ISSN: 1809-6220

REVISTA IDEAU REVISTA DE EDUCAÇÃO

IDEAU

DA MATRÍCULA AO PERTENCIMENTO: UM ESTUDO SOBRE AS CONCEPÇÕES DOCENTES E OS DESAFIOS DA INCLUSÃO ESCOLAR

FROM ENROLLMENT TO BELONGING: A STUDY ON TEACHER CONCEPTIONS AND THE CHALLENGES OF SCHOOL INCLUSION

DE LA MATRICULACIÓN A LA PERTENENCIA: UN ESTUDIO SOBRE LAS CONCEPCIONES DEL PROFESORADO Y LOS DESAFÍOS DE LA INCLUSIÓN ESCOLAR

Ana Franciele Nhaia de Miranda
Especialização em Educação Especial Inclusiva, Universidade Estadual do Paraná (UNESPAR), União da Vitória, Paraná, Brasil.
E-mail: ana.nhaia1981@gmail.com
Orcid: https://orcid.org/0009-0006-5489-1736

Josiane Jocoski Bueno
Doutora em Educação, Pontifícia Universidade Católica do Paraná (PUC-PR), União da Vitória, Paraná, Brasil. E-mail: josiane.bueno@unespar.edu.br
Orcid: https://orcid.org/0000-0002-4036-7195

Sávio Bueno
Doutorando em Educação, Universidade Estadual do Centro-Oeste (UNICENTRO), União da Vitória, Paraná, Brasil.
E-mail: savio.bueno@unespar.edu.br
Orcid: https://orcid.org/0009-0001-1147-7707

Ana Aparecida de Oliveira Machado Barby
Doutora em Educação, Universidade Federal do Paraná (UFPR), Curitiba, Paraná, Brasil. E-mail: anambarby@hotmail.com
Orcid: https://orcid.org/0000-0002-4481-2276

RESUMO
O presente estudo parte da compreensão de que o acesso à escola comum, embora assegurado por importantes marcos legais e políticos, não garante, por si só, práticas pedagógicas que promovam participação, aprendizagem e pertencimento. Nesse sentido, a pesquisa buscou responder como os professores compreendem a inclusão escolar e em que medida tais concepções evidenciam avanços ou limites na transição da matrícula para a construção do

DOI:10.55905/reiv6n2-013
Submitted on: 9.10.2026| Accepted on: 9.11.2026| Published on: 10.26.2026

pertencimento e da aprendizagem. O estudo teve como objetivo analisar essas concepções, bem como identificar desafios e possibilidades presentes no cotidiano escolar. Tratou-se de uma pesquisa qualitativa, de natureza exploratória, com aporte bibliográfico e documental, cuja produção de dados ocorreu por meio de cartas pedagógicas elaboradas por docentes de duas escolas públicas municipais de União da Vitória/PR. Os resultados revelaram que as docentes possuem uma visão ampliada de inclusão, associando-a ao acolhimento, à equidade e ao direito de aprender. Contudo, denunciam barreiras estruturais severas que limitam essa transição, tais como lacunas na formação continuada, turmas superlotadas, escassez de recursos didáticos e fragilidade no trabalho colaborativo com o Atendimento Educacional Especializado (AEE) e com as famílias. Conclui-se que o avanço da inclusão formal para o pertencimento real exige superar o ativismo individualista, demandando a reestruturação das condições institucionais e pedagógicas da escola para que a presença física se converta em permanência com sentido.

Palavras-chave: Inclusão Escolar. Concepções Docentes. Pertencimento. Cartas Pedagógicas.

ABSTRACT

This study stems from the understanding that access to mainstream schools, while guaranteed by important legal and political frameworks, does not, in itself, ensure pedagogical practices that promote participation, learning, and belonging. In this sense, the research sought to answer how teachers understand school inclusion and to what extent such conceptions reveal advances or limitations in the transition from enrollment to the construction of belonging and learning. The study aimed to analyze these conceptions, as well as identify challenges and possibilities present in daily school life. It was a qualitative, exploratory study, with bibliographic and documentary support, whose data production occurred through pedagogical letters prepared by teachers from two municipal public schools in União da Vitória/PR. The results revealed that the teachers have a broad view of inclusion, associating it with welcoming, equity, and the right to learn. However, they denounce severe structural barriers that limit this transition, such as gaps in continuing education, overcrowded classrooms, a scarcity of teaching resources, and weak collaborative work with Specialized Educational Services (AEE) and families. It is concluded that the advancement from formal inclusion to real belonging requires overcoming individualistic activism, demanding the restructuring of the school's institutional and pedagogical conditions so that physical presence translates into meaningful permanence.

Keywords: School Inclusion. Teacher Conceptions. Belonging. Pedagogical Letters.

RESUMEN

Este estudio parte de la premisa de que el acceso a las escuelas regulares, si bien está garantizado por importantes marcos legales y políticos, no asegura, por sí solo, prácticas pedagógicas que promuevan la participación, el aprendizaje

ISSN: 1809-6220

y el sentido de pertenencia. En este sentido, la investigación buscó responder cómo los docentes entienden la inclusión escolar y en qué medida dichas concepciones revelan avances o limitaciones en la transición desde la inscripción hasta la construcción de la pertenencia y el aprendizaje. El estudio tuvo como objetivo analizar estas concepciones, así como identificar los desafíos y las posibilidades presentes en la vida escolar cotidiana. Se trató de un estudio cualitativo y exploratorio, con apoyo bibliográfico y documental, cuya producción de datos se realizó a través de cartas pedagógicas elaboradas por docentes de dos escuelas públicas municipales de União da Vitória/PR. Los resultados revelaron que los docentes tienen una visión amplia de la inclusión, asociándola con la acogida, la equidad y el derecho a aprender. Sin embargo, denuncian graves barreras estructurales que limitan esta transición, tales como las brechas en la formación continua, las aulas superpobladas, la escasez de recursos didácticos y la débil colaboración con los Servicios Educativos Especializados (SEE) y las familias. Se concluye que el avance desde la inclusión formal a la pertenencia real requiere superar el activismo individualista, exigiendo la reestructuración de las condiciones institucionales y pedagógicas de la escuela para que la presencia física se traduzca en una permanencia significativa.

Palabras clave: Inclusión Escolar. Concepciones del Profesorado. Sentido de Pertenencia. Cartas pedagógicas.

1 INTRODUÇÃO

A educação inclusiva no Brasil fundamenta-se em marcos legais que reconhecem a educação como direito humano universal, desde a Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948), passando pela Constituição Federal de 1988 e pelo Estatuto da Criança e do Adolescente (1990). A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996), a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI, 2008) e a Lei Brasileira de Inclusão (LBI, 2015) consolidam o compromisso da escola comum no atendimento aos estudantes da educação especial, visando assegurar o acesso, a participação e a aprendizagem. Contudo, embora essa base normativa garanta o direito à matrícula, o acesso formal, por si só, não assegura práticas pedagógicas que promovam participação e pertencimento.

No cotidiano escolar, observa-se que a inclusão muitas vezes restringe-se ao cumprimento administrativo da matrícula, sem a necessária reorganização didática para contemplar as singularidades dos estudantes. Para esta pesquisa,

o pertencimento é compreendido como a condição em que o aluno é reconhecido como sujeito ativo do processo educativo, participando de práticas que favoreçam seu desenvolvimento cognitivo e social. Nesse cenário, o professor assume papel central: suas concepções influenciam diretamente as estratégias em sala de aula, especialmente quando o olhar se desloca da patologia (falta no aluno) para a identificação e remoção das barreiras escolares, alinhando-se à concepção social da deficiência.

Justifica-se este estudo pela necessidade de investigar como as concepções docentes nos anos iniciais do Ensino Fundamental influenciam a transição da matrícula para a construção do pertencimento. Assim, o problema de pesquisa indaga: Como os professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental compreendem a inclusão escolar e em que medida suas concepções revelam avanços ou limitações na transição da matrícula para a construção do pertencimento e da aprendizagem?

O objetivo geral é analisar essas concepções e sua influência no contexto da escola regular. Especificamente, busca-se identificar como os docentes definem inclusão, mapear os desafios para sua efetivação e refletir sobre caminhos para fortalecer o pertencimento. Trata-se de uma pesquisa qualitativa, exploratória e documental, desenvolvida em duas escolas municipais de União da Vitória/PR. A produção e análise de dados ocorrerão por meio de cartas pedagógicas, orientadas pela perspectiva de Paulo Freire, tomando o diálogo e a escuta sensível como eixos para compreender como a presença do estudante com deficiência pode se transformar em participação efetiva.

2 REFERENCIAL TEÓRICO

A trajetória da Educação Especial no Brasil é marcada por importantes lutas sociais que contribuíram para a conquista de direitos das pessoas com deficiência. Ao longo dos anos, esses movimentos resultaram na construção de leis e políticas públicas que reforçam o compromisso com uma educação mais justa e acessível a todos. Entre esses documentos, destacam-se a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (Brasil,

ISSN: 1809-6220

2008) e a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência, Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015 (Brasil, 2015), que orientam os sistemas de ensino na superação de práticas excludentes e na garantia do acesso, da participação e da aprendizagem dos estudantes com deficiência na escola regular.

A LBI (Brasil, 2015), em seu artigo 27, garante que "a educação constitui direito da pessoa com deficiência, assegurados ao sistema educacional inclusivo em todos os níveis e aprendizado ao longo de toda a vida", com o objetivo de alcançar o máximo desenvolvimento possível de seus talentos e habilidades. Em consonância com a lei, a PNEEPEI (Brasil, 2008) orienta os sistemas de ensino a assegurarem o acesso, a participação e a aprendizagem, delineando a inclusão como um paradigma transformador:

> O movimento mundial pela inclusão é uma ação política, cultural, social e pedagógica, desencadeada em defesa do direito de todos os alunos de estarem juntos, aprendendo e participando, sem nenhum tipo de discriminação. 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 (Brasil, 2008, p.5).

Apesar do expressivo aumento de matrículas, a realidade revela que a presença física não é sinônimo de inclusão. O ato de matricular é um procedimento administrativo; a inclusão, por sua vez, é um processo pedagógico indissociável do sentimento de pertencimento. Pletsch (2020) adverte sobre a "inclusão no papel", que ocorre quando alunos inseridos em turmas comuns realizam atividades desconectadas do restante da classe ou ficam restritos ao Atendimento Educacional Especializado (AEE).

Para compreender esse cenário, é necessário diferenciar a inclusão dos modelos históricos anteriores. No paradigma da segregação, marcado por um viés médico-patológico, os indivíduos eram isolados em instituições substitutivas ao ensino comum. Posteriormente, a política de integração promoveu a aproximação desses alunos à escola regular, mas exigia que o sujeito se adaptasse à instituição, sem que a escola precisasse modificar suas estruturas (Uchôa; Chacon, 2022). Em contraponto a essa lógica assimilacionista, a

ISSN: 1809-6220

educação inclusiva exige a reestruturação da cultura, das políticas e das práticas escolares (Brasil, 2008). A responsabilidade é transferida: o foco deixa de ser a limitação do aluno e passa a ser a remoção das barreiras do ambiente, transfigurando os objetivos escolares em busca de equidade (Piccolo, 2021). Conforme Ropoli et al. (2010), a inclusão rompe com o conservadorismo e questiona a normalização de perfis ideais de alunos.

Essa transfiguração dos objetivos escolares em busca da equidade e liberdade exige, necessariamente, um confronto com as estruturas tradicionais que ainda imperam na educação. Sob esse viés crítico, Ropoli et al. (2010, p. 7) reiteram que:

> A inclusão rompe com os paradigmas que sustentam o conservadorismo das escolas, contestando os sistemas educacionais em seus fundamentos. Ela questiona a fixação de modelos ideais, a normalização de perfis específicos de alunos e a seleção dos eleitos para frequentar as escolas, produzindo, com isso, identidades e diferenças, inserção e/ou exclusão.

Há, portanto, uma distância significativa entre o direito ao acesso e o direito ao aprendizado. A inclusão verdadeira pressupõe aprendizagem significativa e o deslocamento do déficit para as barreiras produzidas pela própria escola. Pletsch e Souza (2021) afirmam que inserir o estudante na sala regular sem acessibilidade e currículo flexibilizado é manter uma lógica integracionista disfarçada.

É nesse ponto que emerge o pertencimento: ele exige que o aluno ocupe o espaço escolar como sujeito de direitos, com participação ativa nas interações e acesso aos conteúdos, como afirmam Uchôa e Chacon (2022, p. 9):

> A Educação Especial na perspectiva inclusiva considera as potencialidades dos alunos, superando a visão patológica da deficiência, que limita o indivíduo e questiona suas capacidades cognitivas, pautada em uma visão socioantropológica, que evidencia o sujeito e o seu processo de desenvolvimento

O pertencimento nasce quando a identidade do aluno não é invisibilizada por laudos médicos, mas quando sua presença é desejada e suas potencialidades são reconhecidas na construção do conhecimento (Ropoli et al.,

2010).

A transição da matrícula ao pertencimento demanda, assim, a transformação das práticas e concepções docentes. As crenças sobre deficiência influenciam as decisões didáticas e a organização curricular. Compreender essas concepções é fundamental para analisar se a escola está promovendo ações assistencialistas ou se, de fato, o estudante está sendo reconhecido como capaz de aprender, participar e pertencer efetivamente ao espaço escolar.

3 METODOLOGIA

A presente pesquisa adotou uma abordagem qualitativa, de natureza exploratória, buscando compreender fenômenos educacionais a partir da profundidade das vivências dos sujeitos. O percurso metodológico foi estruturado em etapas complementares que fundamentam a análise da realidade escolar de União da Vitória/PR.

No primeiro momento, desenvolveu-se uma pesquisa bibliográfica, que ofereceu o suporte teórico necessário para discutir os conceitos de inclusão escolar e as práticas pedagógicas no cenário contemporâneo. A segunda etapa consistiu na realização de uma pesquisa documental, debruçando-se sobre o aparato normativo vigente e os documentos norteadores da educação inclusiva, estabelecendo o contraste entre a legalidade e a prática cotidiana.

O estudo foi desenvolvido em duas escolas da rede pública municipal de União da Vitória/PR, local de minha atuação profissional. Participaram da pesquisa docentes das turmas regulares dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental que possuem estudantes com deficiência matriculados sob sua regência direta. Essa escolha permitiu uma análise situada e comprometida com o "chão da escola", onde as políticas de inclusão efetivamente se materializam.

Para a produção de dados, as Cartas Pedagógicas foram concebidas como o principal instrumento de escuta sensível. Inspiradas na perspectiva freiriana, as cartas favorecem a expressão de vivências, percepções, angústias e expectativas dos professores, permitindo que as concepções docentes sobre

a inclusão emergem de forma narrativa e singular.

A análise dos dados foi orientada pela Pedagogia de Paulo Freire, tomando o diálogo, a escuta sensível e a leitura crítica da realidade como eixos interpretativos. Buscou-se, assim, analisar de que modo a presença do estudante com deficiência pode transitar da mera formalidade da matrícula para uma participação efetiva, pautada na aprendizagem e no pertencimento.

Por fim, cabe destacar que a metodologia não se encerra na descrição dos procedimentos de coleta e análise, mas se concretiza também na exposição dos resultados. Assim, no próximo capítulo, serão apresentadas as cartas recebidas, acompanhadas de suas transcrições e análises individuais. Essa etapa compõe a continuidade do método adotado, na medida em que torna visível o percurso da análise, garantindo coerência entre o referencial teórico, os dados empíricos e as reflexões produzidas ao longo da pesquisa.

3.1 AS CARTAS PEDAGÓGICAS COMO INSTRUMENTO METODOLÓGICO DE INVESTIGAÇÃO

Compreender a efetivação da inclusão escolar exige, analisar as concepções que os professores constroem sobre esse processo em seu fazer cotidiano. A visão que o docente possui sobre a inclusão atua como uma lente que direciona sua prática: se o professor concebe a inclusão apenas como o cumprimento de uma obrigação legal, isto é, a mera matrícula, o aluno com deficiência será inserido no espaço escolar apenas com sua presença física. Nesse cenário, o estudante ocupa uma carteira, mas é privado do sentimento de pertencimento e do direito à aprendizagem significativa.

Para investigar um fenômeno tão complexo e subjetivo, os tradicionais questionários fechados ou métodos puramente quantitativos mostram-se insuficientes. É necessário um instrumento que acesse as convicções, os afetos e os saberes não ditos dos educadores. Nesse sentido, a presente pesquisa adota a Carta Pedagógica como instrumento metodológico. Originária das raízes da Educação Popular e fortemente inspirada na práxis de Paulo Freire, essa ferramenta permite um mergulho na subjetividade docente. Como define Paulo

ISSN: 1809-6220

(2023):

> De acordo com Paulo (2018), a Carta Pedagógica é uma modalidade de escrita e uma ferramenta de pesquisa que aproxima o pesquisador do sujeito da pesquisa. É uma das formas de construir e possibilitar aproximações de afetividade, compromisso, amorosidade, respeito e registro de uma história em que os sujeitos da pesquisa participam da construção e produção de sistematização de experiências, fundamentada na análise reflexiva e crítica de um documento escrito (Paulo, 2023, p. 5).

Originária da Educação Popular e fortemente inspirada na práxis de Paulo Freire, essa ferramenta permite um mergulho na subjetividade docente, favorecendo a expressão de vivências, angústias e saberes não ditos. Segundo Paulo (2023), a Carta Pedagógica não é uma ferramenta de pura descrição, mas um recurso que aproxima o pesquisador do sujeito, exigindo análise reflexiva e crítica.

Ao convidar o professor a escrever, abre-se um espaço dialógico e autoformativo que o instiga a confrontar suas convicções. Fortunato, Franco e Araújo (2025) destacam que esse movimento rememora o vivido e possibilita identificar práticas opressoras ou deseducativas, como a situação de apenas tolerar fisicamente o aluno em sala sem incluí-lo de fato. Assim, o instrumento atua não apenas na coleta de dados, mas como intervenção que busca resgatar o afeto, a escuta e a empatia para transformar a realidade investigada (Fortunato; Franco; Araújo, 2025).

A produção das cartas ocorreu a partir de um convite formal às professoras, orientando a escrita de forma livre e reflexiva, sem o intuito de avaliar práticas, mas de compreender os significados atribuídos ao cotidiano inclusivo. A análise dos dados foi orientada pela Pedagogia de Paulo Freire, tomando o diálogo, a escuta sensível e a leitura crítica da realidade como eixos interpretativos. Dessa forma, buscou-se compreender de que maneira as concepções docentes refletem a transição da mera formalidade da matrícula burocrática para uma participação efetiva, pautada na aprendizagem e no pertencimento.

ISSN: 1809-6220

4 RESULTADOS E DISCUSSÕES

O corpus analítico foi constituído por quatro cartas pedagógicas escritas por professoras da rede municipal de União da Vitória/PR. A análise interpretativa buscou identificar recorrências e sentidos nas narrativas, articulando-as ao referencial teórico freiriano para compreender como a inclusão é vivida no cotidiano escolar.

4.1 O PERFIL DAS NARRADORAS E O CENÁRIO DA PESQUISA

Para preservar a identidade das participantes, as docentes foram identificadas de P1 a P4, abrangendo tanto o ciclo de alfabetização quanto as séries finais do Ensino Fundamental I, conforme sistematizado na Tabela 1.

Tabela 1: Perfil das narradoras e cenário da pesquisa

CARTA	PROFESSORA	TURMA
Carta 1	P1	Ciclo de alfabetização
Carta 2	P2	
Carta 3	P3	Séries finais do Ensino Fundamental I
Carta 4	P4	

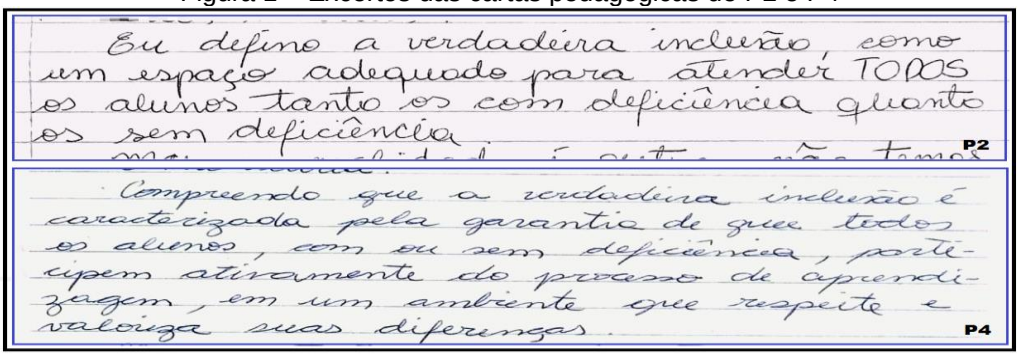
Fonte: Elaborada pela autora com base nos dados da pesquisa (2026)

4.2 CATEGORIA 1- AS CONCEPÇÕES DE INCLUSÃO NO COTIDIANO ESCOLAR

A análise das cartas revela que as participantes compreendem a inclusão para além do ato administrativo da matrícula, vinculando-a à participação ativa, equidade e pertença. Essa visão alinha-se à perspectiva freiriana, em que o educando é sujeito, e não objeto da experiência educativa (Freire, 1996). As professoras P2 e P4 definem a "verdadeira inclusão" como a garantia de que todos os alunos participem ativamente em um ambiente que respeite as diferenças, conforme ilustrado na Figura 1.

ISSN: 1809-6220

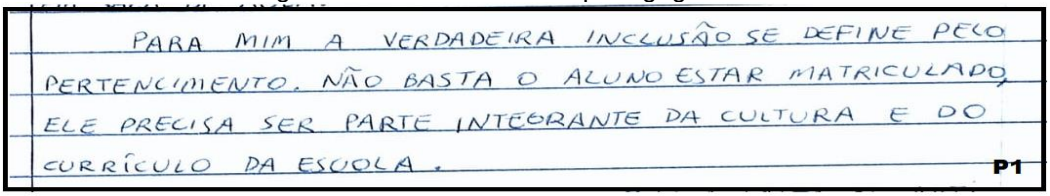
Figura 1 – Excertos das cartas pedagógicas de P2 e P4



Fonte: Dados da pesquisa (2026)

Por sua vez, a professora P1 vincula diretamente a inclusão ao pertencimento, sublinhando que o estudante precisa ser parte integrante da cultura e do currículo da escola (Figura 2).

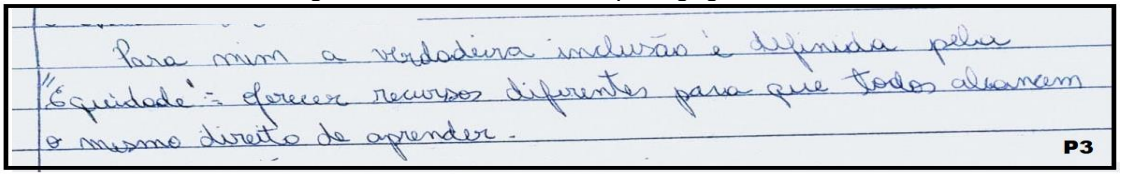
Figura 2 – Excerto da carta pedagógica da P1



Fonte: Dados da pesquisa (2026)

Essa fala dialoga com Asbahr e Nascimento (2013) e Paulo (2023), que defendem a criação de mediações culturais intencionais para superação da passividade escolar. Complementarmente, P3 associa o conceito à equidade (Figura 3), o que remete à defesa freiriana de oferecer condições e recursos diferenciados para que todos acessem o mesmo direito de aprender (Freire, 1996).

Figura 3 – Excerto da carta pedagógica da P3



Fonte: Dados da pesquisa (2026)

ISSN: 1809-6220

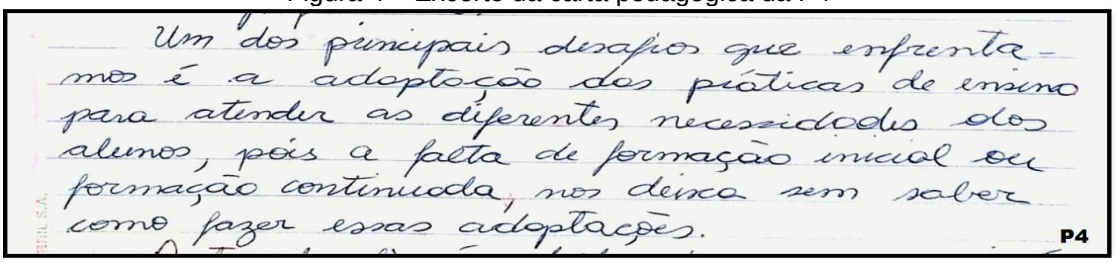
REVISTA IDEAU REVISTA DE EDUCAÇÃO

De maneira ampla, as cartas evidenciam que as participantes concebem a inclusão como um fenômeno que transcende a matrícula, abrangendo a participação efetiva, a aprendizagem e o respeito às singularidades. Essa análise é robustecida pelo próprio método utilizado, uma vez que as cartas pedagógicas, conforme Paulo (2023), funcionam como uma ferramenta de pesquisa que estreita o vínculo entre pesquisador e participantes, viabilizando a sistematização de saberes e o registro reflexivo em contato direto com a realidade. Sob essa ótica, o instrumento não apenas descreve vivências, mas fomenta uma análise autoral e crítica alinhada à Educação Popular. Assim, as percepções docentes sobre inclusão tornam-se significativas por serem fruto de uma reflexão profundamente conectada ao cotidiano escolar.

4.3 CATEGORIA 2: DESAFIOS E BARREIRAS PARA A EFETIVAÇÃO DO PERTENCIMENTO

A transição da matrícula ao pertencimento real enfrenta severas barreiras estruturais e institucionais no cotidiano escolar. A reflexão crítica das docentes impede que a teoria vire mero discurso e a prática se torne ativismo isolado (Freire, 1996). A professora P4 expõe a fragilidade da formação docente (inicial e continuada) como um empecilho para a realização de adaptações curriculares (Figura 4).

Figura 4 – Excerto da carta pedagógica da P4

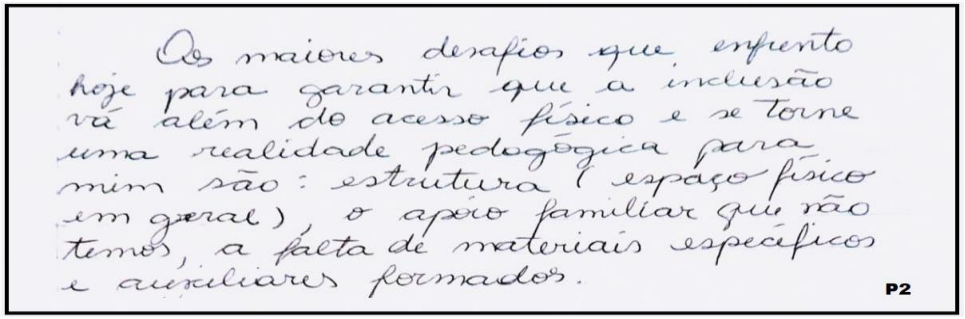


Fonte: Dados da pesquisa (2026)

Somando-se a isso, P2 denuncia a escassez de materiais específicos e a carência de auxiliares formados (Figura 5), evidenciando que a inclusão depende de suporte institucional, e não apenas de voluntarismo.

ISSN: 1809-6220

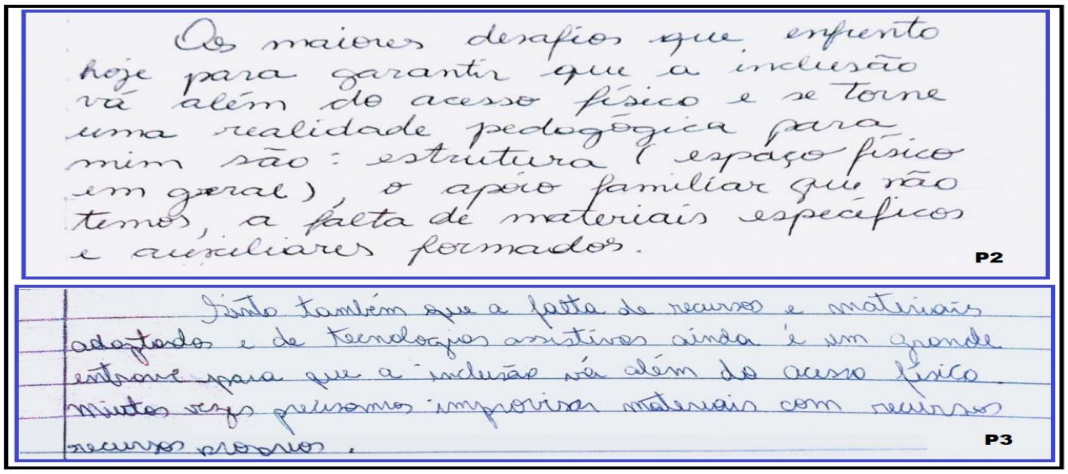
Figura 5 – Excerto da carta pedagógica da P2


Os maiores desafios que enfrento hoje para garantir que a inclusão vá além do acesso físico e se torne uma realidade pedagógica para mim são: estrutura (espaço físico em geral), o apoio familiar que não temos, a falta de materiais específicos e auxiliares formados.
P2

Fonte: Dados da pesquisa (2026)

A precariedade de infraestrutura e a necessidade de improvisação são reiteradas por P2 e P3 (Figura 6), reforçando que a precariedade de recursos e infraestrutura interfere diretamente na efetivação da inclusão.

Figura 6 – Excertos das cartas pedagógicas da P2 e P3

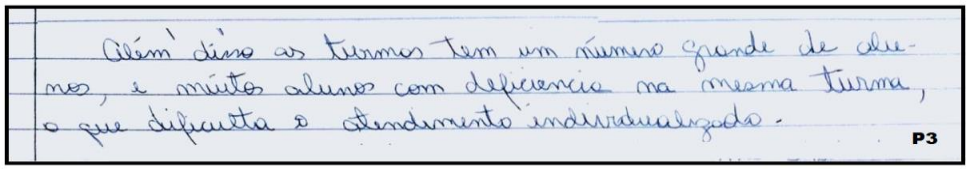

Os maiores desafios que enfrento hoje para garantir que a inclusão vá além do acesso físico e se torne uma realidade pedagógica para mim são: estrutura (espaço físico em geral), o apoio familiar que não temos, a falta de materiais específicos e auxiliares formados.
P2

Isso também que a falta de recursos e materiais adaptados e de tecnologias assistivas ainda é um grande entrave para que a inclusão vá além do acesso físico. Muitas vezes precisamos improvisar materiais com recursos recursos próprios.
P3

Fonte: Dados da pesquisa (2026)

Outro aspecto apontado nas cartas refere-se ao tamanho das turmas e ao número elevado de estudantes, inclusive de alunos com deficiência em uma mesma sala, questão destacada pela professora P3, o que dificulta um atendimento mais individualizado.

Figura 7 – Excerto da carta pedagógica da P3

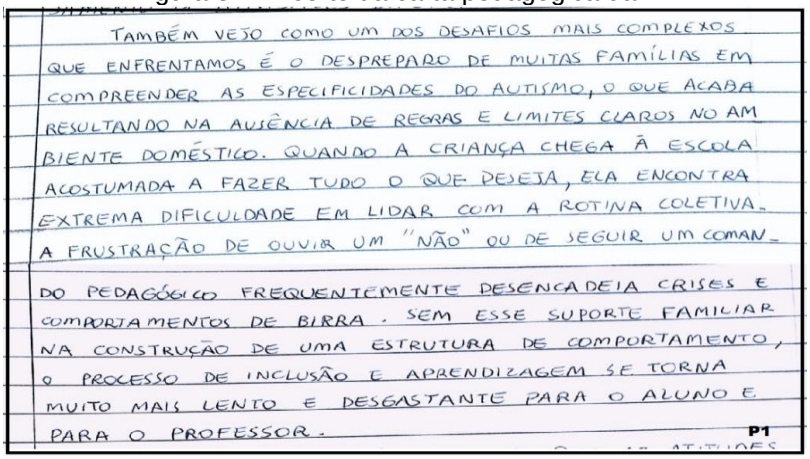

Além disso as turmas tem um número grande de alunos, e muitos alunos com deficiência na mesma turma, o que dificulta o atendimento individualizado.
P3

Fonte: Dados da pesquisa (2026)

ISSN: 1809-6220

No âmbito relacional, P1 aponta duas barreiras críticas: o despreparo de muitas famílias em compreender as especificidades do autismo, o que desestrutura a rotina coletiva da criança (Figura 8).

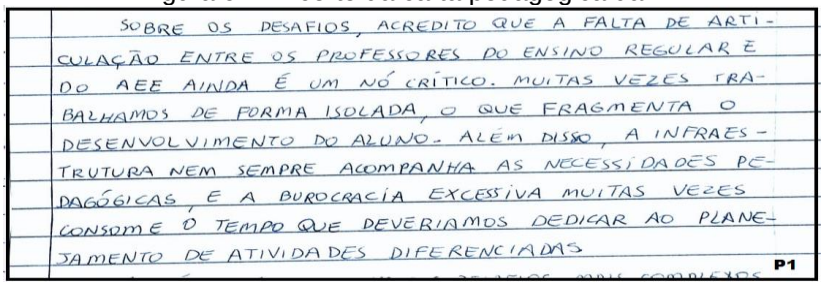
Figura 8 – Excerto da carta pedagógica da P1



Fonte: Dados da pesquisa (2026)

Além disso, a professora P1 aponta a falta de trabalho colaborativo entre os profissionais da escola como mais um obstáculo à efetivação da inclusão (Figura 9). Essa fragmentação burocrática consome o tempo de planejamento e enfraquece a dialogicidade e a construção horizontal preconizadas pela Educação Popular (Paulo, 2023).

Figura 9 – Excerto da carta pedagógica da P1



Fonte: Dados da pesquisa (2026)

De modo geral, as narrativas mostram que a construção do pertencimento depende não apenas da matrícula, mas de condições pedagógicas, institucionais e relacionais que ainda se mostram frágeis no cotidiano escolar.

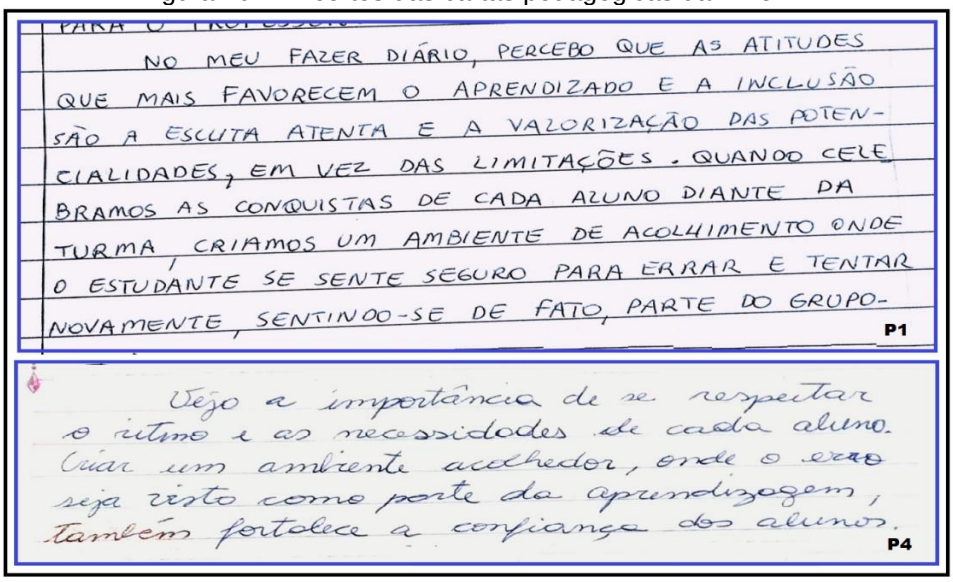
ISSN: 1809-6220

REVISTA IDEAU REVISTA DE EDUCAÇÃO

4.4 CATEGORIA 3: PRÁTICAS PEDAGÓGICAS E A CONSTRUÇÃO DO ALUNO QUE PERTENCE

Apesar dos entraves, as cartas detalham escolhas didáticas e mediações que materializam a inclusão no espaço escolar. P1 e P4 destacam a escuta atenta, o respeito ao ritmo biopsicossocial e a valorização das potencialidades em detrimento dos déficits, criando um ambiente seguro para o erro e a tentativa (Figura 10). Esse acolhimento reforça a autonomia do educando (Freire, 1996).

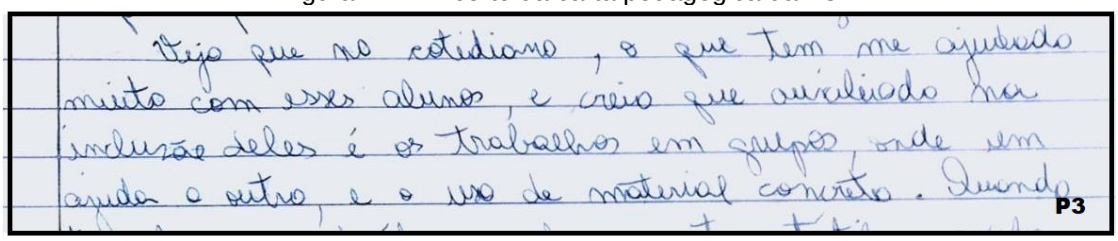
Figura 10 – Excertos das cartas pedagógicas da P1 e P4



Fonte: Dados da pesquisa (2026)

A professora P3 enfatiza a importância do trabalho em pares e das atividades em grupo, destacando o papel das interações entre os estudantes na aprendizagem e na participação. O excerto a seguir ilustra essa compreensão:

Figura 11 – Excerto da carta pedagógica da P3

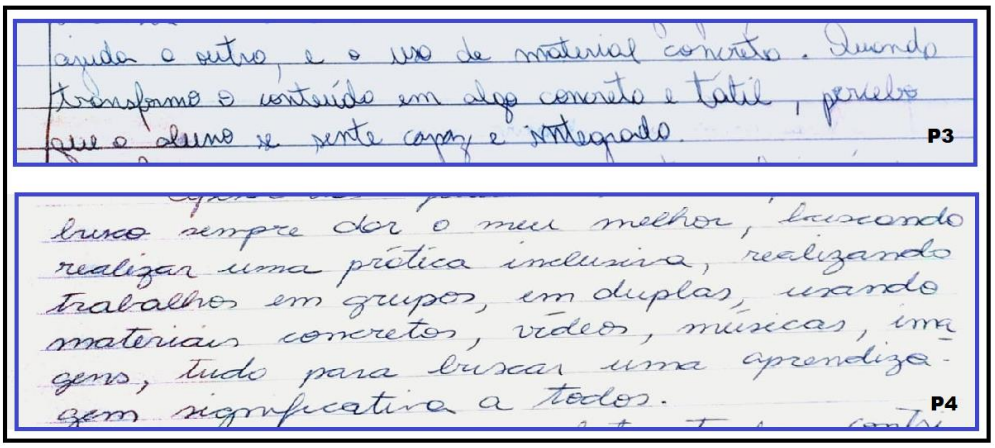


Fonte: Dados da pesquisa (2026)

ISSN: 1809-6220

As professoras P3 e P4 também apontam o uso de material concreto como estratégia relevante para favorecer uma aprendizagem mais significativa. A seguir, apresentam-se os excertos das cartas que evidenciam essa questão.

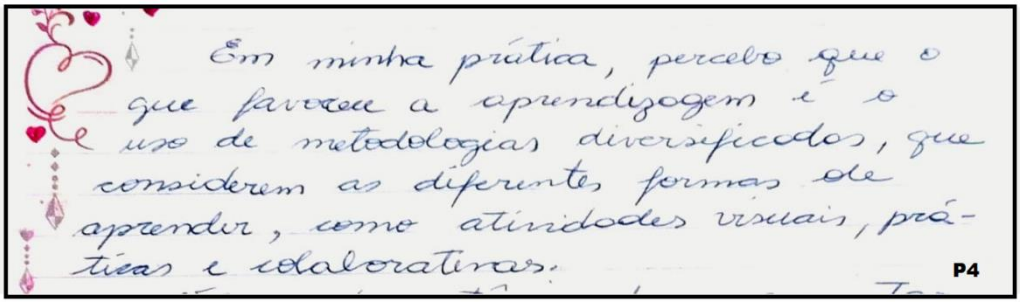
Figura 12 – Excertos das cartas pedagógicas da P3 e P4



Fonte: Dados da pesquisa (2026)

A professora P4 também menciona a importância do uso de metodologias e atividades diversificadas, de modo a abranger a aprendizagem de todos os estudantes. Ainda que não utilize explicitamente o termo, sua narrativa aproxima-se da perspectiva do Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA), ao defender a necessidade de diversificar estratégias, recursos e formas de participação no processo educativo. O excerto a seguir expressa essa compreensão.

Figura 13 – Excerto da carta pedagógica da P4



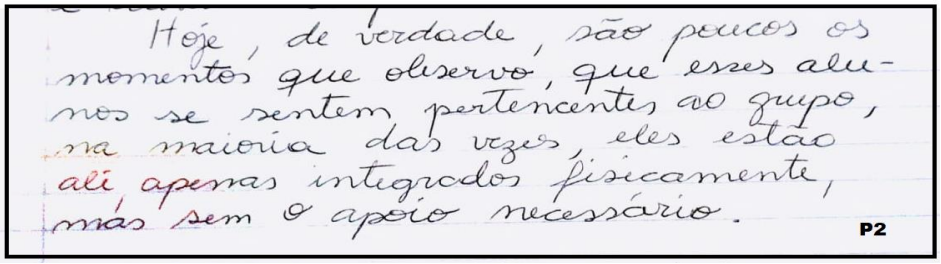
Fonte: Dados da pesquisa (2026)

Em contrapartida, P2 traz uma contundente reflexão crítica ao constatar que, na maioria das vezes, os alunos encontram-se apenas "integrados

ISSN: 1809-6220

fisicamente" e desprovidos do apoio necessário (Figura 14). Essa demarcação é central: a integração mantém o estudante na escola sem alterar as estruturas rígidas; já a inclusão exige transformações profundas nas práticas e atitudes pedagógicas para converter a presença formal em pertencimento real.

Figura 14 – Excerto da carta pedagógica da P2



Fonte: Dados da pesquisa (2026).

A fala da participante reforça uma discussão importante no campo da educação inclusiva: a diferença entre integração e inclusão. Enquanto a integração tende a manter o estudante no espaço escolar sem necessariamente transformar as práticas pedagógicas e as estruturas da escola, a inclusão exige mudanças mais profundas, comprometidas com a participação efetiva e com a aprendizagem de todos.

Em relação às práticas pedagógicas que favorecem a construção do aluno que pertence, as cartas mostram que a inclusão se concretiza nas escolhas didáticas, nas formas de mediação e na maneira como o professor reconhece as singularidades dos estudantes. O respeito ao ritmo e às necessidades individuais, a valorização das potencialidades, a construção de um ambiente acolhedor, o trabalho em pares, as atividades em grupo, o uso de materiais concretos e a diversificação metodológica aparecem como caminhos que fortalecem a participação e a aprendizagem. Tais elementos reafirmam a defesa freiriana de uma prática educativa que respeite a autonomia do educando e reconheça que ensinar não é transferir conhecimento, mas criar possibilidades para que ele seja construído de forma significativa (Freire, 1996).

ISSN: 1809-6220

5 CONCLUSÃO

A análise das cartas pedagógicas permitiu compreender que a inclusão escolar, na perspectiva das professoras participantes, vai além da matrícula e se relaciona diretamente à participação, à aprendizagem e ao pertencimento. As docentes demonstram reconhecer que estar na escola não é suficiente, sendo necessário que o estudante seja acolhido, participe das atividades e tenha reais oportunidades de aprender.

Na primeira categoria, as cartas revelaram que as professoras possuem concepções de inclusão que ultrapassam a noção restrita de presença física. As participantes associam a inclusão à participação ativa, à equidade, ao acolhimento e, sobretudo, ao pertencimento, compreendendo que o estudante precisa ser reconhecido como parte integrante da sala de aula e do processo educativo. Esse aspecto é significativo, pois demonstra que, no plano das concepções, há entre as docentes uma compreensão mais ampliada e sensível da inclusão, vinculada não apenas ao direito de acesso, mas ao direito de aprender, conviver e participar de forma legítima da vida escolar.

Contudo, a segunda categoria evidenciou que a passagem da matrícula ao pertencimento encontra inúmeros obstáculos no cotidiano escolar. As professoras apontaram limites relacionados à formação docente, à ausência de profissionais especializados, à falta de recursos e infraestrutura, ao tamanho das turmas, à fragilidade da parceria com as famílias e à insuficiência do trabalho colaborativo. Esses elementos demonstram que o pertencimento não depende apenas da vontade ou do esforço individual do professor, mas exige condições objetivas que sustentem a inclusão como prática real. Assim, as cartas revelam uma tensão constante entre o ideal inclusivo presente nas políticas e nas concepções docentes e a realidade vivida nas escolas, marcada por barreiras que dificultam a concretização desse ideal.

Na terceira categoria, as narrativas mostraram que as práticas pedagógicas assumem papel central na construção do aluno que pertence. Respeitar o ritmo e as necessidades individuais, valorizar potencialidades, criar um ambiente acolhedor, favorecer o trabalho em pares e em grupos, utilizar

materiais concretos e diversificar metodologias apareceram como caminhos possíveis para fortalecer a participação e a aprendizagem. Tais práticas indicam que o pertencimento se constrói no cotidiano, nas escolhas pedagógicas e na forma como o professor organiza a experiência escolar. Ao mesmo tempo, a percepção de que ainda existem poucas práticas efetivamente inclusivas evidencia que a escola, muitas vezes, permanece mais próxima da integração do que da inclusão, mantendo o estudante no espaço comum sem garantir, necessariamente, sua participação plena.

A articulação entre as três categorias permite afirmar que o caminho da matrícula ao pertencimento não é automático, linear ou garantido pela simples inserção do estudante na escola regular. Trata-se de um processo que exige transformação de concepções, reorganização das práticas pedagógicas e enfrentamento das barreiras que ainda atravessam o cotidiano escolar. As cartas pedagógicas analisadas mostram que as professoras reconhecem a importância de uma inclusão que vá além do acesso, mas também denunciam os limites concretos que impedem, em muitos casos, que esse pertencimento se efetive de forma plena.

Embora as professoras participantes demonstrem uma compreensão ampliada da inclusão escolar e reconheçam práticas pedagógicas capazes de favorecer a participação, a aprendizagem e o pertencimento, as cartas revelam que a efetivação desse processo ainda esbarra em limites concretos do cotidiano escolar. Tal constatação evidencia que a inclusão não se realiza apenas pela consciência docente acerca de sua importância, mas exige condições pedagógicas, institucionais e relacionais que sustentem sua materialidade na escola.

Nesse sentido, esta pesquisa aponta que a superação dessas barreiras pode iniciar-se por ações possíveis e acessíveis, como o fortalecimento do planejamento colaborativo entre os profissionais, a ampliação de momentos de estudo e reflexão sobre práticas inclusivas, o uso de metodologias diversificadas e materiais concretos, a organização de rotinas mais acolhedoras e previsíveis e a construção de um diálogo mais próximo com as famílias. Ainda que tais medidas não eliminem, por si sós, todos os desafios estruturais da inclusão, elas

ISSN: 1809-6220

representam caminhos concretos para aproximar a escola de uma prática mais sensível à diversidade e mais comprometida com o direito de cada estudante não apenas de estar matriculado, mas de participar, aprender e pertencer verdadeiramente ao espaço escolar.

Assim, conclui-se que o verdadeiro desafio da inclusão não está apenas em abrir as portas da escola, mas em transformar o que acontece dentro dela. Porque matrícula é acesso; pertencimento é reconhecimento. Matrícula é entrada; pertencimento é permanência com sentido. Matrícula pode cumprir uma exigência legal; pertencimento, por sua vez, só se concretiza quando a escola assume, em sua prática cotidiana, o compromisso de fazer com que cada estudante se sinta parte, aprenda e exista, de forma legítima, no espaço escolar.

ISSN: 1809-6220

REFERÊNCIAS

ASBAHR, F. S. F.; NASCIMENTO, C. P. Criança não é Manga, não Amadurece: Conceito de Maturação na Teoria Histórico-Cultural. **Psicologia: Ciência e Profissão**, 2013, 33 (2), 414-427.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Brasília, DF: Presidência da República, 1988. Disponível em: https://www.planalto.gov.br. Acesso em: 27 mar. 2026.

BRASIL. Lei n.º 8.069, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente. Brasília, DF: Presidência da República, 1990. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm. Acesso em: 27 mar. 2026.

BRASIL. Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Presidência da República, 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. Brasília, DF: MEC, 2008. Disponível em: https://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducespecial.pdf. Acesso em: 27 mar. 2026.

BRASIL. Lei n.º 13.146, de 6 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência. Brasília, DF: Presidência da República, 2015. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm. Acesso em: 27 mar. 2026.

FORTUNATO, I.; FRANCO, M. A. do R. S.; ARAÚJO, O. H. A. Cartas pedagógicas na e para pesquisa qualitativa na formação docente: uma metodologia para humanizar. **Revista Pesquisa Qualitativa**, São Paulo, v. 13, n. 35, p. 88-106, jul. 2025.

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

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. Declaração Universal dos Direitos Humanos. Paris: ONU, 1948. Disponível em: https://bibliotecadigital.mdh.gov.br. Acesso em: 27 mar. 2026.

PAULO, F. dos S. Cartas Pedagógicas como Instrumento Metodológico de Pesquisas Participativas. **Revista Internacional de Educação Superior**, Campinas, v. 9, e023019, p. 1-15, 2023.

PICCOLO, G. M. **Pelo direito de aprender: contribuições do modelo social da deficiência à inclusão escolar**. SciELO Preprints, 2021.

PLETSCH, M. D. O que há de especial na Educação Especial Brasileira? **Momento - Diálogos em Educação**, Rio Grande, v. 29, n. 1, p. 57-71, 2020.

PLETSCH, M. D.; SOUZA, F. F. de. Educação comum ou especial? Análise das diretrizes políticas de educação especial brasileiras. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 16, n. esp. 2, p. 1286-1306, maio 2021.

ROPOLI, E. A. et al. **A Educação Especial na Perspectiva da Inclusão Escolar: a escola comum inclusiva.** Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, Fortaleza: Universidade Federal do Ceará, 2010.

UCHÔA, M. M. R.; CHACON, J. A. V. Educação Inclusiva e Educação Especial na perspectiva inclusiva: repensando uma Educação Outra. **Revista Educação Especial**, Santa Maria, v. 35, 2022.