



CAPÍTULO 1

EDUCAÇÃO INCLUSIVA NAS SÉRIES INICIAIS: DESAFIOS E PRÁTICAS PARA O ENSINO FUNDAMENTAL

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.706112520081>

Cecília Vieira Braz Dias

Vani Conceição Dorighetti Marchiorri

Gilson Roberto Gouveia

Marta Turatti Martinelli

Fabiane Fabricio Zutin

RESUMO : Este artigo discute a educação inclusiva nas séries iniciais do Ensino Fundamental, com ênfase nos principais desafios e nas práticas pedagógicas necessárias para a efetivação de uma escola democrática e acessível a todos. Fundamentado em pesquisa bibliográfica, o estudo aborda o arcabouço legal que sustenta a inclusão no Brasil, como a Constituição Federal de 1988, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/1996), a Lei Brasileira de Inclusão (Lei nº 13.146/2015), a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008) e a Base Nacional Comum Curricular (2017). Além dos avanços normativos, são analisados os entraves para a implementação da inclusão, como a falta de formação docente, a ausência de recursos pedagógicos e infraestrutura acessível, as barreiras atitudinais e a necessidade de maior envolvimento da família. O estudo dialoga com autores como Mantoan, Freire, Aranha, Vygotsky e Sassaki, evidenciando que a inclusão é mais do que uma obrigação legal: trata-se de um compromisso ético e político. Conclui-se que a efetivação da inclusão depende de práticas pedagógicas flexíveis, de formação continuada para professores e de uma mudança cultural que reconheça a diversidade como valor.

PALAVRAS-CHAVE: Educação inclusiva. Ensino Fundamental. Séries iniciais. Práticas pedagógicas. Formação docente.

INTRODUÇÃO

A educação inclusiva tem se consolidado, nas últimas décadas, como um dos principais pilares para a efetivação de uma sociedade democrática e justa. Esse paradigma educacional defende o direito de todas as crianças, com ou sem deficiência, de aprenderem juntas em um mesmo espaço escolar, respeitando suas singularidades e promovendo equidade nas oportunidades educacionais. Nas séries iniciais do Ensino Fundamental, essa proposta torna-se ainda mais relevante, pois é nesse período que se estruturam os alicerces da alfabetização, da socialização e do desenvolvimento integral da criança.

No Brasil, a Constituição Federal de 1988 garante a educação como direito de todos, devendo ser promovida em condições de igualdade. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/1996) reforça esse princípio ao assegurar matrícula de alunos com deficiência na rede regular de ensino, prevendo atendimento educacional especializado quando necessário. Mais recentemente, a Lei Brasileira de Inclusão (Lei nº 13.146/2015) consolidou a inclusão como princípio estruturante da educação, garantindo que o sistema escolar seja acessível em todos os níveis. Complementando esse quadro normativo, a Base Nacional Comum Curricular (2017) reafirma a equidade e o respeito à diversidade como fundamentos da prática educativa.

Contudo, a existência de leis e políticas públicas não é suficiente para garantir a inclusão efetiva. A prática escolar ainda enfrenta inúmeras dificuldades, que vão desde a falta de preparo docente até as barreiras atitudinais e estruturais presentes nas instituições. Como aponta Mantoan (2006, p. 23), “a inclusão escolar só será possível quando houver uma mudança radical na concepção do papel do professor, que deve deixar de ser o transmissor de conteúdos para se tornar mediador do conhecimento”. Essa mudança exige formação inicial e continuada que contemple estratégias inclusivas, além de uma nova postura ética diante da diversidade.

Nesse mesmo sentido, Freire (1996, p. 25) enfatiza que “não há saber mais, nem saber menos: há saberes diferentes”, lembrando que cada criança traz consigo modos singulares de aprender que precisam ser valorizados. A inclusão, portanto, não é apenas um desafio técnico, mas sobretudo humano e político. Como destaca Aranha (2001, p. 45), “a escola inclusiva requer um professor capaz de reconhecer a diversidade e de criar condições para que todos aprendam, respeitando-se os diferentes ritmos e estilos de aprendizagem”.

Diante desse contexto, este artigo tem como objetivo geral analisar os desafios e as práticas pedagógicas que permeiam a educação inclusiva nas séries iniciais do Ensino Fundamental, por meio de pesquisa bibliográfica. Busca-se refletir sobre

os fundamentos legais, as barreiras enfrentadas e as estratégias possíveis para a construção de uma escola que valorize a diversidade, promova a equidade e garanta o direito de todos à aprendizagem significativa.

FUNDAMENTOS LEGAIS DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA

A consolidação da educação inclusiva no Brasil é respaldada por um conjunto robusto de legislações e políticas públicas que têm, ao longo do tempo, buscado garantir o direito à educação para todos, com ênfase na equidade e no respeito às diferenças. A inclusão escolar não é apenas um ideal pedagógico, mas uma exigência legal e ética prevista em documentos nacionais e internacionais que visam assegurar a dignidade e os direitos das pessoas com deficiência.

O marco constitucional mais importante é a Constituição Federal de 1988, que define, no artigo 205, que a educação é um direito de todos e dever do Estado e da família, devendo ser promovida com base na igualdade de condições de acesso e permanência na escola. No artigo 208, inciso III, garante-se “atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino” (BRASIL, 1988). Trata-se de uma orientação clara que define o papel do Estado na promoção de uma educação acessível e inclusiva.

Em consonância com a Constituição, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) – Lei nº 9.394/1996 – determina, em seu artigo 4º, que o dever do Estado com a educação escolar pública será efetivado mediante a garantia de atendimento educacional especializado gratuito aos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, preferencialmente na rede regular de ensino (BRASIL, 1996). Essa legislação reforça a ideia de que o sistema educacional deve se organizar para acolher a diversidade, e não excluir aqueles que apresentam necessidades específicas.

Outra importante referência legal é a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Lei nº 13.146/2015), conhecida como Estatuto da Pessoa com Deficiência. Essa lei representa um avanço significativo na proteção dos direitos das pessoas com deficiência e traz, em seu artigo 27, que “a educação constitui direito da pessoa com deficiência, assegurado em sistema educacional inclusivo em todos os níveis e aprendizado ao longo de toda a vida” (BRASIL, 2015). O Estatuto consolida a inclusão como princípio estruturante das práticas educacionais e exige que as instituições escolares promovam adaptações razoáveis, acessibilidade e formação de professores.

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI), publicada em 2008, também ocupa lugar de destaque ao propor a reorganização do sistema educacional para atender à diversidade. Segundo o documento:

A proposta de educação inclusiva constitui uma ruptura com a concepção de que os alunos com deficiência devem ser atendidos em sistemas paralelos de ensino. Essa política implica a transformação da escola comum em espaço de todos, onde o projeto pedagógico deve considerar as necessidades educacionais de cada aluno (BRASIL, 2008, p. 7).

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC), implementada em 2017, reforça esse entendimento ao estabelecer, entre os princípios éticos, políticos e estéticos da educação básica, a valorização da diversidade, da equidade e da inclusão. A BNCC reconhece a pluralidade dos estudantes e orienta que os currículos devem ser construídos de modo a promover a participação de todos nas aprendizagens essenciais (BRASIL, 2017).

Soma-se a esse conjunto legal o Decreto nº 7.611/2011, que regula a oferta do Atendimento Educacional Especializado (AEE), com foco na eliminação de barreiras que dificultam a plena participação dos alunos. O decreto prevê que o AEE deve ser oferecido de forma complementar e não substitutiva à escolarização, preferencialmente no contraturno, respeitando a singularidade de cada estudante.

O compromisso do Brasil com a inclusão também está alinhado a tratados internacionais, como a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, ratificada pelo país com status de emenda constitucional, por meio do Decreto Legislativo nº 186/2008 e do Decreto nº 6.949/2009. Esse documento internacional reforça que os Estados-partes devem assegurar um sistema educacional inclusivo em todos os níveis, combatendo a discriminação e promovendo a igualdade de oportunidades.

Assim, observa-se que o arcabouço legal brasileiro estabelece de forma clara os princípios e diretrizes para a promoção da educação inclusiva, orientando não apenas o acesso à escola, mas também a garantia de permanência e aprendizagem com qualidade. Contudo, como destaca Aranha (2001), embora haja avanços significativos na legislação, sua efetiva implementação ainda enfrenta inúmeros obstáculos, principalmente em relação à formação de professores, à estrutura das escolas e à mudança de cultura institucional.

A existência de leis que amparam a inclusão não é suficiente por si só; é fundamental que tais legislações sejam compreendidas, aplicadas e constantemente revisitadas à luz das realidades escolares. Como afirma Sasaki (2002), a inclusão é um processo contínuo e inacabado, que exige não apenas políticas públicas coerentes, mas também a construção de uma nova mentalidade social e educacional.

DESAFIOS DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA NAS SÉRIES INICIAIS

A implementação da educação inclusiva nas séries iniciais do Ensino Fundamental enfrenta desafios que vão além do simples cumprimento das legislações vigentes.

Embora o Brasil disponha de um sólido arcabouço jurídico que assegura o direito de todos à educação, a realidade cotidiana das escolas demonstra que a inclusão ainda se constitui como um processo em construção, permeado por dificuldades estruturais, pedagógicas e culturais.

Um dos obstáculos mais recorrentes é a formação insuficiente dos professores para lidar com a diversidade em sala de aula. Muitos profissionais relatam que não tiveram, durante sua formação inicial, contato adequado com conteúdos relacionados à educação inclusiva, o que gera insegurança diante das necessidades específicas dos estudantes. Como afirma Mantoan (2006, p. 23), “a inclusão escolar só será possível quando houver uma mudança radical na concepção do papel do professor, que deve deixar de ser o transmissor de conteúdos para se tornar mediador do conhecimento”. Nesse sentido, a formação continuada deve ser compreendida como requisito essencial para que os docentes adquiram instrumentos teóricos e metodológicos que os ajudem a construir práticas pedagógicas mais flexíveis e inclusivas. Aranha (2001, p. 45) reforça essa ideia ao destacar que “a escola inclusiva requer um professor capaz de reconhecer a diversidade e de criar condições para que todos aprendam, respeitando-se os diferentes ritmos e estilos de aprendizagem”.

No entanto, a inclusão não se restringe à dimensão técnica da prática pedagógica. Ela exige, sobretudo, uma mudança de atitude em relação à diversidade humana. Ainda hoje, persistem preconceitos e estigmas que associam a deficiência à incapacidade. Essa visão excludente, presente em muitas escolas, compromete a participação ativa dos estudantes e limita suas possibilidades de aprendizagem. Sasaki (2002, p. 179) adverte que “a inclusão representa uma mudança de paradigma, pois significa deslocar o foco da deficiência para as barreiras que a sociedade impõe”. Em consonância, Freire (1996, p. 25) enfatiza que “não há saber mais, nem saber menos: há saberes diferentes”, lembrando-nos de que cada aluno traz consigo modos singulares de aprender que devem ser valorizados pela escola.

Outro desafio relevante refere-se às condições estruturais e à falta de recursos pedagógicos acessíveis. Muitas escolas ainda não oferecem rampas de acesso, banheiros adaptados, intérpretes de Libras ou materiais em formatos acessíveis, como o braile e softwares de leitura. A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva estabelece que é responsabilidade da escola eliminar as barreiras que dificultam a participação plena dos estudantes, garantindo a acessibilidade arquitetônica, comunicacional, pedagógica e tecnológica (BRASIL, 2008). No entanto, como observa Silva (2016), a ausência desses recursos ainda é uma realidade em diversas instituições, o que restringe a autonomia e o desenvolvimento dos alunos com deficiência.

A participação da família também se apresenta como fator decisivo para o sucesso da inclusão, mas nem sempre ocorre de maneira efetiva. Muitas famílias, diante do diagnóstico de deficiência, enfrentam sentimentos de negação ou frustração, o que pode dificultar sua cooperação com a escola. Boy (2019, s/p) observa que “acolher os pais é o primeiro passo para uma educação inclusiva de sucesso”, ressaltando que a parceria entre escola e família é indispensável para o desenvolvimento global da criança. Almeida (2000, p. 36) complementa essa reflexão ao afirmar que “desenvolver a capacidade sensorial, física e auditiva do deficiente irá ajudá-lo na adaptação social; ao se demonstrar habilidade, adquire-se respeito e, por consequência, ganha-se autoconfiança”. Isso significa que, para além da dimensão escolar, é necessário fortalecer as redes de apoio familiar e comunitário.

Outro ponto crítico está relacionado ao currículo e à avaliação, que ainda são organizados de forma rígida e padronizada. Frequentemente, os alunos com deficiência são submetidos a provas e critérios que desconsideram suas especificidades, o que pode gerar frustração e exclusão. Freire (1996, p. 66) alerta que “avaliar não é julgar, mas acompanhar o processo de aprendizagem, respeitando os limites e possibilidades de cada educando”. Isso implica a adoção de instrumentos avaliativos diversificados, capazes de reconhecer os avanços individuais de cada estudante, mesmo que em pequenos passos. Nesse sentido, Schwartzman (1999, p. 246) observa que “o fato de a criança não ter desenvolvido uma habilidade em determinada idade não significa impedimento para adquiri-la mais tarde”, ressaltando a importância de respeitar o tempo singular de cada aluno.

Por fim, destaca-se a insuficiência de políticas públicas efetivas e de apoio institucional. Embora a Lei Brasileira de Inclusão (Lei nº 13.146/2015) determine que a educação constitui direito da pessoa com deficiência, garantido em sistema educacional inclusivo, a realidade demonstra que ainda há uma lacuna significativa entre a norma e sua efetiva aplicação. Santos, Marques e Nascimento (2018, p. 153) lembram que “os avanços normativos não se traduzem, por si só, em práticas inclusivas, sendo necessário o investimento em formação continuada, infraestrutura e políticas de acompanhamento pedagógico”. Sem esse suporte, a inclusão corre o risco de se restringir a um discurso formal, descolado da realidade vivida pelos professores e alunos.

Assim, os desafios da educação inclusiva nas séries iniciais do Ensino Fundamental demonstram que não basta garantir o acesso dos alunos às escolas regulares. É preciso assegurar que esses estudantes encontrem, de fato, condições de permanência, participação e aprendizagem significativa. Para tanto, torna-se indispensável investir em formação docente, infraestrutura adequada, mudança de atitudes, participação familiar e fortalecimento das políticas públicas, de modo que a inclusão se concretize como prática efetiva e não apenas como ideal normativo.

PRÁTICAS PEDAGÓGICAS INCLUSIVAS NAS SÉRIES INICIAIS

Se os desafios da educação inclusiva são muitos, as práticas pedagógicas constituem o caminho possível para a superação desses obstáculos. Nas séries iniciais do Ensino Fundamental, momento em que se estabelecem as bases da alfabetização, da socialização e da construção da identidade da criança, as práticas inclusivas devem ser pensadas de forma a respeitar as singularidades de cada aluno, garantindo que todos tenham acesso às mesmas oportunidades de aprendizagem.

A primeira característica de uma prática inclusiva é o planejamento pedagógico flexível. A escola inclusiva não pode se restringir a um currículo padronizado, mas precisa reconhecer que cada aluno aprende em ritmos e formas diferentes. Vygotsky (1998, p. 112) já advertia que “o que a criança é capaz de fazer hoje com auxílio, será capaz de fazer sozinha amanhã”, destacando a importância de intervenções mediadas e de propostas que considerem a chamada zona de desenvolvimento proximal. Nesse sentido, o professor inclusivo deve planejar atividades que partam do nível real de desenvolvimento da criança, oferecendo apoios que possibilitem sua progressão.

Outro aspecto relevante é a utilização de metodologias ativas e colaborativas. Estratégias como rodas de conversa, trabalhos em grupos heterogêneos e tutoria entre pares têm se mostrado eficazes na promoção da cooperação e no fortalecimento dos vínculos entre as crianças. Como afirma Freire (1996, p. 78), “ninguém educa ninguém, ninguém se educa a si mesmo, os homens se educam em comunhão, mediatizados pelo mundo”. Ao valorizar a aprendizagem coletiva, a escola cria oportunidades para que alunos com deficiência e sem deficiência construam saberes juntos, reconhecendo-se mutuamente em suas diferenças.

A adaptação de recursos pedagógicos também se revela fundamental para a inclusão. De acordo com a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, “as adaptações curriculares não significam a redução do currículo, mas sua flexibilização, de modo a garantir o acesso e a permanência do aluno no processo educativo” (BRASIL, 2008, p. 12). Isso implica o uso de materiais concretos, recursos visuais, tecnologias assistivas e atividades lúdicas que possibilitem a todos a participação efetiva. Para alunos com deficiência visual, por exemplo, podem ser utilizados textos em braile ou softwares de leitura; já para alunos com deficiência auditiva, a presença de intérpretes de Libras ou o uso de legendas pode ampliar significativamente as possibilidades de aprendizagem.

As práticas inclusivas também precisam atentar para a avaliação pedagógica. O modelo tradicional, baseado em provas padronizadas, não contempla a diversidade presente em sala de aula. Nesse sentido, é necessário adotar avaliações formativas e diversificadas, como portfólios, registros de observação, autoavaliações e produções

coletivas. Freire (1996, p. 66) lembra que “avaliar não é julgar, mas acompanhar o processo de aprendizagem, respeitando os limites e possibilidades de cada educando”. Dessa forma, a avaliação deixa de ser um instrumento de exclusão e passa a se constituir em ferramenta de acompanhamento do desenvolvimento do aluno.

É importante destacar que práticas inclusivas não se limitam à ação isolada do professor, mas envolvem toda a comunidade escolar. A escola que se propõe inclusiva deve investir em projetos coletivos, que integrem professores, gestores, funcionários, alunos e famílias. Aranha (2001, p. 54) ressalta que “a inclusão exige a construção de uma nova cultura escolar, em que todos os sujeitos se percebam corresponsáveis pela aprendizagem e pelo desenvolvimento de cada aluno”. Isso implica rever não apenas metodologias, mas também valores e atitudes, de modo que a diversidade seja compreendida como elemento enriquecedor da vida escolar.

Além disso, experiências positivas de inclusão têm demonstrado que o uso da tecnologia educacional pode ser uma aliada poderosa. Recursos como softwares de leitura de tela, aplicativos de comunicação alternativa, plataformas de aprendizagem online e jogos digitais acessíveis têm possibilitado novas formas de participação e aprendizagem. Como afirma Moran (2015, p. 29), “a tecnologia, quando bem utilizada, amplia os espaços e tempos de aprendizagem, permitindo que cada aluno aprenda de acordo com suas condições e interesses”. Isso reforça a necessidade de integrar os recursos digitais às práticas inclusivas, garantindo que todos possam se beneficiar de seus potenciais.

Por fim, cabe destacar que práticas pedagógicas inclusivas não se constroem apenas pela adoção de técnicas ou recursos, mas pela postura ética e política do educador. A inclusão exige do professor uma escuta atenta, uma sensibilidade para perceber as necessidades do aluno e a disposição para reinventar constantemente sua prática. Como sintetiza Mantoan (2006, p. 42), “incluir é acreditar que todos podem aprender e, a partir dessa convicção, buscar alternativas para que cada um seja reconhecido em suas diferenças e potencialidades”.

Portanto, as práticas pedagógicas inclusivas nas séries iniciais devem articular planejamento flexível, metodologias colaborativas, recursos adaptados, avaliação formativa, uso criativo das tecnologias e compromisso coletivo da comunidade escolar. Mais do que um conjunto de técnicas, trata-se de um modo de conceber a educação, fundamentado na equidade, no respeito às diferenças e na valorização do potencial de cada criança.

O PAPEL DO PROFESSOR COMO AGENTE TRANSFORMADOR

A construção de uma escola inclusiva não se sustenta apenas em legislações ou em estruturas físicas adequadas; ela depende, sobretudo, da atuação do professor,

que se configura como o principal mediador entre o conhecimento e os estudantes. É no espaço da sala de aula que a inclusão se concretiza, e o professor, como agente transformador, tem a tarefa de romper paradigmas excludentes e construir novas formas de ensinar e aprender que reconheçam a diversidade como valor.

Paulo Freire (1996, p. 25) nos lembra que “ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção”. Essa afirmação revela que o professor inclusivo deve abandonar a perspectiva transmissiva de ensino e adotar uma postura dialógica, em que o aluno é sujeito ativo do processo. No contexto da inclusão, isso significa criar condições para que cada criança, com ou sem deficiência, encontre caminhos próprios para aprender, explorando suas potencialidades.

Mantoan (2006, p. 18) reforça que “a inclusão escolar não é apenas um desafio pedagógico, mas uma nova forma de conceber o papel do professor e a função social da escola”. Dessa forma, o educador deixa de ser apenas aplicador de conteúdos e se torna promotor de um ambiente de cooperação, respeito e acolhimento das diferenças. É por meio dessa postura que a escola pode se transformar em um espaço verdadeiramente democrático.

O professor também atua como agente de sensibilização e mudança cultural. Muitas vezes, as barreiras atitudinais presentes nas escolas partem de preconceitos naturalizados por parte de colegas, famílias e até mesmo da gestão escolar. Ao assumir uma postura inclusiva, o professor contribui para desconstruir tais preconceitos, promovendo práticas que incentivam o respeito à diversidade. Como destaca Aranha (2001, p. 53), “o professor é peça fundamental na consolidação da educação inclusiva, porque é na sua prática que a diferença deixa de ser vista como deficiência e passa a ser reconhecida como possibilidade”.

Outro aspecto essencial é a capacidade do docente de atuar de forma interdisciplinar e colaborativa. A inclusão não é responsabilidade exclusiva do professor regente, mas de toda a comunidade escolar. O professor, no entanto, ocupa um lugar estratégico de articulação, mobilizando colegas, gestores, profissionais de apoio e famílias na construção de um projeto pedagógico inclusivo. Sassaki (2002, p. 189) observa que “a inclusão não é um ato isolado, mas um processo coletivo, em que cada sujeito é corresponsável pela superação das barreiras existentes”.

Para desempenhar esse papel transformador, o professor precisa contar com políticas de valorização e formação continuada. Sem o suporte institucional, muitos profissionais acabam sobrecarregados e desmotivados, o que compromete o processo inclusivo. Como lembram Santos, Marques e Nascimento (2018, p. 153), “não se pode exigir do professor práticas inclusivas consistentes sem oferecer condições de trabalho, formação adequada e acompanhamento pedagógico”. Portanto,

é fundamental que o professor seja reconhecido não apenas como executor de políticas, mas como protagonista da construção de uma escola que acolhe a todos.

Em síntese, o professor inclusivo é aquele que acredita no potencial de cada aluno, que se dispõe a reinventar sua prática e que comprehende a inclusão como um compromisso ético, político e pedagógico. Como sintetiza Freire (1996, p. 68), “a prática docente exige de mim uma reflexão crítica permanente sobre minha prática”. É essa reflexão constante que possibilita ao professor transformar sua sala de aula em espaço de acolhimento, aprendizado e cidadania.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise sobre a educação inclusiva nas séries iniciais do Ensino Fundamental evidencia que, apesar dos avanços normativos e legais, sua efetiva implementação ainda se apresenta como um processo complexo, repleto de desafios. O Brasil dispõe de um sólido arcabouço jurídico – composto pela Constituição Federal de 1988, pela LDB de 1996, pela BNCC de 2017, pela Lei Brasileira de Inclusão de 2015 e pela Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva de 2008 – que assegura o direito de todos à educação em condições de igualdade. Contudo, entre a letra da lei e a realidade das salas de aula, persiste uma lacuna que precisa ser enfrentada com urgência.

Os desafios identificados vão desde a insuficiência da formação docente, a carência de recursos pedagógicos e infraestrutura acessível, até as barreiras atitudinais e culturais que ainda reforçam preconceitos e práticas exclucentes. Como ressaltou Freire (1996), “educar é um ato de amor, por isso, um ato de coragem”, e nesse sentido, a inclusão exige não apenas competência técnica, mas também disposição ética e política para acolher a diversidade. A escola inclusiva deve ser entendida como espaço de todos e para todos, onde as diferenças não são vistas como obstáculos, mas como possibilidades de enriquecimento mútuo.

Ao mesmo tempo, as práticas pedagógicas inclusivas demonstram que é possível avançar. Planejamento flexível, metodologias colaborativas, adaptação curricular, avaliação formativa e uso criativo das tecnologias educacionais são estratégias que, quando associadas a uma postura docente comprometida, favorecem a participação e a aprendizagem de todos os alunos. Como afirma Mantoan (2006, p. 42), “incluir é acreditar que todos podem aprender e, a partir dessa convicção, buscar alternativas para que cada um seja reconhecido em suas diferenças e potencialidades”.

O papel do professor, nesse processo, é central. Ele não é apenas transmissor de conteúdos, mas agente transformador capaz de sensibilizar a comunidade escolar, romper preconceitos e articular práticas que promovam a equidade. No entanto, sua atuação precisa ser respaldada por políticas públicas consistentes que

garantam formação continuada, condições de trabalho e apoio institucional. Sem esse suporte, corre-se o risco de transformar a inclusão em um discurso vazio, sem impacto real na vida dos alunos.

Por fim, a reflexão apresentada neste artigo confirma que a inclusão é um processo coletivo e contínuo, que não se esgota em ações pontuais. Exige mudança de mentalidade, compromisso político e investimento constante. Mais do que uma exigência legal, trata-se de um imperativo ético e humano. Promover a inclusão nas séries iniciais do Ensino Fundamental é garantir que todas as crianças tenham direito a uma escolarização de qualidade, que respeite suas singularidades e contribua para sua formação integral como cidadãos. Em síntese, a inclusão não é apenas um ideal a ser alcançado, mas um caminho a ser construído diariamente, com coragem, sensibilidade e compromisso social.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, A. C. **Surdez, paixão e dança**. São Paulo: Olho D'Água, 2000.
- ARANHA, Maria Salete Fábio. **Educação inclusiva: contribuições para a formação de professores**. São Paulo: Moderna, 2001.
- BOY, P. P. Educação inclusiva: desafios e possibilidades. **Construir Notícias**, Recife, 2019. Disponível em: <https://www.construirnoticias.com.br/educacao-inclusiva-desafios-e-possibilidades/>. Acesso em: 15 fev. 2025.
- BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília: Senado Federal, 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 15 fev. 2025.
- BRASIL. **Lei nº 7.853, de 24 de outubro de 1989**. Dispõe sobre o apoio às pessoas portadoras de deficiência, sua integração social e institui a Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência. Brasília, 1989. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l7853.htm. Acesso em: 15 fev. 2025.
- BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 15 fev. 2025.
- BRASIL. **Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011**. Dispõe sobre a educação especial e o atendimento educacional especializado. Brasília, 2011. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/decreto/d7611.htm. Acesso em: 15 fev. 2025.

BRASIL. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva.** Brasília: MEC/SEESP, 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducespecial.pdf>. Acesso em: 15 fev. 2025.

BRASIL. **Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência).** Brasília, 2015. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm . Acesso em: 15 fev. 2025.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular. Brasília: MEC, 2017.** Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/> . Acesso em: 15 fev. 2025.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa.** 36. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa.** 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Inclusão escolar: o que é? por quê? como fazer?** São Paulo: Moderna, 2006.

MORAN, José. **Metodologias ativas para uma educação inovadora: uma abordagem teórico-prática.** Porto Alegre: Penso, 2015.

SANTOS, A. M. M.; MARQUES, J. L. P. T.; NASCIMENTO, K. C. S. **Educação inclusiva: avanços e desafios do Atendimento Educacional Especializado.** Caderno de Graduação – Ciências Humanas e Sociais – UNIT, Sergipe, v. 4, n. 3, p. 153, 2018.

SASSAKI, Romeu Kazumi. **Inclusão: construindo uma sociedade para todos.** 5. ed. Rio de Janeiro: WVA, 2002.

SCHWARTZMAN, José. **Síndrome de Down.** São Paulo: Mackenzie, 1999.

SILVA, M. R.; LIMA, S. F. A. Educação inclusiva no ensino fundamental. **Anthesis: Revista de Letras e Educação da Amazônia Sul-Oeste**, Cruzeiro do Sul – Acre, ano 5, n. 7, 2016.

VYGOTSKY, Lev Semenovich. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores.** 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.