

INCLUSÃO OU INTEGRAÇÃO: UMA ANÁLISE CRÍTICA DA EDUCAÇÃO NA SALA DE AULA REGULAR DA EMEIF MARIA ROSILENE

Ênio Sales de Freitas

Graduado em Letras Língua Inglesa pela UFPA, Graduado em Pedagogia pela FACIBRA, Especialista em Libras pela FAP, Mestre em Ciência da Educação pela (FICS,) Doutorando em Ciência da Educação Veni Creator Christian University - Programa de Pós-Graduação em Ciências Da Educação.

<http://lattes.cnpq.br/4985503053168746>

<https://orcid.org/0009-0008-9707-5645>

E-mail: eniosales021@gmail.com

Mílvio da Silva Ribeiro

Doutor em Geografia (PPGEO/UFPA, 2022). Mestre em Geografia (PPGEO/UFPA, 2015). Licenciatura em GEOGRAFIA (UFPA, 2013). Licenciatura em PEDAGOGIA pela Faculdade de Educação de Vitória (2009). Tem experiência na Educação Básica e Superior, com ênfases em: Gestão Acadêmica e Escolar. Docência em Geografia no Ensino Fundamental e Médio. Docência no Ensino Superior (graduação) pela Universidade do Estado do Pará - UEPA e na Faculdade de Teologia, Filosofia e Ciências Humanas Gamaliel - FATEFIG.

<http://lattes.cnpq.br/9542173320344070>

<https://orcid.org/0000-0002-1118-7152>

E-mail: milviogo@gmail.com

DOI-Geral: <http://dx.doi.org/10.47538/RA-2026.V5N3>

DOI-Individual: <http://dx.doi.org/10.47538/RA-2026.V5N3-16>

RESUMO: Este trabalho propõe uma reflexão sobre as práticas pedagógicas desenvolvidas na sala de aula regular da EMEIF Maria Rosilene Cardoso Ribeiro, com o objetivo de compreender em que medida essas práticas têm contribuído, de fato, para a aprendizagem dos alunos no contexto de um modelo integrativo e se são genuinamente tão inclusivas. Começa com o entendimento de que, embora inclusão e integração sejam consideradas palavras intercambiáveis, suas definições definem perspectivas radicalmente diferentes de ensino e aprendizagem, o que, consequentemente, pode informar a maneira como as crianças são aceitas e apoiadas na escola. Baseados no cotidiano escolar, diário de campo e reflexões baseadas na prática e no diálogo com outros estudiosos sobre inclusão nas escolas, identificamos nossa pesquisa qualitativa com base nessas características básicas da seguinte forma. Esta análise da dinâmica da sala de aula também destacou tanto as maneiras pelas quais essa abordagem inclusiva progrediu quanto os desafios em relação à educação. Muitos avanços foram alcançados no que diz respeito ao acesso e à retenção no ensino regular para alunos com necessidades educacionais específicas e, no entanto, desafios na adaptação do currículo são encontrados onde a formação de professores e as condições de trabalho estão incluídas. Esses alunos são limitados no nível de participação e ainda mantêm práticas de aspectos integrativos. Mas, iniciativas para mudança também foram reconhecidas incluindo o esforço de alguns professores que visam diversificar suas práticas. Assim, a inclusão escolar ainda está em desenvolvimento, pedagogicamente e estruturalmente, e na forma de transformações formativas que, em última análise, cimentarão a inclusão como um dever ético na vida escolar contemporânea.

PALAVRAS-CHAVE: Inclusão escolar. Integração. Prática pedagógica. Diversidade. Ensino público. Educação inclusiva.

**INCLUSION OR INTEGRATION: A CRITICAL ANALYSIS OF
EDUCATION IN THE REGULAR CLASSROOM AT EMEIF MARIA
ROSILENE**

ABSTRACT: This study reflects on the pedagogical practices employed in regular classrooms at EMEIF Maria Rosilene Cardoso Ribeiro. It aims to understand the extent to which these practices genuinely contribute to student learning within an integrative model and whether they are truly inclusive. It begins with the premise that, although “inclusion” and “integration” are often used interchangeably, they represent radically different perspectives on teaching and learning—perspectives that shape how children are accepted and supported within the school environment. Drawing on daily school life, field notes, practice-based reflections, and dialogue with other scholars regarding school inclusion, we characterize our qualitative research based on these fundamental elements. This analysis of classroom dynamics highlights both the progress made in this inclusive approach and the ongoing educational challenges. While significant strides have been made regarding access to and retention in mainstream education for students with specific educational needs, challenges remain—particularly concerning curriculum adaptation, teacher training, and working conditions. These students often face limited participation, and practices still retain elements of the integration model. However, initiatives for change have also been identified, including efforts by teachers to diversify their practices. Thus, school inclusion remains a work in progress—pedagogically, structurally, and through transformative changes—that will ultimately cement inclusion as an ethical imperative in contemporary school life.

KEYWORDS: School inclusion. Integration. Pedagogical practice. Diversity. Public education. Inclusive education.

INTRODUÇÃO

Durante muito tempo, a escola foi pensada como um espaço onde todos deveriam aprender da mesma forma, no mesmo ritmo e com os mesmos objetivos. Havia um equívoco comum de que ensinar era levar todos os alunos por um único caminho, ignorando que todos os indivíduos são diferentes no grupo ao qual pertencem.

Nesse modelo, as diferenças eram frequentemente vistas como impedimentos algo que atrasava o progresso da turma e que precisava ser corrigido ou ajustado de alguma forma. Com o passar do tempo, essa perspectiva começou a ser questionada. Ao longo do tempo, a escola gradualmente confrontou uma

realidade, uma com mais diversidade, composta por alunos com diferentes origens, ritmos de aprendizagem, formas de expressão e necessidades educacionais.

O episódio forçou a reexaminar o valor da educação não apenas como ela se parece, mas o que ela é. E como ensinamos quando seus alunos não são os mesmos? Como garantir que todos possam aprender e fazê-lo de acordo com suas individualidades? É nesse contexto que a questão da inclusão escolar ganha espaço. Mais do que um projeto pedagógico, a inclusão é, como mencionado acima, um princípio que reconhece a diversidade como um elemento que tem um papel no processo educacional. Mas, junto com esse progresso, surge também uma questão essencial, quão consistentes são as práticas estabelecidas nas escolas com essa crença? O que muitas vezes se vê é uma ilusão de coerência entre as noções de inclusão e integração.

Embora pareçam semelhantes, são formas contrastantes de pensar sobre o lugar da escola em um meio de diversidade. A integração geralmente implica em adaptar o aluno ao sistema escolar. Ou mais geralmente, eles estão inseridos na escola, mas devem se ajustar ao que já existe, mesmo que não atenda às suas necessidades. A inclusão, por outro lado, propõe o caminho contrário, que é a escola que precisa se reorganizar e acomodar todos os alunos para ver suas diferenças e ter a infraestrutura para poder participar ativamente do processo de aprendizagem.

Na realidade, porém, essa distinção muitas vezes resiste no espaço escolar. O efeito disso tem sido uma certa “inclusão aparente”, na qual o aluno é membro da sua sala de aula, mas não está totalmente engajado, com atividades acontecendo, por exemplo, mas não sendo capaz de se engajar totalmente com essas atividades. Essa realidade levanta uma questão chave, estar na escola é o mesmo que aprender? Estar simplesmente incluído, isto é, é o mesmo que estar lá? Assim, sobre este tema, precisamos nos aprofundar mais na rotina da escola, para que possamos obter uma visão de como esses tipos de processos são realizados na prática. É, portanto, dessa forma que este artigo analisará a realidade e a prática da sala de aula na EMEIF Maria Rosilene, começando com a experiência em uma sala de aula regular.

Esta proposta não é fornecer soluções prontas, no entanto, para estimular reflexões por meio de referência à experiência real, bem como consideração dos

desafios e limitações e das oportunidades que surgem diariamente na vida escolar. Há um interesse teórico, mas também uma preocupação que surgiu da prática docente e do contato direto com os alunos e com a rotina escolar.

Acredito que as experiências mostradas aqui muitas vezes demonstram o abismo entre tudo o que está na linguagem do documento oficial e o que acontece na sala de aula. Assim, este estudo é sobre contribuir para a inclusão escolar e fornecer algo para entender o contexto para pensar de maneira mais detalhada sobre uma educação que leva em conta a diversidade. Além da discussão de ideias, é também pensar práticas, no sentido de que a formação de uma escola inclusiva significará necessariamente a capacidade de ouvi-la como um acolhimento, convidando e repensando a prática pedagógica.

METODOLOGIA

Este estudo teve como base a pesquisa qualitativa, pois se aceitou que o fenômeno estudado inclusão escolar na sala de aula cotidiana não pode ser explicada apenas por dados, não necessariamente em números, índices ou dados estatísticos isolados. Acima de tudo, é uma realidade viva e pulsante que é enriquecida pelas relações, percepções, emoções, afetos, desafios e perspectivas esculpidas no dia a dia da escola.

Nesse sentido, a escolha da metodologia qualitativa me fez perceber que é necessário ouvir, ter sensibilidade e proximidade com o contexto real para compreender a inclusão. O estudo foi realizado em uma sala de aula comum, um cenário de privilégio onde a política educacional é realizada, ou não, na realidade, no caso da EMEIF Maria Rosilene. Mais do que um local físico, a sala de aula foi imaginada como um espaço de relações em constante mudança, no qual professores, alunos e suas particularidades se encontram e as tensões, progressos e limites da prática inclusiva são revelados.

O campo de pesquisa foi escolhido a partir de uma perspectiva profissional e não aleatoriamente, de modo que a abordagem foi mais sensível e dedicada à realidade dos dados, sendo mais minuciosamente examinada. Essa proximidade com o sujeito estudado proporcionou uma compreensão mais aprofundada da

pedagogia, ao mesmo tempo que exigiu reflexão crítica contínua para evitar naturalizações ou decisões prematuras.

A observação participante tornou-se a metodologia chave. Ou seja, o pesquisador não apareceu fora do fenômeno de estudo, mas como um membro do processo, que participou das atividades, engajou-se em conversas com os sujeitos e viveu o cotidiano na sala de aula. Essa forma de observação proporcionou vislumbres não facilmente captados com instrumentos mais rígidos, incluindo questionários ou testes padronizados. Como parte da observação, documentamos uma série de situações pertinentes ao envolvimento dos alunos, particularmente para aqueles com necessidades educacionais específicas.

Os registros continham relatos extensos de instâncias de interação, desafios encontrados, as várias estratégias empregadas pelos professores, reações dos alunos, sentimentos de dinâmica de grupo etc. Nesse sentido, o diário de campo emergiu como uma ferramenta chave, tanto um espaço de registro quanto uma oportunidade de reflexão sobre a prática.

A pesquisa considerou também conversas informais com professores e outros profissionais da escola além da observação. Embora não tenham sido projetadas como entrevistas formais, essas entrevistas facilitaram uma oportunidade de obter uma compreensão mais aprofundada das percepções dos professores, senso de inadequações e obstáculos encontrados ao trabalhar com a diversidade. Essas narrativas também destacaram sentimentos de despreparo, mas mostraram esforços e tentativas individuais de criar comportamentos inclusivos.

Ademais, também foi analisado o conjunto de estratégias pedagógicas empregadas nas salas de aula da escola. O objetivo era ver como as atividades sugeridas consideravam ou não as diferentes abordagens que os alunos adotam para aprender. Por exemplo, foram encontrados tipos de atividades, adaptações curriculares, recursos de ensino diferenciados e formas de avaliação. Essa análise nos permitiu perceber se as práticas estavam se movendo em uma direção inclusiva ou ainda estavam enraizadas em modelos mais tradicionais e padronizados.

Esse foco incluiu as condições reais de trabalho dos professores, a saber, o número de alunos por turma, disponibilidade de materiais, acesso a apoio especializado e o tempo dedicado ao planejamento da aula. Esses fatores ocultos

foram centrais à medida que compreendemos as restrições na implementação de práticas inclusivas. Portanto, afinal, não é simplesmente a vontade ou o compromisso do professor é como, e de que maneiras, as condições da realidade facilitam ou de outra forma impedem a prática pedagógica.

Ao mesmo tempo em que realizávamos os estudos de campo, foi feita uma revisão de literatura de autores que falam sobre inclusão escolar de várias perspectivas. A conversa com a teoria buscou aprofundar o conhecimento do processo a ser examinado para se conectar aos debates existentes sobre educação.

O desafio foi mais do que uma prova de conceito, mas uma chance de colocar a teoria à prova à luz da prática, porque a realidade escolar é sempre mais complicada do que qualquer modelo teórico pode explicar. Assim, a articulação teórico-prática foi um eixo central da metodologia. Quando os pensamentos dos autores foram combinados com o que observam no dia a dia da escola, foi possível identificar tanto uma distância entre o que é teorizado no campo teórico e o que está acontecendo na sala de aula real quanto algumas aproximações de ideias.

Essa mudança desafiou análises simples, ao ver a inclusão como algo a ser construído com todos os seus benefícios e desafios. Por fim, há uma ressalva a mencionar este estudo não foi um estudo de realidade absoluta ou um conhecimento generalizado, mas sim uma avaliação sensível e informada da realidade. É com o propósito de proporcionar a exposição da experiência vivida na EMEIF Maria Rosilene e contribuir para a conversa sobre inclusão escolar, para provocar pensamentos que possam levar a mudanças no contexto educacional.

E assim, a metodologia adotada aqui foi respeitosa à complexidade do fenômeno examinado, valorizando as vozes, experiências e contextos que compõem a vida escolar, ao fato de que é isso que a inclusão, essencialmente, é feita ou não feita nesta realidade cotidiana da escola.

REFERENCIAL TEÓRICO

As discussões sobre inclusão escolar têm sido proeminentes nas últimas décadas porque estão intimamente ligadas à compreensão da educação como um direito humano fundamental. Mas as discussões sobre inclusão podem ser muito mais do que garantir o acesso físico dos alunos à escola. Trata-se de lidar com os

sistemas, métodos pedagógicos e, acima de tudo, as ideias que permeiam o espaço escolar.

Nesse sentido, a inclusão exige uma mudança do que tradicionalmente tem sido a abordagem pedagógica dominante que trabalhou para homogeneizar os membros da população. O escritor mais relevante nesse espaço, Romeu Kazumi Sassaki, que defende a ideia de que a inclusão não é a simples adaptação do indivíduo ao sistema. A inclusão “é um processo pelo qual a sociedade se adapta para incluir pessoas com necessidades especiais em suas estruturas sociais gerais e, simultaneamente, essas pessoas se preparam para seus papéis sociais” (Sassaki, 1997, p. 41), como ele vê. Isso implica que a inclusão é um processo de mudança mútua a nível escolar, bem como uma mudança real nas pessoas que participam dela.

Da mesma forma, Maria Teresa Eglér Mantoan aponta a necessidade de quebrar a lógica da uniformidade que continua a sustentar os estabelecimentos de ensino. A autora escreve que “incluir não é deixar ninguém fora da escola regular, ensinar a todos, sem exceção, em classes regulares é incluir” (Mantoan, 2003, p. 19). Mas essa ideia não se limita ao fato de que os alunos devem ir à escola, não são apenas os alunos, trata-se de uma reorganização da prática pedagógica no sentido de que tal diversidade é um elemento de aprendizagem.

Embora seja difícil evitar questionar a distinção entre integração/inclusão, Mantoan (2003) esclarece que a integração tende a manter a lógica excludente, com a integração muitas vezes preservando a lógica em que o aluno é feito para se ajustar a um sistema escolar já existente, ou seja, através da integração. Nesse modelo, o aluno com necessidades educacionais específicas é inserido na escola e, no entanto, continua a ser visto como alguém que precisa “acompanhar” os outros as práticas de ensino não necessariamente mudam para melhor.

A inclusão, por outro lado, desloca o foco para a escola, que deve se adaptar e reconfigurar para acomodar todos os alunos em sua singularidade individual. Essa reflexão dialoga diretamente com o pensamento de Paulo Freire, que oferece contribuição fundamental para a concepção de uma educação comprometida com a humanização e a diversidade, Freire (1996, p. 47) diz: “Ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para sua produção ou construção.” Esse

modelo se afasta da ideia monolítica de ensino homogêneo para uma prática pedagógica que acomoda diversos níveis de cadências, conhecimentos e formas de vivenciar.

Além disso, Freire enfatiza a autonomia humana individual quando se trata de aprendizagem. “O respeito pela autonomia e dignidade do outro é um compromisso moral, não um favor que podemos ou não conceder uns aos outros” (Freire, 1996, p. 59). No domínio dessa definição, a questão é fundamental, particularmente onde a inclusão está em causa precisamos ver o aluno não como um problema a ser curado, mas como um ser humano com direitos, potencial e capacidades.

No campo das políticas internacionais, a Declaração de Salamanca (1994) representou, mais uma vez, um passo básico na promoção da educação inclusiva. O documento estipula que “as escolas regulares com uma orientação inclusiva são os meios mais eficazes de combater atitudes discriminatórias, criar comunidades acolhedoras, construir uma sociedade inclusiva e alcançar a educação para todos” (UNESCO, 1994, p. 9).

Nesse sentido, este princípio mantém a escola como um local de mudança social, onde a busca pela educação não é apenas educacional, mas de convivência com a diversidade. No entanto, persiste o fato de que uma melhoria no contexto legal e teórico não elimina os inúmeros obstáculos à inclusão no trabalho escolar cotidiano.

A realidade social, que Minayo (2001) destaca, é complicada e cheia de contradições e, portanto, é preciso ir além do olhar sobre ela. Com a inclusão em mente, como muitas práticas ainda são percebidas como operando a partir de uma lógica integrativa, muitas vezes se encontra um discurso institucional que parece inclusivo, mas é na verdade excludente.

Outra questão que vale ressaltar diz respeito à formação de professores. Para que a inclusão seja uma realidade, os professores precisam estar preparados para gerenciar a diversidade nas escolas. No entanto, como observado por Mantoan (2003), a primeira rodada de formação é insuficiente, causando, por sua vez, que muitos professores se sintam inseguros em relação aos requisitos da educação inclusiva. Essa insegurança é evidente muitas vezes em esforços bem-

intencionados, mas que, em última análise, não atendem às necessidades de todos os alunos.

A organização curricular também emerge como uma questão importante aqui. Um currículo inflexível, baseado em conteúdo estático e testes homogêneos, muitas vezes impede que alunos com diversas necessidades participem. Por exemplo, de tal forma, a inclusão implica que a flexibilidade curricular deve ser incluída, para que os estilos de aprendizagem e as práticas de avaliação possam ser ajustados para todos os alunos, para que tenham oportunidades de aprendizagem genuína, além da entrega de conteúdo.

Importante, no entanto, é que todas as escolas e o sistema educacional reconheçam que não é tarefa do professor ensinar a inclusão da mesma forma, mas sim da escola e do sistema educacional como um todo fazer da inclusão um dever conjunto. A necessidade de investir em oportunidades de aprendizagem contínua, melhores condições de trabalho, materiais pedagógicos adequados e apoio personalizado. Sem tais condições, a inclusão se torna uma abstração distante da realidade.

Como resultado, o paradigma teórico proposto nos permite perceber que a inclusão escolar é uma mudança multifacetada, sistêmica, pedagógica e cultural. Isso é mais do que uma política e metodologia, é uma posição ética sobre a educação que vê a diversidade como uma qualidade e não um vício. Isso abre caminhos para perspectivas mais amplas em torno da prática pedagógica, consultando escritores como Sassaki, Mantoan e Freire, que defendem que a inclusão, antes de tudo, significa que cada aluno tem garantido o que não é uma opção, mas uma base a partir da qual participar e aprender.

Dessa forma, a reflexão teórica não termina isoladamente, mas trabalha através da prática, o que ajuda a problematizar as experiências vividas dentro da escola e sugere possíveis direções para a construção de uma educação verdadeiramente inclusiva.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

Quando me insiro no cotidiano da EMEIF Maria Rosilene, posso ver que a inclusão na escola não começa de forma linear ou limpa como aconteceu com o projeto e é construída ao longo do tempo por conquistas, desafios, fracassos e tentativas. Como um espaço vivo, a escola expõe práticas que podem beirar uma visão inclusiva, em outros momentos também em uma lógica integrativa.

Isso não é de forma alguma um fracasso isolado, ao contrário, faz parte de um processo mais amplo que sustenta a educação pública brasileira. A primeira dessas áreas de foco é a presença de alunos com necessidades educacionais específicas na sala de aula regular. Este é um passo importante, sem dúvida, especialmente considerando que há alguns anos esses alunos estavam principalmente fora desse espaço. Mas, ao ver de perto o que acontece diariamente na sala de aula, estar presente não é sempre uma condição adequada para se engajar. Muitas vezes, esses alunos ficam em silêncio, sentados e observando ou seguindo atividades que não foram feitas para eles.

De fato, é ainda mais visível quando atividades sugeridas são implementadas. As tarefas são na maioria das vezes semelhantes, cada uma com o desejado “aluno ideal” que aprende da mesma forma, no mesmo ritmo, ao mesmo custo. Nesse caso, os alunos aprendem de maneira diferente, o que lhes causa dificuldades para se engajar. Alguns deles se esforçam, alguns se distraem, outros simplesmente desistem de se engajar ativamente na atividade, não por falta de interesse, mas porque não conseguem se ver como parte desse processo.

Os professores não negam essa realidade ao mesmo tempo em que trabalham isso se reflete na maneira como ensinam. Em vez disso, muitos estão preocupados e buscam, se disponível, adaptar atividades ou fornecer algum tipo de ajuda. Há momentos que o professor se sobrecarrega de trabalho dentro da sala de aula, pois necessita explicar novamente algum conteúdo em sala, precisa sugerir uma maneira diferente de fazer a tarefa, busca algum tipo de estratégia lúdica. Pois mesmo aquelas situações que têm expressões ocasionais dessas atitudes sugerem de fato um compromisso real com a aprendizagem, e sugerem maneiras de uma prática mais inclusiva ser possível.

Diante disso, esses esforços ainda são isolados e geralmente dependem do esforço individual por trás do professor. Isso porque há poucas condições mais estruturadas apoiando o trabalho que isso significa. O alto número de alunos por turma, por exemplo, dificulta o monitoramento mais de perto. Isso é, em um extremo, exacerbado pela falta de materiais adaptados e pelo pouco acesso a profissionais de apoio. Um ponto importante que emerge claramente das observações é a formação de professores.

Em conversas improvisadas, muitos professores expressam um sentimento de insegurança sobre a inclusão. Não é, de fato, que eles não estejam interessados ou dispostos, mas não estão em um lugar para praticar o trabalho pedagógico. Alguns professores relatam que não sabem precisamente como adaptar o conteúdo, avaliar esses alunos ou agir em certas situações de sala de aula. A insegurança ocasionalmente traz de volta formas mais tradicionais, pois é como estão acostumados com as coisas. E a própria estrutura da escola continua a carregar mais a marca de um modelo uniforme de ensino.

O currículo é frequentemente descrito como monolítico, com conteúdos e prazos que devem ser cumpridos, não importa o que os alunos precisem. Essa pressão para “cobrir” o conteúdo, no entanto, restringe o potencial para acomodação e flexibilidade, que estão no cerne da prática inclusiva. Em uma tentativa de enfrentar esses desafios, os movimentos que indicam uma construção mais sensível e inclusiva puderam ser observados em paralelo. Às vezes, os professores procuravam abordagens alternativas usando mais atividades visuais ou dinâmicas de grupo e até mesmo ideias que valorizavam a participação oral.

Nessas ocasiões, os alunos participavam mais ativamente, como naquelas vezes em que em outras estavam menos presentes. Acredito que o outro ponto positivo é a relação que os alunos construíram entre si. Um vislumbre de atitudes colegiais de ajuda, cooperação e respeito emergiu em alguns momentos. Para alguns alunos, ajudar os outros quando têm mais dificuldades, por exemplo, explicando uma tarefa específica ou convidando mais alunos a participar, acontece naturalmente.

Tais interações ilustram, também, que a inclusão é forjada em relacionamentos, tanto quanto em atos pedagógicos formais. No entanto, é

necessário apontar que há um atraso e que essas não são práticas que ainda são constantes. Elas ocorrem apenas esporadicamente, e muitas vezes são situacionais. Isso corrobora a percepção da escola como em fase de transição em que várias concepções de ensino são encontradas juntas. De um lado, sistemas que permanecem integrados por meio da lógica, do outro, iniciativas que já sinalizam uma perspectiva mais inclusiva. Essa coexistência de modelos destaca o fato de que a inclusão não é um fenômeno instantâneo. Também leva tempo, contemplação e, mais importante de tudo, condições para ser eficaz.

Inserir o aluno na sala de aula não é suficiente, eles precisam de acesso ao conhecimento, oportunidades para fazer parte da sala de aula e pertencer a ela. Assim, os achados deste estudo mostram que a EMEIF Maria Rosilene faz progressos no acesso e permanência dos alunos, mas ainda encontram problemas de qualidade em relação à inclusão de alunos com deficiências.

A inclusão ainda está em construção neste caso, pois seu sucesso é baseado em tentativas, aprendizado e adaptação. Além de listar falhas, esta análise visa expor a complexidade do processo. A escola, no entanto, não é um lugar isolado ao contrário, revela condições sociais, políticas e estruturais mais amplas. O pensamento inclusivo significa discussões sobre política educacional e valores. Como resultado, essas conversas apresentadas aqui apoiam a ideia de que a inclusão não está confinada a uma única noção abstrata ou prescrita por lei. Ela é construída todos os dias, em pequenas escolhas, em potenciais adaptações e em relacionamentos e, acima de tudo, na disposição de ver o aluno em sua própria identidade. Nesta evolução contínua, a escola está realmente passando de uma posição de integração para uma de verdadeira acolhida.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao chegar ao final desta reflexão, torna-se impossível pensar a inclusão escolar como algo simples, imediato ou já resolvido. O que a realidade observada na EMEIF Maria Rosilene revela, de forma muito concreta, é que a inclusão está em construção e, mais do que isso, é um processo que exige tempo, compromisso e, principalmente,

disposição para rever práticas que, durante muito tempo, foram consideradas naturais dentro da escola.

Ao longo deste estudo, ficou evidente que houve avanços importantes, especialmente no que diz respeito ao acesso e à permanência dos alunos com necessidades educacionais específicas na sala de aula regular. Esse é um passo significativo e não pode ser desconsiderado. No entanto, também se mostrou claro que a presença física desses alunos, por si só, não garante que a inclusão esteja acontecendo de forma efetiva. Há uma diferença sensível entre estar na sala e, de fato, fazer parte do processo de aprendizagem.

O cotidiano da sala de aula revelou situações em que esses alunos ainda encontram dificuldades para acompanhar as atividades, participar das propostas e se reconhecer como sujeitos ativos no espaço escolar. Isso não acontece por falta de interesse ou capacidade, mas, muitas vezes, porque as práticas pedagógicas ainda estão organizadas a partir de um modelo que não contempla plenamente a diversidade presente na turma.

Nesse sentido, a distinção entre integração e inclusão, discutida ao longo do trabalho, se faz muito presente. Em diversos momentos, percebe-se que a escola ainda opera em uma lógica integrativa, na qual o aluno precisa se adaptar ao que já está posto. Ao mesmo tempo, também surgem movimentos, ainda que tímidos que apontam para uma mudança de olhar, em direção a uma prática mais inclusiva, onde a escola começa a se reorganizar para atender às necessidades de todos.

Essa coexistência de práticas mostra que a escola vive um momento de transição. Não se trata de um cenário estático, mas de um processo em andamento, marcado por tentativas, aprendizados e por limitações. Entre essas limitações, destacam-se a necessidade de uma formação docente mais voltada para a inclusão, a flexibilização curricular e a melhoria das condições de trabalho. Esses fatores não podem ser ignorados, pois impactam diretamente a forma como o ensino acontece no dia a dia.

É importante destacar que os professores demonstram, em muitos momentos, sensibilidade e preocupação com seus alunos. Há esforço, há tentativa, há vontade de fazer diferente. No entanto, não se pode responsabilizar exclusivamente o professor por um processo que depende de uma estrutura maior. A inclusão precisa ser assumida como um compromisso coletivo, que envolve a escola como um todo, as políticas públicas e o investimento em condições reais de trabalho.

Outro ponto que merece atenção é o papel das relações no processo inclusivo. Em meio às dificuldades, foi possível perceber que a convivência entre os alunos, marcada por atitudes de respeito e cooperação, também contribui para a construção de um ambiente mais acolhedor. Isso mostra que a inclusão não se faz apenas por meio de métodos e estratégias, mas também na forma como as pessoas se relacionam e reconhecem umas às outras.

Diante de tudo isso, torna-se evidente que a inclusão não pode ser entendida como um ponto de chegada, algo pronto e acabado. Pelo contrário, ela é um caminho que se constrói no cotidiano, nas pequenas mudanças, nas reflexões constantes e nas decisões que professores e escolas tomam todos os dias. Incluir é, antes de tudo, olhar para o outro com atenção, reconhecer suas necessidades e buscar, dentro das possibilidades, garantir que ele tenha acesso real à aprendizagem.

Mais do que cumprir uma exigência legal, a inclusão representa um compromisso ético com a educação e com a construção de uma sociedade mais justa. Isso significa entender que a diversidade não é um problema a ser resolvido, mas uma característica própria do ser humano, que precisa ser acolhida e valorizada no espaço escolar.

Assim, este estudo não pretende encerrar a discussão, mas contribuir para que ela continue. Ao trazer à tona as experiências vividas na EMEIF Maria Rosilene, busca-se provocar reflexões que possam inspirar mudanças, ainda que pequenas, mas significativas. Porque, no processo de ensinar e aprender que se vive no dia a dia da sala de aula, nas escolhas que fazemos e na forma como olhamos para nossos alunos, que a inclusão realmente acontece ou deixa de acontecer.

REFERÊNCIAS

- BRASIL. Ministério da Educação. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: MEC/SEESP, 2008.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Inclusão escolar**: o que é? por quê? como fazer? São Paulo: Moderna, 2003.
- MINAYO, Maria Cecília de Souza. **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. 18. ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

SASSAKI, Romeu Kazumi. **Inclusão:** construindo uma sociedade para todos. Rio de Janeiro: WVA, 1997.

UNESCO. **Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais.** Salamanca: UNESCO, 1994.

Submissão: fevereiro de 2026. Aceite: março de 2026. Publicação: julho de 2026.