminatórias da sociedade, resultantes de estereótipos, preconceitos e estigmas;
- desempenhar papéis sociais individuais (aluno, trabalhador, usuário, pai, mãe, consumidor etc.) com autonomia, mas não necessariamente com independência (Sasaki, 2002, p. 4).

A sociedade praticamente dita as regras, porém, as leis e artigos amparam os discentes com algum tipo de deficiência. Assim, a família e o aluno criam coragem para enfrentar tudo e todos e se incluem e a sociedade acaba permitindo que ambos se adaptem à realidade. Muitas famílias se fortalecem através da inclusão.

Sasaki (2002) afirma:

Vista de outra maneira, a integração constitui um esforço unilateral tão somente da pessoa com deficiência e seus aliados (a família, a instituição especializada e algumas pessoas da comunidade que abracem a causa da inserção social), sendo que a pessoa com deficiência deve procurar tornar-se mais aceitável pela comunidade. A integração sempre procurou diminuir a diferença da pessoa deficiente em relação à maioria da população (Sasaki, 2002, p. 4).

Tanto a escola quanto a família e o aluno de inclusão se entendem, tornam tudo um pouco mais fácil, um ajudando o outro. Um apoia o outro. Conseguem ir adiante na inclusão com o apoio que ganham, fazendo com que todos aceitem e se juntem para que esse aluno com deficiência seja incluso de fato.

Feitosa (2020, p.1):

Muitas pessoas chamam isso erroneamente de inclusão, mas, a menos que o(a) funcionário(a) receba todo o apoio necessário, isso é apenas integração. Ao abraçar as diferenças é importante repensar não só o processo de gestão de pessoas como também os sistemas estruturais que podem impedir oportunidades de capacitação das equipes.

Aqui nesse caso, espera-se que o aluno seja bem recepcionado, tenha um local, um espaço inclusivo, receptivo. Que não só o espaço físico esteja preparado, mas o professor também esteja preparado para recebê-lo, a turma o aceite, o inclua.

Na inclusão já é diferente, tudo é para todos, ali é tudo preparado e planejado para todos, sem diferenças, sem discriminações. Para que não aconteça tantas discriminações, temos que estar sempre em busca de conhecer cada deficiência, cada dificuldade encontrada, cada detalhe é importante.

De acordo com Sassaki (2002, p. 5):

O mérito da proposta da integração está no seu forte apelo contra a exclusão e a segregação de pessoas com deficiência. Todo um esforço é envolvido no sentido de promover a aproximação entre a pessoa deficiente e a escola comum, entre a pessoa deficiente e a empresa comum e assim por diante. Mas sempre com a tônica da responsabilidade colocada sobre as pessoas com deficiência no sentido de se prepararem para serem integradas à sociedade (às escolas comuns, às empresas etc.). Neste caso, a sociedade é chamada a deixar de lado seus preconceitos e aceitar as pessoas deficientes que realmente estejam preparadas.

Toda inclusão tem um mérito, uma chave, um passo inicial, e é a integração que faz acontecer tudo isso, que faz tornar tudo possível. A integração é um passo para a inclusão, é onde a criança é incluída e através dela se trabalha a inclusão, através dessa integração, da inserção dessa criança nas escolas, em sala de aula, onde por muitas vezes a inclusão acontece.

Para Sassaki (2002, p. 14), “os praticantes da filosofia da inclusão se baseiam no modelo social da deficiência. Para incluir todas as pessoas, a sociedade deve ser modificada a partir do entendimento de que ela é que precisa ser capaz de atender às necessidades de seus membros”. Há anos é discutido sobre a inclusão e ainda é

preciso de muitas discussões e mudanças. O modelo da inclusão ideal seria de que todos fossem inclusos de fato, porém, ainda são necessárias adaptações, do mundo aceitar e se adaptar às inclusões, e não o contrário. A sociedade precisa estar preparada para receber a inclusão. E a inclusão tem que vir preparada para ser vista como normal. Ambos precisam se preparar para um futuro incerto, um futuro em que todos serão diferentes, porém, com o mesmo respeito.

De acordo com Sassaki (2002, p. 14):

O desenvolvimento (por meio da educação, reabilitação, etc.) das pessoas com deficiência deve ocorrer dentro do processo de inclusão e não como um pré-requisito, como se estas pessoas precisassem pagar ingressos para poderem fazer parte da sociedade (das escolas comuns, das empresas comuns, etc.).

De acordo com Sassaki (2002), há muito tempo a inclusão era vista como sem valor nenhum por todos, era vista como sem futuro, atualmente ainda é vista por alguns desse mesmo modo. Se é da pessoa, talvez, mas isso veio de uma cultura totalmente errônea, de uma cultura que aos poucos está sendo modificada. Essa inclusão que ocorre sem intenção, sem maldade, sem afetar, que ocorre naturalmente, sem olhar, sem perceber, com objetivos, porém, sem discriminações. Respeitando cada um, cada diferença.

Geralmente, ainda, é a escola que trabalha todos os processos da inclusão, onde a integração e a inclusão estão presentes. Não há inclusão sem integração, porém, a integração completa é aquela em que os alunos vêm, estudam, fazem tudo juntos, e tem aquela inclusão que o aluno com deficiência não consegue, então os demais fazem junto e por ele, respeitando as diversidades da aprendizagem.

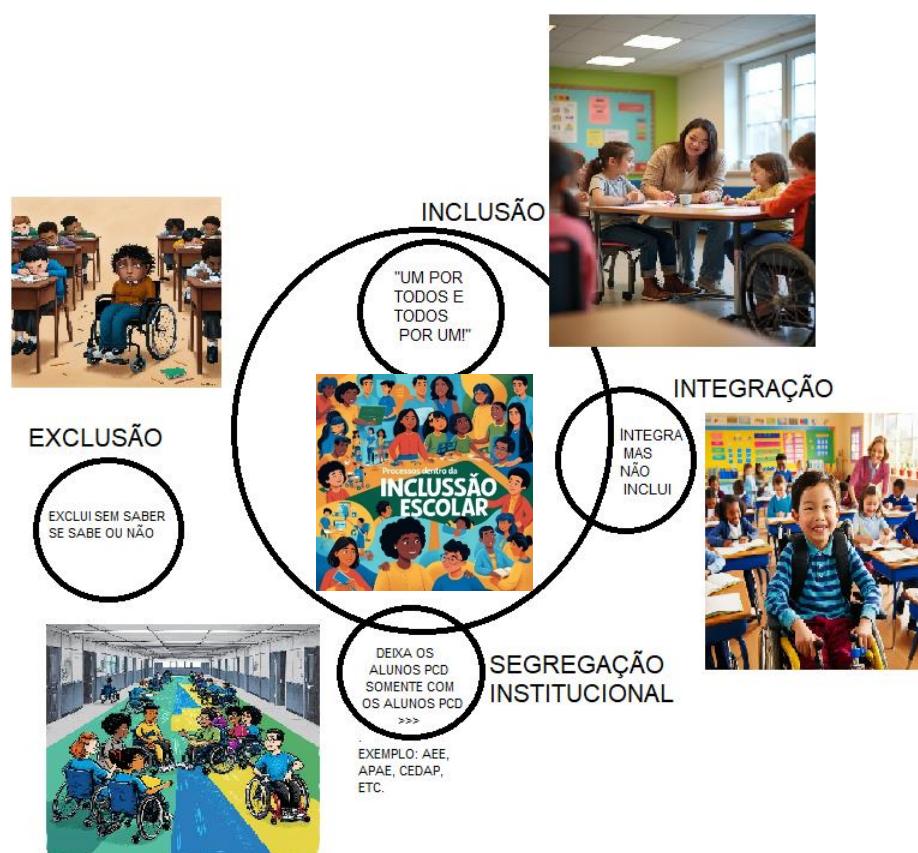
Além disso, Feitosa (2020, p.1) destaca que “com o avanço da sociedade a luta pela inclusão social e pelo respeito à diversidade se fortalece e faz crescer, em todo o mundo, a busca por um mundo que possa atender a todos, sem rótulos e sem classificações discriminatórias”. Essa seria uma sociedade receptiva, uma escola, colegas e professores, todos em uma só visão de inclusão e empatia.

Assim, a inclusão é um dever, um gesto, um passo de humanidade, um ato de amor ao próximo, que vê, percebe, adota, muda e aceita a diferença. Também é ato de acrescentar, de incluir o que não faz parte, colocar dentro, contar com a pessoa de inclusão, fazê-la participar, do modo dela, como ela conseguir fazer.

A Figura 2 a seguir explora os diferentes processos que envolvem a inclusão, abordando os conceitos de inclusão, segregação, exclusão e integração. A inclusão é um tema fundamental nas discussões sobre direitos humanos e igualdade, e entender esses processos é crucial para promover um ambiente mais justo e acolhedor para todos. A seguir, analisaremos cada um desses conceitos e suas implicações na sociedade.

Resumindo, a inclusão refere-se ao processo de garantir que todas as pessoas, independentemente de suas diferenças, tenham acesso a oportunidades e recursos. A segregação é o oposto da inclusão e ocorre quando grupos de pessoas são separados ou isolados uns dos outros com base em características como raça, deficiência, gênero ou classe social. Neste caso, na deficiência. A exclusão é um processo que resulta na marginalização de indivíduos ou grupos da sociedade. A integração é um passo intermediário entre a exclusão e a inclusão. Ela envolve a tentativa de trazer indivíduos ou grupos marginalizados para o seio da sociedade, mas muitas vezes sem a devida adaptação ou acolhimento das diferenças.

FIGURA 2 - PROCESSOS DENTRO DA INCLUSÃO



Fonte: a autora (2024).

A Figura 2 representa essa subseção de uma maneira bem simples e resumida. É como os processos dentro da inclusão acontecem. A exclusão bem longe, excluída. A segregação, uma falsa inclusão, quase adentrando a escola de todos, pois a criança com deficiência vive só com os mesmos que ela, todos os alunos com deficiência, dentro da instituição de ensino, em lugares somente para os alunos com deficiência. A integração, já bem presente na instituição de ensino, quase se tornando uma só, momento em que a inclusão começa a ser feita, a ser realizada. E, finalmente, a inclusão, totalmente junto, lado a lado com a educação para todos. Uma escola ideal, onde todos são iguais, onde todos têm o mesmo atendimento, os mesmos objetivos de desenvolver e se tornar um cidadão crítico, para poder enfrentar tudo e todos. São processos necessários para acontecer a inclusão, uma inclusão alusiva a todos.

#### 4.3 PILARES DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA

Esta subseção vem orientado por Correia (2014), que esclarece muitos pontos sobre os pilares da educação inclusiva. É importante que se fale sobre os pilares da educação inclusiva, pois são eles a base de uma educação rica e firme.

Os pilares da educação inclusiva consistem em seis, conforme descritos na sequência. O primeiro pilar de uma escola inclusiva é o acesso a ela. De acordo com o pensamento de Correia (2014, p. 16):

Ao trafegar entre as duas margens – a da educação segregada e a de uma educação inclusiva – situa-se o debate teórico e político que alicerça a exploração dos limites entre as teias e as fronteiras que tecem os contornos de uma nova epistemologia da inclusão. No movimento entreparêntico, afirma-se o direito subjetivo de todas as pessoas à educação, já que ninguém pode dispor desse direito, nem mesmo a família.

Configura-se, portanto, no direito principal da criança com algum tipo de deficiência, o qual é o direito à educação, e que somente a escola tem esse poder de ensinar, nem a família pode negar esse direito à criança. Só a escola tem e pode oferecer o que a criança precisa, um desenvolvimento social, cognitivo e físico.

Caso alguma escola ou família negue esse direito à criança, será considerado um ato de discriminação, sendo punível. Correia (2014, p. 17) assevera “que à escola cabe promover as condições de acessibilidade, a fim de possibilitar às pessoas com

deficiência frequentarem a escola de forma independente e participarem plenamente de todos os aspectos da vida escolar”.

A escola, como principal espaço de desenvolvimento geral da criança, do aluno com algum tipo de deficiência, tem como obrigação oportunizar um espaço convidativo e saudável para acontecer de fato esse desenvolvimento. O aluno tem que se sentir bem, à vontade, para que tudo saia muito bem.

Correia (2014) afirma que:

O direito de acesso à educação por parte de todas as pessoas sustenta-se, no Brasil, por um conjunto de normas constitucionais e infraconstitucionais, ao lado de orientações pedagógicas e políticas, inspiradas em tratados internacionais de direitos humanos (Correia, 2014, p. 17).

Tudo se resume a leis e normas que norteiam e garantem o acesso de todos à escola. São direitos e deveres garantidos para todos. E é na escola que temos a maioria deles garantidos.

O segundo pilar é o acolhimento, é aquele que confunde, que pode deixar até o sistema de lado. O acolhimento pode ser diverso, verdadeiro ou até mesmo o que faz porque tem que fazer. Nesse sentido, Correia (2014) relata:

Nesse segundo pilar, as identidades fixadas, prontas e acabadas são duramente questionadas e tidas como força de perpetuação de uma escola excludente. Para fazer ruir os mecanismos de produção das identidades arbitrárias, é preciso privilegiar o genuíno sentido da diferença. Frequentemente, misturam-se os conceitos de igualdade e diferença; diferença e diversidade e diferença e diferente (Correia, 2014, p. 18).

Para que esse aluno seja aceito, seja acolhido, ele precisa ser compreendido, onde entra o docente, com todo seu conhecimento ou curiosidade, para trabalhar com essa criança.

O aluno com um laudo pronto, com uma deficiência pré diagnosticada, faz com que o professor trabalhe em cima do pronto, tentando saber o que fazer, às vezes faz errado e cria novos métodos que contemplam a todos. Contudo, antes disso, ele já fez e desfez várias atitudes, às vezes boas e às vezes ruins para o desenvolvimento do aluno. Entretanto, isso tem que acontecer para que chegue a um ultimato e veja a transformação ocorrer. Correia (2014) informa novamente:

A partir dessa assertiva, comprehende-se que igualdade e diferença não são vocábulos antônimos, mas, conceitos indissociáveis no enfrentamento às

desigualdades educacionais, resultantes das injustiças sociais, como a segregação, que exclui e inferioriza os sujeitos menosprezados em consequência de atributos estabelecidos por terceiros. Tais atributos são da ordem do diferente e da diversidade “de alguns”, fatores que exacerbam a desigualdade cultural, social, econômica e política (Correia, 2014, p. 18).

As desigualdades são reais e fazem parte não só da vida do aluno com alguma deficiência, mas de todos, porém, em uma sociedade inclusiva e acolhedora, isso tudo se torna mais fácil. Tudo poderá ser mais brando, onde a inclusão realmente faça parte, sem que a cultura não atrapalhe essa inclusão e sim acolha.

Sendo a escola um espaço de desenvolvimento, ela tem que ser e estar acessível a todo momento e a todos, para não ser mais um lugar de discriminação, não ser indiferente a casos como esse. Deve saber trabalhar as culturas diferentes e ter êxito em seu desenvolvimento.

Correia (2014, p. 18) salienta que “negar o acesso a espaços comuns de aprendizagem ou deixar de ofertar os recursos e serviços de acessibilidade representa discriminação no sentido negativo, nos termos dos documentos internacionais supracitados”. No caso da escola, discriminação é para ser nula. Sem diferenças e muita compreensão.

Correia (2014, p. 19) destaca que “Conhece seu ponto de partida, traça seus caminhos e aceita a indeterminabilidade do ponto de chegada de cada qual”. Respeita o andar e o tempo de cada um, diferenças não existem, o acolhimento é certo. O terceiro pilar da educação inclusiva é ter uma equipe com formação em perspectiva inclusiva, uma equipe preparada e responsável, que caminha junto aos discentes. Ainda Correia (2014) ressalta que:

A linha mestra do terceiro pilar de uma escola inclusiva pode ser divisada no entendimento de que a construção dos sistemas educacionais inclusivos é um processo permanente, que se faz por meio da formação continuada de professores, gestores e demais membros da comunidade escolar, assim como, por meio da mudança de concepção da prática pedagógica e da gestão escolar (Correia, 2014, p. 19).

A escola, a equipe pedagógica, os docentes e os funcionários têm que estarem preparados para receber esses discentes de inclusão, principalmente os docentes, equipe pedagógica e gestora, precisam estar em constante busca de aprendizado e de capacitações, para receber, apoiar, auxiliar, desenvolver e atender essa criança com algum tipo de deficiência.

As ofertas de cursos de aperfeiçoamento, capacitações e graduações são atualmente oferecidas em todos os locais de ensino superior, e até mesmo online, nada impede o docente de buscar por conta. Estar “por dentro das coisas” não é ser demasiadamente responsável, mas compromissado com uma educação de qualidade para todos.

Continua Correia (2014, p. 20):

nessa concepção, a educação especial perpassa todas as áreas curriculares e o direito à diferença é concebido como princípio norteador da formação docente, focalizando aspectos culturais e as questões de organização e gestão do sistema educacional.

Toda formação, atualmente, contempla a educação especial, a formação do docente e gestão. O docente dos tempos atuais já vem com uma visão formada da educação especial, de uma escola para todos, diferente de docentes formados há anos, que hoje buscam conhecer ou aperfeiçoar o ensino que já tem na sua realidade escolar.

O quarto pilar da educação inclusiva são os recursos e serviços, aqui entra a estrutura da escola e o AEE, que são as salas apropriadas para atendimento especializado para crianças com algum tipo de deficiência. É toda adaptação curricular e estrutural para a educação inclusiva.

Como também refere Correia (2014, p. 22):

O investimento nas escolas comuns provocou evidente modificação na organização dos sistemas de ensino, que passaram a contar com recursos e serviços da educação especial, modalidade até então, distante do ensino comum. Produzir e adquirir equipamentos para acessibilidade, estudar sua aplicação pedagógica, elaborar estratégias juntamente com outras áreas do conhecimento são ações altamente inovadoras para o ensino escolar comum, responsável pela escolarização de todos, incorporando em seu fazer pedagógico e em sua formação continuada, os estudos sobre o caráter inclusivo do atendimento educacional especializado.

Em termos financeiros, toda escola inclusiva necessita de apoio financeiro, uma sala de AEE é o mínimo que a escola pode ofertar, é necessidade e faz parte do que a lei determina quando as escolas se tornaram inclusivas. As escolas necessitam estar preparadas para receber o aluno com deficiência. Estar aptas a cumprir seus deveres de acordo com a lei, para que o aluno não fique na escola por ficar e sim seja transformado pelo meio.

De acordo com Correia (2014, p. 23):

Aquiescendo essa linha de pensamento, a definição, produção e oferta dos serviços e recursos estão em franca disputa de concepção. Por essa razão a escola comum ficou tanto tempo afastada desse universo e agora é instada a incorporar essa área do conhecimento como meio de superação dos obstáculos existentes.

Em suma, à educação especial cabe a responsabilidade de organizar e disponibilizar os recursos e serviços indispensáveis à garantia da participação e aprendizagem com autonomia, sem discriminação.

Com a educação inclusiva presente dentro da escola, cabe à escola e à equipe pedagógica, docentes e AEE ver e debater as verdadeiras necessidades para que de fato aconteça uma inclusão que se desenvolva sem causas contrárias, sem imprevistos que possam atrapalhar o processo. Esse processo exige dar conta do que o aluno precisa para seu desenvolvimento. A educação especial acaba por agilizar o processo, com os meios que serão utilizados para tal desenvolvimento, e a escola garante que esse processo seja eficiente.

O quinto pilar da educação inclusiva é a participação da comunidade escolar, onde juntas, escola e comunidade, trabalham discutindo sobre assuntos de bullying, de aceitação e de preconceitos sobre a inclusão realizada. A comunidade escolar é uma das partes importantes desse ciclo, pois ela é que vai também transformar o meio em que a criança com deficiência vai estar e frequentar.

A compreensão de tais acontecimentos é de fundamental importância para que a inclusão seja satisfatória, para o aluno principalmente. Mudar a comunidade exige que todos tenham conhecimento, no mínimo, sobre o que é inclusão, para que de fato ocorram as transformações necessárias para o bom desenvolvimento escolar da criança com deficiência. Assim, adotar uma política transformadora, uma política ativa, trazer a cultura e costumes locais e praticar tudo isso todos juntos, negativando finalmente a discriminação. Conforme Correia (2014, p. 24):

Mudar a sociedade exige deslocamento do saber e do poder que em uma sociedade segregada encontram-se nas mãos de poucos. Por isso, focalizar o impedimento como um problema pessoal, uma inadequação biológica torna-se estratégia eficiente de manutenção da ordem vigente. As engrenagens funcionam a serviço dos interesses daqueles que dominam os espaços especializados de decisão.

Apresentar a comunidade para dentro da escola faz com que a discriminação seja banida, as conversas e trocas acontecem e o resultado é positivo para a inclusão.

A troca entre elas é uma riquíssima abordagem para que as diferenças sejam eliminadas e a compreensão e a empatia se tornem parceiras para um desenvolvimento completo desse discente de inclusão. Continuando com Correia (2014), que nos diz:

Uma escola inclusiva guia-se pela utopia que alimenta a comunidade na qual se insere, em busca dos seu propósito de mundo. É um dos horizontes que inspiram o caminhar coletivo, dentro das contradições vivenciadas pela comunidade. A capacidade de pensamento crítico torna os nós da costura entre meios que guardam as potências do território. Os extremos são ilusões que distraem os sujeitos e os impedem de avançar. Perceber os meandros do sistema e engendrar mecanismos de reinvenção mobiliza e articula o protagonismo de todos sem perder a singularidade de cada um (Correia, 2014, p. 25).

Quanto mais a comunidade caminhar junto à escola, mais as diferenças se dissipam. Ademais, quando a comunidade decide por se juntar à escola, nada passa despercebido, tudo o que acontece na escola, dentro e fora dela, faz com que a comunidade participe ativamente de tudo o que acontece, inclusive das inclusões, adaptações e mudanças, e dá mais seriedade à escola e ao que ela realiza, sem fazer com que a escola perca sua autonomia, nem a comunidade nas tomadas de decisões.

Contextualizando o sexto e último pilar da educação inclusiva, temos o diálogo com a família. Sendo que a família faz e é parte dessa escola inclusiva, dessa educação inclusiva. Ainda temos famílias negligentes por falta de conhecimento, e não querer aceitar torna tudo muito mais difícil. Entretanto, a escola que possui um papel fundamental de apaziguar, acalmar, ajudar e auxiliar nessa compreensão e aceitação dessa nova história em sua vida, ver e confiar que tudo vai dar certo.

Alguns sentimentos fazem parte da família sem auxílio, sem o conhecimento necessário, como os anseios, a dúvida, a incerteza e a desconfiança que faz parte da vida desses pais, dessa família, pensando que talvez o lugar do filho é em casa, um lugar seguro, um lugar que será bem cuidado. E a escola tem o dever de mostrar, de passar a confiança que essa família precisa, e é através dessa união, escola/família, que as coisas vão dar certo e vão caminhar.

É na escola que a família, talvez, saiba que tem vários tipos de deficiência, que a do(a) seu(a) filho(a) não é a única, que tem mais crianças como ele ou parecido com ele, é na escola que a família vai ter um impacto de realidade. É na sociedade que a família vai encontrar as dificuldades e também ajuda. A escola faz parte da sociedade na qual essa criança faz parte.

Por isso, Correia (2014, p. 27) continua destacando: “Não deixa de transparecer a preocupação com a forma pela qual a escola se constrói, engajando todos e todas em um único projeto, sem perder de vista a singularidade de quem nela habita”. As diferenças serão encontradas, trabalhadas e respeitadas.

Assim, é o respeito não só com os alunos de inclusão escolar e sim com a família, passando a certeza de que ali seu(a) filho(a) estará bem e receberá o que precisa para atender suas necessidades. Passar para a família a certeza de que tudo vai ser feito para que essa criança tenha o atendimento adequado, garante o desenvolvimento total de seu aprendizado.

Correia (2014, p. 27) refere que “Sabe-se que a contradição é parte do processo e os conflitos são inerentes à conquista de novos patamares”. Surgirão dúvidas, surgirão controvérsias, surgirão questionamentos, e isso fará com que novos caminhos surjam, novos planejamentos, novas atitudes, tudo se torne novo de novo, assim sempre em busca do total desenvolvimento dessa criança. Ainda na perspectiva de Correia (2014, p. 27):

O diálogo da escola com a família se faz pelo engajamento profícuo e, altamente, subjetivo. Não há formalidade capaz de inibir o florescer de sentimentos e desejos mútuos. Cultiva-se o interesse coletivo acima de todos os procedimentos formais de uma instituição que se torna flexível, domável e acoplável às necessidades dos sujeitos que a constituem. A hierarquia cede lugar ao trabalhar lado a lado, multiplicando esforços e maximizando os saberes de cada qual.

E é nesse caminhar que a escola e a família vão, juntas, com o mesmo objetivo, auxiliar o aluno da inclusão. O trabalho de todos – equipe pedagógica, docentes, alunos de inclusão escolar, comunidade, funcionários – se dá por uma causa, o desenvolvimento dessa criança, sua adaptação, seu bem-estar.

A Figura 3 a seguir nos traz e aborda os seis pilares fundamentais da inclusão, essenciais para garantir um ambiente educacional acolhedor e acessível a todos os alunos. A inclusão não se limita apenas à presença física dos estudantes, mas envolve um compromisso coletivo para criar condições que favoreçam a aprendizagem e a participação de todos. Os pilares discutidos aqui são: acolhimento, acesso, equipe pedagógica, recursos e serviços, comunidade escolar e família.

FIGURA 3 - SEIS PILARES FUNDAMENTAIS DA INCLUSÃO



Fonte: A autora (2024)

O acolhimento é o primeiro passo para a inclusão. É fundamental que a escola crie um ambiente onde todos os alunos se sintam bem-vindos e valorizados. O acesso diz respeito à eliminação de barreiras físicas e atitudinais que possam impedir a participação plena dos alunos. Isso inclui a adequação das instalações, a disponibilização de materiais acessíveis e a implementação de tecnologias assistivas. A equipe pedagógica desempenha um papel crucial na inclusão. É necessário que os educadores estejam capacitados e sensibilizados para lidar com a diversidade presente em sala de aula. Isso envolve formação contínua, troca de experiências e a adoção de metodologias que atendam às necessidades de todos os alunos, respeitando seus ritmos e estilos de aprendizagem.

A disponibilização de recursos e serviços adequados é fundamental para apoiar a inclusão. Isso inclui não apenas materiais didáticos adaptados, mas também serviços de apoio, como psicopedagogos, terapeutas ocupacionais e assistentes sociais. A comunidade escolar, composta por alunos, professores, funcionários e gestores, deve estar engajada no processo de inclusão. A participação da família é um pilar fundamental para o sucesso da inclusão. É importante que a escola mantenha um diálogo aberto e constante com os familiares, envolvendo-os no processo educativo. A parceria entre escola e família fortalece a rede de apoio ao aluno e

contribui para o seu desenvolvimento integral.

Os seis pilares fundamentais da inclusão são interdependentes e devem ser trabalhados de forma integrada para garantir que todos os alunos tenham acesso a uma educação de qualidade. A construção de um ambiente inclusivo é um desafio que requer o comprometimento de toda a comunidade escolar, mas os benefícios são imensuráveis, promovendo uma sociedade mais justa e igualitária.

A Figura 3 resume esses seis pilares da inclusão, distribuídos em um ciclo. Um ciclo de ações, ações de acesso de todos à educação. O acolhimento de quem os recebe. A equipe preparada para tal serviço, tal atitude. Os recursos e serviços liberados para receber esse aluno bem, para que o local onde ele fique seja de fato preparado para esse aluno. A comunidade escolar receptiva, acolhedora. E a família preparada para caminhar junto da escola, para juntos fazer um excelente trabalho. É uma imagem que significa muito para quem recebe e para quem se doa. Esse ciclo sem fim. Complementado entre si, completando reciprocamente.

Continuando com as leituras sobre os pilares da educação, foi observado que, além desses seis pilares fundamentais da educação inclusiva, observou-se que outros quatro pilares citados também fazem parte: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver juntos e a aprender a ser. Esses complementam os demais já apresentados.

Nesses pilares, vê-se a educação como um poder e a inclusão como um ato de amor. Compreende-se que o permitir conhecer, a ampliação de saberes sobre a inclusão e o docente sabendo, tendo conhecimento, torna tudo mais fácil, a caminhada se torna leve, e a aceitação, sendo o maior passo, é bem mais fácil o desarrolhar de tudo.

Compreende-se que saber como fazer é melhor ainda, pois quando temos algo para fazer, sabendo como fazer, fica bem mais fácil. Fazer com que o aluno participe, faça parte, é um ato de amor, e passar adiante sobre a diversidade e sobre as diferenças faz com que tudo caminhe bem, que o desenvolvimento saia conforme planejado, tanto para o aluno de inclusão quanto para os demais. Trabalhar a diversidade é permeada por atos de amor e aceitação de todos, porque todos são iguais e diferentes ao mesmo tempo.

Em cada qual, o objetivo principal da educação, é tornar o indivíduo autônomo, responsável por seus atos, ser consciente de cada passo dado. É preciso sempre estar incentivando a imaginação para desenvolver o ser humano, a criança de

inclusão escolar, e cabe ao professor toda essa intencionalidade. É nessa perspectiva que o docente e o discente vão caminhando juntos.

## 5 PRÁTICAS PEDAGÓGICAS INCLUSIVAS E O DESCOMPASSO COM A REALIDADE ESCOLAR

Esta seção apresenta e se fixa nas propostas de Franco (2016) e Graneman (2005), como norteadores dando significado às concepções escolhidas pela autora do estudo. Nesse contexto, a prática pedagógica consiste em planejamento, projetos, adaptações etc. Franco (2016, p.1) destaca:

Afinal de contas, o que é uma prática pedagógica? Talvez essa pergunta seja muito frequente entre alunos e professores. Percebe-se, em suas falas, certa tendência em considerar como pedagógico apenas o roteiro didático de apresentação de aula, ou seja, apenas o visível dos comportamentos utilizados pelo professor durante uma aula.

A autora relata que são questionamentos existentes, são questionamentos de docentes, de discentes, que ainda questionam o que é a prática pedagógica. É o ato de planejar, de aplicar esse planejamento, é o ato de realizar o que o docente pensou, refletiu.

Toda práxis é uma ação reflexiva, uma prática pedagógica reflexiva, onde o docente reflete bastante sobre a prática adotada, sobre o planejar para todos, sem diferenças, buscando sempre incluir todos os estudantes, fazendo adaptações, com pensamentos críticos em relação a sua prática.

Para Franco (2016, p.1):

É preferível considerar esses critérios éticos, a fim de distinguir uma prática tecida pedagogicamente - vista como práxis - de outra apenas tecnologicamente tecida - identificada como *poiesis*. Assim, realça-se o pressuposto que será o fio condutor do texto: há práticas docentes construídas pedagogicamente e há práticas docentes construídas sem a perspectiva pedagógica, num agir mecânico que desconsidera a construção do humano.

O ato de planejar por si só não tem tanto significado como o fazer com compromisso. A transformação do ser humano deve ser o objetivo central sempre. O desenvolvimento da criança deve e é o mais importante. Planejar é um ato de mudança, uma práxis.

Franco (2016, p.1):

As práticas pedagógicas se organizam intencionalmente para atender a determinadas expectativas educacionais solicitadas/requeridas por uma dada

comunidade social. Nesse sentido, elas enfrentam, em sua construção, um dilema essencial: sua representatividade e seu valor advêm de pactos sociais, de negociações e deliberações com um coletivo. Ou seja, as práticas pedagógicas se organizam e se desenvolvem por adesão, por negociação, ou, ainda, por imposição.

Há o ato de planejar, porém, tudo é discutido para confirmar se as práticas adquiridas vão dar o resultado esperado, trocando experiências com outros docentes e equipe, para assim chegar a um veredito, chegar a uma ideia sobre se vai dar certo ou não. O segundo passo é colocar em prática e, caso ainda não dê o resultado esperado, mudar, adaptar e incluir para alcançar o resultado esperado. Toda prática é flexível. Pode e deve sempre ser mudada, ser transformadora.

De acordo com Franco (2016), ela nos afirma:

A prática docente configura-se como prática pedagógica quando esta se insere na intencionalidade prevista para sua ação. Assim, um professor que sabe qual é o sentido de sua aula em face da formação do aluno, que sabe como sua aula integra e expande a formação desse aluno, que tem a consciência do significado de sua ação, tem uma atuação pedagógica diferenciada: ele dialoga com a necessidade do aluno, insiste em sua aprendizagem, acompanha seu interesse, faz questão de produzir o aprendizado, acredita que este será importante para o aluno (Franco, 2016, p.1).

O objetivo sempre será o desenvolvimento do aluno, por isso o docente comprometido planejará suas aulas com compromisso único: o envolvimento de todos os alunos e o desenvolvimento de todos. O docente comprometido com o ensino sempre buscará por meios que envolvam o aluno com deficiência em todas suas aulas, seus planejamentos serão adaptáveis, flexíveis, para que nada saia errado de forma que não atinja o objetivo.

Franco (2016, p.1):

Duas questões se mostram fundamentais na organização das práticas pedagógicas: articulação com as expectativas do grupo e existência de um coletivo. As práticas pedagógicas só podem ser compreendidas na perspectiva da totalidade, ou seja, essas práticas e as práticas docentes estruturam-se em relações dialéticas pautadas nas mediações entre totalidade e particularidade. Quando se realça a categoria totalidade como marcante e essencial ao sentido de prática pedagógica, pretende-se entendê-la como expressão de um dado momento/espacó histórico, permeada pelas relações de produção, relações culturais, sociais e ideológicas. Desse modo, como prática social, a prática pedagógica produz uma dinâmica social entre o dentro e o fora (*dentrofora*) da escola. Isso significa que o professor sozinho não transforma a sala de aula, as práticas pedagógicas funcionam como espaço de diálogo quando se configuram como ressonância e reverberação das mediações entre sociedade e sala de aula.

A firme parceria entre família/escola, dentro e fora da escola, é uma união que transformará qualquer educação, qualquer inclusão existente, de todos para todos. Uma união que exige adaptações, mudanças e novas visões para uma educação para todos. Certamente que essa parceria, essa junção de pensamentos, de crenças, do que se acredita, fará que tudo seja bom e certeiro para o desenvolvimento dos alunos, principalmente o aluno com deficiência.

Para Franco (2016, p.1):

As práticas pedagógicas deverão se reorganizar e se recriar a cada dia para dar conta do projeto inicial que vai transmudando-se à medida que a vida, o cotidiano, a existência o invadem. Há uma "insustentável leveza" das práticas pedagógicas, que permite a presença de processos que organizam comportamentos de adaptação/renovação decorrentes das transformações inexoráveis que vão surgindo nas múltiplas mediações/superações entre mundo e vida.

Por certo que a prática pedagógica é transformadora, ela, como referido anteriormente, é flexível, muda quando necessário, isto é, está sempre em constante mudança.

A prática pedagógica no geral funciona do mesmo modo e a prática pedagógica inclusiva não é diferente, pois precisam de mudanças constantes, de adaptações, várias adaptações, onde o foco é todos e como cada um aprende.

Logo, Graneman (2005) nos relata:

É imprescindível que a instituição educacional fique mais atenta aos interesses, características, dificuldades e resistências apresentadas pelos alunos no dia a dia da instituição e no decorrer do processo de aprendizagem. Por essa razão, o ambiente escolar precisa se construir como um espaço aberto, acolhedor, preparado e disposto a atender às peculiaridades de cada um (Graneman, 2005, p.69).

Na perspectiva inclusiva, a prática pedagógica deve ser acolhedora, paciente, preparada para receber, entender, compreender e estar apto a mudanças momentâneas até mesmo diárias. Ainda para Graneman (2005, p.69):

E, por isso, o quadro de padrões e normas da educabilidade das crianças, segundo habilidades previamente definidas como desejáveis, deve ser substituído por um novo critério: o da oferta de condições de desenvolvimento das potencialidades de cada um. Portanto, somente por meio dessa revolução, no sentido sociológico do termo, chegar-se-á aos patamares de uma nova normalidade que será a de uma escola capaz de responder às necessidades das crianças, capaz de servir de resposta concreta às reais

expectativas da sociedade quanto à inclusão escolar e à educabilidade da criança com deficiências e/ou com necessidades educacionais especiais.

A família, quando matricula a criança com algum tipo de deficiência em uma escola, tem muitas expectativas, espera muita coisa da escola. E quando vê a funcionalidade, as práticas exercidas sobre o ensino de seu(a) filho(a), ela vê esperança, ela cria novas crenças também em relação ao ensino educacional.

De acordo com Graneman (2005, p.69):

Porém, trabalhar, inovar, ousar e implementar, numa perspectiva inclusiva, não é missão impossível, mas um desafio viável. É uma questão de pensar, querer e encarar o árduo e, de certa forma, o tortuoso caminho para mudar. Querer “pensar e fazer” uma escola que inspire a troca entre os alunos, que confronte formas desiguais de pensamento, que busque metodologias interativas, que faça do reconhecimento da diversidade, estratégia para uma nova aprendizagem, que conceba o aluno inteiro e respeite a dignidade de todo e qualquer indivíduo. O desafio de uma Escola para Todos está desestabilizando as cabeças dos que sempre defenderam a seleção, a dicotomização do ensino nas modalidades especial e regular, as especializações e especialistas, o poder das avaliações, da visão clínica do ensino e da aprendizagem.

As práticas pedagógicas inclusivas são possíveis, são transformadoras também, basta o docente, a equipe e a escola estarem abertos para dar acesso, dar um passo para a transformação de todos.

Para tanto, Graneman (2005, p.70):

Na educação inclusiva, não há repetência nem evasão, porque todos são aprovados, uma vez que todos irão atingir, cada qual, seu objetivo, de acordo com as metas anuais, em curto prazo, previamente estabelecidas. Para tanto, a escola precisa aprender a refletir criticamente e a pesquisar. Uma escola que não tenha medo de se arriscar; com coragem suficiente para criar e questionar o que está estabelecido, em busca de rumos inovadores e em resposta às necessidades de inclusão.

Cada aluno com algum tipo de deficiência tem sua especificidade, tem suas limitações, então, a aprovação vem de suas conquistas, cada um com uma conquista diferente. As transformações parecem ser menores, porém, são gigantes a cada conquista. Assim, é preciso do compromisso com a educação inclusiva, pois sem ela não há transformação, há somente uma aula qualquer com um aluno inclusivo. Esse é um descaso com os direitos dessa criança de inclusão escolar, sem que suas necessidades sejam atendidas perante a aula fornecida.

Além disso, a cada inclusão, o descompasso é percebido. Quando é percebida a falta de investimentos na educação inclusiva, a escola despreparada, os docentes sem qualificação e a falta de preparo de toda a equipe, significa que essa escola está a um passo atrás de suas responsabilidades e dos direitos da criança de inclusão escolar.

Esse descompasso começa na demora dos laudos e do diagnóstico, bem como na falta de informações sobre a inclusão e sobre o aluno de inclusão. É a falta de informações, de cuidados e de atenções que deveriam ser dadas a essa criança de educação inclusiva.

A falta de compromisso de todo o sistema leva o primeiro e mais devastador da inclusão, pois sem tais documentos o aluno não tem seus direitos garantidos, como, por exemplo, sem o documento de diagnóstico. Há docentes que ao perceberem isso, até dão uma atenção a mais para o aluno, até que sejam comprovadas tais deficiências, porém, sabe-se que só com documentos em mãos é que será garantido ao aluno seus direitos enquanto inclusão.

Segundo Muck (2010, p. 11):

Para o profissional realmente comprometido com o desenvolvimento pleno do seu educando, torna-se frustrante e inquietante a realidade encontrada em nossas escolas no que se refere à educação inclusiva, na verdade deixa de existir uma inclusão e passa a se configurar uma situação de integração. Com isso o portador de deficiência ou de necessidades especiais é inserido no ambiente sem que nenhum preparo específico para que isso aconteça, seja na forma estrutural da escola, seja no que se refere ao preparo do profissional que irá trabalhar com aquele aluno, até porque cada vez mais as escolas recebem crianças com inúmeras dificuldades [...].

As escolas despreparadas são um descompasso da realidade da educação inclusiva. A falta de estruturas nas escolas é um fator que impede a inclusão de ser uma inclusão e acaba se tornando uma inserção de aluno com alguma deficiência e, às vezes, dependendo da deficiência, a realização de um ensino de qualidade se torna quase impossível. O desenvolvimento do aluno se torna muito irregular, o que impede o sucesso. Ainda na perspectiva de Muck (2010, p. 12):

Neste quadro observa-se que infelizmente a situação que temos encontrado em nossas escolas é aquela onde o aluno apenas é inserido na turma, nada é feito para integrá-lo, existem situações em que é disponibilizado um professor para acompanhar esse aluno, entretanto ele não desempenha o papel de educador, apenas de cuidador, ou seja, o aluno com necessidades especiais está na sala de aula, com os demais e existe um professor

específico para atendê-lo, mas ele não faz parte da turma, pois não realiza as mesmas atividades, nem mesmo da rotina da sala ele participa.

Somente os alunos com laudo têm o direito de apoio escolar, que é um professor auxiliar, mesmo assim, a inclusão precisa ser transformadora para ser inclusiva com responsabilidade e acontecer de fato. Além disso, as práticas pedagógicas precisam ser flexíveis e mudar sempre que necessário, precisam ser de práxis, marcar a história daquele aluno de inclusão escolar, precisam impactar não só a vida desse aluno, mas de toda a família e comunidade que anda com ele.

Soma-se a isso o descompasso que já começa nas instituições de ensino que ofertam cursos superiores para docentes e não possuem a educação inclusiva inserida no seu currículo escolar, ou que são poucas horas de estudo, o que não contempla tudo o que tinha que discutir sobre a mesma, não dão conta do mínimo necessário para que o docente saiba em relação à educação inclusiva, na teoria e na prática.

A propósito, no art. 62 da LDB, a finalidade de pesquisa, ensino e extensão e a relação entre teoria e prática podem garantir o grau de qualidade social, política e pedagógica que se considera necessário (Brasil, 1996). Necessário entende-se por obrigatório, por necessidade do sistema, do sistema que insere a inclusão nas escolas. A obrigatoriedade em ter nos currículos escolares a oferta de educação de qualidade sobre a educação inclusiva é de fundamental importância para que o docente atinja o conhecimento proposto e quando adentrar uma sala de aula que tenha a inclusão escolar presente, não se apavore, tenha conhecimento, alguma crença sobre inclusão escolar científica e não do que ele ouviu falar.

Assim, de acordo com Correia (2014, p. 20):

Dante da valorização da educação escolar, a formação de professores deve beneficiar diferentes formas de estudo e conteúdo, de acordo com a realidade social e econômica da região e do país. Proporcionar ao futuro professor formação garantindo um estudo teórico de qualidade e capacidade de reflexão crítica sobre os processos políticos e educacionais é a função principal dos cursos que formam professores. A educação superior ainda não beneficia todos os municípios e, ainda existem professores que não têm conseguido ter acesso a esse nível de ensino, porém, esse é o nível almejado para essa finalidade.

A valorização do professor, a oferta de capacitações na área, o incentivo à busca de aprendizagem do professor, tudo é um conjunto de descompasso com a realidade da inclusão escolar. O docente precisa estar apto, estar preparado para

receber aquele aluno de inclusão que o sistema impõe e insere na sala de aula. Quando não há uma parceria entre professor e o sistema, acontece o descompasso, a falta de incentivo e a falta de empatia para com os docentes, tornando tudo muito difícil. Dessa forma, Correia (2014) nos relata:

O professor que tem esse aluno em sua sala não pode se deter em planejamentos padrões. Pelo contrário, as necessidades específicas do aluno especial também criam a necessidade de novas e diferentes formas de apresentar o conteúdo escolar; ação que proporciona maior compreensão por parte desse aluno e dos demais.

O professor tem, em sua realidade de sala de aula, alunos com necessidades específicas, sobre as quais pode não ter tido oportunidade de estudar ou de pesquisar (Correia, 2014, p. 21).

O descompasso da educação inclusiva ocorre quando não há compromisso, quando não há responsabilidade, quando não há parceria. Muitos dos alunos de inclusão escolar que chegam na escola, muitas vezes nunca tiveram contato com seus direitos, como será seu desenvolvimento dentro da escola, às vezes por falta de conhecimento, às vezes por falta de incentivo, até mesmo por falta de interesse da família e da comunidade em que estão inseridos. E quando chegam na escola, a insegurança, a tristeza, até mesmo a desconfiança vem e o que poderia ser de fácil desenvolvimento se torna cansativo tanto para a família quanto para a criança e para o professor.

Nessa visão, a educação inclusiva se torna quase impossível de ser colocada em prática quando não há apoio, não há uma visão geral da comunidade escolar, da escola, da família, do governo e dos responsáveis pelos próximos passos a dar. Conforme Correia (2014, p. 22):

Os sistemas de ensino devem organizar as condições de acesso aos espaços, aos recursos pedagógicos e à comunicação que favoreçam a promoção da aprendizagem e a valorização das diferenças, de forma a atender as necessidades educacionais de todos os alunos.

Além das capacitações do professor, é preciso estruturar a escola para receber o aluno de inclusão, e dependendo da deficiência é necessário mudar tudo na escola, portas e entrada (deficiente físico, cadeirante), quadro por televisão, som (deficiente visual), livros em braile, professores que saibam Libras etc. Toda inclusão exige uma adaptação, seja profissional, estrutural, mental ou de aceitação.

Assim, para Correia (2014, p. 22-23):

Além destas adaptações, em alguns casos também se fazem necessárias as adaptações curriculares, que correspondem às respostas educativas que são ofertadas pelo sistema educacional que tem como objetivo favorecer a todos os alunos, inclusive os que possuem algum tipo de necessidade educativa especial. Estas necessidades especiais revelam que tipos de estratégias, diferentes das usuais, são necessários para permitir que todos os alunos, inclusive as pessoas com deficiência, participem integralmente das oportunidades educacionais, com resultados favoráveis, dentro de uma programação tão normal quanto possível. Estas estratégias preveem ações que procedem de atribuições e instâncias político-administrativas superiores e são consideradas Adaptações Curriculares de Grande Porte. Ao contrário, outras adaptações compreendem modificações menores, de competência específica do professor e que podem ser pequenos ajustes e orientações que são consideradas Adaptações Curriculares de Pequeno Porte.

A adaptação curricular é mais um descompasso, senão o mais importante e o mais necessário. É preciso que todo aluno de inclusão tenha uma adaptação curricular, sendo ele do nível leve ao avançado, onde acaba o docente realizando a adaptação curricular no papel e dentro da sala de aula. O compromisso com o aluno tem que ser o objetivo central, o ponto que queremos alcançar. Contudo, há um descompasso, pois a maioria das escolas ainda não realizam tal documento, que é importante para que o desenvolvimento total do aluno com deficiência seja atendido.

Cada adaptação é realizada e criada de acordo com cada aluno de inclusão. Sendo ela fundamental para o decorrer do ano letivo, sem ela não há planejamento, não há direitos garantidos para o aluno de inclusão. De acordo com Franco (2016, p.1):

A questão primacial é que tais práticas não podem ser congeladas, reificadas e realizadas linearmente, porque são práticas que se exercem na interação de sujeitos, de práticas e de intencionalidades. Enquanto o professor desconsiderar as especificidades dos processos pedagógicos e tratar a educação como produto e resultados, numa concepção ingênua da realidade, o pedagógico não irá se instalar, porque nesses processos em que se pasteurizam a vida e a existência não há espaço para o imprevisível, o emergente, as interferências culturais ou o novo.

Se a prática pedagógica não tiver como objetivo central o aluno e seu desenvolvimento e suas conquistas, será um grande desperdício de tempo, pois sem compromisso não há uma educação de fato.

## 5.1 CONCEPÇÕES ACERCA DA INCLUSÃO EDUCACIONAL NO CONTEXTO DA ESCOLA PÚBLICA

Nesta subseção, Braz-Aquino, Ferreira e Cavalcante (2016) nos apresentam um ponto de vista sobre as concepções acerca da inclusão educacional no contexto da escola pública. Mesmo que tenham várias leis e decretos que assegurem o direito de o aluno de inclusão frequentar uma escola regular de ensino, ainda se encontram muitos desafios a serem superados, como estrutura, formação, espaço inclusivo, docente preparado e confiante. Muitos são os passos a serem melhorados ainda e muitos pensamentos a serem colocados em prática referentes à inclusão escolar.

De acordo com Braz-Aquino, Ferreira e Cavalcante (2016, p.1):

[...] consideram que outro obstáculo frequente para a efetivação do processo de inclusão consiste na negação das diferenças individuais. Esta postura é atribuída a uma ideologia homogeneizante, ao medo diante da diferença, a possíveis preconceitos, à crença em mitos e à preocupação excessiva com o sucesso escolar.

A primeira concepção, de acordo com as várias leituras realizadas, talvez a que mais acontece, é a insegurança do docente em receber aquele aluno de inclusão, a incerteza no seu trabalho, a falta de garantias, a falta de capacitações que tragam saídas para problemas que forem surgindo, para práticas que não deram certo. É na escola que tudo é trabalhado, é desenvolvido, mostra um mundo mais crítico, mais transformador para o aluno de inclusão e para sua família, dá esperanças, abre portas, forma novas visões. Trabalha-se uma verdadeira inclusão, onde todos são diferentes e ao mesmo tempo todos são iguais. É parte da aceitação.

De acordo com Braz-Aquino, Ferreira e Cavalcante (2016, p.1), “as diferenças devem ser reconhecidas, trabalhadas e transformadas com criatividade pelos agentes escolares, tais como psicólogos escolares, pedagogos e docentes”. Todo profissional tem o dever de fazer a inclusão acontecer, mostrar que tudo é um processo e que todos passam por ele, sejam de inclusão ou não. O docente formador deve ser comprometido, ter visões inclusivas, sabendo que a inclusão faz parte e está cada vez mais intensa nas escolas regulares. Na ótica de Braz-Aquino, Ferreira e Cavalcante (2016, p.1):

Ao analisar a questão da inclusão escolar, defende-se a importância dos aspectos socioculturais, segundo os quais características relativas à linha de desenvolvimento natural, a exemplo de déficits ou danos cerebrais, podem ser modificados por meio da interação social. Retomando pressupostos gerais Vygotsky anos, consideram-se a plasticidade cerebral e a importância da mediação no sentido de promover a transição da zona de desenvolvimento potencial para a zona de desenvolvimento real.

O docente deve levar em consideração o que o aluno de inclusão já possui de conhecimento, pois ninguém vem nulo para a escola, todos têm um conhecimento formado. E a partir desse conhecimento, o professor pode trabalhar o desenvolvimento do aluno de inclusão.

Essa análise do conhecimento do aluno é bastante importante para as práticas a serem adotadas, pois saber o que o aluno gosta, o que atrai o aluno e sua atenção é fundamental para seu progresso. Saber como trabalhar com esse aluno se torna fácil, através de saber o que o aluno sabe e se interessa principalmente. Para Braz-Aquino, Ferreira e Cavalcante (2016, p.1):

[...] acerca da importância da conscientização dos agentes escolares para que se compreenda que as concepções acerca de como os alunos com NEE aprendem influenciam suas práticas pedagógicas junto a este grupo. Ratificam este ponto de vista, afirmando que existe uma relação entre as concepções e práticas dos profissionais e que estas formas de pensar e agir se configuram em resposta a um contexto histórico e sociocultural específico. Nesse sentido, é importante discutir e problematizar a temática da inclusão junto aos agentes escolares, em um trabalho articulado, levando-os a refletir sobre suas concepções e práticas, com vistas a oportunizar o delineamento de estratégias de intervenção que proporcionem a efetiva inclusão escolar e social das crianças com NEE, bem como estimulem o desenvolvimento de suas potencialidades.

O compromisso do docente é a chave principal para o desenvolvimento do aluno de inclusão escolar, ele buscar conhecer, aplicar o que sabe e compreender o tempo de aprendizagem do aluno fará toda a diferença. O docente comprometido com a aprendizagem do aluno fará tudo ao seu alcance para que seu desenvolvimento tenha êxito e que seu progresso seja visível a todos que acompanham o seu desenvolvimento. Suas concepções farão com que ele não desista e sempre tente novamente, que toda sua prática seja revista, seja replanejada, seja transformadora. Também depende muito das suas concepções de inclusão escolar, as que cada docente possui, suas crenças formadas, suas experiências. Por isso, a importância de que toda sua prática seja flexível, para que de fato seja transformadora para todos.

Conforme Pereira (2021, p. 13), “Cada estudante com deficiência precisa ser visto como um ser individual, sendo improvável que a mesma estratégia didática sirva para grupos de estudantes com as mesmas deficiências. Em se tratando de discussões sobre o currículo e a inclusão”. Como acontece, existem vários tipos de inclusões em escolas regulares de educação e pode até existir dois autistas em uma sala de aula, porém, cada um é de um jeito, nada garante que eles aprendam da mesma maneira, por isso existe a adaptação curricular. Nesse documento vai constar o que pode ser feito e como será feito para que seja atingido o objetivo central, que é o desenvolvimento do aluno de inclusão.

Pereira (2021) nos relata:

Lidando o professor com um estudante com deficiência presente tanto na escola regular inclusiva, na classe especial ou na escola especial, sempre haverá a necessidade de buscar estratégias próprias (ou de autoria de outros professores) para o manejo de uma abordagem pedagógica verdadeiramente inclusiva, mesmo que as condições sejam desfavoráveis (Pereira, 2021, p. 14).

Novamente fala-se do planejar, o planejar com compromisso, o planejar com responsabilidade, com afinco, com amor. O docente é a chave principal para mudar tudo, ele que faz acontecer de fato. É o principal ator, junto com o aluno, ele é o responsável, ele é o mediador.

A partir do momento em que esse docente tiver à sua disposição tudo o que precisar, como apoio, ajuda, ideias e experiências para ajudar, tudo isso fará acontecer uma inclusão transformadora. É ele o principal responsável por todo o desenvolver do aluno de inclusão. É o docente que organiza, que encontra, que sabe das dificuldades que enfrenta. Ele que sabe do que precisa para que a inclusão seja inclusiva de fato, ele que prove recursos e meios para desenvolver a inclusão.

De acordo com o pensamento de Braz-Aquino, Ferreira e Cavalcante (2016, p.1):

Por fim, indagou-se aos docentes sobre quais recursos favoreceriam a aprendizagem dos alunos com NEE, obtendo-se como respostas: sala de recursos (27,8%), recursos humanos (16,7%), jogos pedagógicos (11,1%), material lúdico (11,1%), sala de informática (11,1%), aulas bem preparadas (5,5%), recursos audiovisuais (5,5%), atividades significativas (5,5%) e estrutura física (5,5%).

Essa estrutura citada no excerto anterior é o mínimo para que a inclusão seja contemplada na escola. Espera-se que esse aluno seja assistido por uma sala de recursos, tenha jogos pedagógicos que contemplem o seu aprendizado, materiais lúdicos, uma sala de eletrônicos que tragam a atenção do aluno para o que ele está aprendendo, aulas bem planejadas, atividades que ofereçam o que o aluno se interessa e, por fim, mas não menos importante, uma estrutura física que atenda esse aluno, sem futuros problemas. Isso deve contemplar todos os alunos que necessitam de tais atendimentos. Sem deixar de falar na capacitação dos docentes, pois tal iniciativa é fundamental para uma educação inclusiva de uma qualidade muito boa.

Havendo essas transformações na escola, no espaço físico e pessoal da escola, a transformação do aluno de inclusão acontecerá com certeza. Todos são protagonistas dessa transformação. Essas transformações possuem o mesmo objetivo, que é o desenvolvimento completo do aluno com deficiência, adaptando, repensando e transformando o local para que esse aluno seja atendido em todas as etapas.

## 5.2 PENSANDO NAS DIMENSÕES TECIDAS: O QUE MUDOU E O QUE PERMANECEU NO CONTEXTO DA INCLUSÃO EDUCACIONAL NOS ÚLTIMOS ANOS

Nesse mesmo pensamento de transformações, percebemos que as mudanças que ocorreram foram demasiadamente marcantes, porém, muita coisa ainda deve ser mudada para que de fato a inclusão seja transformadora.

Blanco (2017) nos diz:

[...] podemos fragmentar o tratamento dado às Pessoas com Deficiência em quatro fases diferentes:

A primeira delas corresponde ao período anterior ao século XIX, chamada de “fase da exclusão”, na qual a maioria das pessoas com deficiência e outras condições excepcionais era tida como indigna da educação escolar. Nas sociedades antigas era normal o infanticídio, quando se observavam anormalidades nas crianças. Durante a Idade Média a Igreja condenou tais atos, mas por outro lado, acalentou a ideia de atribuir a causas sobrenaturais as anormalidades de que padeciam as pessoas, explicando-as como punição, em decorrência de pecados cometidos. Assim, as crianças que nasciam com alguma deficiência eram escondidas ou sacrificadas (Blanco, 2017, p. 72).

Falaremos brevemente sobre os processos da inclusão, aqui ditas como fases. Consoante as leituras realizadas sobre a história da inclusão, no início as crianças com alguma deficiência ficavam “escondidas”, “aprisionadas”, privadas de conviver com as demais pessoas. Eram desrespeitadas, discriminadas, não tinham direito nenhum a favor delas. Afirmava-se que eram crianças ‘endemoniadas’, crianças fruto do pecado, crianças que não mereciam viver.

De acordo com Blanco (2017), as visões das pessoas da época, sobre as crianças com algum tipo de deficiência, eram de esperanças, nem para eles, nem para sua família. Por esses motivos, as crianças eram escondidas ou sacrificadas.

De acordo com Silva Neto *et al.* (2018, p. 1), “[...] no final do século XVIII e início do século XIX, revelou-se a segunda fase, e nela surgiram instituições especializadas no tratamento para pessoas com Deficiências. Acredita-se então ter surgido nesse período a educação especial”. As crianças com algum tipo de deficiência iam para esses locais que cuidavam e separavam por deficiência, pelo grau. Foi um período chamado de segregação, onde somente as crianças com algum tipo de deficiência ficavam ali. Atendidos com uma pedagogia preparada para eles.

De acordo com Blanco (2017, p. 28):

Na segunda metade do século XX, especialmente a partir da década de 70, seria a terceira fase que constitui a fase da integração, quando o portador de deficiência começou a ter acesso à classe regular, desde que se adaptasse e não causasse nenhum transtorno ao contexto escolar. Embora a bandeira da integração já tivesse sido defendida a partir do final dos anos 60, nesse novo momento houve uma mudança filosófica em direção à ideia de educação integrada, ou seja, escolas regulares aceitando crianças ou adolescentes deficientes nas classes comuns ou, pelo menos, em ambientes o menos restrito possível. Entretanto, só se consideravam adaptar-se à classe regular como esta se apresentava, portanto, sem modificação no sistema escolar.

Com a fase da integração, o acesso das crianças com algum tipo de deficiência às escolas regulares se dava sem modificação, sem mudança da escola para receber os alunos de inclusão. Essa integração acontecia somente na parte da inclusão e não da transformação que era necessária, a adaptação de fato. Esses alunos eram incluídos, mas sem adaptação no sistema escolar, sem a adaptação para que o aluno tivesse uma oferta de aulas transformadoras, que desenvolvesse o ensino e a aprendizagem desse discente com algum tipo de deficiência, não só inclusas e vazias.

Nesse outro período, na década de 1970, os pais de crianças com algum tipo de deficiência e os profissionais da área começaram a lutar pelo ingresso e pela

permanência dessas crianças em escolas regulares com uma atenção melhorada e amparo para os profissionais de educação. Assim, tiveram muitos avanços na educação especial nessa época. Esse período seria a terceira fase: a integração.

Para Silva Neto *et al.* (2018, p. 1):

na década de 1990 reforçava-se cada vez mais a ideia de Educação Inclusiva para alunos com Deficiência. Com a proposta de aplicação prática ao campo da educação a partir de um movimento mundial, denominado “Inclusão Social”, surge o termo “Educação Inclusiva”.

Sobre essa quarta fase, os autores falam em direitos iguais a partir dessa fase, uma educação para todos. Conforme Silva Neto *et al.* (2018, p. 1):

Acrecenta-se ainda que o Brasil acompanhou os demais países e o ensino especial foi, na sua origem, um sistema separado de educação das crianças com deficiência, fora do ensino regular, baseado na crença de que as necessidades das crianças com deficiência não podiam ser supridas nas escolas regulares.

Crenças, pensamentos formados através do que vemos e vivenciamos, só mudam com abertura para que novas crenças se formem, assim, a educação inclusiva é uma nova crença, um novo passo ao futuro, uma chance para as crianças com necessidades educacionais especiais, como agora é conhecida.

As possibilidades foram se formando e se atualizando, dando abertura às inclusões nas escolas, e a transformação foi acontecendo. Mesmo com os direitos adquiridos com a Constituição de 1988, com a Carta de Salamanca e com os diversos documentos referentes à inclusão escolar, a inclusão das várias deficiências que existem em uma escola regular de ensino são ainda perturbadoras, mexem com muitos docentes pela precariedade das escolas em relação à recepção desses alunos.

Na área do acesso e da qualidade de ensino, precisa melhorar as questões de estrutura e currículo, as adaptações, o material etc. Na área do salário e do financiamento, com o FUNDEB a arrecadação está sendo muito melhor, o que já se conseguiu dar um salto no desenvolvimento da educação inclusiva e na valorização do professor. A exigência do curso superior para todos os docentes foi um grande passo, mesmo as faculdades e universidades não dando um ensino em educação inclusiva necessário.

Com a tecnologia presente nas escolas atualmente, facilita-se a busca por adaptações e atividades extracurriculares, até como incentivo para o aluno. De acordo

com Silva Neto *et al.* (2018, p. 1):

A escola contemporânea foi planejada para atender um determinado perfil de aluno, entretanto, hoje, a demanda é outra: temos estudantes bastante diversificados. Tal demanda exige da escola uma reformulação e inovação em todo o seu sistema, com estratégias de ensino que possibilitem atender a todos os indivíduos.

A educação inclusiva traz consigo uma mudança dos valores da educação tradicional, o que implica desenvolver novas políticas e reestruturação da educação. Para isso, é necessária uma transformação do sistema educacional, ainda exclusivo, direcionado para receber crianças dentro de um padrão de normalidade estabelecido historicamente.

A transformação da educação vem acontecendo há muitos anos e é preciso continuar com essa transformação para acompanhar a evolução que está acontecendo no meio escolar, em todo lugar, a inclusão de crianças com algum tipo de deficiência. A escola é o lugar onde todos se encontram, todos se desenvolvem para poderem conseguir conviver em sociedade, criar autonomia e independência.

Para Silva Neto *et al.* (2018, p. 1), “é preciso atentar para as possibilidades de inclusão de pessoas com deficiência e não para as dificuldades, para assim construir uma sociedade mais digna para todos, com ou sem deficiência”. Assim, a escola transformadora e inclusiva deve ser preparada para receber o aluno de inclusão, sua preocupação deve ser somente o aluno e não sua deficiência. Essa iniciativa torna tudo mais fácil. Deve-se pensar em como fazer para que o aluno se sinta incluído e não sua deficiência. Não é a deficiência que define quem é o aluno, é as atitudes tomadas para com o aluno que vai defini-lo, e inserindo-o em um ambiente acolhedor, terá um aluno bem desenvolvido, apto a colaborar, se for o contrário receberá o contrário, o aluno será inseguro e não fará parte da turma na qual foi inserido.

Dando sequência, referem Silva Neto *et al.* (2018, p. 1):

A escola é um ambiente multicultural, diversificado, que atende um público com objetivos, ideologias e necessidades diferenciadas. Enfim, essa é uma característica própria, que acolhe indivíduos com aspectos múltiplos, sejam religiosos, políticos, sociais, entre muitos outros. A escola é responsável pela transformação do indivíduo, o que corresponde a um conjunto de alterações comportamentais que se tem por aprendizagem.

A escola é o lugar ideal para essa transformação, é o lugar mais acolhedor, onde esse aluno com necessidades educacionais especiais forma um vínculo afetivo, o qual é o mais importante para um bom desenvolvimento escolar/vida desse aluno. O aluno que sabe que é bem-vindo, amado e aceito, ele se desenvolve sem nenhuma

dificuldade. O aluno se torna importante, se acha importante e é importante. Ele precisa sentir isso. É um sentimento de empatia e de segurança que o aluno vai ter e sentir.

Não basta somente matricular o aluno na escola regular de ensino, e sim ter vários direitos garantidos, tanto para o professor quanto para aluno. Isso é o mais importante, sem os direitos garantidos tampouco haverá educação de qualidade ofertada para esses alunos, alunos que necessitam dessa atenção.

Para tudo isso acontecer, é necessária uma política pública ativa, que lute por isso. Serão os conselheiros que vão discutir e garantir que aconteça. Para Silva Neto et al. (2018, p. 1):

É preciso que entendamos que o ato de incluir é, antes de tudo, uma lição de cidadania e de respeito para com o próximo. Incluir é reconhecer que existem outros de nós que precisam participar de todos os meios, seja profissional, educacional, social, independente das diferenças.

A inclusão escolar não é um trabalho fácil. Estamos a rediscutir valores e preconceitos que estão enraizados em nossa cultura, mas estamos no caminho para alcançar a inclusão plena, pois é necessária uma reestruturação progressiva e uma transformação do pensar a escola.

Enquanto o preconceito, o pré-conceito, fizer parte da nossa cultura, nada vai mudar de fato, muito ainda é preciso ser feito para que se mude essa realidade. Somente assim, será uma inclusão de mudança.

Para o fechamento desta seção, é crucial destacar a crítica às práticas inclusivas que, embora possam parecer superficiais, muitas vezes carecem de um comprometimento real com a transformação necessária nas instituições educacionais. As fases de inclusão, desde a exclusão até a proposta de educação inclusiva, evidenciam um avanço significativo, mas ao mesmo tempo revelam uma fragilidade que não tange à efetivação de uma educação verdadeiramente inclusiva. A inclusão não deve ser apenas uma questão de matrícula, mas sim um compromisso com a adaptação das práticas pedagógicas, da estrutura curricular e das relações interpessoais no ambiente escolar, uma mudança de cultura.

Ainda hoje, observamos que muitas instituições, ao implementarem políticas de inclusão, restringem-se a atender a um discurso de facilidades, mas não se aprofundam nas mudanças permitidas para garantir que todos os alunos, independentemente de suas condições, tenham acesso a uma educação de qualidade. A integração dos alunos com deficiência em salas de aula regulares, sem

que haja uma restrição real das práticas pedagógicas e do ambiente escolar, resulta em um processo que muitas vezes é meramente simbólico. Essa superficialidade compromete não apenas o desenvolvimento acadêmico dos alunos, mas também suas experiências sociais e afetivas, perpetuando um ciclo de exclusão oculto.

Nesse sentido, é imperativo que as escolas se comprometam com um processo de inclusão que vá além da simples presença física dos alunos. É preciso promover uma transformação que envolva todos os aspectos da educação, garantindo que as diferenças sejam celebradas e que as necessidades de cada aluno atendido sejam de maneira eficaz. A verdadeira inclusão requer uma mudança de paradigma, na qual a escola se torne um espaço de acolhimento, aprendizagem e desenvolvimento integral, capaz de valorizar cada aluno em sua individualidade.

Portanto, é fundamental que as práticas inclusivas sejam reavaliadas e aprimoradas, com um foco genuíno na construção de um ambiente educativo que respeite e atenda à diversidade. Somente assim, poderemos avançar rumo a uma educação inclusiva que não se limite a discursos e políticas superficiais, mas que se traduza em ações concretas e transformadoras. A luta pela inclusão educacional deve ser contínua, desafiando preconceitos e rompendo com as barreiras que ainda persistem em nosso sistema educacional, até que cada criança, independentemente de suas particularidades, possa ter acesso a uma educação que realmente faça a diferença em suas vidas.

## 6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Por meio das múltiplas leituras científicas realizadas e nas tentativas de encontrar suporte teórico sobre as crenças docentes referentes à inclusão escolar, encontramos vários tipos de crenças, as negativas, as de inseguranças, as instáveis, as adaptáveis, as que vão sendo aperfeiçoadas, as que vão sendo trabalhadas, as transformadas, todo tipo de crença referente à inclusão escolar. Todas baseadas em direitos e principalmente deveres de cada um, do docente, da família, da equipe escolar e da comunidade escolar e regional.

Dentre tantas crenças achadas nas leituras acadêmicas realizadas, a maioria foram negativas sobre a inclusão escolar, como a adaptação, a falta de apoio da família e, às vezes, até da escola em que a criança com deficiência está inserida. Já uma crença positiva, de esperança no âmbito escolar, que as pesquisas apontaram, foi o uso da tecnologia, os meios eletrônicos na inclusão, que mostraram um desenvolvimento diferenciado a partir do interesse do aluno incluso.

Também percebemos nas leituras realizadas que os docentes que comentaram sobre as crenças negativas foram aqueles que não buscavam se aperfeiçoar nos seus estudos há muito tempo. A insegurança e a falta de apoio faziam parte da vida desses docentes e os que ainda tinham algum tipo de crença boa são aqueles que aceitam mais a inclusão e trabalham com ela de forma mais fácil, que buscam se aperfeiçoar e estudos sobre a inclusão fazem parte do seu cotidiano.

Assim, todo professor tenta adaptar suas aulas, em suas práticas pedagógicas, com uma abertura para esse lado informatizado, para que todos sejam alcançados. Suas aulas se tornam atrativas para todos os alunos, principalmente para o aluno com deficiência. Assim, toda ajuda, toda expressão de escrita, toda explanação e explicação auxiliam todos na compreensão da dissertação apresentada. Ainda assim, foi observado que, entre muitas leituras e observações de imagens, foi visto que o maior vilão é o preconceito, a cultura de um povo, que sem estudos, sem ensino adequado em suas épocas, costumes e vivências, foram de total desentendimento em relação à criança com necessidades especiais.

A proposta desta dissertação foi apresentar as crenças docentes sobre o processo de inclusão educacional na Educação Básica, em especial, nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Buscou-se responder à questão: quais eram as crenças dos docentes e suas intenções pedagógicas acerca da inclusão educacional nos Anos

## Iniciais do Ensino Fundamental?

Seguindo esse pensamento, dentro de todas as leituras acadêmicas realizadas, observamos que toda crença é construída no que se acredita, nos pensamentos que foram criados. Por isso, é importante sua compreensão, podendo ela ser edificante ou danosa para o processo de desenvolvimento do aluno de inclusão, nesse caso, o docente a transformará e adaptará para ser atingido o objetivo que é o desenvolvimento de todos os alunos, inclusive dos alunos com deficiência.

Na inclusão, mesmo tendo tantos anos de iniciativa e de discussões, ainda assim os docentes ainda são muito inseguros e precisam de muita ajuda e muito apoio para trabalhar a inclusão. Muitos desses docentes não procuram se atualizar, não procuram capacitações, não têm conhecimentos sobre a inclusão escolar e com tudo isso ficam mais inertes à realidade, acabam realizando a inclusão sem saber de fato como, e ainda assim continuam sem buscar.

Afinal, quando o docente busca se aprimorar, fazer sua prática pedagógica com inovações em que o objetivo seja alcançar a todos na sala de aula, tudo fica mais fácil. O caminhar de suas aulas se tornará mais fácil de trilhar quando existe esse interesse do professor e dos responsáveis, tanto o governo quanto a família, dando o apoio necessário. Assim sendo, o ano letivo se desenvolve com mais facilidade.

Ainda dentro das leituras acadêmicas, observou-se que o docente é o transformador, ele é o mediador, seus planejamentos e sua prática pedagógica são flexíveis, ele possui essa autonomia para que seus objetivos sejam alcançados, não só com o aluno de inclusão, mas com todos da mesma classe. Que a diferença que existe seja vista por igual, como igual, cada um com suas limitações. Que sejam aceitas.

Para firmar e afirmar, existem as dimensões legais da inclusão que amparam o discente, são as mesmas que vão garantir ao docente que esse aluno vai ter um bom desenvolvimento nas condições dele, sem que sobrecarregue o docente e muito menos o discente, as exigências são conforme o que o aluno necessita. O acolhimento é para ambos os lados, toda educação é transformadora quando bem administrada, acolhida, aceita.

A inclusão ainda é uma crença vista e revista diariamente ou quando necessário, quando colocada em prática. O estudo de cada caso é necessário para saber e reconhecer as práticas a serem utilizadas para que o aluno incluso esteja amparado e que se sinta seguro em participar de tudo aquilo. As crenças vão se

fazendo, desfazendo e se transformando. As práticas pedagógicas vão se completando, se transformando, se adaptando e se adequando.

Defendemos que para que a Educação Inclusiva seja de fato transformadora, é necessário que muito ainda se faça, como investimentos nas capacitações dos docentes, em seus salários e nas estruturas das escolas, e que o investimento seja de total aproveitamento, onde todos sejam alcançados.

Compreender os processos de inclusão, segregação, exclusão e integração é essencial para a construção de uma sociedade mais justa e equitativa, pois evidenciam os movimentos e concepções que a inclusão educacional teve até chegar nas discussões mais atuais sobre a temática. Sendo assim, a inclusão verdadeira vai além da simples presença de indivíduos em espaços sociais e escolares. Ela requer, portanto, um compromisso contínuo com a eliminação de barreiras e a promoção de um ambiente onde todos possam prosperar e se desenvolver. Ao reconhecer e abordar tais processos, podemos trabalhar coletivamente para criar um futuro mais inclusivo para todos.

## REFERÊNCIAS

- ANJOS, H. P. dos. Crenças Pedagógicas sobre inclusão escolar: Discurso e saberes docentes. **Linguagens, Educação e Sociedade**, Teresina, ano 18, n. 29, jul./dez. 2013.
- ANJOS, A. R, dos. Tensões e Intenções no processo de Inclusão na Educação Infantil com TDG associado ao espectro de autismo. In: SEMINÁRIO NACIONAL DE EDUCAÇÃO ESPECIAL, 5.; SEMINÁRIO CAPIXABA DE EDUCAÇÃO INCLUSIVA, 15. **Anais**... Universidade Federal do Espírito Santo, 2016.
- BEAUCLAIR, J. Incluir é viver a beleza da diversidade. **Recanto das letras**, ago. 2007. Disponível em: <https://www.recantodasletras.com.br/poesias-social/666873>. Acesso em: 10 abr. 2024.
- BECK, J. S. **Terapia cognitivo-comportamental**: teoria e prática. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2022.
- BLANCO, E. Aprendendo na diversidade: Implicações educativas. **Revista Silo Tips**, Foz do Iguaçu, jan. 2017. Disponível em: <https://silo.tips/download/aprendendo-na-diversidade-implicacoes-educativas>. Acesso em: 7 abr. 2024.
- BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília: Senado Federal, 1988.
- BRASIL. **Lei n.º 7.853, de 24 de outubro de 1989**. Dispõe sobre o apoio às pessoas portadoras de deficiência, sua integração social, sobre a Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência - Corde, institui a tutela jurisdicional de interesses coletivos ou difusos dessas pessoas, disciplina a atuação do Ministério Público, define crimes, e dá outras providências. Brasília: Presidência da República, 1989. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L7853.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L7853.htm). Acesso em: 25 nov. 2024.
- BRASIL. **Lei n.º 9.394 de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: Presidência da República, 1996. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l9394.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm). Acesso em: 25 nov. 2024.
- BRASIL. **Diretrizes nacionais para a educação especial na educação básica**. Brasília: Ministério da Educação, 2001a. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/diretrizes.pdf>. Acesso em: 25 nov. 2024.
- BRASIL. **Lei n.º 10.172, de 9 de janeiro de 2001**. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Brasília: Presidência da República, 2001b. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/leis\\_2001/l10172.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/l10172.htm). Acesso em: 25 nov. 2024.
- BRASIL. **Estatuto da Criança e do Adolescente**: Lei federal nº 8069, de 13 de julho de 1990. Rio de Janeiro: Imprensa Oficial, 2002.

**BRASIL. Decreto n.º 6.094, de 24 de abril de 2007.** Dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, pela União Federal, em regime de colaboração com Municípios, Distrito Federal e Estados, e a participação das famílias e da comunidade, mediante programas e ações de assistência técnica e financeira, visando a mobilização social pela melhoria da qualidade da educação básica. Brasília: Presidência da República, 2007. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2007/decreto/d6094.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6094.htm). Acesso em: 25 nov. 2024.

**BRASIL. Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva.** Brasília: Ministério da Educação, 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducespecial.pdf>. Acesso em: 25 nov. 2024.

**BRASIL. Lei n.º 13.146, de 6 de julho de 2015.** Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Brasília: Presidência da República, 2015. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm). Acesso em: 25 nov. 2024.

**BRASIL.** Regulamentação de artigos da Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência. **Ministério dos Direitos Humanos e da Cidadania**, 2024. Disponível em: <https://www.gov.br/mdh/pt-br/navegue-por-temas/pessoa-com-deficiencia/acoes-e-programas/regulamentacao-de-artigos-da-lei-brasileira-de-inclusao-da-pessoa-com-deficiencia>. Acesso em: 11 fev. 2024.

BRAZ-AQUINO, F. de S.; FERREIRA, I. R. L.; CAVALCANTE, L. A. Concepções e Práticas de Psicólogos Escolares e Docentes Acerca Da Inclusão Escolar. **Psicologia: Ciência e Profissão**, v. 36, n. 2, p. 255-266, 2016. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pcp/a/jxXzzcs9QhKWRJHgQYNgV4q/?lang=pt#>. Acesso em: 06 abr. 2024.

CALDEIRA, A. M. S.; ZAIDAN, S. Prática pedagógica. In: OLIVEIRA, D. A. et al. **DICIONÁRIO**: trabalho, profissão e condição docente. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010. Disponível em: <https://gestrado.net.br/wp-content/uploads/2020/08/328-1.pdf>. Acesso em: 31 mar. 2024.

CONVENÇÃO DE GUATEMALA. 1999. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/guatemala.pdf>. Acesso em: 25 nov. 2024.

CONVENÇÃO SOBRE OS DIREITOS DA CRIANÇA. Unicef, 1989. Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/convencao-sobre-os-direitos-da-crianca>. Acesso em: 25 nov. 2024.

CORREIA, C. S. **O desafio da inclusão no ambiente escolar**: um estudo no município de Nova Londrina, Paraná. 2014. 45f. Monografia (Especialização em Educação: Métodos e Técnicas de Ensino) – Universidade Tecnológica do Paraná, Medianeira, 2014. Disponível em: [https://repositorio.utfpr.edu.br/jspui/bitstream/1/20860/2/MD\\_EDUMTE\\_2014\\_2\\_18.pdf](https://repositorio.utfpr.edu.br/jspui/bitstream/1/20860/2/MD_EDUMTE_2014_2_18.pdf). Acesso em: 29 mar. 2024.

DECLARAÇÃO DE SALAMANCA. Sobre Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais. Jun. 1994. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>. Acesso em: 20 jan. 2024.

DECLARAÇÃO MUNDIAL DE EDUCAÇÃO PARA TODOS. Unicef, 1990. Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/declaracao-mundial-sobre-educacao-para-todos-conferencia-de-jomtien-1990>. Acesso em: 25 nov. 2024.

FEITOSA, V. As diferenças entre exclusão, segregação, integração e inclusão. **Revista Eureca**, ago. 2020. Disponível em: <https://eureca.me/exclusao-segregacao-integracao-e-inclusao/>. Acesso em: 29 mar. 2024.

FERREIRA, M. E. C. O enigma da inclusão: das intenções às práticas pedagógicas. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 33, n. 3, p. 543-560, set./dez. 2007.

FRANCO, M. A. do R. S. **Pedagogia e prática docente**. São Paulo: Cortez, 2012.

FRANCO, M. A. do R. S. Prática Pedagógica e docência: um olhar a partir da epistemologia do conceito. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, São Paulo, v. 97, n. 247, p. 534-551, 2016. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbeped/a/m6qBLvmHnCdR7RQjJVspzTq/#>. Acesso em: 29 mar. 2024.

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

GARCIA, C. M. La formación docente en la sociedad del conocimiento y la información: avances y temas pendientes. **Olhar de Professor**, Ponta Grossa, v. 10, n. 1, p. 63-90, 2007.

GRANEMANN, J. L. **Educação Inclusiva**: análise de trajetórias e práticas pedagógicas. 2005. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Católica Dom Bosco, Campo Grande, 2005.

KORTHAGEN, F. A. J. Em busca da essência de um bom professor: Rumo a uma abordagem mais holística na formação de professores. **Teaching and Teacher Education**, v. 20, n. 1, p. 77-97, 2004.

MUCK, S. M. de A. **Passos e descompassos numa proposta de educação inclusiva**: estudo a partir do estágio docência. 2010. 43f. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Pedagogia) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2010. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/39554/000825444.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 4 abr. 2024.

OLIVEIRA, S. G. de. Aprendizagem e Avaliação: um processo intrínseco. **Revista Educação Pública**, Rio de Janeiro, 2018. Disponível em: <https://educacaopublica.cecierj.edu.br/artigos/18/7/aprendizagem-e-avaliao-um-processo-intrnseco>. Acesso em: 31 mar. 2024.

PAJARES, M. F. Crenças dos professores e pesquisa educacional: Limpando uma construção bagunçada. **Review of Educational Research**, v. 62, n. 3, p. 307-332, 1992.

PEREIRA, E. G. Percepção dos profissionais de uma escola pública sobre a inclusão de pessoas com deficiência. **REIN Revista Educação Inclusiva. IV CINTEDI**, v. 1-12, 2021. Disponível em:  
<https://revista.uepb.edu.br/REIN/article/view/585/504>. Acesso em: 6 abr. 2024.

PICH, R. H. Thomas Reid sobre Concepção, Percepção e relação mente-mundo exterior. **Veritas**, Porto Alegre, v. 55, n. 2, 2010. Disponível em:  
<https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/veritas/article/view/10238>. Acesso em: 10 jan. 2024.

PINTO, G. U. A intrínseca relação entre elaboração de conceitos e aprendizagem escolar. **Crítica Educativa**, Sorocaba, v. 2, n. 1, p. 186-201, jan./jun. 2016.

SASSAKI, R. K. Paradigma da inclusão e suas implicações educacionais. **Revista Fórum**, Rio de Janeiro, v. 5, p. 9-18, 2002. Disponível em:  
<https://seer.ines.gov.br/index.php/revista-forum/issue/view/54/100>. Acesso em: 29 mar. 2024.

SILVA, F. G. da. Subjetividade, individualidade, personalidade e identidade: concepções a partir da psicologia histórico-cultural. **Psicol. educ.**, São Paulo, n. 28, p. 169-195, jun. 2009. Disponível em:  
[http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1414-69752009000100010&lng=pt&nrm=iso](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-69752009000100010&lng=pt&nrm=iso). Acesso em: 4 mar. 2024.

SILVA NETO, A. de O. et al. Educação inclusiva: uma educação para todos. Revista Educação Especial. **Revista Educação Especial**, Santa Maria, v. 31, n. 60, p. 81-92, 2018. Disponível em: <https://www.redalyc.org/journal/3131/313154906008/html/>. Acesso em: 6 abr. 2024.

SOARES, F. V. **Subjetividade, história de vida e formação docente**: sentidos do ser professor. 2010. 217f. Dissertação (Mestrado em Educação) - UECE, Fortaleza, 2010.

SOUZA, I. Z. de. **Metodologias pedagógicas inovadoras, crenças e concepções no trabalho docente dialógico**: elementos reveladores na prática-teoria prática da Educação Básica. 2020. 169f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2020.