

## EDUCAÇÃO BÁSICA NO BRASIL: INCLUSÃO COMO DIREITO UNIVERSAL

Recebido em: 20/04/2024

Aceito em: 24/09/2024

DOI: 10.25110/educere.v24i2.2024-11161



Fernanda Florindo de Souza <sup>1</sup>  
Larissa Gabrielle Ramos Navarro <sup>2</sup>  
Abigail Malavasi <sup>3</sup>  
Michel da Costa <sup>4</sup>

**RESUMO:** Esta produção é fruto de um estudo de cunho bibliográfico, no viés dos processos de inclusão no ambiente escolar. O objetivo é refletir sobre como ocorre, suas implicações e prospectos, assim a educação como um direito de todos, cumpre-se quando o sistema propicia formação plena, formação com socialização funcional, condições de acesso e permanência. Evidenciou o compromisso de quem faz a educação escolar, na busca por equidade, em ambiente escolar híbrido, no qual propicie a construção da cidadania ativa. Destaca-se a fundamentação legal, de tais primícias como um direito constitucional, de forma atrelada cito proposta educativa na qual corrobora, com o exercício de fato um ensino inclusivo. Destaca-se a importância da formação continuada dos professores nesse processo e qual caminho ela deve percorrer. Neste estudo, atrelam-se fundamentos teóricos e práticas docentes, fazendo uma leitura crítica e destacando algumas convergências entre ambas. O conceito de inclusão, nesta produção, refere a todo aquele posto à parte do processo educacional, de forma provisória ou permanente.

**PALAVRAS-CHAVE:** Processos de inclusão; Educação escolar; Socialização funcional; Acesso e permanência.

## BASIC EDUCATION IN BRAZIL: INCLUSION AS A UNIVERSAL RIGHT

**ABSTRACT:** This production is the result of a bibliographical study, focusing on inclusion processes in the school environment. The objective is to reflect on how it occurs, its implications and prospects, so education as a right for all is fulfilled when the system provides full training, training with functional socialization, conditions of access and permanence. It highlighted the commitment of those who provide school education, in the search for equity, in a hybrid school environment, in which it promotes the construction of active citizenship. The legal basis stands out, of such first fruits as a constitutional right, linked to the educational proposal in which it corroborates, with the

<sup>1</sup> Mestre na Área do Ensino. Universidade Metropolitana de Santos, Brasil.

E-mail: [nanda-florindo@hotmail.com](mailto:nanda-florindo@hotmail.com) ORCID: <https://orcid.org/0009-0003-0942-8740>

<sup>2</sup> Mestre na Área do Ensino. Universidade Metropolitana de Santos, Brasil.

E-mail: [larissagnavarro@gmail.com](mailto:larissagnavarro@gmail.com) ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9774-1416>

<sup>3</sup> Doutora em Educação. Universidade Estadual de Campinas, Brasil.

E-mail: [amalavas@uol.com.br](mailto:amalavas@uol.com.br) ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9324-8643>

<sup>4</sup> Doutor em Educação Matemática. Universidade Anhuera de São Paulo, Brasil.

E-mail: [michel.costa@unimes.br](mailto:michel.costa@unimes.br) ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5951-7870>

actual exercise of inclusive teaching. The importance of continuing teacher training in this process is highlighted and which path it should take. In this study, theoretical foundations and teaching practices are linked, making a critical reading and highlighting some convergences between the two. The concept of inclusion, in this production, refers to anyone placed apart from the educational process, temporarily or permanently.

**KEYWORDS:** Inclusion processes; Schooling; Functional socialization Access and permanence.

## **EDUCACIÓN BÁSICA EN BRASIL: LA INCLUSIÓN COMO DERECHO UNIVERSAL**

**RESUMEN:** Esta producción es resultado de un estudio bibliográfico, centrado en los procesos de inclusión en el ámbito escolar. El objetivo es reflexionar sobre cómo se da, sus implicaciones y perspectivas, para que la educación como derecho de todos se cumpla cuando el sistema brinde formación integral, formación con socialización funcional, condiciones de acceso y permanencia. Destacó el compromiso de quienes imparten educación escolar, en la búsqueda de la equidad, en un ambiente escolar híbrido, en el que se promueva la construcción de ciudadanía activa. Destaca el fundamento jurídico, de tales primeros frutos como derecho constitucional, vinculado a la propuesta educativa en la que se corrobora, con el ejercicio real de la enseñanza inclusiva. Se destaca la importancia de la formación continua docente en este proceso y qué camino debe tomar. En este estudio se vinculan fundamentos teóricos y prácticas docentes, realizando una lectura crítica y destacando algunas convergencias entre ambos. El concepto de inclusión, en esta producción, se refiere a cualquier persona apartada del proceso educativo, temporal o permanentemente.

**PALABRAS CLAVE:** Procesos de inclusión; Enseñanza; Socialización funcional Acceso y permanencia.

### **1. INTRODUÇÃO**

A proposta deste trabalho surgiu de estudos teóricos, vinculados às experiências vivenciadas pelos autores no contexto de escolas de Ensino Fundamental, proporcionados pela disciplina “Educação Inclusiva no Ensino Fundamental: diversidade e direitos humanos” no âmbito do Programa de Mestrado Profissional “Práticas Docentes no Ensino Fundamental”, da Universidade Metropolitana de Santos – UNIMES. Assim, tais reflexões trato os alcances dos processos de inclusão escolar, discorremos acerca do conceito de normalidade e os processos de inclusão, colocamos os prospectos para um processo humanizado, com as cores de todos, assim como, sintetizou como os processos de inclusão escolar fomentam avanços com renovados paradigmas. O objetivo desta produção foi refletir, sobre quem incluir, as implicações de ter todos na escola. Entendemos o direito à formação escolar para todos como um avanço, no qual suscitam novos contextos e abordagens. Colocamos pontos de observação, construtivo para a verdadeira inclusão, assim como, citamos proposta

educacional dialógica com necessário avanços educacionais e sugerimos a formação continuada dos docentes percorrendo um caminho para uma educação inclusiva e emancipatória. Este estudo é de cunho bibliográfico, com referência nos autores correlatos aos processos educacionais, tais quais, Almeida e Mendes (2016), Bampi (2010), Braun e Marin (2016), De Luca (2002), Candau (2013), Dias (2013), Freire (2007), Guerra *et al* (2023), Gomes e Magalhães (2018), Lima (2016), Machado (2020), Madureira (2018), Marques e Romualdo (2015), Mantoan (2014), Mizukami (1986), Moysés; Collares (1997), Nóvoa (1992), Rabelo (2012), Sacavino (2006), Skliar (2006), Swartz (1983) e Vitalino; Prais; Santos (2019). Por toda produção, vincula-se os dizeres autores e seus pontos de confluência e o exercido na regência docente.

## **2. OS ALCANCES DOS PROCESSOS DE INCLUSÃO ESCOLAR**

Quando pensamos nos múltiplos aspectos dos processos de inclusão, temos as contradições. Sendo para todos, a quem cabe incluir? Quais são as incongruências desse processo? Cabe refletir, quais são as trilhas que conduzem, ao exercer real dos direitos.

Ao ampliar a oferta de vagas, para a escolarização básica, questiona-se definir tal avanço, como cumprimento do direito subjetivo à educação. Fatores diversos, influem no processo, tais quais: Formar sujeito de direito, garantir equidade e qualidade, no processo e na permanência.

Em avanço refletido, temos a questão de quem incluir, dentro desse para todos, formatado para alguns. Em Lima (2016), encontra-se o histórico da psiquiatria infantil no Brasil, tanto quanto o alargamento exponencial de diagnósticos com Transtorno do Déficit de Atenção / Hiperatividade - TDAH, Transtorno do Espectro do Autismo - TEA e Transtorno Bipolar Infantil - TBI, como síncronos com as demandas, advindas do processo de escolarização homogeneizante.

Outro fator presente, são as abordagens diferenciadas, implícitas e explícitas, assim como, normalizadas no convívio social. “Primeiramente, gostaria de salientar que se traduz como capacitismo a palavra inglesa *ableism*, que significa a discriminação por motivo de deficiência” Dias (2013, p. 4). Tratar com mínimo, aqueles atribuídos um laudo médico, assim como, supor a predisposição da pessoa com deficiência a não conseguir, anula de forma capacitista o indivíduo.

Subsidiar às práticas escolares, na leitura médica de cada estudante, esvazia a função dos profissionais da educação. “As fronteiras entre normalidade e patologia,

especialmente no campo mental, são constantemente reconstruídas. “Lima (2016, p. 69). Sendo a patologia algo em ressignificação, estigmatizar o sujeito da escolarização por um laudo, não pensar em como fazer do processo equitativo para estes, assim como, às razões para tantos novos laudos, torna os matriculados excluídos, pois passam a ter o laudo como uma identidade. Em continuidade de leitura, o autor roteiriza, a SCN (Síndrome da Criança Normal), ao ler evidencia-se, a impossibilidade de atender tais critérios. Assim sendo, fica complexo pensar, em quem realmente está incluído.

Podemos dizer que acabamos de ser apresentados a uma “não criança”. Que ideal de normalidade nós adultos – sim, porque não são as crianças que elaboram os critérios diagnósticos da psiquiatria – estamos impondo aos nossos filhos, netos, pacientes, alunos? Esse debate é tão difícil quanto urgente e nada ganhamos ao adiar o enfrentamento dessa questão (Lima, 2016, p. 71).

Em continuidade reflexiva, temos a escola e o seu cotidiano. Cada unidade escolar carrega características próprias, tanto quanto influências pré-concebidas de como ser escola, muitas vezes advindas, dos primeiros modelos educacionais. “A abordagem tradicional é caracterizada pela concepção de educação como um produto, já que os modelos a serem alcançados estão pré-estabelecidos, daí a ausência de ênfase no processo” Mizukami (1986, p. 11). Tal definição em si, já segrega e exclui. Estabelecer previamente, sem saber a quem, é vago.

Quando coloca-se formar a todos, preconiza-se o formar com todos. A construção do novo, com associação de ideias. Estar participando qualitativamente, vai muito além de uma presença na chamada. Ao refletir, como o giro real desenha-se no avesso desta base, o autor coloca “Trata-se, pois de uma transmissão de ideias selecionadas e organizadas logicamente. Este tipo de concepção de educação é encontrado em vários momentos da história, permanecendo atualmente sob diferentes formas” Mizukami (1986, p. 11). Sendo este, um olhar automatizado de como fazer escola, cria-se um sistema de afunilamento, entre ingressantes e concluintes. Uma engrenagem de exclusão.

Deste sistema continuado de segregação, com obrigatória inserção de todos e aceita formatação para poucos, ainda encontra barreiras advindas do sociocultural. Em um país, tão diverso em todos os aspectos como o Brasil, homogeneizar o ensino é fator excludente. Dar o mesmo ponto de chegada, e condições não equiparáveis, produz injustiças e todas as ordens. Impor um mesmo currículo, avaliação, métodos e tempos de execução, ensinar o não permeável sem sentido, é projetar o insucesso. Exemplifica-

se no tratar na escola sobre a Europa, para quem vai a cada ano com a família, da mesma forma de quem nunca saiu do bairro, igualar sem equiparar, excluí da forma mais ampla o estudante. Sendo a escola o lugar por onde toda sociedade passa, suas tratativas não são neutras, e suas estruturas advém dos interesses das camadas dominantes.

Bourdieu afirma convincentemente que a cultura medeia as relações entre as classes sociais e que o ensino é, sem dúvida, a esfera onde esta mediação mais provavelmente ocorre. No entanto, as relações das classes sociais também são mediadas pelas estruturas estatais e pela política educacional instituída pelo Estado (Swartz, 1983, p. 44).

Neste breve recorte, coloca-se, com base nos autores, fatores de exclusão na escolarização. Todos têm direito a frequentar a escola, é sem dúvida um avanço, no qual demanda continuidade. Para estar verdadeiramente incluído, requer condições equiparáveis. Não se pode reduzir a potencialidade de uma pessoa a um laudo médico. Não se pode, perde a humanidade do processo, impor modelos educacionais prontos, de essência incógnita para a maioria. Não se pode oferecer, um processo educacional igualitário em temática de ensino, e díspar em alcance de compreensão. Neste recorte, poucos não seriam excluídos por algum dos critérios mencionados, cabe incluir a todos estes.

### **3. O CONCEITO DE NORMALIDADE E OS PROCESSOS DE INCLUSÃO**

Impulsionado pelo avanço da escolarização como um direito subjetivo, vem o costume de ter a todos frequentando o ambiente escolar. Porém, estar dentro de um lugar, e pertencer a giro relacional do mesmo, diverge totalmente. Em continuidade com tratado, coloca-se o conceito de normalidade aplicado ao ensino básico, às influências nos processos de inclusão, frente aos pontos centrais: Medicalização, Inteligência, Diversidade.

Muitas são as abordagens, no quesito normalidade. Nesta reflexão adotaremos o tratado em Skliar (2006, p. 19), “Assim, ‘normalizar’ significa escolher arbitrariamente uma identidade e fazer dela ‘a identidade’ a única identidade possível, a única identidade ‘verdadeira’”. Tendo a educação o intuito de abarcar a todos, homogeneizar identidades em perfil posto, deixa de incluir a todos e cada.

Em prol de uma fictícia normalização, dos estudantes da escola básica, usa-se como meio e fim à medicalização. Como colocado Gomes e Magalhães (2018), o medicar é resposta à demanda educacional de queixas quanto à disciplina e dificuldades

de aprendizagem. Desta forma, fundamenta-se tantos diagnósticos de transtornos de aprendizagem, e elevada demanda por medicações.

Apenas a existência de tal contexto, em sua essência, aloca isoladamente cada sujeito, em uma imaginária especificidade. Sendo o que se aprende, se faz com o outro, segrega os pares no ambiente escolar e distorce a percepção da auto imagem, reporta à exclusão escolar. “O diagnóstico de um suposto transtorno pode fazer com que a criança incorpore o rótulo de doente e passe a agir como tal.” Gomes e Magalhães (2018, p. 320). Em um processo desigual, quando deixamos de focar no potencial do indivíduo, obtemos sempre as devolutivas mais vazias.

Ao definir a dificuldade no aprendizado ou um comportamento desviante como doença, o fenômeno passa a ser alvo de intervenção médica que deve diagnosticar, descobrir sua suposta etiologia orgânica e definir uma forma de tratamento para que a criança passe a se enquadrar no modelo considerado ideal ao comportamento. (Gomes; Magalhães, 2018, p. 318).

Em vínculo estreito, encontra-se as múltiplas vistas sobre inteligência. Para este conceito, sem construção fechada, colocam os autores Moysés e Collares (1997, p. 72) “O que se está colocando é que o máximo de inteligência possível é construído histórica e socialmente”. Desta vez que uma inteligência é hierarquizada, como superior ou privilegiada, lógica está a serviço do interesse contemporâneo, de quem a mensura.

Outro dado considerável, é a impropriedade de quantificar e categorizar as inteligências. “A medida a que temos acesso é apenas a expressão do potencial, jamais o potencial” Moysés e Collares (1997, p. 67). Partindo desta colocação dos autores, mensuramos um potencial, e não a inteligência. Pessoas de diferentes alocações, podem expressar melhor resposta, nos aspectos que melhor dialogam com o seu potencial.

Trata-se de um ponto fortemente questionável, os testes padronizados. O aferir destes instrumentos, demonstra o já internalizado em um momento estático, o giro real da construção do pensamento, é interno e em movimento Moysés e Collares (1997). Exemplifica-se em um simples teste de corrida, mesmo largando juntos do mesmo ponto, colocar um atleta especialista e um corredor amador, apontando para distorções óbvias.

De tal exemplificação, torna-se viável múltiplos alargamentos reflexivos. Poderíamos pensar, pelo lado aparentemente positivo, de ambos poderem concorrer. Porém seria uma participação com critérios justos e exequíveis por todos? Segundo Machado (2020), na perspectiva escolar, quando normalizamos o conceito de diversidade, nos colocamos como padrão normativo e outro como destoante. Ainda na

leitura do autor, ao tratarmos o coletivo por diversidade, vinculamos cada um a um perfil identitário, findo. Em síntese o autor coloca o hibridismo como meta prospecta ao ambiente educacional.

Em um universo híbrido, não apontamos a diferença, pois cada uma é singular, assim como a diversidade, não expressaria o outro, como obra fechada. “A educação inclusiva contesta as identidades essencializadas que afirmam a política do ‘mesmo’, do idêntico, dos processos categorias e do diverso. Ela defende formas híbridas de plurais das relações humanas nas escolas e na sociedade e não vive o autoritarismo do padrão e da norma” Machado (2020, p. 7). Desta forma, retomando o exemplo da corrida, em um ambiente híbrido, não faria sentido propor e mensurar o próximo, pelo inviável.

Tais anseios, por uma inclusão ativa e real, de um espaço educacional híbrido, tem fundamentação legal. “É um direito de todos ‘A educação como direito humano é considerada um direito social integrante da denominada segunda geração de direitos, formulados e afirmados a partir do século XIX.’” Candau (2013, p. 44). Se todo humano tem direito a formação educacional, todos contextos que afastam os estudantes de uma formação cidadã ativa, é exclusor.

Em suma, muitos são os processos de exclusão. Para incluir na ação educativa, deve-se começar muito antes da matrícula escolar. Pensar e repensar, para sempre e de forma constante os processos, é indivisível. Tendo em vista que toda sociedade passa pela escola, a passividade diante da exclusão é também uma posição não neutra. Toda pessoa é ser singular, que se faz nas relações sociais, e tem direito a um ambiente favorável à sua construção como um todo.

#### **4. OS PROSPECTOS DE UM PROCESSO HUMANIZADO, COM AS CORES DE TODOS**

Humanizar, tornar cada um, parte do todo, urge na busca por uma escolarização verdadeiramente inclusiva. Aceitar a diferença ou reduzir identidades ao diverso, apenas exclui. Todas as cores encontram-se no hibridismo, como um processo de construção e busca. Sendo a escola no qual gesta a sociedade, permeada de intencionalidades educativas, humanizar para englobar, dialoga com a pauta inclusiva.

Este olhar reflexivo, da inclusão escolar como responsabilidade coletiva, aponta para o modelo social descrito em Bampi (2010). Ao abordar as deficiências, trata-se nos contornos da vida social. Em uma sociedade deste modelo, ao propor uma ação ou

construção, pensa-se na entrada e permanência para todos. Um exemplo básico, seriam os sinais sonoros das escolas, que marcam entrada, trocas de aula e saídas. Se pertence a todos, ao implementar tais sinais, deveria haver uma alternativa, para quem não pode ouvir.

Em síntese, a ideia básica do modelo social é que a deficiência não deve ser entendida como um problema individual, mas uma questão da vida em sociedade, o que transfere a responsabilidade pelas desvantagens das limitações corporais do indivíduo para a incapacidade da sociedade em prever e se ajustar à diversidade (Bampi, 2010, p. 3)

Tal visão de estrutura social, dialoga com direitos constitucionais. De acordo com o autor Sacavino (2006), o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (PNED), incorpora-se como política pública. Na descrição apresenta o aspecto de orientação e formação ações educativas, fomenta noções como cidadania democrática e interdependência dos direitos humanos. O documento reconhece a educação como um direito e um meio de alcance, aos direitos do nível individual e coletivo.

Na leitura continuada de Sacavino (2006), frente a referida política pública, reporta-se a Educação Básica. Por todo percurso formativo, os direitos além de respeitados, devem repertoriar a formação do estudante. Coloca-se como prioridade atender, toda e qualquer pessoa em situação de exclusão ou discriminação no meio social.

Em relação com a Educação Básica: Educação Infantil, Ensino Fundamental e Médio, o documento afirma que constituem exigências fundamentais favorecer, desde a infância, a formação de sujeitos de direito e priorizar pessoas e grupos excluídos, marginalizados e discriminados pela sociedade. (Sacavino, 2006 p. 465)

Uma forma de abordagem, para exercer tais direitos seria o Desenho Universal de Aprendizagem (DUA). Surgido na arquitetura, desdobrou-se para área da educação. Por meio deste repensa-se as barreiras físicas e de engajamento social do estudante. Ao permear o processo educacional, se faz em giro de 360° a cada passo ou proposição. Nesta visão coloca-se para além do proposto, o como propor e ou para quem.

Desenho Universal de Aprendizagem, (DUA), abordagem sistematizada a partir da década de 1990, iniciou com inquietações de acessibilidade na área da arquitetura e avançou para reflexões de tais aspectos na área educacional. Colocou-se três princípios norteadores, voltados à forma de apresentação do conteúdo, expressão do aluno e promover o engajamento nas atividades pedagógicas. (Vitalino; Prais; Santos, 2019, p. 810).

Tal abordagem alarga-se de forma inicial, nos meandros educacionais. Inspira e organiza a construção de um cenário educativo, de todos e para todos. “Trata-se,

portanto, de uma abordagem curricular que procura reduzir os fatores de natureza pedagógica que poderão dificultar o processo de ensino e aprendizagem, assegurando assim o acesso, a participação e o sucesso de todos os alunos”. Madureira (2018, p. 41). Assim corrobora com o fortalecimento de uma educação permeada, pelas cores de todos.

Na proposta de minimizar as barreiras pedagógicas, garantindo a todos os alunos o acesso às oportunidades de aprendizagem, de acordo com Vitalino, Prais e Santos (2019), o DUA traz como proposta três princípios norteadores, são eles: múltiplas formas de representação – o conteúdo é disponibilizado de diversas formas, respondendo aos diferentes modos com que os alunos processam as informações; múltiplas formas de expressão – dispõe aos alunos várias maneiras de expressar o seu conhecimento, possibilitando que utilizem suas habilidades; e múltiplas formas de engajamento – que têm como foco proporcionar diferentes formas de motivação e envolvimento, partindo da premissa de que os alunos são motivados cada qual de uma maneira.

Outra abordagem relevante para garantir o direito à educação para todos é o ensino colaborativo, no qual apresenta como uma prática eficaz para promover a inclusão escolar. Nessa proposta, o professor do ensino regular e o professor de educação especial trabalham em conjunto, sem classificar ou diferenciar os alunos; ambos são igualmente responsáveis por todos os alunos, sem diferenciações devido ao aluno ter laudo médico ou não. Assim, desenvolvem o planejamento, o ensino e monitoram o aprendizado dos alunos Rabelo (2012). Dentro de tal contexto, busca-se dissipar a prática de diferenciar para incluir. Evidencia-se a importância da formação do profissional, ao analisar, pensar e redesenhar os processos de ensino e de aprendizagem.

Segundo Braun e Marin (2016), o ensino colaborativo favorece um ambiente de aprendizagem mais inclusivo e equitativo, pois torna possível personalizar o ensino de acordo com as especificidades dos alunos. As diferenças são consideradas de modo positivo e a colaboração é incentivada, assim, a proposta é benéfica para todos os alunos.

Para o ensino colaborativo alcançar os objetivos da sua proposta, é necessária uma boa comunicação entre os docentes e um bom planejamento. É fundamental que os professores estejam alinhados quanto aos objetivos e estratégias de ensino que serão utilizados. Além disso, é de suma importância que nesse ambiente escolar exista um apoio mútuo de todos os agentes escolares, sendo possível o compartilhamento e a troca de experiências Rabelo (2012). Entender a ambiência escolar, como influente nas

relações interpessoais, se faz necessário. Em um ambiente dialógico, integrado e formativo, tal qual prospecta-se à escola, são indivisíveis pluralidades.

Essas duas abordagens buscam auxiliar nos processos de ensino e de aprendizagem, cientes do formato heterogêneo de cada turma, rompendo com a necessidade incessante de rotular e medicar para homogeneizar. Além disso, ambos incentivam uma participação ativa dos alunos, o que promove um ambiente inclusivo e dinâmico. Com essas abordagens, é possível adequar o currículo para alcançar a todos, atendendo às diferentes necessidades dos alunos e favorecendo uma educação de fato inclusiva.

Assim um processo humanizado, não visa apenas um público, no qual obtém algum tipo de indicação médica. Tal processo tem como objetivo o todo, viabilizar uma formação verdadeira, na qual possa construir cidadãos autônomos. Incluir abarcar todo aquele que está fora do processo educativo, de forma total ou parcial. Uma sociedade inclusiva, permanece em constante movimento, ressignifica-se a cada etapa. Em um modelo híbrido, a cor do outro não é diferente, pois não sou referência de igual, ele não é diverso, pois é singular a cada dia. Todos precisamos ter o nosso potencial valorizado, assim como, somos sujeitos sociais que precisamos do outro, de forma permanente.

## **5. FORMAÇÃO CONTINUADA PARA OS DOCENTES – PELOS CAMINHOS DE UMA EDUCAÇÃO INCLUSIVA EMANCIPATÓRIA**

Partimos do princípio de que a inclusão de alunos com deficiências vai além das adaptações físicas, como mudanças arquitetônicas e ajustes em equipamentos e materiais didáticos. É necessário promover mudanças no currículo e nas práticas pedagógicas, integrando planejamento coletivo e ensino cooperativo na cultura escolar. Isso implica romper com paradigmas normatizadores que desvalorizam a diversidade, para que a escola se torne mais acolhedora e sensível à pluralidade, tal como indicam as pesquisas de Guerra *et al* (2023) acerca das práticas docentes com estudantes que são público-alvo da Educação Especial. Essas transformações dependem da reflexão dos professores sobre suas práticas, combinada com estudos e discussões teóricas que possam enriquecer suas compreensões sobre inclusão, deficiência e diversidade Skliar (2006). Aponta-se ainda à importância de tais reflexões, imersas em um processo contínuo.

A formação continuada dos docentes é essencial para avançar nas práticas inclusivas e alcançar uma verdadeira inclusão escolar. É necessário formar professores imersos na reflexão, apropriados que o ato de incluir, só existe quando se volta a todos, proporcionando acessibilidade à aprendizagem. Além disso, toda a comunidade escolar deve estar ciente de que, de acordo com o Estatuto da Pessoa com Deficiência (Lei Federal nº 13.146/2015), a “discriminação em razão da deficiência” inclui qualquer forma de exclusão ou restrição que prejudique o reconhecimento ou o exercício dos direitos das pessoas com deficiência, incluindo a recusa de adaptações razoáveis e tecnologias assistivas Brasil (2015). Tal fala não valida segregar tais pessoas, delegando aos recursos assistivos a aprendizagem. Aponta-se para processo de ensino aprendizagem, mais equânimes, em oportunidades formativas.

Portanto, adequar o ambiente escolar para garantir acesso a todos não é opcional, é obrigatório. Isso inclui garantir acessibilidade na aprendizagem, o que significa que as aulas devem ser planejadas para serem acessíveis a todos os alunos. É importante identificar quantos alunos estão marginalizados por um modelo educacional que, embora se declare inclusivo, ainda segue normas de normalização, tratando o “anormal” como algo a ser mantido à parte De Luca (2002). Tais excluídos, não podem ser listados pelos laudos médicos, em vigência ou prospectos. Quando o ambiente escolar incorpora o estudante sem possibilitar a este, uma aprendizagem formativa, dentro do seu universo significativo, desponta a exclusão.

É fundamental buscar formações que preparem os professores para uma inclusão que vá além da normalização e promova a humanização. Segundo Marques e Romualdo (2015), na perspectiva de Freire (2007), uma escola inclusiva deve incluir a todos sem opressão. O processo educativo deve criar condições adequadas para a aquisição e construção eficaz de conhecimentos, reconhecendo e valorizando as características diversas dos alunos e garantindo oportunidades iguais para todos. O objetivo é fomentar o desenvolvimento cognitivo por meio de uma interação sociocultural que respeite e integre a diversidade dos estudantes.

Não podemos permitir que alunos fiquem à margem e ser omissos em relação a isso. É necessário ter professores preparados para trabalhar com a heterogeneidade, com um olhar humanizado que enxergue cada educando individualmente, sem recorrer a rótulos ou padronizações. Não deve haver um padrão de normalidade. Todos devem ter acesso e exercer seu direito de aprender, revelando suas potencialidades.

De acordo com Skliar (2006), a formação continuada deve desafiar e transformar, as antigas primícias, com visão restritiva de normalidade. É preciso superar a ideia de que, para lidar com alunos com deficiência, é necessário conhecer detalhadamente todas as questões biológicas e específicas.

Para organizar um processo de formação continuada eficaz para a educação inclusiva, é crucial considerar dois aspectos principais. Primeiro, a formação deve se concentrar na revisão crítica dos conceitos utilizados, desafiando binarismos como aprender/não aprender, normal/anormal e capaz/incapaz, comuns nas escolas De Luca (2002). Segundo, deve adotar um método crítico-reflexivo, conforme sugerido por Nóvoa (1992), que foca na reflexão sobre as práticas pedagógicas em vez de apenas acumular cursos e informações. Isso visa à (re)construção contínua da identidade profissional dos educadores Skliar (2006). Também é importante incluir discussões político-filosóficas sobre a diversidade, para que a inclusão vá além das práticas pedagógicas e adote princípios éticos de respeito e acolhimento para com as diversas formas de viver dos alunos com deficiências Mantoan (2014). Em tudo corrobora com a necessidade de formação continuada, do profissional da educação.

Além de abordar temas como o Desenho Universal de Aprendizagem e o ensino colaborativo, a formação deve enfatizar a importância de um modelo inclusivo que atenda a todos os alunos. É essencial discutir também estigmas e preconceitos que podem afetar os alunos, promovendo práticas educacionais mais acolhedoras e humanizadas.

De acordo com Almeida e Mendes (2016), buscar práticas verdadeiramente inclusivas beneficia não apenas os alunos com deficiência, mas também todo o ambiente educacional, promovendo valores de respeito à diversidade. Mantoan (2006) destaca a importância de políticas públicas que apoiem a formação continuada dos docentes, oferecendo recursos e oportunidades para o desenvolvimento profissional. Ela argumenta que os governos e instituições educacionais devem investir em programas de formação continuada de qualidade, acessíveis a todos os professores e adaptados às necessidades específicas de cada contexto escolar, para alcançar uma educação inclusiva emancipatória.

## **6. CONSIDERAÇÕES FINAIS**

A presente produção se coloca frente à reflexão concernente aos processos de inclusão educacional no âmbito escolar, no qual perpassam por identificar diferentes naturezas de exclusões, as motivações e consequências de um processo baseado na aceção de pessoas. Neste sentido, coloca-se o direito de todos à educação, cumpre-se quando além da matrícula escolar, o processo de escolarização propiciar formação de plena e de qualidade, com condições de acesso e permanência. Entende-se a educação como indivisível, dos processos de socialização e construção identitária, assim como a escola, um ambiente híbrido formativo para todos.

Reconfigurar a escola atual urge, porém não é um processo paulatino. Entender que todos passam pela escolarização, que está originando a sociedade, e nunca ocorre de forma neutra, coloco como disparador, da necessária mudança. Entender que não incluir na ação educativa, é um processo degenerativo de rápido alastramento. Quando se tem claro as origens da inclusão escolar, giro real que ocorre atualmente, fica evidente a necessária mudança. Um cidadão imbuído de tais preceitos, sabe que quando determinadas exclusões afetam alguns, inevitavelmente afeta a todos, pois estamos interligados como sociedade. Em síntese ao referir ao ambiente escolar, aponto mesmo com necessário, em avanço no senso de pertencimento a todos e cada um.

Por meio desta pesquisa, destacamos que há muitas lacunas e barreiras ainda presentes na oferta da Educação Inclusiva nos diferentes sistemas, sendo necessários investimentos dos governantes em Políticas Públicas na busca da melhoria dos serviços recebidos pelos educandos em distintas situações e pesquisas nesta área para subsidiar o trabalho no âmbito da modalidade de ensino que se encontra transversal a todos os níveis de escolarização.

## REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Maria Amelia; MENDES, Enicéia Gonçalves. (Orgs.). **Educação Especial e seus diferentes recortes**. 1. ed. Marília, SP: ABPEE. 2016. 340 p.

BAMPI, Luciana Neves da Silva; GUIHERME, Dirce; ALVES, Elioenai Dornelles. Modelo social: uma nova abordagem para o tema deficiência. **Revista Latino Americano de Enfermagem**. Internet. p. 1-9, jul/ago. 2010. Disponível em: <https://www.eerp.usp.br/rlae>. Acesso em: 15 mar. 2024.

BRASIL, 2015, **Lei n. 13.146**, da Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2015-2018/2015/Lei/L13146.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2015/Lei/L13146.htm). Acesso em: 02 ago. 2024.

BRAUN, Patrícia; MARIN, Márcia. (2016). Ensino colaborativo: uma possibilidade do atendimento educacional especializado. **Revista Linhas**, Florianópolis, 17(35), 193-215.

CANDAU, Vera Maria Ferrão. Direito à Educação, Diversidade e Educação em Direitos Humanos. *In*: SACAVINO, Suzana Beatriz. (org.) **Educação em Direitos Humanos**. Pedagogias do Sul. 1ª ed. Rio de Janeiro. 7 Letras, 2013, p. 38-55.

DE LUCA, Renata. Inclusão: normalização? *In*: **ANAIS DO COLOQUIO DO LEPSI IP / FE-USP**, 4., 2002, São Paulo. Disponível em: [http://www.proceedings.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=MSC000000032002000400018&lng=pt&nrm=iso&tlng=pt](http://www.proceedings.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=MSC000000032002000400018&lng=pt&nrm=iso&tlng=pt). Acesso em: 10 jul. 2024.

DIAS, Adriano. Por uma genealogia do capacitismo: da eugenia a narrativa capacitista social. **Anais do I Simpósio Internacional de Estudo sobre a Deficiência**, São Paulo, p. 1-14, junho/2013.

FREIRE, Paulo. **Educação e Mudança**. São Paulo. Paz e Terra, 2007.

GOMES, Beatriz Corrêa da Silva; MAGALHÃES, Fernanda Canavez de. A medicalização da infância na educação. **ECOS – Estudos Contemporâneos da Subjetividade**, v. 2, n. 8, p. 314-327, 2018.

GUERRA, Avaetê de Lunetta e Rodrigues; COSTA, Michel da; SILVA, Marcela Mary José da; ALVARENGA, Angélica Maria Abílio; MARQUES, Fabiano Rodrigues; MAIA, Giselle Carmo. O PAPEL DO PROFESSOR EM RELAÇÃO AO CONTEXTO DO ENSINO E APRENDIZAGEM NA EDUCAÇÃO INCLUSIVA. **Revista Ibero-Americana de Humanidades, Ciências e Educação**, [S. l.], v. 8, n. 12, p. 856–866, 2023. DOI: 10.51891/rease.v8i12.8107. Disponível em: <https://periodicorease.pro.br/rease/article/view/8107>. Acesso em: 10 ago. 2024.

LIMA, Rossano Cabral. Psiquiatria infantil medicalização e a Síndrome da Criança Normal. *In*: EDUCAÇÃO, Comissão e Psicologia e (org). **Conversações em Psicologia e Educação**. 2ª ed. Rio de Janeiro. CR D05 2016, p.61-72.

MACHADO, Rosângela. Diferença e Educação: Deslocamentos Necessários. *In*: MACHADO, Rosângela; MANTOAN, Maria Tereza Eglér (org). **Educação Inclusão: Entendimentos, proposições e práticas**. Blumenau: Edifurb, 2020, p. 2-16.

MADUREIRA, Isabel. Desenho Universal para a Aprendizagem e Pedagogia Inclusiva: sua Pertinência na Escola Atual. *In*: MENDES, Enicéia; ALMEIDA, Maria Amélia; CABRAL, Leonardo Santos Amâncio (org). **Perspectivas Internacionais da Educação Especial e Educação Inclusiva**. Marília. ABPEE, 2018, p. 35-51).

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **A Educação Inclusiva e as Políticas Públicas**. Editora PQR, 2006.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Educação Inclusiva: novas perspectivas**. São Paulo: Cortez, 2014.

MARQUES, L. P.; ROMUALDO, A. D. S. O paradigma da inclusão como utopia na perspectiva freiriana. **Revista Educação Especial**, [S. l.], v. 28, n. 52, p. 269-280, 2015. DOI: 10.5902/1984686X15707. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/15707>. Acesso em: 10 ago. 2024.

MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti. **Ensino: As abordagens do processo**, São Paulo. EPU, 1986.

MOYSÉS, Maria Aparecida Afonso; COLLARES, Célia Azevedo Lima. Inteligência Abstrata, Crianças Silenciadas: As Avaliações de Inteligência. **Psicologia USP**, São Paulo, v. 8, n. 1, p. 63-89, 1997.

NÓVOA, Antonio. Formação de professores e formação docente. NÓVOA, Antonio. (coord.). **Os professores e sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992

RABELO, Lucélia Cardoso Cavalcante. **Ensino colaborativo como estratégia de formação continuada de professores para favorecer a inclusão escolar**. 2012. 200 f. Dissertação (Mestrado em Educação Especial) – Centro de Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2012.

SACAVINO, Suzano. 5 – Direito à educação no Brasil: uma conquista para todos/as?. **Educação em Direitos Humanos: fundamentos teórico-metodológicos**. Recife, p. 47-47, abril.2002.

SKLIAR, Carlos. A inclusão que é “nossa” e a diferença que é do “outro”. In: RODRIGUES, David (org). **Inclusão e Educação: Doze olhares sobre a Educação Inclusiva**. São Paulo. Summus, 2006, p. 15-63.

SWARTZ, David. Pierre Bourdieu: a transmissão cultural da desigualdade social. In. PATTO, Maria Helena Souza (org). **Introdução a Psicologia Escolar**. São Paulo: Impresso no Brasil, 1983.

VITALINO, Célia Regina; PRAIS, Jacqueline Lidiane de Souza; SANTOS, Katiane Pereira dos Santos, Desenho universal para a Aprendizagem aplicado à promoção da educação inclusiva: uma reversão sistemática. **Ensino em Revista**. Minas Gerais. p. 805-827, set/dez. 2019. Disponível em <https://dx.doi.org/10.1493/ER-v26n3a2019-9>. Acesso em: 20 junho 2024.

## **CONTRIBUIÇÃO DE AUTORIA**

Fernanda Florindo de Souza: Construção das ideias gerais e referencial teórico.

Larissa Gabrielle Ramos Navarro: Revisão de Literatura acerca da temática em publicações recentes.

Abigail Malavasi: Orientação da Pesquisa, Revisão do texto e considerações finais.

Michel da Costa: Coorientação da Pesquisa, Elaboração do resumo, definição das palavras-chave e revisão de formatação e das normas ABNT.