

UNIVERSIDADE REGIONAL INTEGRADA DO ALTO URUGUAI E DAS MISSÕES
PRÓ-REITORIA DE ENSINO, PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO (PPGEDU)
MESTRADO EM EDUCAÇÃO

MARIA DORA MORAIS SANTOS

ACOLHIMENTO ENQUANTO CONDIÇÃO PARA INCLUSÃO
ATITUDINAL E APRENDIZAGEM NA ESCOLA

FREDERICO WESTPHALEN/RS

2025

MARIA DORA MORAIS SANTOS

**ACOLHIMENTO ENQUANTO CONDIÇÃO PARA INCLUSÃO
ATTITUDINAL E APRENDIZAGEM NA ESCOLA**

Dissertação apresentada como requisito à obtenção do grau de Mestre, pelo Programa de Pós-Graduação em Educação – Mestrado, da Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões – Câmpus de Frederico Westphalen/RS.

Orientador: Prof. Dr. Arnaldo Nogaro.

FREDERICO WESTPHALEN/RS

2025

IDENTIFICAÇÃO

Instituição de Ensino/Unidade:

Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões;

URI – Câmpus de Frederico Westphalen/RS;

Rua Assis Brasil, n. 709, Bairro Itapagé, CEP: 98400-000, Frederico Westphalen/RS.

Direção do Câmpus:

Diretora geral: Profa. Dra. Elisabete Cerutti;

Diretor acadêmico: Prof. Dr. Carlos Eduardo Blanco Linares;

Diretor administrativo: Prof. Me. Alzenir José de Vargas.

Curso:

Coordenadora do Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* – Mestrado e Doutorado em Educação: Profa. Dra. Luci Mary Duso Pacheco.

Orientador:

Prof. Dr. Arnaldo Nogaro.

Mestranda:

Maria Dora Morais Santos.

Temática:

Formação Inicial e Continuada de Professores. Teorias, Saberes e Práticas Educativas.

*Temos o direito a sermos iguais quando a
diferença nos inferioriza. Temos o direito a sermos
diferentes quando a igualdade nos descaracteriza.
As pessoas querem ser iguais, mas querem ser
respeitadas em suas diferenças.*
(Boaventura de Sousa Santos).

Maria Dora Morais Santos

**ACOLHIMENTO ENQUANTO CONDIÇÃO PARA INCLUSÃO ATITUDINAL E
APRENDIZAGEM NA ESCOLA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões – URI/Câmpus de Frederico Westphalen, como requisito para obtenção do título de Mestra em Educação.

Orientador: Prof. Dr. Arnaldo Nogaro.

BANCA EXAMINADORA:



Prof. Dr. Arnaldo Nogaro – Orientador.
Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões – URI.

Prof. Dr. Daniel Pulcherio Fensterseifer.
Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões – URI.

Prof. Dr. Jeronimo Sartori.
Universidade Federal Fronteira Sul – UFFS.

Frederico Westphalen/RS
2025

LISTA DE TABELAS

Tabela 01 – Síntese dos trabalhos encontrados sobre “acolhimento”, “inclusão” e “aprendizagem”	22
Tabela 02 – Síntese dos trabalhos encontrados com o termo “inclusão atitudinal”	24

LISTA DE SIGLAS

APAE – Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais;
BDTD – Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações;
BID – Banco Interamericano de Desenvolvimento;
BNCC – Base Nacional Comum Curricular;
CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior;
CF/1988 – Constituição Federal de 1988;
DCNEDH – Diretrizes Curriculares Nacionais de Educação em Direitos Humanos;
ECA – Estatuto da Criança e do Adolescente;
EDH – Educação em Direitos Humanos;
EJA – Educação de Jovens e Adultos;
FMI – Fundo Monetário Internacional;
IFPR – Instituto Federal do Paraná;
LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional;
MEC – Ministério da Educação;
MNU – Movimento Negro Unificado;
MT – Mato Grosso;
NEE – Necessidades Educativas Especiais;
OCDE – Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico;
PCN – Parâmetros Curriculares Nacionais;
PE – Pernambuco;
PNUD – Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento;
PPGEDU – Programa de Pós-Graduação em Educação;
RJ – Rio de Janeiro;
RS – Rio Grande do Sul;
SEF – Secretaria de Educação Fundamental;
SP – São Paulo;
UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura;
URI – Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões.

RESUMO

A presente investigação faz parte da Linha de Pesquisa: Formação de Professores, Saberes e Práticas Educativas, do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGEDU), da Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões (URI), Câmpus de Frederico Westphalen, Rio Grande do Sul, e busca investigar a respeito do acolhimento como condição essencial para promover a inclusão atitudinal e a aprendizagem de estudantes com algum transtorno, matriculados em escolas regulares da rede pública. Esses discentes, diariamente, enfrentam diversas barreiras que vão muito além das impostas pelas questões físicas ou ligadas à acessibilidade arquitetônica. Tais barreiras, por serem visíveis e imediatas, são mais latentes ao nosso olhar, desta forma, mais facilmente identificadas. Contudo, essa problemática não se encerra nos obstáculos físicos, estes indivíduos também encaram a triste realidade ligada às barreiras tangíveis e intangíveis, a saber: comunicacionais, urbanísticas, relacionadas aos transportes, metodológicas, tecnológicas e atitudinais (Brasil, 2015). Barreiras atitudinais inerentes a ambientes escolares devem ser compreendidas como condutas, ações ou comportamentos que prejudicam, impedem ou limitam a participação das pessoas com deficiência, em igualdade de condições e oportunidades, com as demais pessoas (Brasil, 2015). O exposto conduz ao problema definido para a investigação: em que condições o acolhimento pode ser fator determinante de humanização na escola e para a inclusão atitudinal que resulte em maior aprendizagem de estudantes com algum transtorno, matriculados em escolas regulares de ensino fundamental? Para atender ao objetivo proposto, foi estabelecido um diálogo com autores como Adorno, Baudrillard, Foucault, Bauman, Freire e Strieder, entre outros. A metodologia adotada foi de natureza qualitativa, com caráter teórico-hermenêutico, utilizando-se a análise de conteúdo. Dessa forma, na atualidade, parece urgente, sobretudo do ponto de vista humano e social, uma redefinição do processo de aprendizagem, não mais como mecanismo de memorização, mas efetivamente enraizada na identidade básica entre processos vitais, vivências e processos cognitivos: aprender é viver.

Palavras-chave: Acolhimento. Inclusão atitudinal. Pedagogia humanizadora. Ética. Aprendizagem.

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	8
2 JUSTIFICATIVA E CONTEXTO DA PESQUISA	15
2.1 Argumentos em favor da pesquisa e do tema definido	15
2.2 Estado do conhecimento.....	21
3 METODOLOGIA DA PESQUISA	26
4 ACOLHIMENTO COMO CONDIÇÃO PARA A INCLUSÃO ATITUDINAL	34
4.1 Compreensão e diferentes interpretações sobre o acolhimento na literatura acadêmica	35
4.2 Da integração à inclusão.....	42
4.3 Inclusão educativa e educação inclusiva.....	49
4.4 A análise de necessidades: uma estratégia de formação	52
4.5 A importância da inclusão atitudinal para a harmonização da aprendizagem no ambiente escolar.....	68
4.6 O papel da escola como espaço de formação cultural e científica.....	70
4.6.1 A formação afetiva dos professores: uma necessidade	72
4.6.2 As características dos professores em exercício no Brasil	74
4.6.3 Multiculturalismo e diversidade sociocultural na escola.....	77
4.6.4 Orientações internacionais de políticas para a escola.....	79
4.7 A especificidade da prática educativa no cenário atual: encontro de ideias	81
CONCLUSÃO	84
REFERÊNCIAS.....	88

1 INTRODUÇÃO

Esta pesquisa busca investigar sobre o acolhimento como condição essencial para promover a inclusão atitudinal¹ e a aprendizagem de estudantes com algum transtorno, matriculados em escolas regulares da rede básica de educação. Como elementos complementares, propõe-se a demonstrar a relevância da sensibilidade humana e do acolhimento atitudinal como elementos essenciais para a construção de uma educação inclusiva e harmoniosa, fundamentada na vivência criativa proposta por Roque Strieder (2002).

Alinhado às diretrizes da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO, 2005) para a educação inclusiva, o estudo enfatiza a importância de práticas pedagógicas que promovam o acolhimento, a equidade, o respeito e o desenvolvimento integral do ser humano, cultivando interações escolares que valorizem a diversidade e respeitem as singularidades.

Todos os estudantes têm direito a educação em classes do ensino regular e escolas abertas à comunidade, nas quais se ofereça um ambiente educativo de qualidade e que vá ao encontro das suas necessidades pedagógicas. Em uma perspectiva de educação inclusiva, todos os envolvidos no processo educativo, alunos, educadores e órgãos de gestão trabalham de forma cooperativa na tarefa de ensinar e aprender, proporcionando experiências significativas, para todos os alunos com Necessidades Educativas Especiais (NEE).

Os estudantes com necessidades educacionais especiais têm gerado grande inquietação entre os educadores da Educação Infantil e do Ensino Fundamental, pois estes nem sempre estão preparados para lidar com esse público. Tal despreparo decorre, em muitos casos, da falta de conhecimento e da ausência de uma formação adequada que os prepare para a carreira docente, o que resulta em dificuldades para suprir as necessidades educacionais e curriculares emergentes desses alunos. Os professores que são proficientes nessas modalidades de saberes curriculares disciplinares não conseguem atender plenamente às demandas do cenário educativo, visto que enfrentam obstáculos, como a ausência de adaptação dos currículos escolares para atender às especificidades desses estudantes.

Independentemente do gênero, classe social ou outras peculiaridades individuais ou

¹ O entendimento sobre o termo inclusão atitudinal adotado nesta pesquisa se refere a um conjunto de posturas, comportamentos e disposições éticas e afetivas adotadas por educadores, gestores e demais membros da comunidade escolar que favorecem a participação plena, o respeito às diferenças e a valorização da diversidade no ambiente escolar. Assim, vai além de adaptações físicas e curriculares, abrangendo atitudes cotidianas que reconhecem e acolhem as singularidades de cada estudante, especialmente aqueles com deficiência ou transtornos, criando condições reais para sua inclusão e aprendizagem.

sociais, a inclusão é um direito fundamental de todas as crianças. Enquanto direito fundamental, não pode ser negado a nenhum grupo social nem a nenhuma faixa etária. Isso significa que todas as crianças têm o direito a educação de qualidade, sem discriminação ou exclusão. A inclusão garante que todos os alunos, independentemente das suas características e diferenças, tenham acesso a uma educação de qualidade e vivam experiências significativas.

Ademais, a inclusão obriga a repensar a diferença, pois cada criança tem características, interesses, capacidades e necessidades de aprendizagem próprias. Segundo a perspectiva inclusiva, aceitar a diferença implica respeitar as características, os interesses, as motivações e os projetos de vida de cada criança, o que só é possível criando estratégias e recursos educativos capazes de promover o seu desenvolvimento global (Ainscow, 1998).

A ideia central do princípio da inclusão é que todos os alunos são únicos, com as suas experiências, interesses e atitudes, e é a escola que se tem de adaptar aos seus alunos, para tirar partido da diversidade existente. A diferença surge como uma mais-valia, como uma oportunidade de desenvolvimento (Ainscow, 1998; Morato, 2003).

A filosofia da inclusão defende uma escola que tenha atenção à criança como um todo – não apenas à criança enquanto aluno – respeitando os níveis de desenvolvimento essenciais (acadêmico, socioemocional e pessoal), de modo a proporcionar-lhe uma educação adequada, orientada para a maximização de seu potencial. O conceito de inclusão não considera apenas o aluno, mas também a adaptação de seus ambientes de aprendizagem. Ele confere máxima relevância a uma educação adequada, respeitando as capacidades e necessidades de cada estudante, bem como levando em conta as características e demandas dos ambientes nos quais as crianças interagem. A inclusão consiste em promover a aprendizagem conjunta de todos os alunos, respeitando suas diferenças.

Em seu artigo intitulado *Inclusão de crianças com necessidades educacionais especiais na Educação Infantil*, Ferreira e Brandão (2013) destacam os inúmeros benefícios da inclusão, alinhando-se aos estudos de Peck, Odom e Bricker (1993), que, em pesquisas anteriores, ressaltaram a importância do tema. Diversos estudos evidenciam claras vantagens da denominada “Escola para Todos”, cujo impacto se mostra bastante positivo para os diferentes atores envolvidos no processo, a saber: crianças com necessidades especiais e suas famílias, bem como crianças com desenvolvimento considerado “normal” e suas respectivas famílias. Quanto aos benefícios para as crianças e jovens considerados “normais”, Staub e Peck (1995) destacam a redução das atitudes de receio em relação às diferenças humanas, o desenvolvimento de princípios pessoais e de relações de amizade calorosas, a melhoria do autoconceito e, ainda, o avanço da cognição social. Promove também a igualdade de

oportunidades, desenvolve a tolerância e a aceitação, enriquecendo a experiência educacional para todas as crianças, além de prepará-las para uma sociedade diversa e inclusiva.

Wolery e Wilbers (1994), em um esforço de síntese baseado em resultados de trabalhos de investigação, apresentam um conjunto de benefícios que são importantes destacar para a inclusão de crianças com necessidades especiais em ambientes educacionais regulares. Dentre eles, a melhoria da autoestima, a inclusão ajuda a desenvolver a autoestima positiva, promove a interação social entre seus pares típicos, desenvolve habilidades sociais como, compartilhar, cooperar e resolver conflitos, além de melhorar a comunicação e reduzir o estigma associado às necessidades especiais.

Em face de tantos e tão significativos benefícios, entendemos que quanto mais cedo se iniciar o caminho da inclusão, mais extensas e positivas serão as mudanças no desenvolvimento da criança e na sua inserção social. Em um estudo realizado por Cross *et al.* (2004) sobre as práticas dos técnicos que contribuíram positivamente para o processo de inclusão, foram identificados quatro aspectos (aceitação e valorização da diversidade; comunicação eficaz e acessível; flexibilidade e adaptação; participação e engajamento) que são fundamentais para garantir uma inclusão de sucesso, nos quais a inclusão atitudinal foi determinante para a aprendizagem.

Os profissionais deverão valorizar a participação da família e criar relações de parceria com os pais das crianças (Brandão 2000), partilhando com eles, de uma forma acessível e culturalmente adequada, informações e estratégias adequadas aos seus interesses e necessidades, visando garantir sua participação ativa em todos os processos que envolvam a habilitação e integração social dos seus filhos.

Em nosso entender, a inclusão implica o total envolvimento da criança nas rotinas da família, nas atividades sociais com familiares e amigos, bem como nas diversas oportunidades educativas e recreativas que as comunidades têm a oferecer. Infelizmente, quando a criança tem uma deficiência ou problema de desenvolvimento, algumas forças podem exercer pressão no sentido da exclusão e do isolamento, sendo que isso pode mesmo acontecer no seio da própria família. Tal situação aumentará o isolamento em relação aos pares e às atividades comunitárias. A atitude dos pais face à problemática dos seus filhos será, sem dúvida, um fator determinante na sua plena inclusão social.

De acordo com Brandão (2000), a educação inclusiva incentiva os docentes a criar ambientes de aprendizagem baseados na entreaajuda, nos quais a confiança e o respeito mútuos são essenciais para o desenvolvimento de um trabalho em equipe. Esses ambientes devem ser diversificados, de modo a atender às necessidades individuais dos alunos; flexíveis, permitindo

adaptações e ajustes; interativos, promovendo a comunicação e a interação entre alunos e docentes; e significativos, tornando-se relevantes para os alunos ao se relacionarem com suas experiências e interesses.

Aliás, um dos fatores, desde sempre, destacado para o sucesso da inclusão é precisamente a colaboração entre os professores, pais e todos os agentes educativos (Baptista, 1999). Por outro lado, a implementação de parcerias e de redes com a comunidade, designadamente com os serviços sociais, de saúde e de reabilitação constituem facilitadores imprescindíveis no desenvolvimento de apoios para a inclusão de alunos com necessidades educativas especiais e caminho que se deve enfatizar no futuro.

As ponderações feitas acima nos levam a pensar a respeito da empatia, da sensibilidade humana e seu papel no acolhimento atitudinal e como podem ser cultivadas nos componentes curriculares das diversas áreas do conhecimento, bem como, a imprescindibilidade de serem consideradas como componentes da formação ao longo da carreira docente para suprir as necessidades educacionais que acompanham estes estudantes.

Observamos que o debate envolvendo o campo da educação, com vistas ao processo formativo dos sujeitos, é parte importante da presente pesquisa ao desejar compreender como o acolhimento enquanto condição para uma inclusão atitudinal pode promover aprendizagem na escola, valorizando a singularidade de cada indivíduo, a promoção do respeito às diferenças e a construção de uma proposta humanizadora para que possam se consolidar como caminhos formativos, permitindo que os sujeitos se reconheçam como indivíduos e compreendam o seu papel de cidadãos críticos e autônomos, aptos a interagir com a sociedade de forma ética e reflexiva.

Educar é dar esperança e proporcionar a transformação na vida dos estudantes. Nesse sentido, o educador precisa ter a percepção sobre o todo do aluno, estando atento às suas competências cognitivas emocionais e sociais (Krishnamurti, 1982). Com base nessa perspectiva, o questionamento que orienta este estudo é: **em que condições o acolhimento pode ser fator determinante de humanização na escola e para a inclusão atitudinal que resulte em maior aprendizagem de estudantes com algum transtorno, matriculados em escolas regulares de ensino fundamental?**

Para buscar respostas ao questionamento definimos como objetivo geral **investigar a respeito do acolhimento como condição essencial para promover a inclusão atitudinal e a aprendizagem de estudantes com algum transtorno, matriculados em escolas regulares de ensino fundamental**. Como complementares, foram delineados os seguintes objetivos específicos: explicar e conceituar, na literatura, a compreensão do acolhimento como base

teórica; conhecer as diferentes interpretações sobre o acolhimento na literatura acadêmica e explicitar a importância da inclusão atitudinal para a harmonização da aprendizagem no ambiente escolar.

O trabalho explora o elemento do acolhimento como um espaço propício para vivências criativas no contexto escolar, capazes de atuar como catalisadoras de práticas inclusivas, permitindo que educadores e alunos construam conjuntamente um processo educativo mais humano e colaborativo. Argumenta-se que essas práticas, sustentadas pela criatividade, possuem o potencial de integrar alunos com necessidades especiais, mas também de transformar a escola em um espaço de desenvolvimento pleno.

A imersão na literatura permite acessar análises de experiências e casos práticos, que oferecem uma visão inovadora sobre a educação inclusiva, destacando a importância de atitudes de acolhimento e empatia na construção de uma sociedade mais justa e equitativa. Além disso, enfatiza-se a necessidade de uma comunicação mais humanizada na educação, ampliando a inclusão dos alunos no ambiente escolar e na sala de aula. Nessa perspectiva, a afetividade emerge como um elemento essencial, abrangendo atitudes, valores, motivação, comportamento ético e emoções (Ribeiro, 2010).

A escrita de investigação aqui elaborada utiliza o suporte de alguns autores que pesquisam sobre a educação inclusiva, sem tomá-los como modelos ou referências exclusivas, mas como pontos de luz que possam nos indicar os melhores percursos a seguir no desenvolvimento de nossas ideias, dentre os quais destacam-se: Fernandes (1989); Ferreira Brito (1993; 1995; 2012); Góes (1996); Vygotsky (1996); Goldfeld (1997); Quadros (1997; 2000; 2005; 2006; 2007); Skliar (1999); e Santana (2007). Outros serão agregados sempre que o tema abordado assim exigir.

Ademais, o presente estudo focaliza, especificamente, o contexto das escolas regulares da rede pública de educação, uma realidade educacional marcada por grande diversidade cultural e social. Nesse cenário, a inclusão de estudantes com algum transtorno demanda, além de adaptações pedagógicas, um investimento consistente em atitudes de acolhimento e construção de um ambiente escolar mais humano e receptivo.

A escolha por esse contexto não é aleatória, pois se trata de um espaço no qual a pesquisadora atua e observa cotidianamente as lacunas e potencialidades do sistema educacional no que diz respeito à construção de práticas de acolhimento. A partir dessa vivência prática e da escuta dos sujeitos escolares (professores, estudantes e famílias), pretende-se compreender em que medida o acolhimento pode se tornar um fator efetivo de inclusão atitudinal e de promoção da aprendizagem.

Além disso, a pesquisa busca contribuir para a consolidação de práticas pedagógicas mais sensíveis e coerentes com os princípios da educação inclusiva. Ao investigar como o acolhimento é compreendido e praticado no cotidiano das escolas regulares, pretende-se descrever práticas existentes e fomentar um debate crítico sobre os caminhos possíveis para a construção de uma escola mais aberta à diversidade e comprometida com o direito de todos à aprendizagem.

O contexto educacional da rede pública é particularmente desafiador, uma vez que, apesar dos avanços em políticas de inclusão, ainda enfrenta questões como a carência de formação continuada dos docentes no que se refere à inclusão atitudinal. Muitos professores relatam dificuldades em lidar com as demandas emocionais e pedagógicas de estudantes com transtornos, o que evidencia a necessidade urgente de práticas formativas que promovam a empatia, a escuta ativa e o respeito à individualidade desses alunos. Além disso, a rede pública apresenta heterogeneidade, com escolas que variam significativamente em termos de infraestrutura e suporte pedagógico, o que impacta diretamente a efetivação de práticas inclusivas consistentes.

Nesse cenário, o acolhimento emerge como uma prática que pode minimizar barreiras atitudinais e contribuir para a permanência e o sucesso escolar de estudantes com transtornos. A escuta das famílias tem mostrado que, quando o ambiente escolar se organiza de forma a acolher genuinamente esses alunos, considerando suas necessidades, suas potencialidades e seu ritmo de aprendizagem, há impactos positivos tanto no desenvolvimento acadêmico quanto no aspecto socioemocional. Por outro lado, a ausência de posturas acolhedoras tende a reforçar sentimentos de exclusão, dificultando a construção de vínculos e a participação efetiva desses estudantes no processo educativo.

Assim, este estudo pretende lançar luz sobre práticas de acolhimento que possam ser replicadas ou aprimoradas no contexto das escolas regulares. A partir da análise bibliográfica e documental, pretende-se refletir sobre políticas e ações pedagógicas voltadas à inclusão, com ênfase na dimensão atitudinal. A expectativa é que essas reflexões possam contribuir para a formação docente e para o fortalecimento de práticas escolares comprometidas com a diversidade e a equidade.

Para tanto, esta dissertação está organizada em três capítulos, além desta introdução e da conclusão. No capítulo *Justificativa e contexto da pesquisa*, apresentam-se os argumentos em favor da relevância do tema, explicitando a pertinência da investigação proposta. Nele também se desenvolve o estado do conhecimento, com base na produção acadêmica já existente, de modo a situar a pesquisa no cenário atual e indicar as lacunas a serem enfrentadas.

O capítulo *Metodologia da pesquisa* buscou descrever os procedimentos adotados para o desenvolvimento do estudo, com destaque para sua natureza bibliográfica e documental, explicitando os referenciais teóricos e os critérios de categorização que orientam a análise.

No último capítulo, *Acolhimento como condição para a inclusão atitudinal*, que constitui o núcleo central da investigação, inicialmente, são apresentadas diferentes compreensões do conceito de acolhimento na literatura acadêmica, discutindo-se a passagem da integração para a inclusão, bem como a diferenciação entre inclusão educativa e educação inclusiva. Em seguida, aborda-se a análise de necessidades como estratégia de formação e se discute a importância da inclusão atitudinal para a aprendizagem.

Nele também se examina o papel da escola como espaço de formação cultural e científica, com atenção especial à dimensão afetiva da docência, às características dos professores em exercício no Brasil, ao multiculturalismo e à diversidade sociocultural, além das orientações internacionais de políticas educacionais.

Por fim, encerra-se com uma reflexão sobre a prática educativa no cenário atual, entendida como um encontro de ideias e perspectivas, e com uma síntese dos principais achados e reflexões, indicando contribuições para a compreensão do acolhimento como condição da inclusão atitudinal e para a promoção de uma educação escolar que una conhecimento, diversidade e respeito aos direitos humanos.

2 JUSTIFICATIVA E CONTEXTO DA PESQUISA

Nesta seção, apresentam-se elementos que explicitam as razões pessoais e científicas para a escolha do tema e do objeto de pesquisa, bem como o estado do conhecimento, a fim de situar a investigação dentro do campo mais amplo do conhecimento.

O interesse em investigar o acolhimento como condição para a inclusão atitudinal surgiu de minha² vivência prática como professora e pedagoga no Ensino Fundamental em Rondonópolis/MT. Ao longo de mais de uma década atuando em salas regulares, testemunhei os desafios enfrentados por estudantes com transtornos e por suas famílias no cotidiano escolar. Essas experiências despertaram em mim a necessidade de refletir, de forma mais aprofundada, sobre como o acolhimento e a postura dos educadores podem constituir elementos transformadores na aprendizagem e no bem-estar desses estudantes.

Além da experiência profissional, minha trajetória pessoal também é marcada pelo contato com famílias que buscam uma escola mais aberta, sensível e inclusiva. Tais interações reforçaram meu compromisso com uma educação que transcenda a acessibilidade física, valorizando o respeito, a empatia e atitudes que acolham a diversidade humana. A presente pesquisa, portanto, reflete um interesse acadêmico e um compromisso ético e social com a construção de práticas pedagógicas que promovam a inclusão e a equidade.

2.1 Argumentos em favor da pesquisa e do tema definido

O interesse em pesquisar o tema em discussão está relacionado à minha qualificação como professora e pedagoga, atuando há mais de 11 anos em salas regulares. Dessa forma, esta pesquisa será de grande valia para meu desenvolvimento profissional, ao possibilitar a colaboração com colegas de docência inclusiva do município de Rondonópolis/MT, especialmente com professoras que atuam com alunos com necessidades especiais, tanto no Atendimento Educacional Especializado, quanto no ensino regular, na fase da alfabetização.

Além das razões de qualificação pessoal e profissional, existem aquelas relacionadas à Ciência, ao conhecimento que pode e deve ser produzido em um Programa de Pós-Graduação (PPG). Tal perspectiva leva à investigação do estado do conhecimento, a fim de obter informações sobre a pertinência da pesquisa e sua relevância científica.

Destacamos a pertinência deste trabalho para compreender melhor certos fenômenos

² Algumas partes desta seção se encontram em primeira pessoa do singular, uma vez que expressam e apresentam vivências e experiências da pesquisadora.

que nem sempre são abordados nos cursos de graduação, assim como considerar que nem todos os docentes têm acesso a formação continuada. Ressaltamos que, no que se refere ao direito à educação e à inclusão escolar de crianças com necessidades especiais, é imprescindível enfatizar que, sem esses dois elementos, educação e inclusão, não é possível falar em cidadania plena e efetiva.

Adicionalmente, existe um aspecto relacionado à ação humanitária, que constitui uma responsabilidade de cada docente no processo educacional. Tal ação visa garantir ao cidadão sua plena participação na sociedade em que está inserido, mas, frequentemente, é executada de forma apática diante das demandas propostas pelo sistema educacional contemporâneo.

O desafio nesse processo é aprender a não tratar o estudante com deficiência de maneira estigmatizada, para não evidenciar apenas sua deficiência fazendo com que ele se sinta inferior às outras pessoas. Por outro lado, não se pode tratá-lo como os outros estudantes, sem considerar sua singularidade, pois muitas vezes ele se sentirá deslocado e não conseguirá acompanhar o desenvolvimento das atividades (Soler, 2009).

Aqui, vale mencionar o princípio da isonomia, previsto no artigo 5º, caput, da Constituição Federal, de 1988 (CF/1988), que garante igualdade para todos perante a lei, ditando que “[...] todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza” (Brasil, 1988, s/p). Dessa forma, todo indivíduo tem o direito a um tratamento justo e igualitário, já que não pode haver distinções étnicas, raciais, sociais, culturais, econômicas, como também aquelas pautadas em diferenças e/ou necessidades individuais.

Em outras palavras, o princípio da isonomia trata os iguais de forma igualitária e os desiguais em conformidade com as suas diferenças. Assim, a aplicação do princípio da isonomia se revela fundamental para que o indivíduo com síndrome possa se desenvolver e assegurar seu lugar na sociedade, sem que suas diferenças representem prejuízos.

A educação inclusiva constitui um paradigma educacional fundamentado na concepção de direitos humanos, que conjuga igualdade e diferença como valores indissociáveis, e que avança em relação à ideia de equidade formal ao contextualizar as circunstâncias históricas da produção da exclusão dentro e fora da escola.

Na linha temporal e histórica da educação brasileira, observa-se que uma grande virada pedagógica e educacional ocorreu com a promulgação da Lei n. 11.769/2008, que tornou obrigatório o ensino das artes na grade curricular (Brasil, 2008). A partir dessa legislação, iniciaram-se os primeiros movimentos pedagógicos para que o ensino das artes, em seu caráter educacional, alcançasse o *status* de educação especial (Brasil, 2008).

Paralelamente, políticas públicas de inclusão passaram a ganhar maior destaque,

impulsionadas por documentos como a Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994), que reforçou o direito à educação especial. No Brasil, a CF/1988 consolidou a educação como um direito fundamental, garantindo princípios de equidade e inclusão. Esses avanços contribuíram para o fortalecimento da Educação Especial, da Educação Indígena e Quilombola, bem como para a ampliação dos direitos das pessoas com deficiência no contexto educacional.

Em decorrência das ações dos legisladores brasileiros, no ano de 2017, temos a promulgação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que é um documento cuja regulamentação vai ao encontro das ações de aprendizagens essenciais a serem trabalhadas nas escolas do Brasil, em que pese a Educação Especial no âmbito da Educação Básica, mais precisamente o Ensino Fundamental.

Nessa perspectiva, um processo formativo acessível, no qual a educação especial esteja integrada ao Ensino Fundamental, conforme propõe a BNCC, assume papel fundamental na ampliação dos conhecimentos debatidos em sala de aula. Tal processo possibilita a participação crítica e autônoma dos estudantes, ao mesmo tempo em que relaciona a diversidade, o acolhimento e a empatia como condições essenciais para a inclusão atitudinal, favorecendo o desenvolvimento da aprendizagem na educação básica.

Neste sentido, visando a reflexão dentro de um contexto da Educação Básica no Brasil, especificamente no Ensino Fundamental I, destaca-se a BNCC e a Lei n. 11.769/2008. Essas legislações reforçam a importância da educação para a valorização da diversidade, incorporando temas geradores como parte do currículo. Dessa forma, a educação passa a refletir um processo formativo que evidencia a alteridade no ambiente escolar.

Portanto, historicamente, observa-se um avanço significativo no ensino da educação inclusiva na educação básica brasileira. O que antes se caracterizava por uma abordagem assistencialista, pautada na segregação e na oferta limitada de recursos, passou a assumir um caráter pedagógico e interdisciplinar, de grande relevância para o processo de ensino e aprendizagem. Essa transformação privilegia o aprender fazendo, a criatividade, o desenvolvimento intelectual e a experiência estética, elementos fundamentais para a formação integral dos estudantes.

Ademais, buscamos compreender, por meio deste estudo, em que condições o acolhimento se constitui como um fator determinante para a inclusão atitudinal, capaz de promover maior aprendizagem e humanização no contexto escolar. Tal investigação se justifica pela necessidade de articular discursos provenientes de diferentes áreas do conhecimento e saberes diversos. Quando esse processo dialógico e reflexivo ocorre entre os pares docentes, pode gerar novos horizontes de vivência, possibilitando outros olhares para a formação do “ser

humano”, que se relaciona com diferentes atravessamentos, como os de gênero, na produção de subjetividades, bem como para a constituição do “ser profissional” (Nóvoa, 2019).

Nas palavras de Freire (1996, p. 29), percebe-se, assim, a importância do “[...] papel do educador, o seu mérito, a vivência da certeza de que faz parte de sua tarefa docente não apenas ensinar os conteúdos, mas também ensinar a pensar certo”. Quando Freire (1996) se refere a “pensar certo”, seu entendimento envolve uma nova forma de pensar, tal como o despertar para a responsabilidade com o outro no tocante à formação de relações mais afetivas entre os seres humanos, em especial, à promoção de valores.

Nesse contexto, o docente deixa de ser apenas um transmissor de conhecimentos e se torna um comunicador, apresentando linguagens motivadoras e criando ambientes de ensino mais dinâmicos e acolhedores. Como destaca Henz (2007), os desafios contemporâneos na educação exigem práticas que promovam a formação integral do aluno.

Strieder (2002) corrobora com esta pesquisa ao afirmar que, se a educação abraçar a causa da criatividade e da esperança, ela poderá se tornar um diferencial na consolidação de uma sociedade inclusiva e solidária. Essa abordagem pode reverter processos de exclusão, miséria e marginalização, transformando a escola,

[...] se nos percebemos e nos reconhecemos no outro, no diálogo e na interação permanente de relações e construções subjetivas e coletivas, consideramos, também, que somos capazes de potencializar o debate, pensando e propondo práticas de formação que contemplem aspectos capazes de ampliar a compreensão e incluir ações comprometidas com a responsabilidade de educar para o reconhecimento e valorização do ser humano de forma articulada também com o conhecimento científico (Strieder, 2002, p. 13).

Essa prática é humanizadora, pois humanizar “[...] requer manter acesa a chama da vivência criativa, regada pela afetividade, pela sensibilidade, pelo riso, pelas lágrimas, pelo fervor da participação, pelas luzes do respeito e pelo desejo de cultivar, no jardim da vida, a vivência da beleza” (Strieder, 2002, p. 13).

Para que essa forma de educar aconteça, é de fundamental importância que ocorra uma transformação, primeiramente, na maneira como o professor enxerga o aluno e, conseqüentemente, na forma como ele ministra suas aulas. Nesse sentido, a comunicação humanizadora em sala de aula exige uma nova abordagem para o ensino dos conteúdos curriculares, bem como, a educação atenta a essas mudanças precisa ser mais versátil e dinâmica.

Outros autores que dialogam com a presente pesquisa, no que se refere ao acolhimento, defendem que as trocas entre agentes e espaços educativos favorecem uma maior compreensão sobre a criança, bem como sobre as formas adequadas e oportunas de intervenção para atender

às suas necessidades. Nesse contexto, o diálogo aberto e franco entre a família e a escola se constitui em um importante aliado para o crescimento e desenvolvimento infantil (Nogaro; Nogaro, 2012).

A complexidade da condição humana precisa ser tornada visível e reconhecida em sua totalidade. Nesse sentido, o agir educativo deve questionar a relação do ser humano com o mundo, sua própria condição humana e sua posição dentro dele. Segundo Morin (2001, s/p.), é necessário “ensinar a condição humana”, de modo que a educação do futuro se constitua como um ensino universal, centrado na compreensão e valorização da humanidade.

Vivemos na era planetária, caracterizada por uma aventura comum que conecta os seres humanos, independentemente de onde se encontrem. Nesse contexto, somos chamados a compreender nossa humanidade compartilhada e, simultaneamente, a reconhecer a diversidade cultural inerente a tudo que é humano. Conhecer o ser humano, portanto, implica situá-lo no universo de forma integrada, sem promover separações ou fragmentações. Retomamos essas reflexões para entender que o novo tempo exige participação e respeito às diferenças, demandando a criação de um profundo sentimento de pertencimento à espécie *Homo sapiens*. Percebemos, assim, inúmeras interfaces que proporcionam novas perspectivas e novos cenários de esperança. Surge, então, a questão inevitável: para onde nos conduz essa aventura planetária? A resposta permanece em aberto, mas aponta para inúmeras interfaces, que proporcionam novas perspectivas e novos cenários de esperança.

Gradualmente, abandonamos a pretensão de estabelecer receitas únicas, reconhecendo a enorme diversidade humana e refletindo sobre suas tendências. Dessa forma, a formação docente se torna um mecanismo de alteridade, em que o “eu” reconhece o “outro” e, juntos, constroem possibilidades a partir de saberes diversos. Nesse sentido, Candau (2016, p. 316) enfatiza:

[...] estamos chamados/as a reinventar a escola, o que supõe desconstruir o formato dominante e construir uma maneira outra de concebê-la, em que o reconhecimento das diferenças como vantagem pedagógica, a curiosidade epistemológica, a criatividade, a interdisciplinaridade, o exercício da cidadania e a construção coletiva sejam componentes fundamentais.

No afã de dissolver a unidade e evidenciar os desencontros das representações formuladas, diversos pensadores adentram veredas específicas, elaborando teses e hipóteses que buscam compreender a complexidade do humano. O orgulho pelas singularidades dessa complexidade resulta em desdobramentos notáveis, revelando a riqueza das múltiplas formas de ser e existir. A diversidade de condutas e expressões culturais, quando ampliada para um sistema vivo de convivência, em que indivíduos compartilham dificuldades e

alegrias, manifesta-se por meio de interações que se comprometem com o fazer pedagógico e a dinamização das relações no contexto educacional.

Nesse sentido, a escola assume o papel de espaço de reconhecimento, respeito e abertura às experiências vivenciais e convivenciais, constituindo-se como lugar de formação tanto do professor quanto da pessoa. Como destaca Nóvoa (2019, p. 6), “tornar-se pessoa obriga a refletir sobre as dimensões pessoais, mas também sobre as dimensões coletivas do professorado”. Assim, Veiga-Neto (2012) utiliza a metáfora de “ir aos porões” para descrever a importância de ultrapassar práticas cristalizadas, compreendendo que essas se consolidaram a partir de epistemologias predominantes, as quais precisam ser constantemente questionadas e ressignificadas. “Se podes olhar, vê. Se podes ver, repara” (Veiga-Neto, 2012).

A dificuldade dos indivíduos em desenvolver sentimentos de pertença está diretamente relacionada à incapacidade de romper com as barreiras do individualismo, das corporações e das tendências tribalistas. Reconhecer a complexidade da condição humana implica admitir a interdependência do gênero humano e legitimar o outro como parte essencial desse processo. Desenvolver uma vivência acolhedora, pautada no respeito e na valorização das diferenças, constitui um processo desafiador e, ao mesmo tempo, fascinante, marcado pela construção contínua de ética, solidariedade e fraternidade.

A inserção de elementos de esperança no enredo de renovação pedagógica é fundamental para a dinâmica da história humana, pois alimenta a possibilidade de transformação social. Embora movimentos conservadores resistam a essas mudanças, a pesquisa e o conhecimento científico permanecem como os principais instrumentos para promover avanços significativos. Ressalta-se que não se trata de renunciar ao conhecimento acumulado ao longo da história, mas de revisitar criticamente os contextos em que determinados conceitos foram legitimados como verdades, bem como os motivos que sustentam sua permanência atualmente.

Por fim, uma ciência ética e política, comprometida com os sujeitos que estuda, será capaz de promover uma transformação real no modo como enxergamos o mundo. Como reflete Foucault (1976; 1977), questionar as práticas existentes é essencial para avançar rumo a uma sociedade mais equitativa e solidária.

Portanto, a inclusão escolar vai além da simples inserção de alunos com deficiência no ambiente escolar. Ela exige um compromisso ético e pedagógico com práticas que reconheçam e valorizem a diversidade, promovendo um ensino acessível e equitativo. O desafio está em romper com modelos excludentes e criar um espaço no qual todos possam aprender e se desenvolver integralmente. Esse processo se alicerça no princípio da isonomia, garantindo que

a escola seja um espaço de pertencimento e não de marginalização.

Diante desse cenário, é fundamental compreender como a produção acadêmica tem tratado a relação entre inclusão educacional e formação docente, bem como os desafios e avanços na implementação de políticas públicas voltadas para esse contexto. Para isso, no próximo tópico será apresentado o levantamento do estado do conhecimento sobre o tema, a fim de identificar as principais contribuições da literatura e os caminhos ainda a serem explorados pela pesquisa científica.

2.2 Estado do conhecimento

Antes de analisarmos o Catálogo de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), nos níveis de Mestrado e Doutorado, buscamos pesquisas na biblioteca da Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões (URI), câmpus de Frederico Westphalen/RS, no Programa de Pós-Graduação em Educação, mestrado e doutorado, do qual a pesquisadora faz parte. Encontramos algumas dissertações com alguma proximidade a este estudo, com temas que possuem certa afinidade, mas com poucas convergências com a pesquisa em curso.

Ainda que haja pesquisas na área, elas são poucas, o que demonstra o caráter de originalidade deste trabalho, que pode trazer contribuições ao desenvolvimento cognitivo, social e emocional desses estudantes, com a desconstrução de valores por meio de ações e reflexões próprias e de outros.

O que carregamos dentro de nós e o que o outro carrega consigo - muitas vezes (pré)conceitos, ideias distorcidas e equivocadas - impedem a construção de conceitos, valores e atitudes sobre a diversidade humana, que se constituem em barreiras atitudinais que se perpetuam na sociedade sob a forma de discriminação, esquecimento, ignorância e tantas outras, fortalecendo assim, a exclusão social de pessoas com deficiência. A materialização dessas barreiras representa obstáculos diante de uma consciência inclusiva.

Segundo Lima (2005), compreende-se por consciência inclusiva a aquisição e a prática de valores, conceitos e atitudes isentos de qualquer forma de preconceito ou discriminação. Esses valores e atitudes devem ser cultivados e exercidos com base no reconhecimento, no respeito e no acolhimento da diversidade humana, em defesa das condições de igualdade para todos e na promoção da dignidade da pessoa humana.

A busca por dissertações e teses relacionadas ao tema desta pesquisa foi realizada no

portal da CAPES, uma plataforma atualizada anualmente com trabalhos de programas de pós-graduação de todo o país. A escolha dessa ferramenta se deve à sua capacidade de refinar as buscas de diversas maneiras, contudo, para esta pesquisa, utilizou-se apenas o campo de ano de publicação.

Sendo assim, o estado de conhecimento é a categorização que induz à reflexão acerca da produção científica no campo da educação, em que pese a educação dentro de um determinado espaço de tempo, a partir de artigos, dissertações, teses e livros que versem sobre a área em questão. Diante disso, o estado de conhecimento diz respeito aos seus desígnios:

Conquistado sobre os preconceitos; construído pela razão; e verificado nos fatos. O indivíduo, quando inicia um trabalho científico, está minado de crenças e de saberes sobre o tema que escolheu investigar. E, para que ocorra a transformação do fato social em científico, há que se buscar um afastamento deste cotidiano (Morosini, 2015, p. 106).

Em vista do que diz respeito à constituição da produção científica, o estado de conhecimento almeja construir a autonomia na busca de perguntas e respostas, com o intuito de:

Avaliar a produção científica da área da Educação na contemporaneidade; elaborar produção textual, apoiada em princípios de estado de conhecimento sobre a temática da tese ou dissertação; subsidiar a construção da dissertação e/ou tese em educação; cultivar *habitus* científico, visando à prática de pesquisa articulada à realidade; e compreender a produção científica na perspectiva do seu campo (Morosini, 2015, p. 111).

Foram selecionados os anos de 2014 a 2024, considerando a necessidade de contextualizar os trabalhos com o período em que vivemos. Outros critérios de refinamento não foram utilizados devido à especificidade do tema, que já apresenta um número limitado de trabalhos, uma vez que adicionar mais filtros poderia restringir ainda mais os resultados relevantes. A pesquisa foi feita com base em descritores correlacionados ao tema: “acolhimento”, “inclusão” e “aprendizagem”.

Tabela 01 – Síntese dos trabalhos encontrados sobre “acolhimento”, “inclusão” e “aprendizagem”.

Autor(es)	Título	Ano	Foco	Instituição de ensino
ALVES, Jessika Figueredo	Surdez na Perspectiva da Inclusão em Educação: Estudos sobre a Dinâmica Escolar no Acolhimento de Estudantes	2021	Acolhimento escolar de estudantes surdos na perspectiva da inclusão	Universidade Federal Fluminense, Santo Antônio de Pádua
ALMEIDA, Tarcisio Mendel	Gestão Escolar e Seus Impactos na Educação Inclusiva	2022	Impactos da gestão escolar na educação inclusiva	Universidade Federal Fluminense, Santo Antônio de Pádua

HILLESHEIM, Luana	Crianças e Adolescentes em Situação de Acolhimento Institucional: Inclusão/Exclusão na Educação Básica Durante a Pandemia da COVID- 19 em um Município do Vale do Itajaí	2023	Inclusão/exclusão de crianças e adolescentes em acolhimento institucional durante a pandemia	Universidade Regional de Blumenau
----------------------	--	------	--	-----------------------------------

Fonte: elaborada pela pesquisadora (2024).

Os trabalhos selecionados a partir dos descritores “acolhimento”, “inclusão” e “aprendizagem” oferecem subsídios importantes para a discussão sobre práticas educativas inclusivas e seu impacto em diferentes contextos educacionais. A pesquisa de Alves (2021), que aborda a dinâmica escolar no acolhimento de estudantes surdos, destaca como a inclusão depende de práticas pedagógicas específicas que considerem as particularidades linguísticas e culturais desses alunos. Essa abordagem dialoga diretamente com a temática desta pesquisa, na medida em que evidencia a necessidade de estratégias que garantam o acesso equitativo à aprendizagem, respeitando as diversidades presentes nos ambientes educacionais.

O estudo de Almeida (2022) explora os impactos da gestão escolar na educação inclusiva, um tema que reforça a importância do papel dos gestores na implementação de políticas e práticas voltadas para a inclusão. A relação com esta pesquisa está na análise de como a organização escolar pode promover o acolhimento de estudantes, criando ambientes mais receptivos e preparados para lidar com as demandas de inclusão e aprendizagem. A gestão escolar, nesse contexto, aparece como um elemento mediador essencial para a efetivação de uma educação inclusiva de qualidade.

A pesquisa de Hillesheim (2023), por sua vez, traz uma perspectiva diferenciada ao investigar os desafios enfrentados por crianças e adolescentes em situação de acolhimento institucional durante a pandemia da COVID-19. Esse estudo aborda questões de inclusão e exclusão na educação básica, enfatizando como a vulnerabilidade social impacta diretamente as oportunidades de aprendizagem desses indivíduos. Essa temática se conecta a esta pesquisa ao expor a necessidade de estratégias educacionais adaptadas para contextos de alta vulnerabilidade, reforçando a importância do acolhimento como ponto de partida para uma educação efetivamente inclusiva.

Dessa forma, os trabalhos consultados fornecem uma base sólida para refletir sobre as diferentes dimensões do acolhimento e da inclusão no ambiente educacional. Eles corroboram a relevância de práticas pedagógicas e de gestão que valorizam a diversidade e enfrentam as barreiras estruturais e culturais à aprendizagem. Tais discussões são centrais para a construção de um sistema educacional mais justo e equitativo, alinhado aos princípios de inclusão e acolhimento.

A busca por estudos na área desta pesquisa possibilitou ainda identificar pontos fundamentais que dialogam diretamente com os objetivos propostos, especialmente no que tange à promoção de um ambiente escolar inclusivo e acolhedor, por meio do descritor “inclusão atitudinal”, conforme tabela a seguir:

Tabela 02 – Síntese dos trabalhos encontrados com o termo “inclusão atitudinal”

Autor(es)	Título	Data	Foco	Instituição de ensino
SOARES, Rosângela Canela	Desafios e Possibilidades no Desenvolvimento da Acessibilidade Atitudinal em Relação a Estudantes Surdos e Ouvintes do IF Sudeste MG - Campus Rio Pomba	15/04/2020	Desafios de acessibilidade atitudinal para estudantes surdos e ouvintes	IF Sudeste MG, Vitória
CHUFALO FILHO, Adhemar	Direitos Humanos das Pessoas com Deficiência: Acessibilidade Atitudinal como Normativa em Geral	16/11/2020	Direitos humanos e acessibilidade atitudinal como normativa	Universidade Federal do Tocantins, Palmas
NISHIOKA, Luciana	Acessibilidade Atitudinal das Pessoas com Deficiências e das Pessoas com Necessidades Educacionais Específicas: O Processo de Inclusão no IFPR	02/03/2022	Inclusão no IFPR além das políticas de acesso	Instituto Federal do Paraná, Vitória
VELOSO, Daniele Gotardo	Ações e Práticas Ministeriais Incluentes de Acolhimento às Pessoas com Deficiência Intelectual Adultas no Âmbito das Comunidades Eclesiásticas	08/12/2019	Inclusão de pessoas com deficiência intelectual em comunidades eclesásticas	Faculdades Batista do Paraná, Curitiba

Fonte: elaborado pela pesquisadora (2024).

A partir da Tabela 02, é possível ampliar a discussão sobre a temática, destacando como os trabalhos encontrados reforçam a importância da acessibilidade atitudinal como um componente fundamental da inclusão. Nesse sentido, a pesquisa de Soares (2020) aborda os desafios enfrentados por estudantes surdos e ouvintes em instituições de ensino, revelando a necessidade de sensibilização da comunidade acadêmica para práticas inclusivas. Essa perspectiva é essencial para a presente pesquisa, pois enfatiza a dimensão atitudinal como um elemento transformador na promoção de um ambiente educacional acolhedor.

Já o estudo de Chufalo Filho (2020), ao tratar da acessibilidade atitudinal como um direito humano, insere a inclusão em um contexto mais amplo, relacionando-a a valores normativos que orientam as práticas institucionais. Esse enfoque amplia o entendimento da inclusão como um processo que vai além da infraestrutura, sendo indispensável na construção de ambientes educativos mais equitativos e inclusivos.

Por outro lado, Nishioka (2022) destaca a importância de ações que transcendem as políticas de acesso, considerando as necessidades específicas de pessoas com deficiências. Esse

estudo dialoga diretamente com esta pesquisa ao mostrar que a acessibilidade atitudinal pode ser uma ferramenta eficaz para superar barreiras não físicas no ensino e potencializar as condições de aprendizado.

Finalmente, o trabalho de Veloso (2019) apresenta uma perspectiva diferenciada ao analisar práticas de acolhimento em comunidades eclesiais. Esse enfoque ressalta que a inclusão não é apenas uma questão de políticas públicas ou gestão escolar, mas também uma prática social que envolve empatia, acolhimento e transformação cultural. Essa abordagem complementa esta pesquisa ao reforçar que a acessibilidade atitudinal deve ser implementada em diferentes contextos, tanto formais quanto informais.

Diante do exposto, observa-se que a literatura sobre inclusão educacional tem avançado na compreensão dos desafios e das possibilidades para a construção de uma escola mais equitativa. As pesquisas indicam que a formação docente e a adoção de metodologias inovadoras desempenham um papel central na efetivação da educação inclusiva, demonstrando que não basta garantir o acesso ao ensino, mas sim, criar condições para a permanência e o desenvolvimento dos alunos com deficiência. Ainda assim, há lacunas a serem exploradas, especialmente no que tange à aplicação prática das políticas inclusivas no cotidiano escolar.

Nesse contexto, a presente pesquisa se propõe a contribuir com essa discussão ao problematizar teoricamente como a inclusão escolar tem sido e pode ser efetivada. Para isso, no próximo capítulo será apresentada a metodologia utilizada no estudo, detalhando os procedimentos adotados para a coleta e análise dos dados, bem como os critérios que orientaram a construção do trabalho.

3 METODOLOGIA DA PESQUISA

A metodologia desta pesquisa tem como objetivo a construção de argumentos, abordando elementos que sustentam a tipologia da investigação, o percurso formativo e científico aqui desenvolvido, além das concepções epistemológicas que orientam as reflexões sobre a constituição do conhecimento. No horizonte de Ghedin e Franco (2011, p. 108), a metodologia da pesquisa, na condição de reflexividade, caracteriza-se fundamentalmente:

[...] por ser uma atitude crítica que organiza a dialética do processo investigativo; que orienta os recortes e as escolhas feitas pelo pesquisador; que direciona o foco e ilumina o cenário da realidade a ser estudada; que dá sentido às abordagens do pesquisador e as redireciona; que, enfim, organiza a síntese das intencionalidades da pesquisa.

Assim, diz-se que metodologia de uma pesquisa é um conjunto que envolve teorias, método, objeto de pesquisa, formas de observação, perspectivas de compreensão e interpretação, atitudes e posicionamentos do pesquisador, além de materialidade e contextos próprios que constituem o cenário da pesquisa. Severino (2009) alerta que a ciência, como modalidade de conhecimento, só se processa como resultado de articulação do lógico com o real e do teórico com o empírico.

Essa abordagem não se reduz a um mero levantamento e exposição de fatos ou a uma coleção de dados, pois “Estes precisam ser articulados mediante uma leitura teórica. Só a teoria pode caracterizar como científicos os dados empíricos. Mas, em compensação, ela só gera ciência se estiver articulando dados empíricos” (Severino, 2009, p. 17).

Nesse contexto, o autor infere que a palavra “pesquisa” deriva do termo em latim *perquirere*, que significa “procurar com perseverança”. Logo, a pesquisa científica possui um sentido e relevância determinantes na produção de novos conhecimentos. No entender de Severino (2009, p. 17), construir o “[...] objeto de conhecimento é, pois, por sua vez, expor e explorar a estrutura dos objetos, mediante instrumentos epistemológicos e técnicos adequados, a partir de fontes primárias, graças às quais eles efetivam sua realidade”.

No meio acadêmico, a pesquisa é um dos pilares que sustentam o seu fazer. Ela pode ser um fator decisivo do desenvolvimento de uma sociedade em diferentes âmbitos: econômico, social, político, de saúde, de inovação, cultural e pedagógico, dentre outros. A ausência ou presença de pesquisa em determinado país ou, até mesmo, a quantidade de investimento define seu grau de autonomia e independência. Quanto menos pesquisa, mais dependência, uma vez que o padrão de desenvolvimento hoje está pautado na capacidade de inovação e geração de

novos produtos, artefatos ou serviços. Diante disso, a falta de pesquisa gera atraso e interfere na qualidade de vida e no desenvolvimento social.

Ao trazer a pesquisa para o campo da educação, torna-se importante situar suas características e seu objeto, bem como refletir sobre suas potencialidades. Segundo Gatti (2006, p. 26), é necessário concebê-la em uma acepção acadêmica, o que implica no uso de métodos específicos, na preocupação com a validade, no rigor e na consistência metodológica, ou seja, na “preocupação com a ampliação ou construção de novos conhecimentos sobre determinada questão – que pode ser um problema de um dado campo de estudos ou um problema ligado à própria ação educacional do docente”.

Dessa forma, a pesquisa adquire validade e reconhecimento na medida em que apresenta rigor, utiliza métodos adequados e se torna profunda, ou seja, transcende a mera opinião e a “fala sobre” para incorporar compreensão, pensamento reflexivo, análise crítica e avaliação acurada (Gatti, 2006, p. 26). Na perspectiva de Severino (2009, p. 16), trata-se de:

[...] fazer ciência e não apenas de transmiti-la. Impõe-se, então, o desenvolvimento de fundamentação teórica, de reflexão sistemática, de levantamento de dados empíricos, documentais ou históricos, enfim de desvelamento dos sentidos da realidade. O que está, pois, em pauta, é a abordagem de problemáticas específicas, mediante rigoroso trabalho de pesquisa e de reflexão, apoiado num esforço de fundamentação teórica.

Já para Paviani (2013), a pesquisa leva à produção de ciência, que, por sua vez, envolve relações entre teoria, método e problema científico. Esses elementos precisam ser considerados quando se pensa ou constrói um problema científico, por isso se exige que sejam considerados todos os aspectos do fazer científico, tais como:

[...] a) os lógicos, semântico-gnosiológicos (conceito de verdade, de validade; as relações entre observação, experimento, conceitos empíricos, como o de calor, e teóricos, como: a) temperatura); b) os ontológicos (conceito de realidade, de lei natural ou física, de espaço e tempo, de causalidade, de identidade); c) os éticos (conceito de valor, de tipos de decisão, de neutralidade científica, do código moral dos pesquisadores); d) os estéticos (estilo de linguagem) (Paviani, 2013, p. 21).

Gatti (2006) faz referência ao pensamento de Beillerot (1991; 2001) quando define critérios para que se possa entender uma atividade como pesquisa. Já Paviani (2013, p. 21) propõe que essa discriminação se dá em dois níveis:

O primeiro nível exigiria o preenchimento de três condições: a produção de conhecimento novo, procedimento de investigação rigoroso e a comunicação/discussão dos resultados. Mais três critérios acrescidos a estes configurariam um segundo nível: introdução de uma dimensão de crítica e reflexão

sobre as fontes, métodos e modos de trabalho; sistematização de coleta de dados; presença de interpretações com base em teorias reconhecidas e atuais contribuindo para a elaboração de uma problemática.

Para que isso ocorra, são necessários o protagonismo e o desempenho refinado do pesquisador. A determinação, a atitude e a qualidade de seu olhar sobre o mundo e o objeto de pesquisa determinam se os resultados serão promissores ou não e se haverá produção de ciência e conhecimento novo ou mera reprodução. “A investigação é uma forma de ação que procura tornar visível o invisível, fazendo perceber o que não se percebe e ver o que normalmente não se vê” (Ghedin; Franco, 2011, p. 78).

No olhar de Severino (2009, p. 19), o pesquisador precisa estar imerso “num contexto problematizador”. Trata-se de gerar uma proposta provocadora de reflexão e de pesquisa, mediante um processo contínuo de problematização de uma temática, em permanente interação com a produção acumulada da área. Exige-se dele atitudes e procedimentos marcados pelo rigor, pela seriedade, pela metodicidade e pela sistematicidade.

Segundo Ghedin e Franco (2011), o resultado de um trabalho de pesquisa consiste em uma forma particular de ver e perceber a realidade, sem deixar de revelar e demonstrar um contexto mais amplo, que se evidencia por meio da mediação do pesquisador.

Severino (2009) discorre sobre o *metier* do pesquisador e as ferramentas que podem auxiliá-lo na realização de sua tarefa. Ele considera o projeto de pesquisa como um ponto de referência fundamental, que possibilita contrapontos, promove o diálogo entre orientador e orientando e permite o estabelecimento de diferentes interfaces com a área do conhecimento da qual emerge o pesquisador. Para isso, o projeto:

[...] deve delimitar, com o máximo de clareza e precisão, o objeto da pesquisa, sua problematicidade, a contribuição que a pesquisa trará, as hipóteses que pretende defender, os objetivos a serem alcançados, as referências teóricas, os procedimentos metodológicos e técnicos que serão utilizados, o cronograma de execução e as fontes documentais em que se baseará a investigação (Severino, 2009, p. 21).

A categorização vai balizar a abordagem dos grandes conceitos da pesquisa teórica aqui proposta, pois, no entendimento de Franco (2018, p. 63), a categorização “[...] é uma operação de classificação de elementos constitutivos de um conjunto, por diferenciação baseado em analogias, a partir de critérios definidos”. Nesse sentido, as categorias são os elementos hercúleos da análise de conteúdo, que, quando bem definidas e sintonizadas com o material e a análise, fornecem resultados férteis.

Nessa linha de raciocínio, esta pesquisa se organiza a partir da construção de categorias

de estudo definidas com base em aportes bibliográficos e documentos normativos, de modo a orientar a investigação científica como atividade de produção de conhecimentos voltada à interpretação do fenômeno educacional. Entre essas categorias, destaca-se o **acolhimento como condição para a inclusão atitudinal e para a aprendizagem na escola**, articulado à compreensão da educação como ferramenta de reprodução societal, crítica e autônoma.

Acolher é, portanto, um princípio fundamental para garantir a efetividade da dignidade humana na educação. Nogaro (2015) ressalta que a inclusão só se concretiza quando há um ambiente escolar que respeita e valoriza a singularidade de cada estudante, proporcionando condições reais para que ele se sinta parte da escola e do processo educativo. Dessa maneira, o acolhimento não deve ser entendido apenas como um gesto inicial, mas sim, como uma postura institucional e pedagógica permanente, que assegure a participação ativa dos estudantes no cotidiano escola.

Consequentemente, do momento em que a prática da pesquisa se articula à luz da compreensão e da produção científica, a presente pesquisa se mostra válida dentro do contexto espacial e temporal, posto que está proposta em condições teóricas e fáticas suficientes para a formulação da tese. Dentre suas características, espera-se que se destaque como prática científica e, como um tema relacionado à educação, na visão de Severino (2009), que seja capaz de demonstrar compromissos com a construção da cidadania, sendo esta entendida como a forma atual de expressão de uma qualidade de vida que seja testemunho e aval da emancipação humana:

Daí a necessidade de se fundamentar toda a atividade científica que se pretende desenvolver, numa sólida plataforma epistemológica, pois é mediante a utilização da ferramenta do conhecimento que a prática científica garante para si consistência e fecundidade (Severino, 2009, p. 25).

Em vista disso, a pesquisa teórica não abarca o sentido da influência da realidade, mas nem por isso essa tipologia deixa de ter sua relevância no campo acadêmico científico, pois tem um desempenho importante na concepção de categorias para a intervenção do objeto de pesquisa aqui proposto.

A pesquisa teórica é aquela que monta e desvenda quadros teóricos de referência. Não existe pesquisa puramente teórica, porque já seria mera especulação. Mera especulação é a reflexão aérea subjetiva, à revelia da realidade, algo que um colega cientista não poderia refazer ou controlar (Demo, 1985, p. 23).

Assim sendo, a pesquisa científica é arquitetada como um processo, cujo termo constitui

o significado de dinamismo, mutante e em consonância com a evolução, visto ainda como sério por múltiplas etapas conexas entre si, que ocorre ou não de forma sequencial ou contínua. Em outras palavras, a pesquisa é um processo composto de diferentes etapas interligadas (Sampieri; Collado; Lucio, 2006).

Portanto, a criticidade que se instala diante do caminho percorrido na pesquisa teórica constitui uma dinâmica cuja função é “[...] o processo de descoberta científica da realidade, parece claro que existe por trás dela sempre algum projeto mais ou menos explícito de domínio do objeto” (Demo, 1985, p. 28). Dentro dessa linha de raciocínio, a análise dos dados pode transformá-los em projetos de pesquisas preciosos e muito bem estruturados (Sampieri; Collado; Lucio, 2006).

Isso posto, a palavra pesquisa significa a busca de informações, a partir de levantamentos bibliográficos e dados, como também o uso da sofisticação metodológica e de teoria de ponta para procurar novos caminhos no conhecimento existente e, portanto, novos métodos de investigação a partir da abordagem metodológica (Gatti, 2006). Assim sendo, na busca do desenvolvimento e do esclarecimento, esta pesquisa é orientada pelas bases epistemológicas da hermenêutica.

O levantamento bibliográfico se apresenta como o instrumento metodológico baseado no modelo clássico de linha crítica e interpretativo-compreensiva.

O método hermenêutico não busca separar a interpretação do conteúdo da interpretação; ele não busca colocar a leitura do texto à parte do próprio texto, isso também tem validade para a retomada de determinados escritos. Busca-se na releitura desvelar elementos até então não observados, não significa que as leituras anteriores estão incorretas; por certo, elas não deram conta do todo, como nem nós damos conta dele. Contudo, ter o todo no horizonte é obrigação do pesquisador (Duarte; Farias; Oliveira, 2017, p. 8).

Esta pesquisa, de cunho filosófico e caráter hermenêutico, como processo de compreensão e interpretação, utiliza como base o texto e o contexto. Logo, o fator que dá estofamento para esse percurso investigativo é:

[...] a necessidade de compreender algo para explicar, ou de explicar algo para compreender. A explicação por si só não garante a compreensão, mas sem a necessidade de explicar algo, não há processo de compreensão. Se não há questionamento, não há resposta, mesmo que a resposta possível em alguns casos seja inacabada, o processo de conhecimento só é possível com o questionamento (Duarte; Farias; Oliveira, 2017, p. 5).

Nesse sentido, a reflexão hermenêutica busca a compreensão para elucidar e explicar,

pois, para Gadamer (1983, p. 61), “A hermenêutica esboçou sempre a exigência de que sua reflexão acerca das possibilidades, regras e meios de interpretação sirva e promova, de modo imediato, a práxis”. Duarte, Farias e Oliveira (2017, p. 6) corroboram com o autor ao afirmarem que: “A interpretação, neste sentido, não pode ser vista como um elemento secundário, ao qual, posteriormente, acrescenta-se a compreensão”.

Esse tipo de pesquisa (de cunho filosófico e caráter hermenêutico) visa à interpretação, à reflexão e ao saber prático que, para Gadamer (1999), não é apontado como alguma coisa que esteja ligada com a produção do saber científico, mas atrelada a um conhecimento que é fundamentalmente obtido pela vivência humana. Dessa maneira, a análise via método hermenêutico busca “[...] chegar ao conhecimento. Isso não significa que a interpretação será sempre fiel, porém, é obrigação encará-la como ponto final” (Duarte; Farias; Oliveira, 2017, p. 6).

Por conseguinte, o método hermenêutico, como recurso de interpretação e compreensão, será o ponto basilar para a apreciação de textos filosóficos, sobretudo no campo da pesquisa qualitativa, a partir de dados fáticos e da relevância pedagógica, sustentados no arcabouço teórico que será utilizado nesta investigação. Assim, adotar para esta pesquisa o método hermenêutico, “[...] contribui para o processo da pesquisa bibliográfica na área das ciências humanas” (Duarte; Farias; Oliveira, 2017, p. 1).

Logo, “[...] o método hermenêutico é mediador no processo de interpretação dos textos” (Duarte; Farias; Oliveira, 2017, p. 1). Nessa perspectiva, a pesquisa qualitativa, por ter a técnica de análise das comunicações como premissa, tem seu contributo inicial no final do século XIX, quando começou a criticar o reducionismo positivista, haja vista que a quantificação implícita nas ciências analíticas tem sua origem nos fenômenos tidos como naturais e, por conseguinte, suas transferências metodológicas para a seara do campo das ciências sociais.

No pensar de Bianchetti, Zuin e Ferraz (2018, p. 137–138), de fato, a:

[...] pesquisa e a escrita, no âmbito universitário, não podem prescindir da leitura e da interpretação que rasgam a linearidade do texto, e que promovem sua virtualização e atualização de sentidos; nem podem dispensar os movimentos e paradas, rachaduras e estratos, fluxos e cortes, bem como as maturações e retomadas em outros patamares qualitativos.

Portanto, o fato de utilizarmos apenas um estilo de pesquisa — qualitativa — e trazer à tona todo o potencial epistemológico que esse usufruto técnico propicia a partir do momento da compreensão dos valores, da sua importância e da própria pertinência das técnicas dentro das dimensões epistemológicas, demonstra que “[...] as técnicas têm seu sentido no contexto dos

métodos e dentro da lógica das abordagens epistemológicas ou dos paradigmas científicos” (Gamboa, 2018, p. 403). Essa perspectiva evidencia que a escolha metodológica transcende a aplicação prática, assumindo um papel essencial na construção e validação do conhecimento científico, especialmente no que diz respeito à interpretação e análise de fenômenos complexos.

Para a formação epistemológica no campo da pesquisa, faz-se necessária a equação das relações lógicas entre técnicas, métodos, teorias e epistemologias. No momento da compreensão do problema, do diagnóstico de uma situação problemática e da elaboração de uma resposta serem válidas para todos esses elementos técnicos, desde que articulados a um procedimento científico e a uma lógica do conhecimento (Gamboa, 2018), assegura-se a consistência necessária para o desenvolvimento de uma investigação científica significativa.

Entretanto, o que deve estar claro é o modo de condução desse processo, que vem da concepção epistemológica na qual o pesquisador está trabalhando, e não depende da escolha ou não de uma técnica qualitativa. Logo, a questão da qualidade da pesquisa depende mais da lógica das articulações das formas de abordar os problemas, dos processos da elaboração das respostas para esses problemas e das formas de compreender a ciência e a produção do conhecimento que das escolhas técnicas (Gamboa, 2018).

Dessa forma, a metodologia adotada nesta pesquisa fundamenta a investigação sobre a inclusão educacional e possibilita uma análise aprofundada das práticas e dos desafios que permeiam esse contexto. A escolha do método hermenêutico permite compreender as múltiplas dimensões do acolhimento na escola, associando teoria e prática para interpretar como esse elemento influencia a inclusão atitudinal e a aprendizagem.

Assim, a metodologia se estrutura como um suporte essencial para investigar de que maneira o acolhimento pode se configurar como um fator determinante na construção de uma escola verdadeiramente inclusiva.

Ademais, a análise de conteúdo utilizada neste estudo se estrutura com base na metodologia proposta por Bardin (2011), que compreende três etapas principais: (i) pré-análise; (ii) exploração do material e; (iii) tratamento dos resultados e interpretação. A pré-análise envolve a seleção e organização do *corpus*, constituído por registros a partir da consulta à literatura sobre o tema. Na etapa de exploração do material, serão construídas categorias de análise a partir da leitura aprofundada do material selecionado e da identificação de unidades de significado relacionadas ao acolhimento e à inclusão atitudinal.

As categorias definidas a partir da literatura revisada considera conceitos-chave como: “acolhimento escolar”, “práticas pedagógicas inclusivas”, “barreiras atitudinais”, “relações interpessoais” e “participação familiar”.

A abordagem hermenêutica permitiu uma leitura interpretativa e dialógica dos dados, possibilitando a compreensão das práticas inclusivas no contexto local. A fundamentação teórica da análise de conteúdo dialogou, portanto, com autores como Bardin (2011), Franco (2018) e com a perspectiva humanizadora de Freire (1996) e Strieder (2002).

No capítulo seguinte, será aprofundada a análise sobre o acolhimento como condição fundamental para a inclusão atitudinal, destacando sua relevância na formação de uma comunidade escolar que valoriza a diversidade, promove pertencimento e fortalece a construção da cidadania no ambiente educacional.

4 ACOLHIMENTO COMO CONDIÇÃO PARA A INCLUSÃO ATITUDINAL

A construção de uma escola verdadeiramente inclusiva depende de múltiplos fatores, dentre os quais o acolhimento se destaca como um elemento essencial. Mais do que um conceito abstrato, o acolhimento se manifesta em práticas institucionais e pedagógicas que garantem a participação equitativa de todos os estudantes, respeitando suas singularidades e promovendo uma convivência harmoniosa. Nesse sentido, ele se configura como um eixo estruturante para a inclusão atitudinal, permitindo a superação de barreiras simbólicas e materiais que historicamente limitaram o acesso e a permanência de grupos marginalizados na escola.

No contexto educacional, a inclusão não se restringe à presença física dos alunos, mas envolve atitudes e valores que favorecem o pertencimento e a valorização das diferenças. Dessa forma, pensar o acolhimento como um processo ativo no ambiente escolar implica não apenas adaptações estruturais e curriculares, mas, sobretudo, a transformação da cultura escolar. Isso exige a formação de educadores comprometidos com uma abordagem pedagógica sensível e humanizada, capaz de integrar a diversidade e promover um ambiente de aprendizagem verdadeiramente democrático.

Este capítulo aborda diferentes dimensões do acolhimento no contexto escolar e sua relação com a inclusão atitudinal. Inicialmente, são analisadas as concepções de acolhimento ao longo da história da educação, destacando a transição de um modelo integracionista para um modelo inclusivo e o impacto desse movimento na formulação de políticas públicas. Em seguida, discute-se a importância da inclusão atitudinal como um aspecto central para garantir a participação ativa dos estudantes, evidenciando como a postura dos educadores e da comunidade escolar influencia diretamente o processo de aprendizagem e o desenvolvimento dos alunos.

Além disso, examina-se o papel da escola como um espaço de formação cultural e científica, enfatizando a necessidade de alinhar o ensino às demandas sociais contemporâneas e de garantir um ambiente inclusivo para todos. Também são exploradas as implicações da formação afetiva dos docentes e as características dos professores em exercício no Brasil, refletindo sobre como esses aspectos influenciam as práticas pedagógicas. Por fim, são analisadas as orientações internacionais que moldam as políticas educacionais e seus impactos na realidade escolar brasileira, trazendo uma visão crítica sobre a influência dos organismos multilaterais no desenvolvimento de diretrizes para a inclusão.

Ao longo deste capítulo, busca-se demonstrar que o acolhimento e a inclusão atitudinal não são aspectos isolados, mas processos interdependentes que exigem um compromisso

contínuo de todos os envolvidos na educação. A partir da articulação entre referenciais teóricos e práticas institucionais, pretende-se contribuir para o debate sobre como transformar as escolas em espaços que assegurem o reconhecimento, o respeito e o desenvolvimento pleno de cada estudante. A inclusão atitudinal, nesse sentido, emerge como um princípio essencial para garantir que a escola receba alunos diversos e crie condições reais para sua permanência e aprendizagem significativa.

4.1 Compreensão e diferentes interpretações sobre o acolhimento na literatura acadêmica

A educação ao longo do tempo foi sendo aperfeiçoada e, conforme novas teorias e epistemologias surgem, novas formas de educar são colocadas em práticas, buscando a libertação dos indivíduos. Pensando nos ambientes escolares, é plausível destacar o uso de novas metodologias de ensino, a inserção dos alunos no contexto dialógico e, ainda, a participação das vivências e experiências dos alunos dentro do contexto escolar.

Isso porque, como relata Santos (2007), existe uma diversidade de saberes que configura uma verdadeira ecologia de saberes, pautada na pluralidade de vivências e experiências. No âmbito escolar, por meio do diálogo, os alunos ampliam sua bagagem de conhecimentos. Pode-se afirmar que estamos constantemente em processo de aprendizagem, uma vez que a ciência busca, de forma contínua, respostas para os problemas que emergem na sociedade, tais como as questões culturais, educacionais, ambientais, sociais, econômicas e políticas, que se originam em diferentes contextos e exigem um diálogo plural.

Nesse contexto, o acolhimento no ambiente escolar surge como um eixo fundamental para garantir que essa pluralidade seja respeitada e valorizada. O acolhimento vai além da simples recepção dos alunos; trata-se de uma prática contínua que envolve escuta ativa, compreensão das especificidades individuais e promoção de uma cultura escolar que respeite a diversidade e garanta condições igualitárias de aprendizagem. Sem um acolhimento genuíno, a inclusão pode se tornar apenas um discurso vazio, desvinculado das práticas que realmente permitem a participação e o desenvolvimento pleno dos estudantes.

Pensando nisso, a educação, sendo uma forma de emancipação social (Adorno, 1995), deve ser tema de debate e provocações, instigando um (re)pensar nos sujeitos, nas ideologias e em tantas outras temáticas que se correlacionam com a educação. O processo educativo de um sujeito precisa de criticidade, pois assim, ele se torna reflexivo, autônomo e compreende a relevância de práticas e valores sociais.

O acolhimento, nesse sentido, precisa ser compreendido como um pilar da inclusão

atitudinal, que pressupõe não apenas a adaptação estrutural da escola, mas também uma mudança na mentalidade dos educadores e da comunidade escolar como um todo. A forma como os alunos são recebidos e integrados impacta diretamente seu desempenho e sua permanência no ambiente escolar, reforçando a importância de estratégias que garantam um pertencimento real.

O conceito de acolhimento no ambiente educacional está diretamente ligado à promoção de um espaço inclusivo, seguro e favorável ao desenvolvimento dos alunos. Acolher não se limita a recepcionar novos estudantes, mas envolve a construção de vínculos que permitam o pertencimento e o reconhecimento da diversidade (Lippi; Nogaro; Luft, 2017). De acordo com Lipp (2004), o acolhimento desempenha um papel essencial na redução do estresse e da ansiedade escolar, contribuindo para um ambiente de aprendizagem mais receptivo e produtivo.

Além disso, o acolhimento é compreendido como uma dimensão fundamental da educação humanizadora. Freire (1996) ressalta que a prática educativa se caracteriza como dialógica e emancipadora, garantindo que cada aluno seja visto como sujeito ativo do próprio aprendizado. Lippi, Nogaro e Luft (2017) reforçam essa perspectiva ao destacar que um acolhimento eficaz exige um olhar atento às condições emocionais e sociais dos estudantes, promovendo o desenvolvimento de estratégias para fortalecer sua segurança e participação nas atividades escolares.

Outro aspecto central do acolhimento está relacionado à ecologia dos saberes, como propõe Santos (2007) ao defender a valorização das múltiplas formas de conhecimento dentro do espaço educacional. Isso significa que, além de proporcionar suporte emocional, a escola precisa reconhecer e respeitar as diferentes trajetórias e experiências dos alunos, garantindo que o aprendizado ocorra em um ambiente de respeito e colaboração.

Em contextos educacionais contemporâneos, a necessidade de acolhimento se torna ainda mais evidente diante dos desafios enfrentados pelos estudantes, como dificuldades de adaptação, vulnerabilidades sociais e desafios emocionais. Para Schimitz (2012), o acolhimento nas escolas precisa ser planejado e contínuo, envolvendo todos os agentes escolares — professores, gestores, funcionários e familiares — na construção de um ambiente que favoreça o bem-estar e a aprendizagem significativa.

Compreender o acolhimento, portanto, significa reconhecer sua importância como um elemento estruturante da educação e da inclusão. Como afirmam Silveira e Golle (2019), para que esse processo seja efetivo, é essencial investir na formação docente, garantindo que os professores estejam preparados para lidar com as demandas afetivas e pedagógicas de seus

alunos. Essa concepção reforça a ideia de que a escola não é apenas um espaço de transmissão de conteúdos, mas também um ambiente que fomenta relações interpessoais saudáveis e incentiva a participação ativa de todos os sujeitos envolvidos no processo educativo.

Frente a diversidade de pensamentos, ações e condutas, a educação humanizadora precisa de um diálogo eloquente, no tocante a direcionar e transformar a sociedade em um ambiente fértil para o debate epistêmico e analítico acerca da pluralidade de identidades e a necessidade de respeito ao próximo.

A escola, nesse cenário, configura-se como um espaço de acolhimento efetivo, que respeita as diferenças e possibilita trocas construtivas entre alunos, professores e comunidade. O acolhimento vai além do cumprimento de normas de acessibilidade ou inclusão; ele se traduz em ações concretas, como o uso de metodologias ativas que incentivam a participação de todos os alunos, o fortalecimento de vínculos socioemocionais e a construção de um ambiente seguro e respeitoso.

Ao longo dos anos o processo educativo passou por inúmeros processos e tendências, configurando assim a historicidade da educação. Pensando nisso, Moran (2007, p. 1) comenta que “A educação é um processo de toda a sociedade - não só da escola”. Dessa forma, pode-se dizer que, à medida que novas nuances sociais surgem, novas formas de educar também são (re)construídas, tendo como o exemplo o processo de ensino e aprendizagem, metodologias didático-pedagógicas, valores, práticas e condutas sociais, buscando um (con)viver em sociedade.

Para Demo (2001, p. 40) devemos “aprender juntos”, ou seja, o conhecimento precisa ser compartilhado entre diferentes sujeitos de distintos grupos sociais. As trocas de saberes, vivências e experiências precisam ser pluralizadas, visando transformações no modo de agir e pensar. Silveira *et al.* (2020, p. 38) afirmam que “A formação de professores é uma temática que necessita de constantes diálogos, debate e provocações visto que insere uma diversidade de saberes, vivências e experiências”.

Para que esse aprendizado compartilhado seja efetivo, é necessário que as escolas desenvolvam mecanismos de acolhimento que garantam que cada aluno, independentemente de suas origens e desafios individuais, sinta-se pertencente e reconhecido. O acolhimento, portanto, não é apenas um momento inicial do ano letivo, mas, sim, um processo contínuo que fortalece o engajamento dos alunos e cria um ambiente propício ao aprendizado colaborativo.

Pensar em educação humanizadora implica discutir a relevância da formação de professores, visto que cada professor apresenta os seus saberes e a sua forma de mediar o conhecimento dentro dos ambientes educacionais. O professor precisa pensar no aluno

considerando as suas condições sociais, culturais e econômicas, visto que cada grupo social apresenta a sua identidade, bem como a sua bagagem de experiências socioculturais.

Um professor acolhedor não apenas transmite conhecimento, mas também se preocupa em entender as dificuldades e potencialidades dos alunos. Ele age como mediador no processo de aprendizagem, criando um espaço no qual o erro não é motivo de exclusão, mas uma oportunidade para o crescimento. Dessa forma, o acolhimento docente passa a ser um dos pilares da inclusão atitudinal, pois influencia diretamente a maneira como os alunos percebem a escola e seu próprio desenvolvimento acadêmico.

Na visão de Spagolla (2018, p. 3), “Tendo a escola a função de formar cidadãos pensantes, críticos e atuantes, entende-se a aprendizagem como um processo interativo, dinâmico e consequente entre sujeito/sujeito e sujeito/conhecimento”, ou seja, a escola precisa inserir tanto os alunos quanto a comunidade no processo de ensino e aprendizagem, criando condições de transformações sociais.

Nesse sentido, uma escola acolhedora deve ir além das paredes da sala de aula, envolvendo também as famílias e a comunidade na construção de um ambiente educativo mais inclusivo e participativo. Projetos que incentivem o envolvimento dos pais, rodas de conversa e eventos culturais são estratégias que fortalecem o vínculo entre escola e comunidade, promovendo um acolhimento que se estenda para além do espaço escolar.

Pensar em educação, consiste em refletir sobre o papel da sociedade e quem são os responsáveis por promover uma educação de qualidade e que seja humanizadora, compreendendo que há uma polissemia de saberes, vivências e experiências e que, apesar das inúmeras desigualdades sociais, deve-se problematizar a necessidade de uma educação igualitária e que ultrapasse as barreiras socioeconômicas.

Em um cenário de desafios estruturais, o acolhimento se torna uma ferramenta essencial para combater desigualdades dentro da escola. Isso significa garantir que alunos em vulnerabilidade social, com dificuldades de aprendizagem ou pertencentes a grupos historicamente marginalizados, encontrem na escola um ambiente no qual possam desenvolver suas potencialidades sem medo da exclusão ou do preconceito.

Sendo assim, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei n. 9.394/1996), em seu artigo 2º, explicita que a educação tem como principal objetivo formar cidadãos e contribuir para sua formação, com vistas às vivências em sociedade e para o mercado de trabalho (Brasil, 1996). Dessa forma, a escola contribui para a formação do aluno como sujeito de direitos e deveres, evidenciando sua atuação como participante ativo da vida social.

Contudo, para que esse objetivo seja plenamente alcançado, é essencial que o

acolhimento seja reconhecido como um elemento estruturante do ambiente escolar. A legislação educacional não é apenas um conjunto de normas abstratas, mas um direcionamento concreto para a construção de uma escola que valorize e promova a inclusão de todos os sujeitos.

Discutindo a necessidade do desenvolvimento de uma educação libertadora e que auxilie os sujeitos a se tornarem críticos e reflexivos, é plausível mencionar a relevância de investimentos na formação inicial, continuada e permanente de docentes (Brasil, 1996). A formação de professores contempla, além de conteúdos teóricos e metodológicos, o desenvolvimento de competências socioemocionais, que possibilitam aos educadores atuarem como agentes de acolhimento. Um professor preparado para acolher é aquele que compreende as dificuldades e potencialidades de seus alunos, promovendo um ensino que respeite as individualidades e estimule o protagonismo discente.

Na visão de Silveira e Golle (2019, p. 69) “Conhecer a realidade dos alunos poderá contribuir com a dinâmica-aula, pois o processo formativo de um professor acontece diariamente em suas atividades pedagógicas”. Pensando por este viés, para ocorrer uma educação humanizadora, deve-se levar em conta as especificidades dos alunos e suas condições de aprendizagem. Assim, investir em cursos formativos para docentes consiste em investir em educação e em novas aprendizagens.

A educação precisa iniciar em casa e se propagar nos mais variados espaços da sociedade, Vygotsky (1996) afirma que, por meio da base afetiva da pessoa é que é possível compreender o pensamento do ser humano. Em outras palavras, a educação é direito e obrigação da família, do Estado e da sociedade, buscando construir uma formação cidadã aos sujeitos. No mesmo sentido, deve-se formar os indivíduos para a atuação em sociedade, sendo atores sociais, com característica e valores que vão além do contexto escolar.

Cabe, portanto, destacar o papel do professor como agente mediador do conhecimento e promotor de uma educação humanizada, na qual o protagonismo está no desenvolvimento do aluno, considerando sua origem individual, cultural, familiar, entre outros aspectos.

Nesse sentido, a educação humanizadora descrita por Freire (1996) se baseia na ação e reflexão. Para o autor, devemos refletir sobre nossas ações, ou seja, precisamos compreender que nossos atos apresentam reflexos na sociedade, assim, devemos ser críticos e reflexivos para atuarmos com responsabilidade nos espaços sociais. Logo, a educação humanizadora precisa ser o caminho para novas descobertas, por meio de uma educação humanizadora o homem pensa sobre suas atitudes em relação ao ambiente, a sociedade, às questões culturais, aos saberes regionais e, de modo geral, reflete sobre a importância de preservar, cuidar e propagar o

conhecimento (Freire, 1987).

Ademais, a perspectiva de uma educação humanizadora, como defendida por Strieder (2008), enfatiza que o processo educativo não pode se restringir à transmissão de conteúdos acadêmicos. Para o autor, a formação integral precisa abranger aspectos emocionais, culturais, éticos e espirituais, permitindo que o sujeito se desenvolva plenamente enquanto agente transformador da sociedade. Essa abordagem busca articular o desenvolvimento humano em suas múltiplas dimensões, promovendo a aquisição de conhecimentos, a construção de valores e a valorização da diversidade humana.

Strieder (2008) destaca a importância de práticas pedagógicas que integrem a criatividade ao cotidiano escolar, entendendo-a como uma ferramenta essencial para o desenvolvimento integral dos alunos. A criatividade, nesse contexto, não é apenas um recurso técnico, mas uma manifestação das potencialidades humanas que fomenta o pensamento crítico e a autonomia. Por meio da criatividade, os educandos são desafiados a dialogar com diferentes realidades, questionar as estruturas vigentes e propor novas formas de organização social.

Outro ponto central em Strieder (2008) é a relação dialógica no ambiente escolar. Para o autor, o diálogo não é apenas uma estratégia pedagógica, mas um elemento estruturante de uma educação humanizadora e criativa. Ele argumenta que é por meio do diálogo que se constrói uma pedagogia participativa, em que o aluno deixa de ser um receptor passivo para se tornar um protagonista do processo de aprendizagem. Essa abordagem reforça a necessidade de os educadores assumirem o papel de mediadores, promovendo a interação e a troca de saberes.

Na visão de Strieder (2008), uma educação humanizadora também deve promover a convivência harmônica em um ambiente escolar que respeite as diferenças e estimule a cooperação. O autor ressalta que a escola é um espaço privilegiado para a formação de cidadãos críticos e comprometidos com a justiça social. Por meio da vivência coletiva e do respeito mútuo, é possível criar condições para que os alunos compreendam a importância de atuar de forma solidária e ética em suas comunidades.

Por fim, Strieder (2008) enfatiza que a formação integral exige um olhar atento às especificidades de cada sujeito, considerando suas histórias de vida, contextos culturais e necessidades individuais. Essa abordagem humanizadora não ignora os desafios estruturais e sociais enfrentados pelas escolas, mas propõe que a educação seja vista como um caminho para superar desigualdades e construir uma sociedade mais justa. Para isso, o autor sugere a adoção de metodologias que promovam o engajamento, a reflexão e a ação transformadora.

Diante da importância do professor/educador como agente transformador e mediador do ensino e aprendizagem, pode-se dizer que o papel do professor vai muito além das questões

conteudistas presentes nas escolas. Neste sentido, o professor precisa abordar uma educação de forma humanizada, que respeite as diversidades, dando espaço para a participação de todos os alunos. O diálogo precisa estar presente de forma ativa dentro das escolas, pois assim, constrói-se um ambiente fértil para novas aprendizagens.

O professor deve estimular o pensamento crítico e reflexivo de seus alunos, de modo que reconheçam a relevância das problematizações e dos debates acerca de questões emergentes que demandam diálogo. Conforme destaca Cortella (2016), esse processo ocorre na interação entre o ambiente escolar e a forma como o docente acolhe as diversidades de saberes na mediação do conhecimento, garantindo, assim, maior eficácia no enfrentamento das causas sociais e educacionais, especialmente no que se refere à inclusão e ao direcionamento social e cidadão do aluno.

Pensando ainda na importância da reflexão sobre a educação humanista, há que se ressaltar:

A responsabilidade ética, política e profissional do docente lhe coloca o dever de se preparar, de se capacitar, de se formar antes mesmo de iniciar sua atividade docente. Esta atividade exige que sua preparação, sua capacitação, a formação se tornem processos permanentes (Freire, 2001, p. 259).

Ainda, da capacidade de promoção de métodos que integrem a transmissão de saberes, da capacidade de cada um ser inserido ao seu contexto de desenvolvimento social e sua formação no grande grupo ao qual pertence. A educação precisa libertar os indivíduos das ideias hegemônicas e das diversas lacunas presentes na sociedade.

Por meio da educação humanizadora os indivíduos compreendem que tem vez e voz e que são sujeitos com saberes, vivências, experiências e precisam atuar de forma crítica no meio social, de modo que a educação humanizadora seja vista como uma forma de emancipação social, permitindo que os sujeitos compreendam o seu papel enquanto cidadãos (Adorno, 1995).

Frente a pluralidade de saberes presentes na contemporaneidade, a escola precisa inserir os alunos no contexto de aprendizagens, contribuindo com novos conhecimentos. Sempre que necessário, a escola pode incluir a comunidade nas atividades didático-pedagógicas, evidenciando a importância do ambiente escolar para o processo construtivo de novos conhecimentos.

Pensar em educação humanizadora consiste em criar condições de liberdade aos sujeitos, garantindo seus direitos e deveres e evidenciando sua relevância enquanto sujeitos sociais, com autonomia e responsabilidade sobre seus atos. Cabe ainda ressaltar que a educação

se apresenta como uma forma de transformação da sociedade, pois, por meio do processo educativo, os sujeitos compreendem a relevância da escola, da família, da comunidade, do meio ambiente e de outras temáticas correlacionadas.

Dessa forma, compreender o acolhimento a partir da literatura acadêmica implica reconhecer sua importância como um eixo estruturante da inclusão e do desenvolvimento educacional. Freire (1996), Santos (2007) e Moran (2007) destacam ainda que o acolhimento vai além da recepção de alunos, estando presente em práticas pedagógicas que promovem a equidade e o respeito às diferenças.

Ademais, o acolhimento não é um conceito restrito à educação escolar: ele se estende para diferentes momentos da trajetória educacional dos sujeitos, reforçando a importância da educação ao longo da vida como um direito e uma necessidade em sociedades contemporâneas.

Dessa forma, compreender o acolhimento no contexto educacional significa reconhecer sua centralidade na construção de um ambiente verdadeiramente inclusivo. O acolhimento não se restringe ao ato inicial de recepção dos estudantes, mas permeia todas as interações escolares, impactando diretamente a permanência, o desenvolvimento e a autonomia dos alunos. Como destacado na literatura, essa prática requer um compromisso ético e pedagógico dos educadores, que devem atuar como mediadores do conhecimento e promotores de uma cultura escolar baseada na empatia, no respeito e na valorização das diferenças.

Contudo, para que o acolhimento se traduza efetivamente em inclusão, é necessário compreender a diferença entre os conceitos de integração e inclusão. Embora muitas práticas escolares tenham, historicamente, adotado modelos integrativos, nos quais os alunos são inseridos no ambiente escolar sem adaptações significativas às suas necessidades, a inclusão demanda uma reformulação estrutural e atitudinal que garanta o direito de todos à aprendizagem em igualdade de condições. Assim, no próximo tópico, analisamos essa transição conceitual e prática, evidenciando os desafios e avanços na efetivação da educação inclusiva.

4.2 Da integração à inclusão

Ao declarar o ano de 1981 como o Ano Internacional das Pessoas com Deficiência, a Organização das Nações Unidas (ONU) e a *Carta para os Anos 80*, proclamada pela *Rehabilitation International* e recomendada pela Assembleia Geral das Nações Unidas, contribuíram para o aprofundamento das concepções e das práticas relacionadas à inclusão social. Essa *Carta de Princípios* sobre prioridades internacionais, desenvolvida com base em

ampla consulta global sobre deficiência, prevenção e reabilitação, definiu como metas a participação plena e a igualdade para as pessoas com deficiência de todo o mundo, ou seja, o direito de partilhar a vida social de sua comunidade com tudo o que lhe é subjacente.

Problematiza-se assim que, embora a qualidade social da educação escolar seja atribuída legalmente, após a Constituição Federal de 1988, tais atos legislativos legalizaram, ainda, uma função inovadora para a escola, a de ser e atuar como espaço protetivo de direitos de crianças e adolescentes.

Strieder (2008) argumenta que a integração de alunos com necessidades especiais precisa ser substituída pela inclusão, que exige um repensar nas práticas escolares e na formação docente. Para ele, a inclusão vai além da presença física do aluno no ambiente escolar, sendo necessária uma abordagem pedagógica que valorize a diversidade e promova uma participação ativa e equitativa em todas as atividades escolares.

Essa perspectiva requer um compromisso ético e político de todos os agentes educacionais, reforçando a escola como um espaço de justiça social. Isso porque o que se constata é que o ambiente escolar ainda se constitui como lugar da escolarização baseada na lógica do trabalho e do ideal de abundância do consumo como sinônimo de felicidade. E, diante dessa perspectiva, é preciso que a escola protetiva atue a partir de uma dinâmica distributiva de saberes transformando a máxima liberal da igualdade de oportunidades e meritocracia em intervenção estatal pela educação equitativa, como justiça social.

Para tal, a educação como direito humano fundamental e a escola como espaço de proteção social, devem assimilar características que vão além da simples socialização de conteúdos instrucionais, devendo abranger princípios como totalidade, disponibilidade, acessibilidade, aceitabilidade e adaptabilidade.

Dessa forma, concebe-se a Educação em Direitos Humanos como indispensável à formação de agentes capazes de potencializar a escola como espaço de proteção social. Tal formação constitui parte integrante da identidade profissional daqueles que atuam na escola e nas instituições da rede de proteção social vinculadas ao sistema de garantia de direitos, articulando três princípios fundamentais: a Educação em Direitos Humanos como eixo orientador; a educação como direito social e; a escola como espaço de proteção social (Brasil, 2006; 2012).

Referente à área da educação em direitos humanos, a concepção da educação como direito fundamental de natureza social é percebida sob o ponto de vista da sua presença no texto constitucional e nos marcos normativos internacionais, nos quais o Brasil figura como país signatário. Como bem nos afirma Bobbio (1992, p. 75),

[...] não existe atualmente nenhuma carta de direitos, para darmos um exemplo convincente, que não reconheça o direito à instrução – crescente, de resto, de sociedade para sociedade – primeiro elementar, depois secundária, e pouco a pouco até mesmo universitária.

Para além de sua efetividade normativa, há que se considerar os aspectos que envolvem a garantia do referido direito, tanto na dimensão da oferta, ou do “tipo de prestação exigível do poder público para sua satisfação em caso de sua oferta regular ou insuficiente” (Duarte, 2007, p. 693), quanto do papel do Estado na atuação da exigibilidade dos direitos sociais, assim como na qualidade do papel social a que esta tarefa se propõe.

Nessa linha de raciocínio, a análise desse segundo aspecto abrange a qualidade do serviço prestado, entendida em referência à educação como direito que tem, na efetividade da dignidade humana, o seu principal fundamento. Partiu-se da tese de que a educação, como direito social de oferta obrigatória e muito recentemente considerada como direito universal, constitui elemento componente de um projeto político de coletividade, mais do que o atendimento de interesses individuais; por isso, deve ser considerada um direito de natureza social, ou seja:

[...] embora a educação, para aquele que a ela se submete, represente uma forma de inserção no mundo da cultura e mesmo um bem individual, para a sociedade que a concretiza, ela se caracteriza como um bem comum, já que representa a busca pela continuidade de um modo de vida que, deliberadamente, se escolhe preservar (Duarte, 2007, p. 697).

Ademais,

[...] Essa premissa nos remete a um dos pressupostos teóricos arendtianos, a partir seu famoso escrito denominado ‘A crise da educação no mundo contemporâneo’, de 1957. No documento, a filósofa diz que ‘sem ser intrinsecamente política, a educação possui um papel político fundamental: trata-se aí da formação para o cultivo e o cuidado futuro para com o mundo comum, o qual para poder ser transformado também deve estar sujeito à conservação’ (César; Duarte, 2010, p. 826).

Argumenta-se que, embora os regulamentos mais importantes da política educacional brasileira, posteriores à Constituição Federal de 1988, construam uma nova função para a escola — a de ser espaço protetivo de direitos de crianças e adolescentes — ela ainda funciona como espaço destinado a atividades restritas de escolarização e de reprodução cultural da classe dirigente, cujas práticas e rotinas são baseadas na reprodução de valores que regem a lógica do trabalho, do consumo e do ideal de abundância como sinônimo de felicidade, replicando atitudes, valores e comportamentos do que Arendt (2005) denominou como repertório do

animal *laborans*.

Ressalta-se que essa proposição ganha ainda mais relevância diante da insuficiente sistematização acadêmica sobre esse novo paradigma de espaço educacional protetivo e, sobretudo, da pouca prioridade dada à efetivação da dignidade humana como princípio pedagógico.

Nessa lógica, destaca-se a proposição de que a escola, como espaço de proteção, atua a partir de uma dinâmica distributiva de saberes, culturas, conhecimentos e competências, transformando a máxima liberal da igualdade de oportunidades e da meritocracia, sob uma perspectiva liberal igualitária (Brito Filho, 2014), cujos elementos são constituintes da denominada justiça formal, em uma intervenção estatal orientada por um projeto de educação equitativo e comprometido com a justiça social.

Em outras palavras, é necessário investir desigualmente entre desiguais, ampliando as possibilidades dos mais vulneráveis superarem os condicionantes históricos que os fizeram vulneráveis. A justiça da igualdade formal se distancia do conceito de justiça distributiva, que prima pelo reconhecimento de que culturas distintas elaboram significados diversos acerca de seus bens sociais, e os distribuem por meio de distintos princípios e agentes (Brito Filho, 2014), atributos da justiça como equidade (Rawls, 2002).

Com o fortalecimento dos movimentos sociais que combatiam muitas formas de discriminação inerentes ao exercício da cidadania das pessoas com deficiências, isso em meados do século XX, surge, não só no Brasil, mas em diversas partes do mundo, a defesa de uma sociedade inclusiva, sendo que, antes as pessoas com deficiência eram tratadas de maneira negligente. A crítica às ações de categorização e segregação de estudantes encaminhados para ambientes especiais fomentou e fortaleceu os projetos de transformações do sistema de ensino regular brasileiro, objetivando assegurar o acesso e a permanência de todos na escola (Aranha, 2005).

Durante muitos séculos e ainda hoje, as pessoas consideradas “diferentes” são deixadas de lado, ou seja, ficam às margens da sociedade, isso ocorre porque as pessoas com deficiência são consideradas um problema. No Brasil, muito pouco se abordava sobre o tema até meados da década de 1940, de acordo com Monte e Santos (2003). Em 1948, com a Declaração dos Direitos Humanos, foi resguardado o direito à educação gratuita, aliado aos movimentos sociais para inclusão escolar das pessoas com deficiência, com a Lei 4.024/1961 (LDB/1961).

No entanto, foi somente a partir dos anos 1970 que a Educação Especial passou a ser mais discutida e os governos passaram a voltar suas atenções para a criação e desenvolvimento do ensino da Educação Especial. No início da década de 1980, os movimentos tomaram força,

pois agora também tinha amparo do governo, e a teoria começou a ser praticada.

O direito à educação passou a ser uma garantia fundamental destinada a todos, estabelecida, primordialmente, na Carta Magna do Brasil de 1988, especificamente em seus artigos 205 ao 214. Essa mesma Carta assegura o direito à educação especial inclusiva e com preferência na rede regular de ensino (artigo 208, inciso III) e, utilizando as palavras de Motta (1997, p. 182), vale destacar que: “Esse dever é consequência da conscientização, cada vez maior, da importância de se respeitar as diferenças individuais e o direito à igualdade de oportunidades”.

Assim, desde que os estudantes de educação especial foram inseridos no terreno do ensino regular, preferencialmente nas escolas públicas, que se deu no final da década 1970 e início da década de 1980, houve uma grande necessidade de serem realizados estudos sobre como incluí-los, não apenas em caráter estrutural, mas também acolhedor, promovendo, assim, o direito de todos à educação e ao conhecimento, adequando a escola em um modelo de inclusão e não apenas de integração.

Dessa forma, a construção de um ambiente inclusivo passa, necessariamente, pelo acolhimento. Como pontua Nogaro (2015), o acolhimento é um fator determinante para garantir que os alunos não apenas permaneçam na escola, mas se sintam parte ativa dela. Sem esse acolhimento, a inclusão se reduz a um processo burocrático e técnico, sem impacto na experiência real dos estudantes.

Toda essa modificação, ainda que lenta, fomenta futuras e importantes mudanças no cenário das tentativas de busca de uma educação inclusiva (Brasil, 2007). Aos poucos foram sendo difundidas as políticas públicas de inclusão, em que além das associações de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAEs), instituições próprias para pessoas com deficiências, começou-se a assimilar a necessidade da real inclusão, que era a colocação dos estudantes com deficiência no ensino regular, aliás, direito garantido pela CF/1988, que, aos poucos, foi sendo colocado em prática (APAE, 2020).

No Brasil, esse movimento ganhou destaque a partir de 2002, quando estudantes de classes especiais passaram a ser remanejados para salas regulares de ensino, embora ainda exista um grande percentual de pessoas com deficiência que não frequentam nenhum tipo de escola (Brasil, 2008). A história brasileira, em particular, revela um contexto marcado por práticas pouco inclusivas.

Desde a sua origem, o Brasil é um país dividido, como mostram as dezenas de guerras civis ao longo da história e a guerra civil que mata milhares nas periferias. Ou seja, a sociedade brasileira é fruto de um passado cheio de preconceitos e traz consigo uma cultura excludente

que não será vencida sem muita luta e empenho daqueles que acreditam ser possível uma sociedade justa e igualitária.

A aceitação e a valorização da diversidade, a cooperação entre diferentes e a aprendizagem da multiplicidade são valores que norteiam a inclusão social. Esta é compreendida como o processo pelo qual a sociedade se adapta para incluir, em todos os seus sistemas, pessoas com necessidades especiais. Ao mesmo tempo, essas pessoas se preparam para assumir seu papel na sociedade.

O percurso até a inclusão passou por um conjunto de decisões e medidas tomadas no seio de organizações e agências internacionais, como as Nações Unidas e a UNESCO (2022), que tiveram extraordinária importância na introdução progressiva de políticas sociais favoráveis à sua implementação.

A nível educativo, os antecedentes da inclusão remontam a 1986, quando Madeleine Will, na altura Secretária de Estado para a Educação Especial do Departamento de Educação dos EUA, preocupada com o elevado número de alunos matriculados nas escolas públicas que apresentavam necessidades educativas especiais (10%) e com dificuldades de aprendizagem e/ou de comportamento (10 a 20%), fez um discurso apelando à implementação de novas estratégias relativas a estes alunos (Correia, 1997).

Essas estratégias envolviam, entre outras medidas, a cooperação entre professores do ensino regular e do ensino especial, possibilitando a avaliação das dificuldades de cada aluno e a adoção de medidas educativas consideradas mais adequadas a cada situação. Nasceu, assim, um movimento, o *Regular Education Initiative*, segundo o qual e, na perspectiva de Madeleine Will, a classe do ensino regular deveria se adaptar de modo a atender, sempre que possível, os alunos da educação especial em suas salas, contando com a colaboração do ensino especial e de outros serviços especializados (Correia, 1997).

O movimento a favor da inclusão foi fortemente impulsionado pela Declaração de Salamanca, defendendo que:

[...] a escola regular deve se ajustar a todas as crianças independentemente das suas condições físicas, sociais, linguísticas ou outras, isto é, crianças com deficiência ou sobredotadas, crianças de rua ou crianças que trabalham, crianças de populações imigradas ou nômadas, crianças pertencentes a minorias linguísticas, étnicas ou culturais e crianças de áreas ou grupos desfavorecidos ou marginais (UNESCO, 1994, p. 6).

A Declaração de Salamanca foi essencial para consolidar a visão de que a educação precisa valorizar as potencialidades e capacidades de cada estudante, reconhecendo a

diversidade como uma riqueza a ser incorporada no ambiente escolar. Para tanto, a colaboração entre professores, famílias e outros agentes educativos é fundamental, garantindo que o processo de ensino e aprendizagem respeite as diferenças e promova a equidade.

Na Europa, conforme a *European Agency for Development in Special Needs Education* (2003), três abordagens principais foram identificadas na inclusão escolar: a *One Track Approach*, que prioriza a inclusão no ensino regular para quase todos os alunos; a *Multi Track Approach*, caracterizada por uma abordagem múltipla; e a *Two Track Approach*, que mantém sistemas educativos distintos. Cada uma dessas abordagens reflete os contextos culturais e estruturais específicos de cada país, mas todas visam garantir o acesso à educação de qualidade para alunos com necessidades especiais.

Em Portugal, o Despacho n. 105/97, de 1º de julho, fundamentado no modelo canadense de “métodos e meios” (Porter, 1991), marcou um avanço significativo na direção de uma filosofia de escola inclusiva. Esse documento redefiniu o papel dos professores de apoio educativo, enfatizando a colaboração entre o ensino regular e a educação especial para atender às necessidades dos alunos de maneira mais eficaz. Apesar de avanços na implementação dessa abordagem, ajustes foram realizados ao longo dos anos, como a redefinição da nomenclatura e das responsabilidades desses profissionais.

A reformulação desse despacho, em 2005, trouxe novos direcionamentos, mas manteve o objetivo de uma educação inclusiva. Os professores de educação especial passaram a ser designados diretamente aos agrupamentos escolares, e suas atribuições foram ajustadas para refletir uma maior integração com os conselhos pedagógicos. No entanto, a transição do modelo de apoio educativo para o de educação especial gerou debates sobre como esses recursos devem ser utilizados para evitar práticas segregacionistas.

A inclusão, como enfatizado por diversos estudos, não se limita à presença física do aluno no ambiente escolar, mas requer um senso de pertencimento mútuo. Para que a inclusão seja efetiva, é necessário garantir que os alunos participem ativamente das atividades regulares, promovendo sua interação social e desenvolvimento acadêmico. Como apontado por Leitão (2006), manter alunos em espaços segregados pode dificultar a oportunidade de interação e aprendizado em contextos diversificados, limitando o desenvolvimento de competências essenciais.

Recursos como unidades de apoio estruturado são importantes para atender às necessidades específicas de alguns alunos, mas são concebidos como ferramentas integradoras para toda a comunidade escolar. Esses espaços oferecem oportunidades para que os alunos realizem atividades em suas turmas de origem, sempre que possível, promovendo a inclusão e

evitando a perpetuação de práticas excludentes.

A inclusão, portanto, não é apenas uma adaptação física, mas uma transformação cultural que exige o envolvimento de toda a comunidade escolar. É essencial que políticas e práticas sejam continuamente revisadas para garantir que a educação inclusiva alcance seu propósito, de promover a equidade e o respeito às diferenças.

Além disso, a inclusão só se concretiza plenamente quando há um acolhimento institucional que garanta suporte emocional, metodológico e relacional a todos os estudantes. Segundo Schimitz (2012), sem um ambiente acolhedor, a inclusão corre o risco de ser percebida apenas como um processo normativo e técnico, sem impacto real na experiência dos estudantes com deficiência. Assim, o acolhimento se torna um eixo estruturante da escola inclusiva, permitindo que a diversidade seja vivida de forma autêntica e respeitosa dentro do espaço escolar.

Dessa forma, a transição da integração para a inclusão demanda ajustes estruturais no ambiente escolar e uma mudança paradigmática na forma como concebemos a educação. A superação do modelo integracionista requer o reconhecimento da diversidade como um valor educativo e a promoção de práticas pedagógicas que garantam a participação ativa de todos os estudantes, independentemente de suas especificidades.

Contudo, para que a inclusão seja plenamente efetivada, é essencial diferenciar os conceitos de inclusão educativa e educação inclusiva. Enquanto a primeira se refere à inserção de alunos com necessidades especiais no ambiente escolar, a segunda pressupõe uma reestruturação profunda do ensino, com práticas pedagógicas adaptadas e acessíveis a todos.

No próximo tópico, analisaremos essa distinção e os desafios envolvidos na construção de uma educação verdadeiramente inclusiva, que vá além da simples presença dos alunos na escola e assegure sua participação plena e significativa no processo de ensino e aprendizagem.

4.3 Inclusão educativa e educação inclusiva

A inclusão educativa e a educação inclusiva representam abordagens distintas, sustentadas por práticas específicas, que refletem diferentes perspectivas no campo educacional. No entanto, ambas partem do pressuposto de que o acolhimento é um elemento essencial para que a inclusão se efetive de maneira significativa. Segundo Schimitz (2012), a inclusão vai além da adaptação curricular e estrutural, exigindo a criação de ambientes que promovam vínculos socioemocionais e o respeito à singularidade de cada aluno.

A legislação portuguesa tem demonstrado um compromisso crescente com a inclusão

escolar de alunos com necessidades educativas especiais. Desde o revogado Decreto-Lei n. 319/1991 até o Decreto-Lei n. 3/2008, são apresentadas medidas educativas como apoio pedagógico personalizado, adequações curriculares individuais, mudanças no processo de matrícula e avaliação, currículos específicos individuais e tecnologias de apoio. Essas medidas evidenciam uma evolução nas políticas de inclusão, ainda que mantenham desafios significativos na implementação.

Strieder (2008) observa que a inclusão educativa e a educação inclusiva, embora relacionadas, possuem abordagens distintas. Enquanto a inclusão educativa busca adaptar a escola para atender à diversidade, a educação inclusiva propõe uma transformação estrutural no sistema educacional, focando na criação de ambientes acolhedores e participativos. Para o autor, essa transformação exige mudanças profundas na formação docente e na gestão escolar, além de políticas públicas que priorizem a inclusão como princípio fundamental.

Do ponto de vista teórico, a educação inclusiva parte do pressuposto de que todos os alunos devem estar na escola para aprender e interagir, independentemente das suas dificuldades. Esse modelo desafia a escola a se adaptar para acolher a diversidade e promover uma aprendizagem significativa e humanizada. Como destaca Ainscow (1998), a diferença pode ser compreendida como um valor essencial.

Nesse sentido, a escola não apenas acolhe a pluralidade, mas também oferece um espaço que estimula a cooperação e o aprendizado coletivo, respeitando a singularidade de cada aluno. A construção dessa prática está ancorada em teorias que defendem a valorização do indivíduo, como as contribuições de Freire (1996), que enfatizam a importância de uma educação libertadora e dialógica.

A prática pedagógica, nesse contexto, exige flexibilidade curricular e metodologias centradas na cooperação. A aprendizagem cooperativa, por exemplo, é uma estratégia eficaz para fomentar interações significativas e construir um ambiente de respeito e inclusão. Essas práticas requerem uma mudança cultural dentro da escola, envolvendo todos os atores: gestores, professores, alunos e famílias. A gestão escolar desempenha um papel fundamental nesse processo, promovendo a colaboração e buscando parcerias com instituições externas, como serviços de saúde e psicologia.

No entanto, implementar a inclusão em um ambiente de sala de aula diversificado não é uma tarefa simples. A formação contínua dos professores emerge como um elemento essencial para capacitar os educadores a lidarem com a heterogeneidade das turmas. Freire (1987) salienta que a prática docente exige constante reflexão e atualização para que o processo educativo seja transformador e contextualizado. A formação não se restringe a cursos pontuais,

tratando-se de um processo contínuo, que possibilita aos professores compreenderem as necessidades específicas de seus alunos e desenvolverem estratégias adequadas.

Além do conhecimento técnico e metodológico, a formação docente abrange também aspectos emocionais e relacionais, preparando os professores para criar ambientes de aprendizagem em que os alunos se sintam pertencentes e valorizados. Nogaro (2015) destaca que um professor acolhedor é aquele que compreende as dificuldades individuais dos estudantes e consegue adaptar sua prática pedagógica para garantir que todos tenham oportunidades reais de participação e desenvolvimento.

Todavia, essa mudança de paradigma não se limita à estrutura curricular ou física da escola; ela precisa envolver um acolhimento genuíno dos alunos, garantindo que se sintam pertencentes ao ambiente escolar. Segundo Schimitz (2012), o acolhimento educacional é um processo contínuo, que exige a criação de vínculos entre alunos, professores e equipe pedagógica, promovendo um suporte emocional que favoreça a aprendizagem. Nesse sentido, Lipp (2004) reforça que a ansiedade escolar pode ser um fator impeditivo para a inclusão efetiva, sendo fundamental que a escola desenvolva estratégias de acolhimento para reduzir o estresse e aumentar o engajamento dos estudantes.

Casos complexos, como os relacionados ao espectro do autismo e à multideficiência, ilustram a necessidade de um planejamento pedagógico que vá além da sala de aula. É indispensável considerar o projeto de vida de cada aluno, em consonância com as possibilidades das famílias e as capacidades institucionais. Teóricos como Lev Vygotsky (1996) contribuem para esse entendimento ao destacar que o aprendizado ocorre na interação social, sendo a escola um espaço fundamental para a mediação e a construção de conhecimentos.

Nesse contexto, a concepção de escola inclusiva envolve mais do que a simples implementação de programas educativos, pressupondo uma postura ética e reflexiva sobre o papel da educação na construção de uma sociedade mais justa e igualitária. Como ressalta Gadotti (1999), a inclusão é um processo que exige uma revisão dos valores institucionais, promovendo uma educação que acolha a diversidade como um elemento enriquecedor da prática educativa.

Por fim, a educação inclusiva não se restringe a adaptar o ensino, mas exige um olhar atento às necessidades individuais de cada aluno, permitindo que a escola desenvolva estratégias personalizadas de acolhimento. Para que a inclusão aconteça de maneira efetiva, é fundamental analisar as necessidades específicas de cada estudante e identificar quais recursos e formações são essenciais para viabilizar sua participação plena no ambiente escolar.

No próximo tópico, trataremos dessa questão, explorando como a análise de

necessidades pode ser uma estratégia fundamental para a formação docente e para a construção de um ensino verdadeiramente inclusivo.

4.4 A análise de necessidades: uma estratégia de formação

A inclusão de alunos com necessidades educativas especiais (NEE) no sistema regular de ensino traz desafios significativos para os professores. Muitos profissionais relatam desconforto, insegurança e ansiedade ao lidar com a diversidade em sala de aula. Esse receio é frequentemente associado à falta de estratégias pedagógicas adaptadas e ao desconhecimento sobre práticas que promovam um acolhimento genuíno e contínuo, que é capaz de garantir o bem-estar e o aprendizado significativo dos estudantes.

A formação contínua dos professores emerge como um elemento central para superar essas barreiras. Estudos indicam que programas de capacitação adequados não apenas aumentam a confiança dos educadores, mas também ampliam suas competências pedagógicas e conhecimentos teóricos. Além disso, promovem mudanças de atitude em relação aos alunos com NEE, contribuindo para uma abordagem mais inclusiva e humanizada no ambiente escolar.

A análise de necessidades como base de formação se configura como uma estratégia essencial para estruturar programas de formação que sejam verdadeiramente eficazes. Este processo envolve a identificação de lacunas no desempenho profissional e a compreensão das expectativas e interesses dos educadores, de modo a alinhar as iniciativas formativas às suas demandas reais. A abordagem pode seguir dois paradigmas distintos: o de crescimento e o de resolução de problemas.

Segundo Strieder (2008), a análise de necessidades é essencial para o desenvolvimento de programas formativos que sejam realmente eficazes, que considerem não apenas a diversidade dos alunos, mas também o papel do professor como mediador do acolhimento e da inclusão. Para o autor, essa abordagem fortalece o papel da escola como promotora da justiça social e da aprendizagem equitativa.

No paradigma de crescimento, o formador ajusta o programa de capacitação com base nas necessidades previamente identificadas, promovendo momentos de reflexão ao longo do processo. Já no paradigma de resolução de problemas, as necessidades emergem a partir de desafios concretos enfrentados pelos professores, e o programa é construído de forma dinâmica, enquanto as soluções são desenvolvidas coletivamente.

Apesar da importância atribuída à formação, a implementação da inclusão apresenta desafios que vão além da capacitação docente. A criação de um ambiente verdadeiramente

inclusivo exige mudanças institucionais profundas, incluindo a reestruturação da cultura escolar para que os princípios de acolhimento e pertencimento sejam valorizados e efetivados no dia a dia da escola. A adoção de currículos flexíveis e o fortalecimento de parcerias interdisciplinares, com apoio de profissionais da psicopedagogia, psicologia escolar e assistência social, são aspectos centrais para garantir que os alunos tenham suporte integral.

Ademais, a inclusão não pode ser vista apenas como um processo de adaptação curricular, pois envolve a construção de relações pedagógicas baseadas no respeito, na empatia e na valorização da diversidade. Para que isso ocorra, é essencial que os professores desenvolvam habilidades socioemocionais, aprendam a identificar sinais de sofrimento emocional dos alunos e saibam como intervir de maneira acolhedora, evitando práticas excludentes.

Assim, a formação contínua não se limita a proporcionar conhecimento técnico aos professores. Ela também funciona como instrumento de promoção da reflexão crítica sobre as práticas pedagógicas e os valores que orientam a educação inclusiva. Essa formação é contextualizada, considerando as particularidades de cada escola e das comunidades que atende. Para Schimitz (2012), a formação docente em inclusão abrange aspectos emocionais e afetivos, preparando os professores para lidarem com a heterogeneidade das turmas sem reproduzir barreiras atitudinais.

Além disso, é necessário que os programas de formação sejam baseados em abordagens colaborativas e participativas. A troca de experiências entre educadores, o compartilhamento de boas práticas e a construção conjunta de soluções são elementos fundamentais para o sucesso de qualquer iniciativa de formação.

A análise de necessidades, ao alinhar os programas de formação aos desafios e expectativas dos professores, torna-se uma ferramenta poderosa para fortalecer a educação inclusiva. Ela permite identificar os reais desafios enfrentados pelos educadores e desenvolver estratégias pedagógicas mais eficazes. No entanto, para que a inclusão seja uma realidade, é necessário um compromisso coletivo que envolva toda a comunidade escolar, incluindo gestores, professores, alunos e suas famílias.

Com uma abordagem integrada, que valorize tanto a capacitação técnica quanto o desenvolvimento humano, será possível construir uma escola inclusiva. Esta escola, além de promover a aprendizagem, desempenhará um papel essencial na formação de cidadãos críticos e conscientes de seu papel na sociedade.

A escola, como espaço de formação e socialização, é um tema amplamente debatido entre pesquisadores da educação e das ciências humanas. Desde sua criação no século XII, ela

ocupa um lugar central na organização social, sendo alvo de pressões políticas e ideológicas que a moldaram tanto como um espaço de reprodução social quanto como um ambiente de resistência e emancipação.

Embora tenha sido criticada por diferentes perspectivas ao longo da história, a escola permanece como um dos principais centros de difusão cultural, consolidando-se como um espaço indispensável para garantir o direito à educação e promover debates sobre a qualidade do ensino. Assim, a escola reafirma seu papel social como espaço de formação cidadã e de enfrentamento às contradições do modelo capitalista contemporâneo,

[...] tornou-se senso comum associar educação à modernidade e à formação do cidadão. Todos dizem que a educação é o elemento constitutivo do futuro; que sem educação nunca seremos modernos; que os países modernos atingiram seu alto grau de desenvolvimento, porque investiram em educação; que a solução para os problemas da exclusão social, da marginalidade e da violência está na educação (Souza, 2009, p. 111).

Strieder (2008) alerta que a escola, muitas vezes, reproduz valores e práticas alinhadas ao modelo capitalista, priorizando resultados e consumo em detrimento da formação integral dos alunos. No entanto, ele também enxerga a escola como um espaço de resistência, capaz de promover uma educação crítica e transformadora, que desafia a lógica do *animal laborans* e busca construir uma sociedade mais justa e solidária.

A concepção de escola varia conforme o paradigma adotado. Abordagens pedagógicas tradicionais a veem como um espaço de reprodução de saberes que sustentam a ordem vigente, enquanto correntes progressistas a percebem como um local de intercâmbio e resistência política. Em meio a esses cenários, a globalização impõe novos dilemas às sociedades ocidentais, expondo os limites do modelo capitalista e questionando a sustentabilidade de suas práticas sociais, como aponta Bauman (2015).

Tais práticas incluem o crescimento econômico incessante, o consumo exacerbado e a naturalização das desigualdades, que moldaram currículos e políticas educacionais nas últimas décadas. Arendt (2005) destaca que a escola, enquanto mediadora entre o indivíduo e o mundo, reflete a crise contemporânea da educação, caracterizada pela priorização do consumo e pela busca incessante por novidades.

Essa dinâmica transforma a escola em avalizadora de um paradigma de sobrevivência centrado na satisfação imediata de desejos, muitas vezes em detrimento de valores como solidariedade e dignidade. Assim, o espaço público perde sua utilidade coletiva e a educação assume o papel de ensinar a consumir e competir, reforçando a lógica do “animal que escolhe”

(*homo eligens*), descrita por Bauman (2015), em que o ser humano se torna refém de suas próprias escolhas.

No contexto educacional, a escola tem sido historicamente configurada para atender às demandas do sistema capitalista. Essa configuração, ao mesmo tempo que contribui para a formação de indivíduos prontos para se ajustar às exigências desse modelo, limita sua capacidade de promover transformações sociais. A educação, em muitos casos, abandona ideais de justiça e igualdade, focando na adaptação às regras do mercado.

Isso resulta na percepção de que a escola perdeu seu potencial de ser um espaço utópico e sustentável para a construção de um paradigma inclusivo em direitos humanos.

Entretanto, apesar desse cenário, surgem espaços de resistência. Prá (2006) aponta para uma expansão dos direitos no Brasil, fruto de práticas democráticas que emergiram desde a resistência ao autoritarismo da ditadura militar. Esses movimentos reforçam o papel da escola como um espaço protetivo e democrático, alinhado à visão de Freire (1992), que defende a educação como um instrumento de transformação social e justiça.

Embora o sistema educacional enfrente desafios impostos pelo contexto global e capitalista, a escola ainda detém um papel importante na construção de uma sociedade mais justa e igualitária. A ideia de que a educação pode atuar como multiplicadora da justiça social e da democracia permanece relevante, especialmente quando se considera sua capacidade de instigar debates críticos e de formar cidadãos conscientes.

Freire (1992) defende que a escola transcende sua função tradicional e se configura como um espaço de emancipação, no qual se constrói uma educação dialógica e transformadora. Nesse sentido, a análise das normas que estruturam o papel contemporâneo da escola revela elementos que potencializam a densidade democrática, promovendo práticas inclusivas e reflexivas. A educação é concebida como uma ferramenta para questionar a lógica consumista e individualista, resgatando valores de solidariedade e participação coletiva.

Para isso, é essencial que a educação seja pautada em uma abordagem crítica e inclusiva, comprometida com a superação das desigualdades e com a formação de indivíduos capazes de atuar como agentes de mudança. Assim, a escola reafirma seu papel social como espaço de formação cidadã e de enfrentamento às contradições do modelo capitalista contemporâneo.

Nesse sentido, a escola é compreendida como uma instituição multifacetada que desempenha papéis variados, refletindo diferentes objetivos e formas de funcionamento. Sua atuação está intrinsecamente vinculada aos interesses de grupos sociais e às dinâmicas de poder em níveis nacionais e internacionais.

Nesse contexto, as práticas educativas são moldadas por disputas teóricas no campo das

ciências humanas e da educação, que se manifestam em debates sobre os objetivos da escola, sua organização, gestão e os métodos de ensino e aprendizagem. Essas divergências são amplamente influenciadas pelos significados variados atribuídos à “qualidade de ensino”, especialmente no âmbito das políticas públicas e acadêmicas (Libâneo, 2011).

As políticas educacionais das últimas décadas, fortemente orientadas por organismos internacionais, como o Banco Mundial, têm impactado significativamente as concepções de escola e conhecimento escolar. Tais políticas, frequentemente, promovem currículos instrumentais, voltados para resultados imediatos, e apresentam a escola como um espaço de acolhimento e proteção social. Embora relevantes em alguns aspectos, essas medidas frequentemente desvalorizam o papel da escola como promotora de formação cultural e científica, limitando a promoção de conhecimentos significativos e críticos.

Nesse cenário, surgem questões fundamentais: qual é o papel da escola, especialmente em contextos de pobreza e desigualdade social? A definição dos objetivos escolares tem implicações diretas em diversos aspectos, como o projeto pedagógico, a formação docente, as metodologias de ensino e os modelos de avaliação. Young (2007) argumenta que a escola tem como propósito central a promoção do acesso ao “conhecimento poderoso”³, essencial para reduzir as desigualdades sociais. Para o autor, negar esse papel é perpetuar as condições de desvantagem enfrentadas por muitos estudantes.

No Brasil, três orientações distintas têm influenciado as práticas escolares. A primeira, de cunho instrumental, enfatiza resultados imediatos e está frequentemente alinhada às políticas educacionais promovidas por organismos internacionais. Essa abordagem prioriza a eficiência operacional e o cumprimento de metas quantitativas, muitas vezes desconsiderando as especificidades culturais e sociais do contexto educacional.

A segunda orientação, de caráter sociológico e intercultural, propõe um currículo baseado em experiências socioculturais, promovendo a valorização da diversidade e a formação por meio de vivências que estimulem o respeito mútuo e a solidariedade. Essa perspectiva defende uma educação inclusiva e participativa, que reconheça as diferentes realidades dos estudantes e as incorpore ao processo de ensino e aprendizagem.

A terceira, de orientação dialética-crítica, enxerga a escola como uma instância central para a democratização da sociedade e a inclusão social. Nessa abordagem, o currículo é

³ Trata-se de um termo cunhado por Michael Young (2007), do inglês: *powerful knowledge*, e se refere ao conhecimento sistematizado, especializado e abstrato, produzido no campo científico e acadêmico, que permite ao indivíduo ir além de suas experiências imediatas e locais, ampliando sua compreensão de mundo e favorecendo maior equidade social.

concebido como um instrumento para a formação cultural e científica, permitindo aos estudantes o desenvolvimento de capacidades intelectuais e a apropriação de saberes sistematizados. Essa perspectiva valoriza o ensino e aprendizagem como um processo que articula práticas socioculturais à formação de cidadãos críticos e ativos.

Essas diferentes visões moldam os referenciais de qualidade do ensino e influenciam as práticas pedagógicas adotadas nas escolas e salas de aula. Portanto, compreender o papel da escola exige considerar sua função como promotora de justiça social, inclusão e acesso ao conhecimento crítico e transformador. Ao se consolidar como espaço de democratização, a escola acolhe e empodera os indivíduos para atuarem como agentes de mudança em suas comunidades e na sociedade em geral.

No Brasil, somente a partir do final da década de 1980, especificamente a partir da Constituição Federal, na qual a educação como direito fundamental ganha *status* constitucional, começou-se a revitalizar o papel da escola na sociedade não somente como espaço de aperfeiçoamento cognitivo, de socialização ou de formação política, mas como espaço protetivo de direitos. Como nos aponta Cury (1998, p. 49), a ordem constitucional representa sempre a “[...] projeção de uma expectativa de virem a se realizar alguns de seus princípios e traz a esperança de que possamos chegar a um regime democrático com o funcionamento pleno das instituições democráticas”.

Sistematiza-se a construção dessa concepção de escola a partir da consolidação da Doutrina da Proteção Integral do Direito de Crianças e Adolescentes, por meio da constitucionalização do Princípio da Prioridade Absoluta, norteadores do Direito da Infância e Adolescência, dentre eles a educação. Trata-se de uma reviravolta jurídica e cultural do protagonismo de direitos de crianças e adolescentes, de uma lógica menorista ou doutrina da situação irregular – na qual esse segmento não era detentor de direitos, sendo tutelado pelo Estado somente em situações de cometimento de ato infracional – a uma lógica na qual crianças e adolescentes se empoderaram como sujeitos de direitos e passam a protagonizar seu processo de aprendizagem.

Sobre isso, segundo Vilas-Boas (2011, p. 15),

[...] rompemos com a doutrina da situação irregular existente até então para abarcarmos a doutrina da proteção integral, consubstanciada em nossa Carta Magna. Em termos de estrutura jurídica, trata-se de uma reviravolta no sistema menorista, uma inovação que até os dias de hoje não foi completamente implementada.

Pode-se, portanto, aprofundar o entendimento legal do empoderamento de crianças e

adolescentes a partir da consolidação da premissa de sua proteção integral por meio das seguintes leis: Constituição Federal; Estatuto da Criança e do Adolescente (Lei n. 8069/1990) e Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei n. 9394/1996); Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos; Diretrizes Curriculares da Educação em Direitos Humanos e; por fim, Resolução n. 04, de 13 de julho de 2010, referente às Diretrizes Curriculares Nacionais para a educação básica. Constrói-se, desta feita, a partir dessas referências normativas, o paradigma da escola como espaço protetivo de direitos, que podem ser indicados em cada um dos dispositivos legais a seguir.

Na CF/1988, destacam-se o artigo 227 e a origem constitucional do sistema de garantia de direitos de crianças e adolescentes. Afirma-se, de acordo com Scavino (2009), que a CF/1988 reforçou a proteção aos direitos humanos após outras seis constituições criadas anteriormente, no período entre 1824 e 1967, no Brasil. Diferentemente das cartas anteriores, a CF/1988 demonstra a preocupação do legislador com a construção, pelo menos no plano formal, de condições jurídico-institucionais para que a democracia se consolide como valor social robusto, ainda que sob premissas liberais em relação à oferta de políticas públicas.

Entende-se que essa condição favoreceu a construção de um clima institucional propício ao redimensionamento dos direitos sociais, entre os quais, o direito à educação se destaca como o mais importante. Sua oferta regular e formal, ainda que não universal, comprometeu o poder público com a criação de mecanismos voltados à redução da pobreza e das desigualdades sociais.

A Constituição Brasileira, elaborada logo após o período ditatorial, portanto, foi a expressão dos anseios de liberdade e democracia de todo o povo; foi também o instrumento legítimo de consagração, com força jurídica, das aspirações por justiça social e proteção da dignidade humana de grande parte da população brasileira, vítima tradicional de uma ordem injusta que a condenava à exclusão e à marginalidade (Frigotto; Ciavatta, 2003).

Pode-se afirmar que a Constituição é o elo que fecha e articula essa transição entre o período ditatorial e a nova etapa de construção democrática, e institucionaliza as relações a partir do ponto de vista dos direitos humanos e da dignidade da pessoa humana. Cury (1998, p. 50), em artigo publicado uma década após a promulgação da CF/1988, intitulado *A educação e a nova ordem constitucional*, afirma:

[...] há conquistas que ganharam formalização na Nova Carta, ombreando-nos com os países mais contemporâneos. Assim, os direitos e garantias fundamentais que expressam direitos e deveres individuais e coletivos fazem-nos retornar ao sentido atual de cidadania: a igualdade jurídica entre homem e mulher, a condenação da tortura, a liberdade de consciência e expressão, a liberdade de associação, a garantia

do consumidor, o racismo como crime inafiançável, entre outros. E inova com o mandato de injunção, a fim de que se garanta a qualquer cidadão o exercício de um direito fundamental ainda não regulado em lei; inova com o habeas data a fim de que qualquer cidadão tenha conhecimento de informações armazenadas a seu respeito em bancos de dados ou registros públicos; inova com o mandato de segurança coletivo solicitado através de partido ou entidade civil organizada e reconhecida; enfim, inova com a ação popular de inconstitucionalidade a fim de se evitar abuso ou mau uso do poder.

Ao longo de variados trechos da Carta Constitucional de 1988, a dignidade humana como valor ontológico é ressaltada como um critério de ampliação de cidadania ativa, chegando a ser considerada por Dallari (2007) como a mais democrática de todas que o Brasil já teve, dado seu comprometimento com a supremacia do Direito e a promoção da justiça.

Pode-se afirmar, portanto, que a CF/1988 e a consequente prática social e mobilização consciente da sociedade brasileira contribuíram enormemente para a redemocratização do Estado brasileiro, podendo ser considerada uma condição imprescindível na implementação de clima ideológico, organizacional e institucional para a inserção do debate dos Direitos Humanos como política de Estado.

No entanto, da institucionalização normativa à consolidação de uma cultura dos direitos humanos que penetre em todas as práticas sociais, com capacidade de garantir os direitos fundamentais a cada uma das pessoas, ainda persiste uma grande distância cuja redução exige uma conjunção de esforços que, venham de onde vierem, tornam-se imprescindíveis, tendo em vista o fortalecimento de uma rede de garantia e proteção desses direitos.

No Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), Lei n. 8.069/1990, o princípio da prioridade absoluta confere efetividade a crianças e adolescentes como sujeitos de direitos, conforme indicam Richer, Vieira e Terra (2010). O Estatuto reconhece-os como cidadãos merecedores de direitos próprios e especiais, em razão de sua condição específica de pessoas em desenvolvimento, que demandam proteção especializada, diferenciada e integral.

Com isso, inaugura uma nova concepção formal de educação e de escola, a partir de três premissas jurídicas, ainda hoje perseguidas na sua efetiva materialidade. A primeira delas é que crianças e adolescentes se apresentam à escola como sujeitos de direitos, e não indivíduos menores (de acordo com o então vigente código de menores), em suas capacidades cidadãs, que demandam objetivamente serviços de qualidade.

A segunda delas define a escola como um espaço privilegiado de proteção dos direitos desse segmento da população, que em articulação com outras instituições, estrutura o Sistema de Garantia de Direitos e fortalece a rede social protetiva de direitos. Já a terceira premissa, derivada das duas anteriores, é a necessidade de se forjar um novo paradigma de educação

enquanto direito humano subjetivo, no qual os seus princípios primordiais (totalidade, disponibilidade, acessibilidade, aceitabilidade e adaptabilidade) ganham contornos de efetivação de política pública demandada pela sociedade civil.

Essas premissas demarcam a dimensão do grandioso desafio que a democracia impõe à sociedade que, nas palavras de Bobbio (1992, p. 16), pode ser expresso da seguinte forma: “os direitos humanos constituem aspirações, [...] fins que merecem ser perseguidos, e de que, apesar de sua demanda, não foram ainda todos eles (por toda parte e em igual medida) reconhecidos”. Entretanto, para esse filósofo, o problema maior na contemporaneidade não consiste no fundamento ou reconhecimento dos direitos humanos, mas sim de sua garantia com efetividade.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB/1996), Lei n. 9394/1996, regula a oferta do direito à educação como dever do Estado e aborda a escola como espaço de formação de cidadania. Embora não destaque expressamente a necessidade de se consolidar a escola como ambiente garantidor e protetor de direitos, percebe-se um avanço democrático a partir das demonstrações de respeito à liberdade e o apreço à tolerância como base para o ensino.

Pode-se destacar, nesse raciocínio, alguns trechos da LDB/1996. O artigo 22, por exemplo, define que “a educação básica tem por finalidades desenvolver o educando, assegurar-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores” (Brasil, 1996, s/p). Percebe-se que a lei, embora conceba a escola muito mais como local de aprendizagem para crianças e adolescentes (excetuando-se a modalidade da Educação de Jovens e Adultos – EJA) do que como espaço protetivo e de garantia de direitos, ultrapassa a conceituação formal da educação como ensino, que era a concepção vigente na LDB/1971 anterior (Lei n. 5692/1971).

De acordo com o artigo 2º, a atual LDB/1996 se assenta nos princípios de liberdade e solidariedade humana como eixos condutores da formação do educando. O artigo 3º, inciso IV, aponta, como um dos princípios nos quais o ensino brasileiro será ministrado, o respeito à liberdade e o apreço à tolerância, fato relevante para afirmarmos que o conteúdo dessa lei complementar releva um paradigma de educação como potencial formativo em direitos humanos, a partir da implementação de processos sistemáticos de ensino que orientam e norteiam a formação do sujeito de direitos na escola, que se configura, portanto, como um espaço protetivo dos direitos dessas pessoas (Brasil, 1996).

No artigo 12, pode-se perceber a intenção do legislador de situar legalmente a escola como instituição privilegiada na rede de proteção social, articulada com outras instâncias também protetivas, como o conselho tutelar (Brasil, 1996). Ou seja, constitui dever legal dos estabelecimentos de ensino zelar pela permanência com sucesso das crianças nas escolas e, para

isso, devem se relacionar de forma intersetorial com as demais instâncias educativas.

Nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica (Resolução n. 04, de 13 de julho de 2010), a escola é concebida como lugar do cuidar e do educar. Propiciam uma análise do espaço escolar para além de sua função educativa formal, ou seja, de lugar de ensino, agregando a essa dimensão outros valores próprios da formação integral do ser humano. Além dessa concepção inovadora do processo educativo em si, agrega a noção de educação como direito social, de oferta universal obrigatória pelo Estado. Nesse contexto, a prerrogativa de proteção ganha *status* de dever social.

Como direito social inalienável da pessoa humana, a educação é um poderoso instrumento de construção sociocultural. Constitui-se em um ato humano de diversas faces, intensidades e manifestações, como é o caso da educação em direitos humanos, que visa promover a formação de sujeitos para a defesa e proteção da dignidade humana, para a democracia e a cultura da paz.

Nesse processo, a escola, como espaço educacional privilegiado de socialização de informações e conhecimento, adquire uma atribuição fundamental na construção de uma cultura de respeito aos direitos da pessoa humana em sua essência.

Por essência humana, pode-se entender a capacidade de formar a mulher e o homem, em sua condição de criança e adolescente, em todas as dimensões que nos constituem humanos. Significa considerar nossa multilateralidade de demandas formativas, desejos, valores éticos, estéticos, morais, culturais e todos os demais saberes que constituem nossa condição humana.

Compreende-se a educação como prática social, cuja atividade de ensino compõe um elemento imprescindível e de enorme significado social, mas não o único e talvez nem o mais importante. Essa condição implica a necessidade de *sermos cuidados*, no sentido mais amplo do termo. Defende-se, portanto, a escola, como o lugar do cuidar.

A partir do Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos, de 2007, ressalta-se o compromisso do Brasil com a concretização dos direitos humanos e a evolução de uma sociedade organizada. Dispõe de concepções, princípios, objetivos, diretrizes e linhas de ação (Brasil, 2007). Quanto à implementação do referido plano, é importante observar seu papel articulador na difusão da cultura dos direitos humanos no país e na afirmação destes, cada vez mais com maior força, tanto no âmbito das políticas públicas como das organizações da sociedade civil (Silva, 2011).

Considera-se que tais princípios são imprescindíveis para a consolidação de uma matriz de formação de profissionais de diversas áreas, principalmente aquelas que se relacionam com atividades componentes dos diversos espaços protetivos de direitos, especialmente

direito, assistência social, saúde e educação. Tais profissionais podem ser concebidos como agentes de proteção social, pois atuam nos diversos ambientes que potencialmente funcionam como espaços protetivos, como é o caso da escola.

Na educação básica, a educação em direitos humanos, como eixo de consolidação da escola enquanto espaço protetivo, articula o respeito às diferenças de gênero, étnicas, geracionais e de orientações sexuais, religiosas e políticas. Nesse processo, relaciona as dimensões cognitiva (o pensar e o processo de construção e apreensão do conhecimento), subjetiva (o sentir consigo e com o outro) e prática (as atitudes e os comportamentos individuais e coletivos, bem como as ações institucionais).

A educação intercultural e o diálogo inter-religioso, assim como a leitura crítica das múltiplas formas de preconceito, estigma e discriminação, constituem componentes estruturantes da educação em direitos humanos (Candau *et al.*, 1995). Nesse sentido, não se educa em direitos humanos para que as crianças parem de se agredir na escola; educa-se para a prevenção à violência física, mas principalmente para percepção da violência simbólica. Quando uma pessoa agride outra, ela acredita ter razão para tal, pois não percebe os estágios de violação simbólica que já cometeu.

A educação básica se apresenta como um dos âmbitos e eixos de ação do Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (Brasil, 2007), que propõe que a cultura de direitos humanos atravesse os processos de socialização cultural, o processo formal de ensino, as práticas educativas e o currículo escolar, exigindo formação e capacitação dos atores escolares.

Dialogando com a autora Émina Santos (2011), que no artigo de revisão documental e bibliográfica, pertencente à área de estudos em Educação em Direitos Humanos (EDH), intitulado *A educação como direito social e a escola como espaço protetivo de direitos: uma análise à luz da legislação educacional brasileira*, problematiza a qualidade social da educação escolar, a partir da análise da sua institucionalidade no marco normativo educacional. Santos (2011) oferece uma contribuição de grande relevância ao refletir sobre a reinvenção da escola e a efetivação das políticas públicas vigentes, apresentando considerações acerca dos principais marcos referenciais da política educacional brasileira posteriores à Constituição Federal de 1988.

Propõe-se, a partir do exposto, que a escola protetiva atue a partir de uma dinâmica distributiva de saberes, transformando a máxima liberal da igualdade de oportunidades e meritocracia em intervenção estatal pela educação equitativa, como justiça social. Para tal, a educação como direito humano fundamental e a escola como espaço de proteção social, devem assimilar características que vão além da simples socialização de conteúdos instrucionais,

devendo abranger princípios como totalidade, disponibilidade, acessibilidade, aceitabilidade e adaptabilidade.

Tais atos legislativos legalizam uma função inovadora para a escola, a de ser e atuar como espaço protetivo de direitos de crianças e adolescentes. No entanto, o que se constata é que o ambiente escolar ainda se constitui como lugar da escolarização baseada na lógica do trabalho e do ideal de abundância do consumo como sinônimo de felicidade.

As Diretrizes Curriculares Nacionais de Educação em Direitos Humanos (DCNEDH) - Resolução do Conselho Pleno do Conselho Nacional de Educação, de 30 de maio de 2012 - destacam a importância da formação em educação em direitos humanos, considerada em caráter de obrigatoriedade aos profissionais da educação, como elemento estruturante da perspectiva de educação como direito social:

Art. 2º. A Educação em Direitos Humanos, um dos eixos fundamentais do direito à educação, refere-se ao uso de concepções e práticas educativas fundadas nos Direitos Humanos e em seus processos de promoção, proteção, defesa e aplicação na vida cotidiana e cidadã de sujeitos de direitos e de responsabilidades individuais e coletivas (Brasil, 2012).

Dessa forma, a Educação em Direitos Humanos (EDH) é concebida como indispensável à formação de agentes capazes de fortalecer a escola enquanto espaço de proteção social. Tal formação constitui elemento constitutivo da identidade profissional daqueles que atuam tanto na escola quanto nas demais instituições que integram a Rede de Proteção Social, no âmbito do Sistema de Garantia de Direitos. A atuação como instância de acolhimento não pode ser compreendida apenas sob a perspectiva da identidade pessoal do acolhedor, mas como competência a ser desenvolvida de forma obrigatória, intencional, metódica e sistemática no processo de constituição profissional.

Compreendem-se os princípios supraindicados como eixos que fortalecem a arquitetura simbólica da escola enquanto espaço de acolhimento, resguardo, cuidado, educação e, portanto, de proteção. Sabe-se, contudo, que, para além dos marcos normativos, ainda estamos distantes desse ideal. Entretanto, diante da possibilidade de alcançá-lo, a educação, como direito humano fundamental, e a escola, como espaço de proteção social, devem incorporar características que extrapolem a mera socialização de conteúdos instrucionais, sem, contudo, desconsiderar a relevância destes. Como bem aponta Cury (2007, p. 486):

O direito à educação parte do reconhecimento de que o saber sistemático é mais do que uma importante herança cultural. Como parte da herança cultural, o cidadão torna-se capaz de se apoiar de padrões cognitivos e formativos pelos quais tem maiores

possibilidades de participar dos destinos de sua sociedade e colaborar na sua transformação. Ter o domínio de conhecimentos sistemáticos é também um patamar *sine qua non*, a fim de poder alargar o campo e o horizonte destes e de novos conhecimentos.

Para além dessa função, a escola como espaço protetivo de direitos e como lugar formal da educação em direitos humanos (Benevides, 2007) deve abranger princípios como totalidade, disponibilidade, acessibilidade, aceitabilidade e adaptabilidade. Esses princípios têm maior importância se compreendermos que seu cumprimento metódico pode contribuir fortemente para aquilo que a UNESCO definiu como desenvolvimento humano sustentável, um “processo que aumenta a liberdade efetiva das pessoas para realizar aquilo que valorizam” (UNESCO, 2008, p. 21) e a sustentabilidade como elemento protetivo de direitos.

Ao tratar dos direitos humanos e da inclusão social como estruturantes para o desenvolvimento, a entidade defendeu que o conceito de desenvolvimento humano sustentável precisa enfatizar:

[...] a importância do crescimento econômico, a necessidade de uma redistribuição equitativa da riqueza para superar a pobreza, a integração da mulher em todas as esferas da vida pública, a autodeterminação dos povos, incluídos os indígenas, o cuidado do meio ambiente e a melhora da capacidade das pessoas para decidir sobre seu futuro (UNESCO, 2008, p. 21).

Quando se fala em direitos humanos, sempre há referência à violação ostensiva do direito do outro: crimes contra a vida, honra, racismo, machismo, propriedade privada etc. Quando se fala em educação em direitos humanos, parte-se da premissa de que na diferença se educa para que não se viole a ética que constrói a humanidade do outro, que consolida sua dignidade e, por isso, o torna sujeito de direitos (Carine, 2024).

Considera-se imperativo, para tal, que, em todo momento e em diversos ambientes, promova-se a formação em direitos humanos. Nesse contexto, a sala de aula se constitui em um espaço formativo privilegiado e em um cenário inovador dessas práticas, já que, segundo Candau *et al.* (1995), representa lugar central para o desenvolvimento de experiências pedagógicas comprometidas com a cidadania e a transformação social.

Com base nas informações disponíveis, constatamos que, em sua maioria, as iniciativas de educação em direitos humanos foram implementadas no âmbito da educação não formal, o que tradicionalmente privilegia a educação popular. Já no contexto da educação escolar, a preocupação com essa temática é mais recente; contudo, vem se consolidando. No Brasil, diversas experiências foram desenvolvidas por organizações não governamentais, algumas com o apoio do Estado, bem como pela iniciativa de alguns, ainda

que poucos, sistemas de ensino. Nesse processo, a educação ocorre tanto sob a perspectiva formal quanto sob a não formal.

Em ambos os momentos deveriam estar inseridas questões que transcendam a instrução, a cognição e o desempenho individual. Educar em direitos humanos significa romper com paradigmas construídos socialmente em torno de atitudes e posturas individuais e coletivas, também forjadas ao longo da nossa história e da história dos grupos sociais dos quais fazemos parte.

Essa mudança paradigmática tem se revelado extremamente difícil, já que não se trata, como ainda insistem alguns, de um problema interno à lógica de funcionamento da escola, embora autores como Benevides (2007, p. 347) reconheçam ser ela um *locus* privilegiado capaz de promover um espírito mais igualitário de convivência, “na medida em que os alunos, normalmente separados por barreiras de origem social, aí convivem”. Insiste-se na inferência de que o fenômeno educativo exige uma análise muito mais complexa do que se restringir somente ao entorno da prática pedagógica, suas metodologias, avaliações e questões afins. O fenômeno precisa ser pensado como causa e produto dialeticamente articulado com o que ocorre no seu derredor.

Por isso, o modelo atual de escola e sua razão existencial, na conjuntura neoliberal, precisam ser compreendidos a partir de determinações pautadas nas exigências de um campo político voltado à formação para o consumo de bens materiais e imateriais que o hegemonize de forma cada vez mais robusta. Nesse campo, a democracia e a cidadania se consolidam pela restrita formalidade liberal (por meio da positivação legal), e não pela possibilidade de se pensá-las como empoderamento e emancipação simbólica e, muitas vezes, física, das condições impostas pelo capital.

Para isso, a educação tem por base quatro pilares: aprender a conhecer; aprender a fazer; aprender a conviver; e aprender a ser (Delors, 1999). Firmar a educação inclusiva em todos esses pilares é garantir que a aprendizagem de crianças e jovens com deficiência aconteça por meio das várias possibilidades de desenvolvimento que podemos encontrar na escola.

O discurso docente evidencia a falta de preparação para vivenciar a inclusão, o que suscita a indagação: em que momento a escola estará efetivamente preparada para realizá-la? A recorrente afirmação do ‘não estar preparado’ revela, de certo modo, sofrimento e desconforto diante das demandas que a inclusão impõe; contudo, instala-se, sobretudo, o aprisionamento em barreiras atitudinais que limitam o crescimento pessoal e profissional do educador.

Corroborando essa visão, Guedes (2007) afirma que o ensino de atitudes é uma tarefa educativa que precisa ser estimulada na escola. Mais ainda: a importância do ensino de atitudes inclusivas para os alunos reside no fato de que, ao longo do tempo, a aprendizagem de tais atitudes culminará na formação da consciência inclusiva necessária, que evitará que esses alunos produzam barreiras atitudinais.

Nesse prisma, torna-se relevante analisar como a escola mobiliza atitudes altruístas no processo de formação de uma consciência inclusiva. Importa compreender de que modo se estabelecem as relações de aprendizagem, tanto na sala de aula quanto nos demais segmentos da instituição, diante da presença da pessoa com deficiência. Nesse sentido, a observação atenta dessas relações é fundamental para identificar avanços e desafios na construção de uma prática verdadeiramente inclusiva.

Lima e Tavares (2007) apresentam algumas situações reveladas no comportamento de educadores que expressam efetivamente barreiras atitudinal:

- **Ignorância:** desconhecer a potencialidade do aluno com deficiência.
- **Medo:** ter receio de receber um aluno com deficiência, ou mesmo um outro profissional da educação que apresente alguma deficiência; temer em “fazer ou dizer alguma coisa errada” em torno de alguém com uma deficiência.
- **Inferioridade:** acreditar que o aluno com deficiência não acompanhará os demais, isso é incorrer em um grave engano, pois todas as pessoas apresentam ritmos de aprendizagem diferentes.
- **Percepção de menos valia:** avaliação depreciativa da capacidade, do sentimento de que o aluno com deficiência não poderá ou só poderá em parte.
- **Adoração do herói:** considerar um aluno como sendo “especial”, “excepcional” ou “extraordinário”, simplesmente por superar uma deficiência ou por fazer uma atividade escolar qualquer, elogiar exageradamente a pessoa com deficiência pela mínima ação realizada na escola, como se inusitada fosse sua capacidade de viver e interagir com o grupo e o ambiente.
- **Exaltação do modelo:** usar a imagem do estudante com deficiência como modelo de persistência e coragem diante dos demais.
- **Percepção de incapacidade intelectual:** evitar a matrícula de alunos com deficiência na instituição escolar, não deixando que eles demonstrem suas habilidades e competências. Achar que ter na sala de aula um aluno com deficiência é um fato que atrapalhará o desenvolvimento de toda a turma.

- **Comparação:** comparar os alunos com e sem deficiência, salientando aquilo que o aluno com deficiência ainda não alcançou em relação ao aluno sem deficiência, colocando este em posição superior ao primeiro. Na comparação, não se privilegiam os ganhos dos alunos, mas ressaltam-se suas “falhas”, “faltas” e “deficiências”.
- **Atitude de segregação:** acreditar que os alunos com deficiência só poderão conviver com os de sua mesma faixa etária até um dado momento e que, para sua escolarização, eles deverão ser encaminhados à *escola especial*, com profissionais especializados.
- **Adjetivação:** classificar a pessoa com deficiência como “lenta”, “agressiva”, “dócil”, “difícil”, “aluno-problema”, “deficiente mental” etc. Essa adjetivação deteriora a identidade dos alunos.
- **Particularização:** afirmar, de maneira restritiva, que o aluno com deficiência está progredindo à sua maneira, do seu jeito etc.; achar que uma pessoa com deficiência só aprenderá com outra com a mesma deficiência.
- **Baixa expectativa:** acreditar que os alunos com deficiência devem realizar apenas atividades mecânicas, exercícios repetitivos; prevê que o aluno com deficiência não conseguirá interagir em uma sala regular. Muitos professores passam toda a vida propondo exercícios de cópia, repetição. Isso não ajuda o aluno a descobrir suas inteligências, competências e habilidades múltiplas.

Diante do desdobramento das atitudes negativa apresentadas por Lima e Tavares (2007), é emergente pontuar caminho percorrido pela escola no processo de inclusão. Esta se faz na prática, refletindo sobre ela. É no movimento de ação, reflexão, ação que o docente busca desconstruir conceitos, valores e atitudes. A princípio, tudo isso pode parecer inalcançável, longínquo e subversivo.

Ao reconhecer as dificuldades objetivas e impossibilidades históricas do erguimento desse paradigma inovador de escola, apesar de presente no complexo normativo da educação brasileira, abre-se a desobediência da ordem amparada na Pedagogia da Esperança de Paulo Freire (1992), que admite a esperança como princípio basilar e essencial para a realização de qualquer empreitada, mesmo as mais difíceis. Ele embala essa utopia!

O acolhimento não é apenas um princípio pedagógico, mas uma prática contínua sustentada por políticas institucionais, formação docente de qualidade e compromisso coletivo com a inclusão e o respeito à diversidade. A inclusão atitudinal — tema do próximo tópico — é essencial para garantir que esse processo se consolide, pois a presença de alunos na escola não significa necessariamente pertencimento e participação ativa.

Para que a escola seja verdadeiramente acolhedora, é necessário transcender as adaptações estruturais e promover mudanças nas mentalidades e nas práticas diárias, assegurando que todos os estudantes, independentemente de suas características individuais, sintam-se respeitados, valorizados e incluídos no ambiente escolar.

É nesse contexto que se insere a discussão sobre a inclusão atitudinal, que será aprofundada na próxima seção, destacando como a postura dos educadores e das instituições pode impactar diretamente o processo de aprendizagem e a permanência dos alunos na escola.

4.5 A importância da inclusão atitudinal para a harmonização da aprendizagem no ambiente escolar

A inclusão atitudinal, como conceito central para a promoção de uma educação inclusiva, refere-se ao conjunto de atitudes, valores e comportamentos que garantem a participação plena e o respeito às singularidades dos estudantes no ambiente escolar (Sassaki, 2003; Mantoan, 2003). Diferentemente da inclusão física ou arquitetônica, a inclusão atitudinal demanda uma transformação na cultura da escola, nos modos de relação entre professores, estudantes e famílias e na visão de ensino e aprendizagem que permeia o cotidiano escolar.

Como enfatiza Lima (2005), é por meio de uma consciência inclusiva, pautada na prática de valores como empatia, respeito e valorização da diversidade, que se constrói um ambiente capaz de acolher e potencializar as aprendizagens de todos os estudantes. Assim, entende-se a inclusão atitudinal como um dos pilares fundamentais para a consolidação de uma escola inclusiva e acolhedora.

Enquanto a inclusão estrutural garante acessibilidade física e a curricular busca adaptar os conteúdos e metodologias ao perfil dos alunos, a inclusão atitudinal se refere às ações e posturas da comunidade escolar no sentido de promover um ambiente que valorize e respeite a diversidade, permitindo que todos os estudantes se sintam pertencentes ao espaço escolar (Mantoan, 2015).

Para que a inclusão atitudinal ocorra é necessário ir além da aceitação formal da diversidade, promovendo transformações que envolvam mudanças de mentalidade, práticas pedagógicas flexíveis, sensibilização da comunidade escolar e eliminação de barreiras atitudinais, que podem comprometer o desenvolvimento e a permanência dos alunos na escola (Mendes, 2010).

Segundo Schimitz (2012), o acolhimento não pode ser reduzido a uma simples adaptação estrutural, isso porque, trata-se de uma prática cotidiana, na qual educadores e

gestores assumem uma postura empática, compreensiva e proativa diante das necessidades individuais de cada estudante. Esse processo requer o desenvolvimento de estratégias de sensibilização e formação continuada dos profissionais da educação, de forma que possam reconhecer e lidar com preconceitos estruturais e atitudes excludentes.

A inclusão atitudinal também está diretamente relacionada à qualidade das interações sociais dentro da escola. Segundo Lipp (2004), o desenvolvimento emocional dos alunos é impactado pela forma como são tratados por professores, colegas e gestores. Dessa forma, um ambiente hostil, marcado por discriminação e estigmatização, pode desencadear sentimento de rejeição e insegurança, comprometendo a autoestima e o desempenho acadêmico do estudante.

Ainda que existam avanços na legislação e na formulação de políticas públicas voltadas à inclusão escolar, o verdadeiro desafio está na superação de barreiras culturais e atitudinais, que muitas vezes estão enraizadas na própria estrutura das instituições de ensino (Sassaki, 2003). Assim, para que o ambiente escolar possa efetivamente garantir a aprendizagem harmoniosa de todos os alunos, é necessário:

- Capacitação contínua dos educadores: professores e gestores precisam ser formados para reconhecer suas próprias barreiras atitudinais, identificar formas de preconceito institucional e desenvolver práticas inclusivas que favoreçam a autonomia e o protagonismo dos alunos (Carvalho, 2019).
- Promoção da empatia e do respeito à diversidade: estratégias como rodas de conversa, debates interdisciplinares e projetos interativos são essenciais para que alunos e professores possam compreender diferentes perspectivas e desconstruir estereótipos.
- Criação de um ambiente escolar acolhedor: a escola precisa assegurar que todos os espaços físicos e simbólicos sejam inclusivos, garantindo que os alunos se sintam pertencentes ao ambiente educacional e possam se expressar livremente, sem medo de discriminação (Mantoan, 2015).

A inclusão atitudinal, portanto, não é um processo isolado, mas sim, um movimento coletivo no qual educadores, alunos, gestores, familiares e comunidade escolar devem assumir o compromisso de construir um ambiente que acolha a diversidade e promova relações de respeito e cooperação. Quando a escola se torna um espaço de acolhimento genuíno, ela não apenas garante o direito à educação, mas também fortalece seu papel na formação integral dos indivíduos.

Nesse contexto, compreender a escola como um espaço de formação cultural e científica

é essencial para consolidar práticas pedagógicas que transcendam a simples transmissão de conteúdos, promovendo uma educação que valorize o pensamento crítico, a construção do conhecimento e a participação ativa dos estudantes. Assim, no próximo tópico, abordaremos como a escola pode se consolidar como um ambiente de produção e difusão do saber, articulando ensino, cultura e ciência para preparar cidadãos capazes de interagir e transformar a sociedade.

4.6 O papel da escola como espaço de formação cultural e científica

A escola ocupa um papel central na formação cultural e científica dos indivíduos, funcionando como uma instituição que vai além da transmissão de conteúdos didáticos. Ela é um espaço de socialização, desenvolvimento crítico e construção de conhecimentos sistematizados, sendo um dos pilares fundamentais para a consolidação de sociedades mais justas e igualitárias. Desde sua origem, a escola tem sido objeto de debates e disputas, refletindo interesses políticos, sociais e econômicos que impactam diretamente seus objetivos, métodos e resultados.

Para Strieder (2008), a escola deve ser compreendida como um espaço privilegiado para a formação cultural e científica, que articula saberes universais com práticas locais. Ele destaca que essa articulação é fundamental para promover o respeito à diversidade e a construção de conhecimentos significativos, contribuindo para o desenvolvimento de sujeitos críticos e autônomos.

Segundo Freire (1996), a escola é chamada a romper com modelos tradicionais de ensino que reproduzem exclusões sociais, adotando práticas pedagógicas que estimulem o diálogo, a participação ativa e o respeito às múltiplas formas de saber. Dessa forma, a escola se configura não apenas como um espaço de ensino, mas também como um local de construção cultural e de desenvolvimento humano.

A formação cultural promovida pela escola é essencial para o fortalecimento da identidade individual e coletiva, permitindo que os alunos reconheçam e valorizem as diversas expressões culturais presentes em suas comunidades. Por meio de um currículo que contemple a pluralidade cultural, a escola pode contribuir para o reconhecimento das diferenças como um valor e para a superação de preconceitos e estereótipos. Isso é especialmente relevante em um país multicultural como o Brasil, no qual múltiplas etnias, tradições e práticas culturais coexistem, formando uma identidade nacional rica e complexa.

No campo científico, a escola desempenha o papel de promover o pensamento crítico e

a construção de saberes que dialoguem com os desafios contemporâneos. O acesso ao conhecimento científico não apenas favorece a inserção dos estudantes em diferentes esferas da vida profissional, mas também os capacita a compreender e intervir nas questões sociais e ambientais de maneira responsável e informada. Tal abordagem se integra ao desenvolvimento de habilidades sociais e éticas, de modo que a formação escolar não se restrinja a aspectos técnicos, mas abarque igualmente uma visão humanística.

Contudo, as políticas educacionais muitas vezes têm priorizado currículos instrumentais ou de resultados imediatos, desvalorizando o conhecimento escolar significativo. Essa tendência é reflexo de influências externas, como as orientações de organismos internacionais, que associam a educação a estratégias de alívio da pobreza. Embora essas iniciativas sejam importantes, há o risco de reduzir a escola a um espaço de assistência social, deixando em segundo plano sua função de formação cultural e científica.

Uma abordagem que integre a formação cultural e científica deve considerar a escola como um espaço que articula saberes acadêmicos com práticas socioculturais. Isso implica o desenvolvimento de currículos que respeitem as diversidades locais, ao mesmo tempo que promovam o acesso a conhecimentos universais. A escola, nesse contexto, torna-se uma instância de democratização do saber, permitindo que todos os alunos tenham a oportunidade de desenvolver suas capacidades intelectuais e sua autonomia.

Além disso, a interação entre escola, família e comunidade é essencial para garantir que o ambiente escolar seja realmente inclusivo e acolhedor. Como aponta Carvalho (2019), a escola não pode atuar isoladamente, sendo necessário criar parcerias com diferentes atores sociais para construir um sistema educacional mais justo e equitativo. A formação cultural e científica, quando aliada a uma educação inclusiva e atitudinalmente comprometida com a diversidade, possibilita a construção de um ambiente escolar harmonioso, no qual o conhecimento é produzido e compartilhado de forma coletiva, democrática e respeitosa.

Por fim, é fundamental que a escola possa assumir seu papel como mediadora entre a diversidade cultural e a produção de conhecimentos científicos, promovendo uma educação que valorize tanto as especificidades culturais quanto as habilidades críticas e reflexivas. Somente assim será possível construir uma sociedade mais inclusiva e equitativa, em que a educação funcione como um instrumento de transformação social.

Para que o conhecimento seja significativo, é essencial que os professores estejam preparados não apenas tecnicamente, mas também afetivamente, de modo a criar um ambiente escolar acolhedor e inspirador. A relação entre educador e aluno deve ser pautada pelo respeito, pela escuta ativa e pela valorização das singularidades de cada estudante.

Nesse sentido, a formação afetiva dos professores se torna um elemento fundamental para garantir que a escola cumpra sua função de espaço de aprendizagem e humanização. No próximo tópico, aprofundaremos a importância da formação afetiva dos docentes e como essa dimensão impacta diretamente o processo de ensino e aprendizagem.

4.6.1 A formação afetiva dos professores: uma necessidade

Na contemporaneidade, o papel do professor se tornou notavelmente mais amplo e complexo, transcendendo a mera transmissão de informações e conhecimentos. Hoje, o professor é reconhecido como um parceiro na construção de saberes, uma relação que exige habilidades adicionais para integrar aspectos cognitivos, afetivos e atitudinais ao processo de ensino e aprendizagem. No entanto, o desenvolvimento da dimensão afetiva ainda é pouco explorado na formação docente, comprometendo a criação de ambientes escolares acolhedores e inclusivos (Schimitz, 2012; Mantoan, 2015).

A inclusão atitudinal, aspecto fundamental para a harmonização da aprendizagem, exige professores preparados para lidar com a diversidade de experiências, emoções e desafios dos estudantes. A ausência de formação afetiva na prática docente pode reforçar barreiras atitudinais, tornando a escola um espaço de exclusão velada, no qual estudantes em situação de vulnerabilidade enfrentam dificuldades para se sentirem pertencentes e seguros (Sasaki, 2003; Mendes, 2010).

Arroyo (2000), Cunha (2005) e Castanho (2008) apontam que a formação dos professores abrange dimensões humanas, relacionais e estéticas, indo além da ótica cartesiana que separa razão e emoção. Essa perspectiva sustenta que o desenvolvimento profissional docente considera a totalidade do ser humano, incluindo suas emoções, historicidade e cultura. Lafortune e Saint-Pierre (1996) destacam, por exemplo, que em áreas como a Didática da Matemática, a afetividade ocupa lugar central nas preocupações relacionadas à formação dos professores.

Strieder (2008) enfatiza a relevância da dimensão afetiva na prática docente, afirmando que ela é indispensável para a criação de vínculos e para o desenvolvimento de um ambiente de aprendizagem humanizado. Ele sugere que a formação inicial e continuada inclua vivências que possibilitem aos professores desenvolverem competências emocionais, promovendo relações mais empáticas e colaborativas com seus alunos.

A afetividade é um componente essencial na relação educativa, pois cria um ambiente favorável à aprendizagem. Araújo (1995) e Tognetta e Assis (2006) mostram que a sintonia

emocional, a cooperação e o respeito demonstrados pelo professor ajudam significativamente os alunos a superar dificuldades escolares. Araújo (1995), por meio de um estudo de caso, evidenciou que a interação afetiva entre educador e educando pode transformar barreiras de aprendizagem em êxitos acadêmicos.

Entretanto, apesar de sua importância, a dimensão afetiva ainda é negligenciada tanto na prática de sala de aula quanto na formação inicial e continuada dos professores. Arroyo (2000), Damis (2001) e Vasconcelos (2004) destacam que os currículos de formação docente carecem de ênfase em questões afetivas, priorizando aspectos cognitivos em detrimento das competências relacionais.

A formação inicial e continuada dos professores tem sido repensada em vários países para atender às novas exigências sociais e escolares. No Brasil, a Constituição Federal de 1988 e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB/1996) estabeleceram a exigência de formação em nível superior, em cursos de licenciatura, para os docentes da educação básica. Essa mudança representa um marco no processo para o desenvolvimento da formação docente e cria condições para que dimensões humanas e afetivas possam ser incorporadas como parte integrante das competências profissionais.

Os documentos oficiais, como os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN, 1997), também destacam a importância de desenvolver capacidades afetivas, éticas e estéticas nos alunos. O objetivo é formar cidadãos capazes de dialogar, respeitar a diversidade e atuar com responsabilidade em uma sociedade democrática. No entanto, apesar de mencionarem a afetividade, esses documentos não explicitam de que forma ela é trabalhada na formação e na prática docente.

Del Prette e Del Prette (2002) argumentam que a afetividade se desenvolve de maneira vivencial, por meio de experiências práticas e significativas durante o processo formativo. Tal perspectiva reforça a importância de uma formação docente que integre teoria e prática, possibilitando aos futuros professores vivenciarem e aprimorarem competências afetivas e relacionais.

Embora a afetividade seja frequentemente mencionada em documentos oficiais e literatura acadêmica, sua implementação prática enfrenta desafios. A formação docente, muitas vezes, prioriza o desenvolvimento de competências cognitivas e técnicas, deixando em segundo plano as dimensões emocionais e éticas (Damis, 2001). Essa lacuna compromete a capacidade dos professores de estabelecerem relações significativas com seus alunos, fundamentais para a aprendizagem e o desenvolvimento humano.

Para superar esses desafios, é essencial adotar uma abordagem formativa, que valorize

a experiência prática e o engajamento afetivo. Segundo Toro (2002), a afetividade está intrinsecamente ligada à ética, envolvendo componentes como empatia, solidariedade e respeito à diversidade. Dessa forma, a formação docente se configura como um processo que integra vivências voltadas ao desenvolvimento dessas competências, preparando os professores para uma atuação mais integrada e humanizadora.

A formação afetiva dos professores é uma necessidade urgente em um contexto educacional que exige profissionais capazes de lidar com a complexidade das relações humanas e dos processos de ensino e aprendizagem. A inclusão da dimensão afetiva nos currículos de formação docente representa um passo fundamental para a construção de uma educação mais inclusiva, democrática e transformadora.

Por meio de uma abordagem que valorize a integração entre teoria e prática, os professores podem desenvolver as competências necessárias para atuar de maneira ética, empática e responsável, contribuindo para a formação integral dos alunos e para a construção de uma sociedade mais justa e solidária.

A inclusão atitudinal só se torna uma realidade quando os professores se reconhecem como agentes transformadores, capazes de construir ambientes de aprendizagem acolhedores e inclusivos. Por isso, a afetividade não pode ser vista como um elemento secundário, mas como uma necessidade urgente na formação docente.

É necessário, portanto, que as políticas educacionais e os programas de formação avancem no sentido de incluir a afetividade como um eixo central da prática docente, reconhecendo sua importância para o sucesso educacional e para o fortalecimento das relações humanas no ambiente escolar.

Assim, a formação afetiva dos professores precisa ser reconhecida como um eixo estruturante na construção de práticas pedagógicas inclusivas e humanizadoras. Contudo, para que essa dimensão se concretize no cotidiano escolar, é fundamental compreender quem são os profissionais que atuam na docência no Brasil e quais desafios enfrentam em sua formação e prática pedagógica. A realidade educacional brasileira é marcada por múltiplas demandas, que vão desde a precarização das condições de trabalho até a necessidade de políticas públicas mais efetivas para a valorização docente.

No próximo tópico, exploraremos as características dos professores em exercício no país, analisando os desafios e as possibilidades para a consolidação de uma educação que contemple tanto a dimensão cognitiva quanto a afetiva no processo de ensino e aprendizagem.

4.6.2 As características dos professores em exercício no Brasil

A docência no Brasil, além de ser marcada por desafios históricos relacionados à valorização profissional e às condições de trabalho, enfrenta novos cenários educacionais que exigem constantes adaptações. A diversificação do perfil dos alunos, a pressão por resultados, a inserção de novas tecnologias e a demanda por práticas pedagógicas mais inclusivas impõem novos desafios aos professores, que não são apenas transmissores de conhecimento, mas também mediadores de relações humanas e agentes da inclusão atitudinal.

Neste contexto, compreender as características e os desafios enfrentados pelos professores em exercício é fundamental para pensar políticas de formação mais eficazes, capazes de fortalecer a inclusão e harmonizar a aprendizagem no ambiente escolar.

Segundo Strieder (2008), os professores em exercício no Brasil enfrentam o desafio de equilibrar conhecimentos técnicos com competências emocionais e sociais. Ele defende um processo de formação docente que contemple essa interseção, por meio da promoção de uma prática pedagógica mais integrada e capaz de atender às demandas de um sistema educacional em constante transformação. No entanto, a formação docente ainda negligencia a dimensão afetiva, o que compromete o processo de inclusão e a permanência dos alunos na escola.

O estudo de Vasquez-Menezes e Gazzotti (1999) revela que uma das características predominantes dos professores brasileiros é a impulsividade, expressa por uma energia vital que os motiva a agir. Essa ação é impulsionada pela crença no potencial transformador da educação, seja para as crianças, para a escola ou para a sociedade como um todo.

Contudo, as exigências contemporâneas da prática pedagógica – como a adaptação ao perfil diversificado dos alunos, os avanços no campo das abordagens pedagógicas e a pressão por resultados eficazes – demandam que os professores desenvolvam novos saberes. O domínio de conhecimentos científicos específicos, embora essencial, mostra-se insuficiente para lidar com a complexidade das demandas do cotidiano escolar.

Diante da ausência de uma política estruturada de formação continuada, muitos professores experimentam um sentimento de impotência, ansiedade e frustração. Esses sentimentos decorrem da dificuldade em alcançar plenamente os objetivos desejados e da percepção de seus limites frente aos desafios diários da sala de aula. Essa situação expõe a urgência de equilibrar os saberes cognitivos e afetivos nos currículos de formação docente. A ênfase excessiva no domínio cognitivo, muitas vezes, negligencia a dimensão emocional, que é igualmente vital para o sucesso educacional.

Estudos indicam que os aspectos cognitivos, emocionais e afetivos são interdependentes no processo educativo. Teóricos como Damásio (1996, 2000) e Rios (2006) destacam que esses

domínios formam um conjunto inseparável, essencial para a prática docente. No entanto, a dimensão afetiva ainda é marginalizada em muitas abordagens pedagógicas, que tradicionalmente priorizam os aspectos cognitivos. Essa priorização histórica limita o desenvolvimento de práticas mais humanizadas e integradoras, essenciais para a formação integral dos alunos.

Como destaca Mantoan (2015), para que a inclusão atitudinal se torne uma realidade nas escolas, é necessário repensar o modelo de formação docente, garantindo que os professores desenvolvam habilidades emocionais e sociais para lidar com as demandas da diversidade e construir ambientes de aprendizagem mais harmoniosos.

A ênfase excessiva no desenvolvimento cognitivo e técnico dos professores, em detrimento da dimensão emocional e relacional, afasta a escola do seu papel de espaço de acolhimento e inclusão. Essa lacuna compromete a capacidade dos professores de lidarem com a diversidade e de promoverem práticas pedagógicas mais flexíveis e humanizadas.

Nesse sentido, Strieder (2008) sugere que a formação docente precisa integrar abordagens que equilibrem razão e emoção, oferecendo aos professores ferramentas para fortalecer sua capacidade de acolher, escutar e interagir de maneira sensível e empática com seus alunos. Além disso, programas formativos devem estimular a troca de experiências e boas práticas, promovendo uma cultura de colaboração e suporte mútuo entre os docentes, garantindo que a inclusão atitudinal seja fortalecida na prática cotidiana das escolas (Carvalho, 2019).

As características dos professores em exercício no Brasil revelam uma profissão marcada por desafios estruturais, emocionais e pedagógicos, que impactam diretamente a inclusão atitudinal e a qualidade da aprendizagem. Para harmonizar o ambiente escolar, é essencial que a formação docente contemple a dimensão afetiva como parte integrante das competências profissionais, garantindo que os professores estejam preparados não apenas para ensinar, mas também para acolher, escutar e incluir.

A escola não pode ser um espaço de reprodução de desigualdades, mas sim um ambiente de transformação e pertencimento, no qual os professores desempenham um papel central na construção de relações pedagógicas baseadas no respeito, na empatia e na equidade. Sem uma formação que equilibre conhecimentos técnicos, emocionais e sociais, a inclusão atitudinal se torna um ideal distante, comprometendo o direito de todos à educação de qualidade.

Além disso, a inclusão atitudinal não se limita à aceitação de alunos com deficiência ou dificuldades de aprendizagem, mas também envolve o reconhecimento e a valorização da diversidade cultural e social no espaço escolar. Assim, a escola se apresenta como espaço que

acolhe diferentes realidades, crenças e identidades, garantindo que todos os estudantes se sintam respeitados e incluídos no ambiente educacional.

Dessa forma, torna-se essencial analisar como o multiculturalismo e a diversidade sociocultural impactam a prática pedagógica e a construção de um currículo inclusivo. Esse é o foco do próximo tópico, que discute como a escola pode se tornar um espaço de interação intercultural e promoção da equidade.

4.6.3 Multiculturalismo e diversidade sociocultural na escola

A escola é reconhecida como um espaço fundamental para a promoção da diversidade sociocultural e do multiculturalismo, desempenhando um papel fundamental na formação de cidadãos conscientes, respeitosos e ativos em sociedades marcadas pela pluralidade. Nesse sentido, a inclusão atitudinal vai além da aceitação individual dos alunos e se estende à valorização das diferenças culturais, étnicas, religiosas e linguísticas como parte do processo educativo.

Para que a escola seja um ambiente inclusivo e acolhedor, é necessário que os educadores reconheçam a importância da diversidade sociocultural e incorporem práticas pedagógicas que promovam o respeito e a cooperação entre diferentes grupos sociais. Segundo Fleuri (2001), a educação intercultural reconhece que as relações entre escola e sociedade devem respeitar e valorizar as diferenças culturais, pessoais e grupais, promovendo cooperação, respeito e solidariedade.

O debate sobre multiculturalismo emergiu a partir das reivindicações de grupos sociais e movimentos como feministas, negros e indígenas, que questionavam a unilateralidade das práticas educativas. Silva (2003) destaca que o termo multiculturalismo surgiu inicialmente nas lutas contra o racismo nos Estados Unidos, mas seu caráter assimilacionista foi substituído pela valorização das contribuições das culturas marginalizadas.

No Brasil, essas discussões ganharam força com movimentos sociais, como o Movimento Negro Unificado (MNU), que denunciaram a ideologia da democracia racial e lutaram pelo reconhecimento do racismo e das desigualdades históricas (Carine, 2024). A legislação educacional brasileira reflete esse avanço, especialmente com a promulgação da Lei n. 10.639/2003, que inclui o ensino da história e cultura afro-brasileira e indígena no currículo escolar. Essa lei reafirma a necessidade de promover uma educação multicultural, que respeite as especificidades culturais e históricas dos diferentes grupos sociais.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), por sua vez, incorporam a pluralidade

cultural como tema transversal, evidenciando o compromisso com a diversidade e a inclusão. No ambiente escolar, o multiculturalismo se manifesta por meio de práticas pedagógicas que reconhecem e valorizam as identidades culturais dos estudantes. Isso inclui desde a seleção de conteúdos curriculares que reflitam a diversidade até a criação de espaços de diálogo que permitam aos alunos expressarem suas experiências e perspectivas (Trindade; Santos, 2003).

Para Strieder (2008), o multiculturalismo na escola é compreendido como uma prática pedagógica que valoriza a diversidade e promove a interação entre diferentes identidades culturais. Ele ressalta que essa abordagem implica a revisão dos currículos e a capacitação dos professores para lidarem com as especificidades culturais dos alunos, contribuindo para uma educação inclusiva e democrática.

Segundo Freire (1996), a escola se configura como um espaço de acolhimento e transformação, no qual o respeito pelas diferenças constitui a base para o aprendizado mútuo. O multiculturalismo implica que os professores atuem como mediadores, preparados para trabalhar com as diferentes identidades presentes na sala de aula. Tal prática envolve uma formação inicial e continuada que incorpore conhecimentos sobre diversidade cultural, estratégias pedagógicas inclusivas e o desenvolvimento de habilidades socioemocionais.

Tardif (2002) aponta que o professor contemporâneo mobiliza saberes disciplinares, éticos, afetivos e culturais para responder às demandas de uma sociedade complexa e diversa. Isso significa que o multiculturalismo na escola ultrapassa o currículo formal, estando presente em todas as atividades pedagógicas e na própria cultura institucional.

O multiculturalismo na prática escolar também contribui para a formação de competências essenciais ao mundo contemporâneo, como empatia, pensamento crítico e capacidade de trabalhar em equipe. Essas competências, defendidas por autores como Banks (2001) e Nieto (2010), são indispensáveis para que os estudantes compreendam a interdependência entre culturas e a importância de construir relações sociais baseadas no respeito e na cooperação.

Portanto, a escola multicultural é uma instituição que transcende o papel tradicional de transmissão de conhecimentos, assumindo o compromisso de formar cidadãos capazes de reconhecer, respeitar e valorizar a diversidade. Isso não apenas promove a inclusão, mas também fortalece a democracia, ao assegurar que todos os indivíduos tenham a oportunidade de contribuir com suas singularidades para a construção de uma sociedade mais justa e solidária.

Para concluir, é essencial reconhecer que o papel da escola transcende a mera transmissão de conteúdos, englobando a formação de cidadãos críticos e conscientes, capazes de interagir e transformar a sociedade em que vivem. Contudo, a influência das políticas

educacionais internacionais sobre a escola brasileira evidencia desafios e tensões significativas. A busca por uma educação inclusiva e equitativa não pode ser dissociada da análise crítica das estratégias globais que moldam os sistemas educacionais, muitas vezes subordinando o ensino a demandas econômicas e políticas.

Nesse sentido, é indispensável compreender como as orientações internacionais de políticas para a educação impactam os objetivos, práticas e resultados escolares. A próxima seção abordará essas orientações em detalhe, destacando as recomendações de organismos multilaterais e sua influência no planejamento e implementação de políticas educacionais no Brasil, bem como os desafios e contradições decorrentes desse cenário globalizado.

4.6.4 Orientações internacionais de políticas para a escola

A internacionalização das políticas educacionais emerge como parte integrante da globalização, em que agências multilaterais exercem influência significativa na formulação de recomendações para países em desenvolvimento. Essas orientações, frequentemente vinculadas a acordos de cooperação e financiamento, priorizam setores estratégicos como saúde e educação, modelando as diretrizes e objetivos dos sistemas educacionais nacionais.

Herrero (2013) observa que o atual cenário educacional global foi fortemente influenciado pelos organismos criados na Conferência de *Bretton Woods* (1944), como o Banco Mundial e o Fundo Monetário Internacional (FMI), inicialmente concebidos para regular a economia global e promover a reconstrução dos países devastados pela 2ª Guerra Mundial. Com o tempo, essas instituições passaram a desempenhar um papel ativo na formulação de políticas sociais e educacionais, vinculando financiamento a reformas estruturais que impactam diretamente a autonomia dos países na definição de suas políticas internas.

Inicialmente voltado à concessão de empréstimos a juros baixos para reerguer economias destruídas, o Banco Mundial passou, com a intensificação da globalização, a direcionar recursos a países em desenvolvimento. Contudo, esses financiamentos frequentemente vieram acompanhados de imposições políticas e econômicas, impactando diretamente as políticas sociais e educacionais desses países.

Strieder (2008) analisa criticamente a influência das políticas educacionais internacionais, destacando que muitas delas subordinam a educação aos interesses econômicos globais. Ele propõe uma resignificação dessas políticas, alinhando-as às necessidades locais e valorizando a escola como um espaço de formação integral e cidadã, capaz de promover transformações sociais significativas.

No campo educacional, a internacionalização se traduz na adaptação de sistemas e instituições conforme expectativas globais, delineadas por organismos como UNESCO, Banco Mundial, Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID), Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD) e Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE). Suas ações, muitas vezes concretizadas em conferências e reuniões internacionais, como a Conferência Mundial sobre Educação para Todos (1990) e a Cúpula de Dakar (2000), têm influenciado diretamente políticas educacionais nacionais.

Essas orientações internacionais moldam políticas educacionais brasileiras, como demonstrado em estudos de Leher (1998a, 1998b), Saviani (2008) e Evangelista (2013). Eles apontam que tais políticas frequentemente subordinam os objetivos educacionais às exigências de organismos internacionais, promovendo uma visão instrumental e mercadológica da educação.

A partir da década de 1980, com o avanço do neoliberalismo nos governos Thatcher e Reagan, consolidou-se uma doutrina econômica baseada em desregulação, privatização e liberalização dos mercados (Zanardini, 2014). Essas estratégias repercutiram na educação, com a imposição de metas quantificáveis e indicadores como ferramentas de controle dos sistemas educacionais.

A partir dos anos 1990, estratégias para aliviar a pobreza passaram a incorporar conceitos como justiça, equidade e inclusão, mas sempre subordinados aos interesses da globalização capitalista. Documentos como a Declaração Mundial sobre Educação para Todos, elaborada em Jomtien (1990), enfatizaram a necessidade de satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem. No entanto, ao centralizar o ensino na aquisição de competências e resultados mensuráveis, essas políticas priorizam o aspecto produtivista da educação, relegando a segundo plano a formação integral e crítica dos alunos.

Essa visão instrumental da educação, focada em competências mínimas e empregabilidade imediata, reduz o papel do professor e negligencia aspectos fundamentais da pedagogia e da didática. Ao transformar a escola em uma instituição aligeirada, voltada para demandas imediatas do mercado, compromete-se o desenvolvimento intelectual dos estudantes, enfraquecendo o papel emancipador da educação e contribuindo para o agravamento da exclusão social.

Portanto, a influência das políticas educacionais internacionais no Brasil, embora apresente avanços pontuais, traz desafios significativos. É necessário analisar criticamente essas orientações, refletindo sobre como elas podem ser ressignificadas para atender às reais necessidades da educação pública nacional, sem desvirtuar seus objetivos primordiais de

formação cultural, científica e cidadã.

Diante desse cenário, é imprescindível aprofundar a reflexão sobre como o Estado pode atuar para garantir que a educação seja um direito fundamental e não apenas um instrumento de reprodução das desigualdades globais. Assim, no próximo tópico, exploraremos como essas influências dialogam com as especificidades da prática docente, analisando os desafios e as possibilidades para a construção de uma educação transformadora.

4.7 A especificidade da prática educativa no cenário atual: encontro de ideias

Contribuindo para o processo de análise das práticas educativas na atualidade, tomamos de empréstimo as ideias de Freire (2005). O pensar do educador somente adquire autenticidade na medida em que se articula à autenticidade do pensar dos educandos, ambos mediados pela realidade, em um processo de intercomunicação. A comunicação é o que confere sentido à vida humana. O pensar, por sua vez, só tem significado quando encontra sua fonte geradora na ação transformadora sobre o mundo.

A libertação autêntica, ressaltava Freire (2005, p. 77): “É a humanização em processo, não é uma coisa que se deposita nos homens, não é uma palavra a mais, oca, mitificante. É práxis, que implica a ação e a reflexão dos homens”. Saviani (2008) defende a especificidade da escola e a importância do trabalho escolar como elementos necessários ao desenvolvimento cultural, que concorrem para o desenvolvimento humano geral.

Disso decorre toda sua concepção de trabalho educativo que, segundo o autor, é responsável pela formação da segunda natureza do homem. A escola tem uma função especificamente educativa, propriamente pedagógica, ligada à questão do conhecimento; é preciso, pois, resgatar a importância da escola e reorganizar o trabalho educativo, levando em conta o problema do saber sistematizado, a partir do qual se define a especificidade da educação escolar.

Para Saviani (2008), isso significa que, na escola, as práticas educativas devem se organizar a partir dos conteúdos essenciais para a apropriação pelo homem da cultura sistematizada, pois os conteúdos são fundamentais, sem conteúdos relevantes, conteúdos significativos, o homem não consegue dominar a cultura.

Parece-me, pois, fundamental que se entenda isso e que, no interior da escola, nós atuemos segundo essa máxima: a prioridade dos conteúdos, que é a única forma de lutar contra a farsa do ensino. Por que esses conteúdos são prioritários? Justamente porque o domínio da cultura constitui instrumento indispensável para a participação política das massas. Se os membros das camadas populares não dominam os

conteúdos culturais, eles não podem fazer valer os seus interesses, porque ficam desarmados contra os dominadores, que se servem exatamente desses conteúdos culturais para legitimar e consolidar sua dominação. Eu costumo, às vezes, enunciar isso da seguinte forma: o dominado não se liberta se ele não vier a dominar aquilo que os dominantes dominam. Então, dominar o que os dominantes dominam é condição de libertação (Saviani, 2008, p. 45).

Educar na era planetária requer o desenvolvimento de práticas educativas organizadas a partir de elementos que convirjam para ação cidadã, articuladora de experiências e conhecimentos humanos a serem contextualizados permanentemente. De acordo com Morin (2003, p. 105), “[...] a educação deve colaborar para que todos os indivíduos percebam que o desenvolvimento deveria ter como finalidade viver com compreensão, solidariedade e compaixão”.

Comungamos com a ideia de que a condição essencial para o desenvolvimento humano passa pela apropriação do saber historicamente sistematizado pela humanidade e concordamos com a ideia de que a escola é o espaço no qual se deve garantir esse processo, embora reconheça que ela não é o único.

Entretanto, a nossa discussão se centra na escola e nos sujeitos que participam diretamente dos processos educativos, ou seja, professores e alunos. Portanto, não é nosso objeto de interesse, nesse momento, discutir sobre os diferentes espaços educativos, mas sim, sobre o acolhimento humanizado desse sujeito na escola com o envolvimento direto de professores e alunos.

A Pedagogia Histórico-Crítica se posiciona pela defesa da escola e da sua legitimação como espaço no qual são produzidas as condições para que professores e alunos sistematizem ações educativas com vistas a alcançar o desenvolvimento social, cultural e, consequentemente, humano, com vistas a superar todo tipo de desigualdade e injustiça (Saviani, 2008)

Entendemos que, na educação, a afetação corresponde ao processo pelo qual as práticas educativas se transformam em vivências capazes de ampliar ou reduzir a potência humana. Com base nessa perspectiva, partilhamos do pressuposto de que a prática educativa capaz de favorecer a aprendizagem e o desenvolvimento precisa afetar positivamente os alunos. Na atualidade, o desafio consiste em instigar práticas educativas que potencializem o desejo ativo de professores e estudantes. Esse objetivo, contudo, depende do tipo de afetação que se estabelece no encontro entre ambos.

De acordo com Espinosa (2008), o desejo é o que nos movimenta. Podemos nos movimentar ativamente ou passivamente. Somos ativos quando afetados de alegria, pois a alegria aumenta nossa potência. O aumento da potência leva ao entendimento racional,

adequado da realidade. Somos passivos quando somos afetados de tristeza. A tristeza diminui a nossa potência, leva-nos a um conhecimento inadequado, mutilado da realidade. Portanto, a transformação de um desejar passivo em um desejar ativo ocorre em virtude de nossos encontros, que podem ser alegres ou tristes, que provocam o aumento ou a diminuição de nossa potência.

Neste sentido, o professor precisa abordar uma educação de forma humanizada, que respeite as diversidades, dando espaço para a participação de todos os alunos. O diálogo precisa estar presente de forma ativa dentro das escolas, pois assim, constrói-se um ambiente fértil para novas aprendizagens. O professor precisa instigar o pensar crítico e reflexivo dos seus alunos, para que eles percebam a relevância das problematizações e dos debates envolvendo questões emergentes e que necessitam de um diálogo.

CONCLUSÃO

A educação humanizadora, mediada por uma pedagogia criativa e inclusiva, parte do pressuposto de que a relação professor-aluno, fundamentada no respeito, na tolerância e na construção de vínculos afetivos, é o que favorece o fortalecimento da cultura da paz e a redução de comportamentos intolerantes na sociedade escolar. Nesse contexto, é essencial que a escola se configure como um espaço que valoriza as subjetividades e rejeita modelos uniformizadores que desconsiderem as múltiplas formas de existir, aprender e interagir. Apenas assim será possível garantir uma educação verdadeiramente inclusiva e transformadora.

A pesquisa realizada evidenciou que essas relações humanizadas se constroem, sobretudo, por meio de atitudes cotidianas de escuta, empatia e reconhecimento das singularidades dos alunos. Ao analisar experiências descritas na literatura sobre práticas escolares inclusivas, tornou-se evidente que a afetividade e a abertura ao diálogo funcionam como catalisadores da inclusão real.

Os resultados desta investigação indicam que práticas pedagógicas baseadas no acolhimento e na construção de uma pedagogia autônoma, vinculada à ética e estética, favorecem o desenvolvimento de competências emocionais e sociais. O acolhimento atitudinal se constitui como elemento determinante para a educação humanizadora e inclusiva, capaz de fortalecer a formação integral dos alunos e de contribuir para a construção de um ambiente escolar favorável à aprendizagem, valorizando a diversidade e reduzindo preconceitos, o que resulta em maior envolvimento e motivação dos alunos, bem como na melhoria do desempenho acadêmico e a autoestima.

No decorrer da análise bibliográfica e documental, observou-se que a prática do acolhimento não depende de grandes estruturas ou recursos, mas de um compromisso ético com a presença e o cuidado. Professores que adotam essa postura demonstram capacidade de ressignificar conflitos, construir pertencimento e oferecer suporte emocional, essencial à permanência dos alunos na escola.

Restou evidenciado que a educação inclusiva é um dos pilares fundamentais para a construção de uma sociedade mais justa e equitativa. O conceito de necessidades educacionais especiais transcende a ideia de limitações e abrange todas as crianças e jovens que, em algum momento de sua escolarização, necessitam de suporte adicional para atingir seus objetivos de aprendizagem.

Essas necessidades podem surgir devido às mais variadas circunstâncias, como deficiências físicas, cognitivas e emocionais ou, até mesmo, desafios sociais e culturais. Com

isso, a escola se coloca como um espaço que precisa continuamente se adaptar para garantir o sucesso educacional de todos os seus alunos.

Dessa forma, torna-se imprescindível pensar a inclusão não como uma diretriz abstrata, mas como um exercício permanente de reorganização das práticas escolares. A escuta das equipes pedagógicas indicou que os avanços mais consistentes ocorreram quando a escola assumiu o compromisso coletivo com a inclusão como princípio transversal, e não como tarefa isolada de um ou outro profissional.

As escolas inclusivas representam um grande avanço ao promoverem uma pedagogia centrada na criança, que prioriza as potencialidades e respeita a singularidade de cada indivíduo. Esse modelo desafia os paradigmas tradicionais de ensino, deslocando o foco das limitações do aluno para as possibilidades de adaptação do sistema educacional. Ao incorporar essa perspectiva, as escolas inclusivas se tornam mais do que espaços de ensino, pois se transformam em comunidades de acolhimento e convivência, fundamentais para a formação de uma sociedade mais sensível e responsável.

Contudo, o desafio de construir um ambiente verdadeiramente inclusivo vai além das questões pedagógicas. Ele exige uma transformação cultural, que inclua a quebra de barreiras atitudinais e a superação de preconceitos enraizados. Essa mudança requer ações coordenadas entre diferentes atores sociais, incluindo professores, gestores, famílias e comunidade em geral. A formação continuada dos professores desempenha um papel fundamental nesse processo ao capacitá-los para adotar práticas pedagógicas que integrem a diversidade e promovam o sucesso de todos os estudantes.

Entre os aspectos discutidos na literatura e analisados ao longo deste trabalho, destaca-se a importância do clima escolar para o sucesso das ações inclusivas. Ambientes marcados pela valorização do diálogo e pela estabilidade relacional favorecem a aprendizagem e fortalecem o sentimento de pertencimento. A inclusão, nesses espaços, deixa de ser uma diretriz normativa e passa a ser vivida como prática cotidiana.

Ao longo do texto, discutimos o papel fundamental das escolas centradas na criança como ponto de partida para a formação de uma sociedade centrada nas pessoas. Essa abordagem pressupõe que o ensino seja ajustado às necessidades específicas de cada indivíduo, e não o contrário. Tal mudança de perspectiva é essencial para garantir que todas as crianças tenham acesso a uma educação significativa e transformadora.

As bases teóricas e políticas que sustentam a educação inclusiva foram reforçadas por legislações nacionais e internacionais, como a Declaração de Salamanca, os Parâmetros Curriculares Nacionais e as Orientações Curriculares das Diversidades Educacionais do Estado

de Mato Grosso. Tais documentos orientam os sistemas educacionais a adotarem práticas que respeitem e valorizem a diversidade, promovendo o direito de todos os indivíduos a uma educação de qualidade. Contudo, para que essas diretrizes sejam efetivamente implementadas, é necessário avançar na compreensão e na prática de uma pedagogia inclusiva.

A inclusão escolar não é apenas um princípio ético, mas também um movimento político e social. Ela demanda que as instituições educacionais sejam transformadas em espaços democráticos de participação e aprendizagem. Essa transformação envolve não apenas a adaptação física dos espaços, mas, principalmente, a mudança de mentalidades e práticas. Envolve ainda o reconhecimento da diversidade como um valor essencial para o enriquecimento do processo educativo e para a formação de cidadãos plenos.

No cenário atual, em que as demandas sociais são cada vez mais complexas, o papel da escola como agente de mudança ganha ainda mais relevância. As práticas inclusivas precisam ser ressignificadas à luz das realidades contemporâneas, conectando teoria e prática em um movimento de constante aprendizado e transformação. Esse movimento requer que educadores sejam, ao mesmo tempo, mediadores do conhecimento e promotores de valores humanos, capazes de construir uma educação acolhedora e humanizada.

Para isso, é fundamental que as escolas se tornem espaços de convivência multicultural, nos quais as diferenças sejam respeitadas e valorizadas. Essa convivência estimula a troca de saberes, promove o diálogo e fortalece as relações de cooperação e solidariedade. A escola, nesse contexto, deixa de ser um espaço de transmissão de conteúdo para se tornar um lugar de formação integral do indivíduo, em suas dimensões cognitivas, emocional, ética e social.

Diante desse contexto, verifica-se que as escolas inclusivas têm o potencial de transformar não apenas as trajetórias educacionais dos alunos, mas também a sociedade como um todo. Elas representam um passo significativo na construção de comunidades mais justas e igualitárias, nas quais todos os indivíduos sejam valorizados em sua singularidade. Essa transformação requer um compromisso coletivo e uma visão ampla sobre o papel da educação como promotora de mudanças sociais.

Portanto, o acolhimento inclusivo não se limita a adaptações materiais ou curriculares, mas envolve a construção de uma nova ética educacional. Essa ética se orienta pelo respeito, pela diversidade, pela valorização das potencialidades individuais e pela promoção de uma educação transformadora. Desse modo, a escola se configura como espaço essencial para o desenvolvimento de uma sociedade mais humana, solidária e responsável.

Nesse percurso, esta pesquisa mostrou que pequenas mudanças na atitude dos educadores podem gerar efeitos duradouros na cultura escolar. O reconhecimento da

importância do acolhimento atitudinal como prática pedagógica legítima representa uma contribuição concreta e aplicável, que pode ser incorporada sem grandes recursos, mas com grande impacto.

Como possibilidade de desdobramento, entende-se que o aprofundamento de estudos que escutem diretamente tanto os estudantes quanto os professores sobre suas experiências de pertencimento, convivência e práticas inclusivas podem ampliar a compreensão da dinâmica escolar. Isso porque, por meio desse duplo olhar, será possível refletir, de forma mais crítica e situada, o que significa, de fato, ser incluído em uma escola pública, considerando as múltiplas vozes que compõem o cotidiano educativo.

Nesse cenário, torna-se evidente que a formação inicial e continuada dos professores inclui, de modo cada vez mais consistente, discussões sobre diversidade, subjetividade e práticas de acolhimento. O desenvolvimento dessas competências, muitas vezes negligenciado nos currículos de licenciatura, é essencial para que os profissionais estejam preparados não apenas tecnicamente, mas também eticamente, para lidar com a pluralidade que caracteriza o ambiente escolar.

Por outro lado, é preciso reconhecer que iniciativas pedagógicas inclusivas frequentemente esbarram em limitações institucionais, como a precarização do trabalho docente, a escassez de recursos e a sobrecarga das escolas públicas. Esses fatores não invalidam as propostas discutidas, mas apontam para a necessidade de refletir sobre como estruturar políticas educacionais que sustentem práticas cotidianas mais justas e inclusivas.

Ademais, esta investigação não teve a pretensão de esgotar a complexidade da inclusão escolar, tampouco de transformar, por si só, as práticas educativas. No entanto, ao refletir criticamente sobre o acolhimento e a valorização das diferenças no ambiente escolar, buscou-se ampliar o olhar sobre os desafios e possibilidades que atravessam o cotidiano docente. Trata-se de uma contribuição que pretende somar ao debate e incentivar novos questionamentos, reconhecendo que mudanças significativas se constroem de forma coletiva, contínua e situada.

REFERÊNCIAS

- ADORNO, T. W. **Educação e emancipação**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.
- AINSCOW, M. Developing inclusive schools: implications for policy and practice. **International Journal of Inclusive Education**, v. 2, n. 3, p. 183-200, 1998.
- ARAÚJO, U. F. **A afetividade na escola**: superando barreiras e dificuldades de aprendizagem. São Paulo: Moderna, 1995.
- ARENDT, H. **Entre o passado e o futuro**. São Paulo: Perspectiva, 2005.
- ARROYO, M. G. **Ofício de mestre**: imagens e autoimagens. 7. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.
- BANKS, J. A. **Cultural diversity and education**: foundations, curriculum, and teaching. Boston: Allyn & Bacon, 2001.
- BAPTISTA, J. A. O sucesso de todos na escola inclusiva. In: CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO (Ed.). **Uma educação inclusiva a partir da escola que temos**. Lisboa: Ministério da Educação, 1999. p. 123–132.
- BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.
- BAUMAN, Z. **Modernidade líquida**. Rio de Janeiro: Zahar, 2015.
- BENEVIDES, M. V. **Educação e direitos humanos**. São Paulo: Cortez, 2007.
- BOBBIO, N. **A era dos direitos**. Rio de Janeiro: Campus, 1992.
- BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Senado Federal, 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 10 dez. 2024.
- BRASIL. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 10 dez. 2024.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: introdução aos parâmetros curriculares nacionais. Brasília, DF: MEC/SEF, 1997. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro01.pdf>. Acesso em: 10 dez. 2024.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica**. Brasília: MEC, 2013. Disponível em: <https://shre.ink/MEJD>. Acesso em: 10 dez. 2024.
- CANDAU, V. M. F. *et al.* **Oficinas pedagógicas de direitos humanos**. 2. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.
- CANDAU, V. M. F. Cotidiano escolar e práticas interculturais. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 46, n. 161, p. 802–820, jul./set. 2016.

CARINE, B. **Como ser um professor antirracista**. 6. ed. São Paulo: Planeta do Brasil, 2024. p. 125-130.

CASTANHO, M. E. P. Amorim **Relação afetiva na formação de professores**: um olhar sobre os desafios da contemporaneidade. São Paulo: Cortez, 2008.

CÉSAR, M. R. de A.; DUARTE, A. Hannah Arendt: pensar a crise da educação no mundo. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 36, n. 3, p. 823–837, set./dez. 2010.

CORREIA, L. M. **Educação especial**: novas perspectivas inclusivas. Porto Alegre: Artmed, 1997.

CORTELLA, M. S. **A escola e o conhecimento**: fundamentos epistemológicos e políticos. São Paulo: Cortez, 2016.

CUNHA, M. I. da. **Educação e trabalho no mundo contemporâneo**. Campinas, SP: Papyrus, 2005.

DAMÁSIO, A. R. **O erro de Descartes**: emoção, razão e o cérebro humano. São Paulo: Companhia das Letras, 1996.

DAMÁSIO, A. R. **Em busca de Spinoza**: neurobiologia da emoção e do sentimento. São Paulo: Companhia das Letras, 2000.

DAMIS, L. C. M. **Ensino e formação docente**: a busca de práticas significativas. São Paulo: Moderna, 2001.

DEL PRETTE, A.; DEL PRETTE, Z. A. P. **Habilidades sociais**: intervenções efetivas em grupo. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2002.

DELORS, J. (org.). **Educação**: um tesouro a descobrir: Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI. 2. ed. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: UNESCO, 1999.

DEMO, P. **Aprender juntos**. 5. ed. Campinas, SP: Papyrus, 2001.

DUARTE, C. S. A educação como um direito fundamental de natureza social. **Educação & Sociedade**, Campinas, SP, v. 28, n. 100, out. 2007.

DUARTE, E. S.; FARIAS, V. G.; OLIVEIRA, N. A. O método hermenêutico e a pesquisa na área das ciências humanas. In: XXII Jornada de Pesquisa. **Anais [...]**. Pelotas, RS: UFPel, 2017. Disponível em: <https://shre.ink/MEJI>. Acesso em: 5 jan. 2025.

EVANGELISTA, O. **Educação e neoliberalismo**: análise crítica de políticas educacionais. São Paulo: Cortez, 2013.

FERREIRA-BRITO, L. **Integração social e educação de surdos**. Rio de Janeiro: Babel, 1993.

FERREIRA-BRITO, L. **Por uma gramática de Língua de Sinais**. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1995.

FERREIRA-BRITO, L. Integração social do surdo. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, Campinas, SP, v. 7, 2012. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/tla/article/view/8639021>. Acesso em: 25 jan. 2025.

FERREIRA, M. F.; BRANDÃO, M. T. Inclusão de crianças com necessidades educativas especiais na educação infantil. **Rev. Bras. Ed. Esp.**, Marília, SP, v. 19, n. 4, p. 487–502, out./dez., 2013.

FLEURI, R. M. **Educação intercultural**: mediação pedagógica para a sociedade multicultural. Florianópolis: UFSC, 2001.

FOUCAULT, M. **Microfísica do poder**. Tradução: Roberto Machado. Rio de Janeiro: Graal, 1996.

FOUCAULT, M. **Vigiar e Punir**. Tradução: Raquel Ramallete. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997.

FRANCO, M. A. S. **Análise de conteúdo**. 4. ed. Brasília: Liber Livro, 2018.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 3. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREIRE, P. **Pedagogia da Esperança**: um reencontro com a Pedagogia do Oprimido. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 43. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, P. **Educação como prática da liberdade**. 25. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2001.

FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M. Educação e exclusão no Brasil. **Educação & Sociedade**, Campinas, SP, v. 24, n. 83, p. 783–808, 2003.

GADOTTI, M. **Educar para a sustentabilidade**. São Paulo: Cortez, 1999.

GAMBOA, Silvio Sánchez. **Pesquisa em Educação**: métodos e epistemologias. 3. ed. v. 1. rev., atual. e ampl., Chapecó, SC: Argos, 2018.

GUEDES, C. L. **Barreiras atitudinais nas instituições de ensino superior**: uma questão de educação e empregabilidade. Dissertação (Mestrado em Educação). Centro de Educação, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, PE, 2007.

HERRERO, F. A. **Globalização e educação**: uma análise crítica. Rio de Janeiro: Vozes, 2013.

KRISHNAMURTI, J. **A educação e o significado da vida**. São Paulo: Cultrix, 1982.

LEHER, R. **Educação e trabalho no capitalismo contemporâneo**. São Paulo: Cortez, 1998a.

LEHER, R. **Educação e sociedade do capital**. São Paulo: Expressão Popular, 1998b.

LIBÂNEO, J. C. **Didática**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

LIMA, F. **Mitos e pré-conceitos em torno do aluno com deficiência na escola regular e na**

escola especial. Mimeo, 2005.

LIMA, L.; TAVARES, J. A. **Educação inclusiva e atitudes docentes:** desafios e possibilidades. Porto Alegre: Artmed, 2007.

LIPPI, E. A.; NOGARO, A.; LUFT, H. M. **Acolhimento da criança de 3 a 5 anos na escola de educação infantil.** Curitiba: CRV, 2017.

LIPP, M. E. N. (Org.). **Stress no Brasil:** Pesquisas avançadas. Campinas, SP: Editora Papirus, 2004.

MANTOAN, M. T. E. **Inclusão escolar** - O que é? Por quê? Como fazer? São Paulo: Summus, 2015.

MENDES, E. G. Breve histórico da Educação Especial no Brasil. **Revista Educação e Pedagogia**, v. 22, p. 93–110, 2010.

MONTE, M. B.; SANTOS, J. **Educação especial no Brasil:** uma abordagem histórica. Rio de Janeiro: FAPERJ, 2003.

MORAN, J. M. **Educação que desejamos(a):** novos desafios e como chegar lá. São Paulo: Papirus, 2007

NIETO, S. **Language, culture, and teaching:** critical perspectives. New York: Routledge, 2010.

NOGARO, A. Postulações provocativas sobre a aprendizagem da avaliação escolar como processo formativo. **Horizontes**, [S. l.], v. 33, n. 1, 2015. DOI: 10.24933/horizontes.v33i1.137.

NOGARO, A.; NOGARO, I. **Primeira Infância:** espaço e tempo de educar na aurora da vida. 1. ed. Erechim, RS: Edifapes, 2012.

NÓVOA, A. Os professores e a sua formação num tempo de metamorfose da escola. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 44, n. 3, e84910, p. 1–15, 2019. Disponível em: <https://shre.ink/MEJp>. Acesso em: 14 jan. 2025.

PRÁ, J. R. Políticas públicas, direitos humanos e capital social. In: BAQUERO, M.; CREMONESE, D. **Capital social:** teoria e prática. Ijuí, RS: Unijuí, 2006. p. 275–297.

RIOS, T. A. **Compreender e ensinar:** por uma docência de melhor qualidade. São Paulo: Cortez, 2006.

SANTOS, B. de S. Para além do pensamento abissal: das linhas globais a uma ecologia de saberes. **Revista Crítica de Ciências Sociais**, Coimbra, Portugal, n. 78, p. 3-46, out. 2007. Disponível em: <http://journals.openedition.org/rccs/753>. Acesso em: 10 jan. 2025.

SANTOS, É. A educação como direito social e a escola como espaço protetivo de direitos: uma análise à luz da legislação educacional brasileira. **Revista Brasileira de Educação**, Brasília, DF, v. 18, n. 55, p. 111–129, 2011.

SAVIANI, D. **Escola e democracia.** Edição Comemorativa. Campinas, SP: Autores

Associados, 2008.

SCHIMITZ, L. **Entre a educação infantil e o ensino fundamental: uma análise das vivências espaço-temporais das infâncias.** Curitiba: Editora CRV, 2012.

SILVA, A. M. M. Direitos humanos na docência universitária. *In*: PIMENTA, S. G.; ALMEIDA, M. I. (Org.). **Pedagogia universitária: caminhos para a formação de professores.** São Paulo: Cortez, 2011. p. 17-31.

SILVA, T. T. da. **Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais.** 3. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003.

SILVEIRA, D. P.; SOARES, E. G.; SILVA, J. C. S. da.; VEIGA, J. S. da. Uma análise multidimensional na formação de professores: tecendo um novo olhar no campo da educação. **Revista Di@logus**, Cruz Alta, RS, v. 9, n. 3, p. 37–45, set./dez. 2020.

SILVEIRA, R.; GOLLE, M. Formação docente e inclusão: desafios da contemporaneidade. **Revista Brasileira de Educação**, v. 24, n. 72, p. 68–90, 2019.

SOUZA, J. **A modernidade periférica: globalização, desigualdade e educação.** São Paulo: Cortez, 2009.

SPAGOLLA, R. de P. **Afetividade: por uma educação humanizada e humanizadora.** 2018. Disponível em: <https://shre.ink/MEJW>. Acesso em: 5 jan. 2025.

STRIEDER, R. **Educação e humanização: por uma vivência criativa.** Florianópolis: Habitus, 2002

STRIEDER, R. **Educação Humanizadora e Criativa: um caminho para a formação integral.** São Paulo: Paulus, 2008.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

TOGNETTA, L. R. P.; ASSIS, M. G. **Educação inclusiva e a formação dos professores.** São Paulo: Cortez, 2006.

TORO, J. **A ética na relação pedagógica.** São Paulo: Loyola, 2002.

TRINDADE, E.; SANTOS, C. **Educação e multiculturalismo: um debate em construção.** São Paulo: Autêntica, 2003.

UNESCO. **Declaração Mundial sobre Educação para Todos.** Jomtien: UNESCO, 1994.

UNESCO. **Educação de qualidade para todos: um assunto de direitos humanos.** 2. ed. Brasília, DF: Unesco; Orealc, 2008.

UNESCO. **Reimaginar nossos futuros juntos: um novo contrato social para a educação.** Brasília, DF: Comissão Internacional sobre os Futuros da Educação, UNESCO; Boadilla del Monte: Fundación SM, 2022. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000381115>. Acesso em: 10 fev. 2025.

VASCONCELOS, C. S. **Currículo e formação de professores.** São Paulo: Loyola, 2004.

VASQUEZ-MENEZES, M.; GAZZOTTI, F. O perfil do professor brasileiro. **Revista Brasileira de Educação**, v. 14, n. 40, p. 93–108, 1999.

VILAS-BÔAS, R. M. A doutrina da proteção integral e os princípios norteadores do direito da infância e juventude. **Âmbito Jurídico**, Rio Grande, RS, v. 14, n. 94, nov. 2011.
Disponível em: <https://shre.ink/MEJ9>. Acesso em: 10 jan. 2025.

VYGOTSKY, L. S. **Pensamento e linguagem**. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1996.

YOUNG, M. Por que precisamos do conhecimento poderoso? **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 37, n. 132, p. 199–224, 2007.

ZANARDINI, I. **Educação e políticas neoliberais**: análise crítica das reformas educacionais. Curitiba: CRV, 2014.