

EDUCAÇÃO INCLUSIVA NO ENSINO FUNDAMENTAL: POSSIBILIDADES DA EXPERIÊNCIA DE “ESTAR JUNTOS”

Submetido em: 6/7/2024

Aceito em: 29/1/2026

Publicado em: 24/3/2026

Gabriela Schlichting Vieira Luckmann¹

Jaime Farias Dresch²

PRE-PROOF

(as accepted)

Esta é uma versão preliminar e não editada de um manuscrito que foi aceito para publicação na Revista Contexto & Educação. Como um serviço aos nossos leitores, estamos disponibilizando esta versão inicial do manuscrito, conforme aceita. O manuscrito ainda passará por revisão, formatação e aprovação pelos autores antes de ser publicado em sua forma final.

<https://doi.org/10.21527/2179-1309.2026.123.16154>

RESUMO

O artigo discute o processo de inclusão de crianças com deficiência no Ensino Fundamental, considerando o princípio da educação inclusiva, os desafios enfrentados e as estratégias para promover um ambiente inclusivo nas escolas. A pesquisa foi realizada por meio de observações em uma sala de aula do Ensino Fundamental, numa escola da rede estadual, na região de Lages, SC e entrevista com a Professora Regente da turma. Também foram realizadas análise documental e revisão narrativa de literatura, na qual foram selecionadas produções que se aproximassem do referencial pós-estruturalista, adotando especificamente a análise do discurso baseada em Michel Foucault, que embasa as discussões e análises. Discutem-se as possibilidades de construção de uma experiência formativa inclusiva que represente um encontro com o outro, um “estar juntos”, conceito fundamentado em Carlos Skliar, que transcende a presença física para denotar uma convivência de afetação mútua e

¹ Rede Municipal de Ensino de Lages. Lages/SC, Brasil. <https://orcid.org/0000-0002-9980-3158>

² Coletiva LGBTI+. Lages/SC, Brasil. <https://orcid.org/0000-0002-9488-1456>

**EDUCAÇÃO INCLUSIVA NO ENSINO FUNDAMENTAL:
POSSIBILIDADES DA EXPERIÊNCIA DE “ESTAR JUNTOS”**

negociação de diferenças, que necessariamente afeta a todos os sujeitos. Um dos principais obstáculos à escolarização inclusiva, como se percebeu na pesquisa, é a própria inadequação do projeto educacional para atender a todos os sujeitos, que não são mais aqueles do projeto que produziu a escola moderna. Os resultados indicam que muitas escolas não estão preparadas para atender às necessidades específicas dos alunos com deficiência, seja por falta de estrutura física acessível, seja por falta de capacitação dos professores e, o que parece mais grave, por falta de um projeto institucional que coloque a inclusão no centro do processo educativo.

Palavras-chave: Ensino Fundamental; Educação Inclusiva; Pessoa com Deficiência; Análise do Discurso; “Estar juntos”.

**INCLUSIVE EDUCATION IN ELEMENTARY SCHOOL: POSSIBILITIES OF
THE EXPERIENCE OF “BEING TOGETHER”**

ABSTRACT

The article discusses the process of including children with disabilities in elementary education, considering the principles of inclusive education, the challenges faced, and strategies to promote inclusive environments in schools. The research was conducted through observations in an elementary school classroom at a state school in the Lages region (SC) and an interview with the classroom's lead teacher. Documentary analysis and a narrative literature review were also performed, selecting works aligned with a post-structuralist framework, specifically adopting Michel Foucault's discourse analysis, which provides the foundation for the discussions and analyses. The study addresses the possibilities of constructing an inclusive formative experience that represents an encounter with the other, a “being together”, a concept based on Carlos Skliar that transcends physical presence to denote a coexistence of mutual affectivity and the negotiation of differences, which necessarily impacts all subjects. One of the main obstacles to inclusive schooling, as identified in the research, is the inadequacy of the educational project itself to accommodate all subjects, who no longer fit the mold of the project that produced the modern school. Results indicate that many schools are not prepared to meet the specific needs of students with disabilities, whether due to a lack of accessible physical infrastructure, a lack of teacher

**EDUCAÇÃO INCLUSIVA NO ENSINO FUNDAMENTAL:
POSSIBILIDADES DA EXPERIÊNCIA DE “ESTAR JUNTOS”**

training, or, most gravely, the absence of an institutional project that places inclusion at the core of the educational process.

Keywords: Elementary School; Inclusive Education; Persons with Disabilities; Discourse Analysis; “Being together”.

INTRODUÇÃO

No excesso de prescrições sobre o que *deve* um professor no contemporâneo, o que *deve* um currículo, o que *deve* a escola, a sala de aula funciona muito mais como o lugar da gestão de vidas pela imobilização dos alunos (Preve, 2021, p. 162).

A inclusão de crianças com deficiência no Ensino Fundamental não apenas promove um ambiente mais justo e equitativo, mas também enriquece a experiência pedagógica para todos os alunos. A partir disso, a pesquisa buscou compreender como ocorre o processo de inclusão de alunos com deficiência no Ensino Fundamental. Para isso, foram considerados o princípio da educação inclusiva, que fundamenta a prática escolar nacional, bem como os desafios enfrentados e as estratégias para promover um ambiente inclusivo nas escolas.

A discussão tem como base a construção de uma experiência educacional, na qual a inclusão, segundo Skliar (2015), produz um encontro com o outro, um “estar juntos”, que necessariamente afeta a todos os sujeitos. Conforme nos alerta o autor, este “estar juntos” não se resume a uma questão técnica ou jurídica de acesso, mas envolve a tensão e o conflito inerentes ao encontro com a alteridade.

É importante salientar que a educação inclusiva não é uma política de governo, mas um dos principais fundamentos da escola republicana brasileira. Apesar dos avanços legislativos, a materialização desse direito enfrenta contradições no cotidiano escolar, onde políticas de Estado muitas vezes colidem com práticas institucionais arraigadas. Quando crianças com diferentes habilidades físicas, cognitivas ou sensoriais são incluídas na sala de aula, isso cria oportunidades para o desenvolvimento da empatia, compreensão e respeito mútuo entre os colegas e professores. Por outro lado, para os alunos sem deficiência, a inclusão oferece a oportunidade de aprender sobre a diversidade humana em primeira mão.

Ao interagir com colegas com deficiência, eles podem desenvolver uma compreensão mais profunda das diferentes maneiras pelas quais as pessoas experimentam o

**EDUCAÇÃO INCLUSIVA NO ENSINO FUNDAMENTAL:
POSSIBILIDADES DA EXPERIÊNCIA DE “ESTAR JUNTOS”**

mundo. Desse modo, a formação inclusiva desliza sobre as tantas prescrições, como aquelas apontadas por Ana Maria Preve (2021) na epígrafe, possibilitando à comunidade escolar abrir-se ao imprevisto das experiências, às interações e afetos, ao mundo que pode ser trazido à presença dos alunos. Para analisar tais movimentos, recorre-se metodologicamente à análise do discurso de inspiração foucaultiana, buscando compreender as regras que regem o que pode ser dito e feito sobre a inclusão neste espaço.

A Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, assinado em Nova York, em 30 de março de 2007, e que entrou em vigor no Brasil no dia 25 de agosto de 2009, em seu Artigo 1º enuncia o seguinte:

Pessoas com deficiência são aquelas que têm impedimentos de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, os quais, em interação com diversas barreiras, podem obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdades de condições com as demais pessoas (Brasil, 2009).

A partir desse ponto, temos a oportunidade de reconsiderar as formas como a educação é praticada. Isso envolve repensar a forma como os estudantes são entendidos, os professores são capacitados, os currículos são desenvolvidos e a gestão escolar é conduzida. Todavia, não se trata de viabilizar apenas a efetivação dos direitos dos estudantes com deficiência e garantir seu direito de acesso à escolarização.

Para além da garantia de acesso e permanência na escola, é necessária a construção de ambientes escolares pautados no paradigma da educação inclusiva. É fundamental distinguir, neste ponto, a inclusão da integração. Enquanto a integração pressupõe que o aluno deve se adaptar à escola existente, muitas vezes ocupando um espaço físico sem alteração das dinâmicas pedagógicas, a inclusão exige a transformação do sistema para acolher a diferença como elemento constitutivo.

Se analisarmos a legislação, entretanto, podemos perceber essa transição histórica. O paradigma da integração se ampara na garantia de acesso à educação por meio do “atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino” (Brasil, 1988, art. 208, III). O paradigma da integração fica mais claramente expresso na Lei nº 7.853, de 1989, que estabelece o apoio às pessoas “portadoras” de deficiência (termo utilizado na época) e a sua integração social. O Estatuto da Criança e

**EDUCAÇÃO INCLUSIVA NO ENSINO FUNDAMENTAL:
POSSIBILIDADES DA EXPERIÊNCIA DE “ESTAR JUNTOS”**

do Adolescente, Lei nº 8.069, de 1990, por sua vez, reafirma textualmente a garantia da Constituição Federal.

Na Lei de Diretrizes e Bases, Lei 9.394, de 1996, fica estabelecido que a “clientela” da Educação Especial terá assegurado “serviço de apoio especializado” e especifica: “O atendimento educacional será feito em classes, escolas ou serviços especializados, sempre que, em função das condições específicas dos alunos, não for possível a sua integração nas classes comuns de ensino regular” (Brasil, 1996, art. 58, § 3º). Note-se que o uso do termo “clientela” no texto legal da época ainda ressoa uma lógica que a perspectiva da inclusão como “estar juntos” busca superar, deslocando o foco do serviço prestado para a experiência do encontro. O Decreto nº 3.298, de 1999, veio disciplinar, dez anos depois, a Lei 7.853, de 1989, definindo Educação Especial como “[...] a modalidade de educação escolar oferecida preferencialmente na rede regular de ensino para educando com necessidades educacionais especiais, entre eles o portador de deficiência” (Brasil, 1999, art. VI, § 1º).

O Plano Nacional de Educação, Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001, marca a passagem do paradigma da integração para o da inclusão. No item 8 do Plano, correspondente à Educação Especial, mencionam-se alguns dos desafios desta modalidade da educação escolar: “[...] a sensibilização dos demais alunos e da comunidade em geral para a integração, as adaptações curriculares, a qualificação dos professores para o atendimento nas escolas regulares [...]” (Brasil, 2001, item 8). Logo a seguir, lê-se: “Mas o grande avanço que a década da educação deveria produzir será a construção de uma escola inclusiva, que garanta o atendimento à diversidade humana” (Brasil, 2001, item 8).

A Resolução nº 2 do Conselho Nacional de Educação, de 11 de setembro de 2001, determina: “Os sistemas de ensino devem matricular todos os alunos, cabendo às escolas organizar-se para o atendimento aos educandos com necessidades educacionais especiais” (Brasil, 2001, art. 2º). A Resolução adota, em articulação com a Educação Especial, o termo “educação inclusiva”. Além disso, atribui aos sistemas de ensino que constituam e façam “funcionar um setor responsável pela educação especial, dotado de recursos humanos, materiais e financeiros que viabilizem e dêem sustentação ao processo de construção da educação inclusiva” (Brasil, 2001, art. 3º, parágrafo único).

Com base nisso, percebe-se o atrelamento da Educação Especial, modalidade da educação escolar, ao paradigma da inclusão, princípio ético e político da educação nacional.

**EDUCAÇÃO INCLUSIVA NO ENSINO FUNDAMENTAL:
POSSIBILIDADES DA EXPERIÊNCIA DE “ESTAR JUNTOS”**

Certamente, compreender e trabalhar com base no paradigma da educação inclusiva vai além da mera presença de pessoas com deficiência no ambiente escolar. A verdadeira inclusão requer a interação e convivência entre todos os membros da comunidade educativa, nesse processo, há uma oportunidade valiosa de aprendizado para todas as pessoas que vivenciam o ambiente e o cotidiano escolar.

Como bem colocado por Corazza (2009), a individualidade não deve ser encarada como um obstáculo à igualdade, mas sim como uma dimensão da identidade humana. Cada pessoa traz consigo um conjunto único de características, experiências e talentos, os quais podem contribuir de maneira significativa para o ambiente educacional. Portanto, ao invés de buscar uma uniformidade, a potência da pedagogia inclusiva está no reconhecimento e na valorização das diferenças.

METODOLOGIA

Este artigo apresenta uma abordagem qualitativa, trata-se de um recorte de pesquisa realizado no âmbito do Mestrado em Educação com foco na inclusão de estudantes com deficiência na escola. Para obtenção dos dados, foi realizada análise documental e revisão narrativa de literatura, que abarca a análise de fontes impressas e eletrônicas, englobando artigos científicos e fornecendo ao autor informações suscetíveis a viés de seleção, com considerável influência da percepção subjetiva.

Foram realizadas observações na escola, durante cinco visitas distribuídas no primeiro semestre de 2024, totalizando 20 horas, além de entrevista com a Professora Regente de uma turma do 2º ano do Ensino Fundamental. Os registros das observações foram realizados em um caderno de bordo após o término das aulas, o que garantiu que as análises não viessem a ser prejudicadas pelo esquecimento da pesquisadora. Em geral, dados deste tipo são documentados em diários ou cadernos de notas. Gil (2010, p. 103) considera que “[o] momento mais adequado para o registro é, indiscutivelmente, o da própria ocorrência do fenômeno”. Ao observar o fenômeno diretamente, é possível produzir leituras a partir das movimentações percebidas pela pesquisadora, ampliando as possibilidades de análise da realidade.

EDUCAÇÃO INCLUSIVA NO ENSINO FUNDAMENTAL: POSSIBILIDADES DA EXPERIÊNCIA DE “ESTAR JUNTOS”

Ademais, a observação pode ser utilizada para confrontar pressupostos, pois é possível verificar de que modo as questões levantadas na literatura científica se aplicam ou não na realidade específica pesquisada.

O método de análise de dados utilizado nesta pesquisa foi a análise do discurso baseado em Michel Foucault. Essa abordagem não se concentra nos aspectos linguísticos **estruturais**, mas sim nas práticas discursivas, destacando regras que vão além dos próprios signos que compõem os discursos. Conforme o autor, essa análise busca identificar como o poder se manifesta e opera por meio do discurso, revelando as relações de poder e as estratégias de controle presentes nas práticas discursivas. A este respeito, Foucault (1986, p. 56) afirma:

[...] gostaria de mostrar que o discurso não é uma estreita superfície de contato, ou de confronto, entre uma realidade e uma língua, o intrincamento entre um léxico e uma experiência; gostaria de mostrar, por meio de exemplos precisos, que, analisando os próprios discursos, vemos se desfazerem os laços aparentemente tão fortes entre as palavras e as coisas, e destacar-se um conjunto de regras, próprias da prática discursiva.

Portanto, o discurso é considerado como o resultado de práticas discursivas constituídas nas relações saber/poder. A função da análise do discurso foucaultiana não é buscar significados ocultos no que é enunciado, como um desvelamento da realidade, mas sim compreender como o discurso está sendo utilizado para constituir os objetos e os sujeitos, ainda que este discurso possa ter sido naturalizado. É problematizar o que não está sendo problematizado. Ou, como apontam Silva e Tártaro (2023, p. 4), “enxergar o não oculto que ninguém vê”.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Na observação do panorama atual, é evidente que a abordagem predominante em relação à **inserção** educacional envolve a integração de alunos com deficiência nas salas de aula regulares, lado a lado com seus colegas sem deficiência. Nesse contexto, espera-se que esses alunos participem das atividades escolares em igualdade de condições, utilizando os mesmos recursos e materiais didáticos disponíveis para toda a turma. Além disso, é comum que sejam orientados a seguir as mesmas normas e diretrizes estabelecidas pela instituição

**EDUCAÇÃO INCLUSIVA NO ENSINO FUNDAMENTAL:
POSSIBILIDADES DA EXPERIÊNCIA DE “ESTAR JUNTOS”**

de ensino, incluindo o cumprimento das regras de comportamento, a frequência às aulas e o desempenho nas avaliações. Neste sentido Skliar (1999, p. 16) questiona:

Como são representados hoje aqueles sujeitos e grupos que não coincidem, que estão descentrados do projeto de homogeneização? Como é possível pensar sobre os surdos, indígenas, mulheres, meninos e meninas de rua, negros, mestiços, desempregados, cegos, etc., sem esconder-se detrás da máscara discursiva da natural pluralidade, da natural diversidade, da natural democracia, onde vivem também esses outros?

Essa abordagem reflete uma compreensão mais ampla do conceito de inclusão, “a alteridade deficiente é um exemplo da voracidade com que o mundo moderno, sem soluções, inventa e exclui a esses outros” (Skliar, 1999, p. 16). Corroborando com a discussão sobre a loucura realizada por Foucault (2010), não faz sentido que a inclusão seja simplesmente um processo de integrar os “excluídos”, sem que haja uma mudança discursiva relacionada à própria constituição dos grupos excluídos.

O princípio legal da inclusão, especialmente aqui pensado na esfera do ensino, busca mais do que a integração, mas principalmente a convivência, a valorização e a participação efetiva e significativa dos alunos com deficiência, no sentido de promover o desenvolvimento integral de todos que frequentam o ambiente escolar.

Dentro do contexto da inclusão, a perspectiva de Foucault (1998) nos convida a problematizar como circula o saber/poder de modo a constituir relações e processos de in/exclusão na sociedade e na escola. O autor aponta que o saber/poder se manifesta por meio de dispositivos ou mecanismos que fazem funcionar as normas, as regras e as práticas sociais, criando as condições de possibilidade para o discurso da inclusão funcionar. A inclusão, percebida como prática discursiva, não é uma verdade, uma essência, mas um conjunto de práticas que produzem um efeito de verdade e constituem o que chamamos de “inclusão”.

Portanto, a sociedade do tempo presente (re)inventou uma escola normatizada pelo princípio da educação para todos. Esse acoplamento da escola moderna às demandas da inclusão de todas as pessoas produziu uma descontinuidade do arranjo institucional inventado para os (chamados) normais. De acordo com Veiga-Neto (2001), a dificuldade de ensinar em classes inclusivas pode ser compreendida como uma dificuldade que se tem hoje

**EDUCAÇÃO INCLUSIVA NO ENSINO FUNDAMENTAL:
POSSIBILIDADES DA EXPERIÊNCIA DE “ESTAR JUNTOS”**

em perceber o arranjo escolar como algo inventado, uma realidade histórica e não um dado prévio e natural. Veiga-Neto (2001, p. 25) analisa essa questão da seguinte forma:

Se parece mais difícil ensinar em classes inclusivas, classes nas quais os (chamados) normais estão misturados com os (chamados) anormais não é tanto porque seus (assim chamados) níveis cognitivos são diferentes, mas, antes, porque a própria lógica de dividir os estudantes em classes – por níveis cognitivos, por aptidões, por gênero, por idades, etc. – foi um arranjo inventado para, justamente, colocar em ação a norma, através de um crescente e persistente movimento de, separando o normal do anormal, marcar a distinção entre normalidade e anormalidade. Nesse caso, o conceito de nível cognitivo foi inventado, ele próprio, como um operador a serviço desse movimento de marcar aquela distinção; não tem sentido, portanto, em tomá-lo como um *datum* prévio, natural.

Assim, como Veiga-Neto coloca acima, a prática de separar os estudantes em níveis cognitivos é baseada numa operação de distinção, para demarcar a normalidade da anormalidade, portanto, uma invenção. E o desafio mais recente é o de lidar com outro arranjo: a prática inclusiva.

É interessante pensar este processo a partir do termo in/exclusão, utilizado por alguns autores. Ainda que o princípio da in/exclusão seja a inclusão de todas as pessoas, Lockmann e Klein (2022, p. 8) apontam que “o termo pretende evidenciar justamente os processos excludentes que podem ocorrer por dentro da própria inclusão. Estar na escola não garante que a inclusão aconteça para todos os sujeitos”. Para as autoras, a inclusão é mais do que ocupar o espaço físico da escola. Nesse sentido, o direito à escolarização, como defendem Lockmann e Klein (2022, p. 8), implica que todas as pessoas possam ter “acompanhamento dos processos de ensino e de aprendizagem”.

O sistema formativo exerce um papel significativo na inclusão ou exclusão de certos grupos de estudantes. Nesse sentido, são estabelecidas categorias de normalidade e anormalidade, ainda que de modo sutil, sendo que grupos como os de pessoas com deficiência podem ser excluídos por não se adequarem aos padrões de normalidade estabelecidos pelo poder dominante. De acordo com Larrosa e Pérez de Lara (1998, p. 8):

A alteridade do outro permanece como que reabsorvida em nossa identidade e a reforça ainda mais; torna-a, se possível, mais arrogante, mais segura e mais satisfeita de si mesma. A partir deste ponto de vista, o louco confirma e reforça nossa razão; a criança, nossa maturidade; o selvagem, nossa civilização, o marginal, nossa integração; o estrangeiro, nosso país; e o deficiente, a nossa normalidade.

**EDUCAÇÃO INCLUSIVA NO ENSINO FUNDAMENTAL:
POSSIBILIDADES DA EXPERIÊNCIA DE “ESTAR JUNTOS”**

O encontro com o outro, por meio da convivência escolar, é uma possibilidade de direcionar a preocupação não para quem seja o outro, e o para o que fazer com esse outro, mas, como sugere Skliar (2015, p. 27) construir encontros, o “estar juntos”. De acordo com o autor, “Se não há afecção na inclusão estaríamos criando um cenário excessivamente paradoxal: um encontro com o outro, sem que não nos aconteça nada. Não se pode estar juntos sem ser afetados e afetar mutuamente” (Skliar, 2015, p. 27). Expandindo essa noção de afetação, York (2023) propõe uma “pedagogia da hospitalidade”, na qual o “estar juntos” exige que aquele que acolhe se disponha a ser transformado pela presença da alteridade. Para a autora, a inclusão de corpos considerados abjetos – sejam eles atravessados pela transgeneridade ou pela deficiência – não deve ser um exercício de tolerância ou correção técnica, mas um compromisso ético de habitar o desconforto e as incertezas que o encontro real com o outro provoca.

No Brasil, a Lei nº 9.394/1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), em seu artigo 4º, estabelece a promoção de igualdade e a valorização da diversidade como princípios fundamentais da prática pedagógica (Brasil, 1996). No entanto, apesar dos avanços nas políticas públicas de inclusão escolar, ainda há desafios a serem enfrentados para garantir que todos os cidadãos tenham acesso à educação de qualidade em igualdade de oportunidades. Cabe destacar a promulgação da Lei nº 13.146, de 2015, denominada Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência, ou, Estatuto da Pessoa com Deficiência, destinada a assegurar e a promover, em condições de igualdade, o exercício dos direitos e das liberdades fundamentais da pessoa com deficiência, visando à sua inclusão social e cidadania (Brasil, 2015).

A inclusão de pessoas com deficiência intelectual em salas de aula do Ensino Fundamental é um desafio complexo que levanta diversas questões. Primeiramente, é importante questionar como as práticas de ensino dos professores estão realmente sendo implementadas no contexto da sala de aula. Será que essas práticas estão promovendo a inclusão, de modo a atender às necessidades de todos os alunos, independente de suas habilidades e características? Além disso, a circulação das pessoas com deficiência intelectual nos diferentes espaços escolares também merece reflexão. O ambiente escolar precisa ser igualmente acessível e acolhedor para todos os estudantes, sem limitações que possam restringir a participação, ou seja, o “estar juntos” mencionado anteriormente. A partir

**EDUCAÇÃO INCLUSIVA NO ENSINO FUNDAMENTAL:
POSSIBILIDADES DA EXPERIÊNCIA DE “ESTAR JUNTOS”**

dessas reflexões, é possível identificar lacunas e desafios na efetivação da inclusão escolar e pensar em estratégias e políticas que promovam uma escolarização inclusiva que respeite e valorize as diferenças.

A EXPERIÊNCIA DO “ESTAR JUNTOS”

Durante a pesquisa, foram observadas rotinas escolares que demonstram um ambiente seguro e acolhedor, mas também práticas que segregam o aluno com deficiência, como sua posição na sala de aula e a intensa dependência de uma professora específica. A este respeito, registrou-se que “o aluno com deficiência sentou à mesa do fundo com a Segunda Professora, uma mesa grande de professor” (Caderno de bordo, 2024).

Essa forma de ocupação do espaço, ainda que possibilite um atendimento individualizado (falsa inclusão), também produz uma relação de dependência entre o aluno com deficiência e a Segunda Professora, o que pode limitar o desenvolvimento de sua autonomia e reforçar estereótipos. Aqui se verifica uma estratégia que funciona como enquadramento do aluno na mesma rotina que os demais, porém, sendo percebido pela turma como alguém que precisa de auxílio para realizar as atividades.

Este arranjo espacial não é um detalhe trivial, mas um componente central da estrutura física escolar que, conforme observado, pode atuar como barreira à inclusão. A acessibilidade na escola não se resume à eliminação de barreiras arquitetônicas óbvias, mas envolve a concepção de ambientes que promovam a interação. Como apontam Souto Filho e Costa (2021), a adoção de estratégias multidimensionais é fundamental para identificar falhas na dimensão percebida e assegurar o direito à participação social plena. Nesse contexto, a mesa do fundo – dado observado nesta pesquisa — materializa o que os autores denominam “barreiras invisíveis”, funcionando como um limite que, embora fluido, demarca um espaço de segregação dentro da sala regular.

A estratégia é descrita a seguir:

[...] neste dia, a Professora Regente trabalhou uma atividade sobre a existência de pessoas diferentes, a proposta era cada aluno fazer seu autorretrato, ficava livre de cada aluno como iria desenhar-se. A Segunda Professora orientou o Aluno com Deficiência para “fazer bonito”. [...] neste dia a Segunda Professora deu um “lápiz mágico” para que ele escrevesse bonito nas atividades (Caderno de bordo, 2024).

**EDUCAÇÃO INCLUSIVA NO ENSINO FUNDAMENTAL:
POSSIBILIDADES DA EXPERIÊNCIA DE “ESTAR JUNTOS”**

O aluno com deficiência, como visto, foi incentivado a “fazer bonito” a sua atividade, o seu autorretrato, como se, na ausência dessa imposição da Segunda Professora, o aluno fosse produzir algo desprovido de valor ou fora da norma estética esperada, ainda que tivesse algum significado para o aluno.

Esta intervenção docente suscita uma reflexão profunda sobre a formação e capacitação dos professores. Muitas vezes, a formação continuada foca em técnicas de adaptação de material ou manejo comportamental, mas negligencia a dimensão ética da alteridade. A insistência no “fazer bonito” – conforme registrado nas observações em campo – revela uma formação orientada para a normalização, funcionando como um microajuste de conduta que visa produzir o que Foucault (1998) denomina como corpos dóceis, onde o papel do educador é o de corrigir o desvio, conforme a crítica de Skliar (1999). Uma capacitação efetiva para a inclusão, na perspectiva de Skliar (2003), exigiria que o professor fosse formado para suportar a estranheza do outro sem tentar traduzi-la imediatamente para a linguagem do belo ou do correto normativo. A falta de preparo aqui não é técnica, mas ética: uma dificuldade em lidar com a diferença como valor, e não como um déficit que a escola tenta compensar por meio de artifícios como o “lápiz mágico”.

A análise também destacou a importância da valorização das experiências individuais e da troca de conhecimentos na sala de aula. No entanto, foram observadas situações em que o aluno com deficiência era alvo de exclusão e discriminação por parte de seus colegas, evidenciando a necessidade de desconstruir discursos e práticas que marginalizam pessoas com deficiência.

[...] tiveram alguns momentos livres para circular pela sala e conversar nas mesas dos colegas, todos circularam, mas havia alguma restrição com o A1, não eram todos os alunos que se dispunham a ir na mesa dele sem a iniciativa do mesmo. [...] em um dado momento os colegas estavam brigando com ele para que não pegasse os desenhos, dizendo que se pegasse rasgava, assim ele se retirou de perto, e retornou ao lugar (Caderno de bordo, 2024).

Apesar de em diversos momentos haver interações de forma espontânea, percebeu-se que os demais alunos estavam vivenciando uma experiência de diferenciação no tratamento entre eles e o aluno com deficiência. Esse tipo de experiência, ainda que não seja valorizada, ainda que não ocupe uma linha do planejamento da prática docente – uma vez

**EDUCAÇÃO INCLUSIVA NO ENSINO FUNDAMENTAL:
POSSIBILIDADES DA EXPERIÊNCIA DE “ESTAR JUNTOS”**

que foi naturalizada, incorporada como rotina – constitui parte relevante no processo de formação dos sujeitos que dela participam.

Larrosa (2005, p. 67) afirma que: “A experiência é uma passagem. Contém o ‘ex’ do exterior, do exílio, do estranho, êxtase. Contém também o ‘per’ de percurso, do ‘passar através’, da viagem, de uma viagem na qual o sujeito da experiência se prova e se ensaia a si mesmo”. Com base nessa concepção, pode-se compreender que a experiência da convivência inclusiva passa por todos aqueles que são atravessados pelas interações cotidianas entre os diferentes.

Para Larrosa (2017), a sociedade tem considerado o aprender como sinônimo de processar informações, contudo, “a informação não é experiência. [...] não deixa lugar para a experiência, ela é quase o contrário da experiência, quase uma antiexperiência” (Larrosa, 2017, p. 18). Em suma, destaca-se aqui a necessidade de sair de um saber fragmentado e uma práxis distante da realidade dos alunos, para os conhecimentos que possam ser renovadas e criados livremente, com afetividade, sem imposições de normalidade e processos de normalização que anulam as diferenças e conduzem à mesmidade, buscando então, processos que produzem experiências nos sujeitos, levando-os a reconhecer o outro como diferença, e que não depende do consentimento do eu para existir.

Carlos Skliar (2012, p. 316), ao refletir como a mesmidade da escola interdita a diferença, considera importante fazer uma distinção entre o ato de educar e as instituições educativas. Segundo o autor, apesar da circulação de discursos sobre a diversidade, essas instituições têm sido e continuarão “sendo lugar pensado para a homogeneidade” (Skliar, 2012, p. 316). A partir disso, Skliar (2012) desloca o foco das estruturas formais para a potência da relação interpessoal, definindo o ato educativo como uma abertura constante à alteridade:

[...] na hora da relação (o que eu chamo educar: é uma relação, não é uma instituição), uma relação com pessoas concretas, que estão frente a frente, nesse momento, acho que uma das questões principais do ato de educar seria acabar com a mesmice do professor e do aluno. Educar seria criar a alteridade todo o tempo. Outros autores chamam isso de outra forma; podemos abrir um orifício na ideia do normal. E isso também é acabar com a mesmice. A pedagogia do acontecimento; a pedagogia das experiências, das narrativas, mas todas elas – me parece – se voltam para uma questão do ato de educar que seria o fato de poder criar alteridade, o que na síntese seria como ser outras coisas diferentes daquilo que já pensamos que somos e como a educação poderia contribuir para além de nós mesmos. A educação não poderia ser apenas afirmar, confirmar, reafirmar o

**EDUCAÇÃO INCLUSIVA NO ENSINO FUNDAMENTAL:
POSSIBILIDADES DA EXPERIÊNCIA DE “ESTAR JUNTOS”**

que já somos e ficarmos felizes e contentes, porque essa seria a escola mais desigual - simplesmente permanecer no que já somos, no que já temos, na incapacidade de criar mudanças de alteridade (Skliar, 2012, p. 316-317).

Importa, então, valorizar o que se sabe e o que não se sabe, oportunizar e contribuir para o próprio desenvolvimento e para o desenvolvimento do outro como um ser singular. O processo educativo, potencialmente inclusivo, precisa abrir-se ao inesperado, produzir experiências que possibilitem a construção do “estar juntos”, estabelecendo relações entre os saberes a partir da interação com os diferentes.

Nesse sentido, Deleuze (2016, p. 16) contribui com a noção de *uma* vida imanente: “*Uma* vida está em toda parte, em todos os momentos que tal ou tal sujeito vivo atravessa e que tais objetos vividos medem: vida imanente levando os acontecimentos ou singularidades [...]”. Lanuti, Baptista e Ramos (2020) relatam, a partir de estudo realizado com a formação de professores, que os estudos sobre a diferença possibilitaram uma leitura crítica sobre as práticas docentes que vinham ocorrendo. Os professores perceberam que suas ações estavam mais relacionadas à integração do que à prática inclusiva.

De acordo com os autores, a filosofia deleuziana levou à problematização das “práticas que não consideravam a diferença de cada estudante e que, por isso, excluíam aqueles que não representavam uma cópia de um modelo de normalidade pré-definido para os alunos” (Lanuti; Baptista; Ramos, 2020, p. 1175). A partir da experiência relatada, os autores apontam que o ato educativo pensado “[...] a partir da diferença e não da diversidade revelou-se um convite à estranheza, à falta de receitas para ensinar, à ausência de verdades absolutas, e esse modo de entender a realidade educacional exige que os alunos também participem do planejamento das aulas (Lanuti; Baptista; Ramos, 2020, p. 1177).

O que nos ocorre é um processo que sempre está possibilitando a diferença, o aprendizado não é estável, em um dia aprende-se a contar até dez apenas olhando atividades em papeis, no outro, é preciso de algo concreto para que se chegue ao número vinte. Assim acontece a educação de alunos (chamados) “normais” e “anormais”, alguns podem compreender com facilidade o português, mas têm dificuldade com a matemática.

A relação entre inclusão e homogeneização, ou generalização das crianças com deficiência, expressas em algumas práticas docentes, transformam a maneira como esses alunos são vistos perante os demais, a maneira como os alunos com deficiência são percebidos pelos colegas é significativamente influenciada pelas práticas docentes adotadas

**EDUCAÇÃO INCLUSIVA NO ENSINO FUNDAMENTAL:
POSSIBILIDADES DA EXPERIÊNCIA DE “ESTAR JUNTOS”**

pela escola. Nesse contexto, encontram-se generalizações como: “se um aluno autista não gosta de barulho, então nenhum outro vai gostar”.

Tais concepções produzem efeitos de verdade no âmbito da educação especial e, somente quando ocorre uma experiência de interações com um aluno com deficiência esta verdade pode ser problematizada e desconstruída. Nas palavras de Foucault (1986, p. 12), “A verdade é deste mundo; ela é produzida nele graças a múltiplas coerções e nele produz efeitos regulamentados de poder. Cada sociedade tem seu regime de verdade, sua ‘política geral’ de verdade [...]”. Com base nisso, então, pode-se compreender o funcionamento dos discursos que são considerados verdadeiros, não porque se chegou à verdade última, mas porque existem mecanismos, procedimentos e estatutos que distinguem e sancionam os enunciados que irão funcionar como verdadeiros.

Ao analisar sobre a autonomia do aluno com deficiência e a ocupação do ambiente escolar, a Professora Regente informou não haver qualquer restrição: “Ele circula em todos os espaços, ele não tem restrição nenhuma, nem com barulho, então neste caso esse aluno é bem tranquilo, não tem problema nenhum” (Entrevista com a Professora Regente, 2024). De acordo com a resposta da professora, a deficiência intelectual do aluno não afeta negativamente o convívio com colegas e professores. Entretanto, durante as observações, verificou-se que o aluno com deficiência se sentia “diferente” dos demais, por sentar-se atrás, junto com a Segunda Professora.

As relações entre acontecimentos deste tipo se desdobram em várias dimensões, pois as práticas discursivas tornam legítima a abordagem da inclusão por meio de ações de (re)integração daqueles que já estiveram excluídos. Ao mesmo tempo, é possível conceber a inclusão como um processo contínuo e inacabado, uma vez que a exclusão está implicitamente presente nas práticas de ensino inclusivo.

De acordo com Ziesmann e Guilherme (2020), seria necessário haver uma efetiva transformação tanto da prática docente, como de todos os espaços da escola. Para isso, os autores afirmam ser necessário reestruturar o modo como se dá a formação de professores/as. Pontuam, também, a necessidade de articular o que a política de acesso inclusivo define com os princípios institucionais do Projeto Político-Pedagógico (Ziesmann; Guilherme, 2020, p. 96).

**EDUCAÇÃO INCLUSIVA NO ENSINO FUNDAMENTAL:
POSSIBILIDADES DA EXPERIÊNCIA DE “ESTAR JUNTOS”**

Neste ponto, a questão da estrutura física retorna como elemento central. Não se trata apenas de adaptar o prédio, mas de adaptar o Projeto Político-Pedagógico para que ele contemple a diversidade espacial e temporal de aprendizagem. Uma escola cuja estrutura física é rígida (fileiras, mesas fixas, quadro negro à frente) impõe uma pedagogia rígida. A inclusão exige flexibilidade arquitetônica e metodológica, onde os espaços propiciem o encontro e não a segregação.

Outra questão a ser discutida, com base nas observações, é o desafio que os professores/as enfrentam para mediar conflitos. Quando questionada sobre como age nas situações em que há brigas envolvendo o aluno com deficiência, a Professora Regente relatou que possui um diálogo com os alunos, e faz isso sem alterar o seu tom de voz:

Então, a gente tem o cuidado para não constranger as crianças, isso eu falo por todas, então eu explico que não é assim, que precisamos ter respeito pelo amigo, pelos professores, e é sempre assim, conversando, eu evito aumentar o tom da minha voz (Caderno de bordo, 2024).

Ao problematizar as narrativas apresentadas, os professores veem os conflitos como oportunidades de aprendizado e crescimento. Após a resolução, eles podem incorporar reflexões e discussões em sala de aula para promover a conscientização sobre diferentes perspectivas. Por meio dos conflitos, chega-se a uma questão que merece ser pontuada: a violência no ambiente escolar. A este respeito, Ribeiro, Porto e Duboc (2023) consideram que a naturalização da violência, considerada como algo corriqueiro e banalizada torna-se um obstáculo à aprendizagem, principalmente, no contexto das políticas públicas voltadas à escola inclusiva. Segundo os autores, “[...] isso ganha relevância, considerando que o público-alvo da educação especial – pessoas com deficiência sensorial, intelectual e com transtornos do espectro autista (TEA) –, geralmente com baixo poder de reação, tornam-se alvos prediletos dos praticantes da violência” (Ribeiro; Porto; Duboc, 2023, p. 7).

A experiência de enfrentar o outro, segundo Larrosa (2005), é parte do processo de disposição do sujeito a perceber outras direções possíveis:

[...] o sujeito da experiência é aquele que sabe enfrentar o outro enquanto outro e está disposto a perder o pé e a se deixar tombar e arrastar por aquele que lhe vai ao encontro: o sujeito da experiência está disposto a se transformar numa direção desconhecida (Larrosa, 2005, p. 197).

**EDUCAÇÃO INCLUSIVA NO ENSINO FUNDAMENTAL:
POSSIBILIDADES DA EXPERIÊNCIA DE “ESTAR JUNTOS”**

Dessa forma, é no equilíbrio entre conflito e harmonia que se torna viável operar com um processo dual de inclusão e exclusão, em busca de experiências possíveis para a construção do “estar juntos” e aprender juntos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O que deve a escola fazer para ser um ambiente inclusivo? Retomando a epígrafe do artigo, é possível compreender que não faltam prescrições à escola sobre o que fazer. Ainda assim, o projeto institucional escolar carece, em grande medida, de uma posição política que coloque a inclusão no centro do processo educativo.

As observações feitas destacam a importância de reconhecer e valorizar a diversidade de experiências e perspectivas na sala de aula. Cada aluno é único e tem necessidades individuais que devem ser consideradas no processo de ensino-aprendizagem. Isso não só requer uma abordagem inclusiva por parte dos professores, mas também uma mudança de paradigma na concepção e implementação da educação.

É vital romper com os padrões predefinidos e os estereótipos associados à deficiência, permitindo que cada aluno seja reconhecido em sua plena humanidade. Isso implica não apenas garantir acesso equitativo às experiências de aprendizado, mas também cultivar um ambiente escolar onde a diversidade e as diferenças sejam vistas como fontes de enriquecimento mútuo. O sentido de se construir a experiência do “estar juntos” é a oportunidade de todos os sujeitos serem afetados.

Além disso, as observações possibilitaram a percepção sobre alguns dos muitos desafios e oportunidades relacionados à inclusão de alunos com deficiência na escola. Ao reconhecer e abordar esses desafios como uma demanda política da escola e da sociedade, pode-se trabalhar em direção a um projeto institucional pautado na justiça social, que seja efetivo na responsabilidade de incluir todos os sujeitos.

A análise das práticas inclusivas na escola revelou uma abordagem direcionada ao aluno com deficiência, com ênfase na sua integração àquele espaço, mas pouco eficaz em borrar as linhas entre o sujeito (chamado) anormal e os sujeitos (chamados) normais. O “estar juntos” que se defende aqui desafia a forma como a prática escolar tem sido realizada, uma

**EDUCAÇÃO INCLUSIVA NO ENSINO FUNDAMENTAL:
POSSIBILIDADES DA EXPERIÊNCIA DE “ESTAR JUNTOS”**

vez que anseia por afetar os sujeitos e borrar as fronteiras, produzindo experiências educativas potentes.

A entrevista com a Professora Regente demonstrou o esforço da escola em integrar os alunos com deficiência em todas as atividades. Nesse sentido, enfatiza-se a função da escola inclusiva em promover a equidade, problematizando a normalização. Estes processos de normalização, tão característicos da escola moderna, podem, inadvertidamente, levar a uma falsa inclusão, exigindo uma reflexão cuidadosa sobre como as diferenças são percebidas e abordadas na escola.

As adaptações e o suporte individual emergem como elementos positivos, no entanto, é importante enfatizar que as adaptações devem ser compreendidas como uma maneira de garantir igualdade de oportunidades, não como uma medida exclusiva para alunos com deficiência. Ao analisar os espaços e a socialização, percebeu-se a importância da rotina na sala de aula e da circulação do aluno com deficiência em todos os espaços escolares. O reforço positivo utilizado em sala pela Professora Regente, embora considerado benéfico pela entrevistada, levanta questões sobre a motivação por trás dessas práticas. É fundamental garantir que o reforço positivo não seja uma forma sutil de coerção, uma forma para manter a imobilidade e a docilidade dos corpos, mas sim uma ferramenta para incentivar o desenvolvimento do aluno.

A escola inclusiva carece de um projeto institucional inclusivo, que possa direcionar suas práticas, seu cotidiano, suas preocupações no sentido de atender o princípio político da formação inclusiva nacional. Com isso, poderá caminhar com mais tranquilidade para longe da normalização em direção à valorização das práticas que respeitem e valorizem a diversidade e as diferenças. E essa caminhada somente chegará a algum resultado se houver compreensão e empenho de todas as pessoas envolvidas na defesa e manutenção do projeto político de uma pedagogia inclusiva, em todos os níveis. Portanto, incluir vai além de adaptar conteúdos, a inclusão de pessoas com deficiência é um processo que exige uma mudança cultural por parte da sociedade e da escola.

REFERÊNCIAS

**EDUCAÇÃO INCLUSIVA NO ENSINO FUNDAMENTAL:
POSSIBILIDADES DA EXPERIÊNCIA DE “ESTAR JUNTOS”**

BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil, promulgada em 5 de outubro de 1988*. Brasília: Planalto, Casa Civil, 1988. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 29 jan. 2026.

BRASIL. *Lei nº 7.853 de 24 de outubro de 1989*. Dispõe sobre o apoio às pessoas portadoras de deficiência, sua integração social, sobre a Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência - Corde, institui a tutela jurisdicional de interesses coletivos ou difusos dessas pessoas, disciplina a atuação do Ministério Público, define crimes, e dá outras providências. Brasília: Planalto, Casa Civil, 1989. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l7853.htm. Acesso em: 29 jan. 2026.

BRASIL. *Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990*. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Brasília: Planalto, Casa Civil, 1990. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm. Acesso em: 29 jan. 2026.

BRASIL. *Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996*. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: Planalto, Casa Civil, 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 29 jan. 2026.

BRASIL. *Decreto nº 3.298, de 20 de dezembro de 1999*. Regulamenta a Lei no 7.853, de 24 de outubro de 1989, dispõe sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, consolida as normas de proteção, e dá outras providências. Brasília: Planalto, Casa Civil, 1999. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/d3298.htm. Acesso em: 29 jan. 2026.

BRASIL. *Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001*. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Brasília: Planalto, Casa Civil, 1988. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/l10172.htm. Acesso em: 29 jan. 2026.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. *Resolução nº 2, de 11 de setembro de 2001*. Institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Brasília: Ministério da Educação, 2001. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB0201.pdf>. Acesso em: 29 jan. 2026.

BRASIL. *Decreto nº 6.949, de 25 de agosto de 2009*. Promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova York, em 30 de março de 2007. Brasília: Planalto, Casa Civil, 2009. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/d6949.htm. Acesso em: 29 jan. 2026.

BRASIL. *Lei nº 13.146, de 06 de julho de 2015*. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Brasília: Planalto, Casa Civil, 2015. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm. Acesso em: 29 jan. 2026.

**EDUCAÇÃO INCLUSIVA NO ENSINO FUNDAMENTAL:
POSSIBILIDADES DA EXPERIÊNCIA DE “ESTAR JUNTOS”**

CORAZZA, Sandra Mara. O docente da diferença. *Periferia*, v.1, n.1, p. 1-20, jan./jun. 2009. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/periferia/article/view/3422/2348>. Acesso em: 29 jan. 2026.

DELEUZE, Gilles. Imanência: uma vida...Tradução de Sandro Kobol Fornazari. *Limiar*, São Paulo, v. 2, n. 4, p. 178-181, 2016. Disponível em: <https://periodicos.unifesp.br/index.php/limiar/article/view/9264>. Acesso em: 29 jan. 2026.

FOUCAULT, Michel. *A arqueologia do saber*. Rio de Janeiro: Forense, 1986.

FOUCAULT, Michel. *Vigiar e punir*. 3.ed. Petrópolis: Vozes, 1998.

FOUCAULT, Michel. *Os anormais: Curso no Collège de France (1974-1975)*. São Paulo: Martins Fontes, 2010.

GIL, Antonio Carlos. *Métodos e técnicas de pesquisa social*. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2010.

LANUTI, José Eduardo de Oliveira Evangelista; BAPTISTA, Maria Isabel Sampaio Dias; RAMOS, Eliane de Souza. A diferença de Deleuze na pesquisa em educação: experiências dos pesquisadores do LEPED. *Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação*, Araraquara, v. 15, n. 3, p. 1167-1180, 2020. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/12627>. Acesso em: 29 jan. 2026.

LARROSA, Jorge. *Pedagogia profana: danças, piruetas e mascaradas*. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

LARROSA, Jorge. *Tremores: escritos sobre a experiência*. Tradução Cristina Antunes, João Wanderley Geraldi. 1. ed., 3. reimp. Belo Horizonte: Autêntica, 2017.

LARROSA, Jorge; PÉREZ DE LARA, Nuria. *Imagens do outro*. Petrópolis: Editora Vozes, 1998.

LOCKMANN, Kamila; KLEIN, Rejane Ramos. Processos de in/exclusão de alunos com deficiência em tempos de síndrome covídica. *Ciência & Educação*, Bauru, v. 28, e22048, 2022. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/1516-731320220048>. Acesso em: 29 jan. 2026.

PREVE, Ana Maria H. “Fazer com que alguém se dê conta de algo”: notas reflexivas. In: LARROSA, Jorge; RECHIA, Karen Christine; CUBAS, Caroline Jaques. *Elogio do professor*. Tradução Fernando Coelho, Karen Christine Rechia, Caroline Jaques Cubas. Belo Horizonte: Autêntica, 2021. p. 159-172.

RIBEIRO, Solange Lucas; PORTO, Klayton Santana; DUBOC, Maria José Oliveira. A (in)visibilidade da violência no cotidiano escolar dos alunos cegos. *Contexto & Educação*, Ijuí, v. 38, n. 120, e10086, 2023. Disponível em: <https://doi.org/10.21527/2179-1309.2023.120.10086>. Acesso em: 29 jan. 2026.

**EDUCAÇÃO INCLUSIVA NO ENSINO FUNDAMENTAL:
POSSIBILIDADES DA EXPERIÊNCIA DE “ESTAR JUNTOS”**

SILVA, Michela Tuchapesk da; TÁRTARO, Tássia Ferreira. Cartografia de professoras: a quarta dimensão em aula de matemática. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 49, e252809, 2023. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/ep/a/zgt5XWNLsjxJVyX4HS38w7P/?format=html&lang=pt>. Acesso em: 29 jan. 2026.

SKLIAR, Carlos. A invenção e a exclusão da alteridade “deficiente” a partir dos significados da normalidade. *Educação & Realidade*, Porto Alegre, v. 24, n. 1, p. 15-32, jul./dez. 1999. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/educacaoerealidade/article/view/55373>. Acesso: 29 jan. 2026.

SKLIAR, Carlos. *Pedagogia (improvável) da diferença: e se o outro não estivesse aí?* Tradução de Giane Lessa. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

SKLIAR, Carlos. Provocações para pensar em uma educação outra: conversa com Carlos Skliar.... [Entrevista concedida a] Carmen Sanches Sampaio e Maria Teresa Esteban. *Revista Teias*, v. 13, n. 30, p. 311-325, set./dez. 2012. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/revistateias/article/view/24287>. Acesso em: 29 jan. 2026.

SKLIAR, Carlos. Incluir as diferenças? Sobre um problema mal formulado e uma realidade insuportável. *Revista Interinstitucional Artes de Educar*, Rio de Janeiro, v. 1, n. 1, p. 13-28, fev./maio 2015. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/riae/article/view/11724/11829>. Acesso em: 29 jan. 2026.

SOUTO FILHO, Hilton Messias de; COSTA, Angelina Dias Leão. Construindo estratégias multidimensionais: o ambiente escolar sob as perspectivas da acessibilidade e da educação inclusiva. *Revista Projetar - Projeto e Percepção do Ambiente*, [S. l.], v. 6, n. 2, p. 90-107, maio 2021. Disponível em: <https://periodicos.ufrn.br/revprojetar/article/view/23513>. Acesso em: 29 jan. 2026.

VEIGA-NETO, Alfredo. Incluir para saber. Saber para excluir. *Pro-posições*, Campinas, v. 12, n. 2-3 (35-36), jul./nov. 2001. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/proposic/article/view/8643993>. Acesso em: 29 jan. 2026.

YORK, Sara Wagner. *Manifesto da travesti na educação: por uma pedagogia da hospitalidade e do encontro*. Rio de Janeiro: Editora Metanoia, 2023.

ZIESMANN, Cleusa Inês; GUILHERME, Alexandre Anselmo. Inclusão no Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica: um estudo de caso. *Contexto & Educação*, Ijuí, v. 35, n. 110, jan./abr. 2020. Disponível em: <https://www.revistas.unijui.edu.br/index.php/contextoeducacao/article/view/9090>. Acesso em: 29 jan. 2026.

**EDUCAÇÃO INCLUSIVA NO ENSINO FUNDAMENTAL:
POSSIBILIDADES DA EXPERIÊNCIA DE “ESTAR JUNTOS”**

Autor correspondente:

Jaime Farias Dresch

Coletiva LGBTI+

Rua Frei Rogerio, 858 - Piso Superior - Centro - Lages/SC, Brasil. CEP 88502-161

jaimefariasdresch@gmail.com

Este é um artigo de acesso aberto distribuído sob os termos da licença Creative Commons.

