EDITORA CONHECIMENTO LIVRE

UMA SALA CHEIA DE DIFERENÇAS:

CAMINHOS PARA UMA EDUCAÇÃO INCLUSIVA E SIGNIFICATIVA



Nazare da Penha Coelho
Vanessa Vieira Gomes Borges
Angelica Bispo de Souza
Kessia Antonia Carnaiba Teixeira
Joyngle da Silva Lima
Adriana Souza de Oliveira
Monica de Melo Balbuena
Urya Regina Novaes da Silva Sales
Jhoneta Bruna Crispim da Silva
Maria Francisca Fernandes de Lima
Beatriz Oliveira Cassimiro

Nazare da Penha Coelho
Vanessa Vieira Gomes Borges
Angelica Bispo de Souza
Kessia Antonia Carnaiba Teixeira
Joyngle da Silva Lima
Adriana Souza de Oliveira
Monica de Melo Balbuena
Urya Regina Novaes da Silva Sales
Jhoneta Bruna Crispim da Silva
Maria Francisca Fernandes de Lima

Uma Sala Cheia de Diferenças: caminhos para uma educação inclusiva e significativa

1ª ed.

Goiâna-GO
Editora Conhecimento Livre

Copyright© 2026 por Editora Conhecimento Livre

1ª ed.

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

Coelho, Nazare da Penha
C714U Uma Sala Cheia de Diferenças: caminhos para uma educação inclusiva e significativa

/ Nazare da Penha Coelho. Vanessa Vieira Gomes Borges. Angelica Bispo de Souza. Kessia Antonia Carnaiba Teixeira. Joyngle da Silva Lima. Adriana Souza de Oliveira. Monica de Melo Balbuena. Urya Regina Novaes da Silva Sales. Jhoneta Bruna Crispim da Silva. Maria Francisca Fernandes de Lima. Beatriz Oliveira Cassimiro. – Goiâna-GO
Editora Conhecimento Livre, 2026

43 f.: il
DOI: 10.37423/2026.edcl1282
ISBN: 978-65-5367-768-5
Modo de acesso: World Wide Web
Incluir Bibliografia

1. educação-inclusiva 2. prática-pedagógica 3. educação-infantil 4. docência 5. diversidade I. Coelho, Nazare da Penha II. Borges, Vanessa Vieira Gomes III. Souza, Angelica Bispo de IV. Teixeira, Kessia Antonia Carnaiba V. Lima, Joyngle da Silva VI. Oliveira, Adriana Souza de VII. Balbuena, Monica de Melo VIII. Sales, Urya Regina Novaes da Silva IX. Silva, Jhoneta Bruna Crispim da X. Lima, Maria Francisca Fernandes de XI. Título

CDU: 370

https://doi.org/10.37423/2026.edcl1282

O conteúdo dos artigos e sua correção ortográfica são de responsabilidade exclusiva dos seus respectivos autores.

EDITORA CONHECIMENTO LIVRE

Conselho Editorial

MSc Edson Ribeiro de Britto de Almeida Junior

MSc Humberto Costa

MSc Thays Merçon

MSc Adalberto Zorzo

MSc Taiane Aparecida Ribeiro Nepomoceno

PHD Willian Douglas Guilherme

MSc Andrea Carla Agnes e Silva Pinto

Dr. Walmir Fernandes Pereira

MSc Edisio Alves de Aguiar Junior

MSc Rodrigo Sanchotene Silva

MSc Adriano Pereira da Silva

MSc Guilherme Fernando Ribeiro

MSc Fabricio Vieira Cavalcante

PHD Marcus Fernando da Silva Praxedes

MSc Simone Buchignani Maigret

Dr. Adilson Tadeu Basquerote

Dra. Thays Zigante Furlan

MSc Camila Concato

PHD Miguel Adriano Inácio

Dra. Anelisa Mota Gregoleti

PHD Jesus Rodrigues Lemos

MSc Karine Moreira Gomes Sales

Dr. Saulo Cerqueira de Aguiar Soares

MSc Pedro Panhoca da Silva

MSc Helton Rangel Coutinho Junior

MSc Carlos Augusto Zilli

MSc Euvaldo de Sousa Costa Junior

Dra. Suely Lopes de Azevedo

Dr. Francisco Odecio Sales

MSc Ezequiel Martins Ferreira

MSc Eliane Avelina de Azevedo Sampaio

MSc Carlos Eduardo De Oliveira Gontijo

Dr. Rodrigo Couto Santos

Dra. Milena Gaion Malosso

PHD Marcos Pereira Dos Santos

Editora Conhecimento Livre
Goiânia-GO
2026

10.37423/2026.edcl1282

RESUMO

Este livro tem como objetivo refletir sobre a construção de práticas pedagógicas inclusivas na educação infantil, a partir da compreensão da diversidade como elemento constitutivo do processo educativo. A obra foi elaborada por professoras que atuam diretamente com crianças, especialmente crianças atípicas, e que vivenciam, no cotidiano escolar, os desafios e as possibilidades da inclusão. Fundamentado em autores como Paulo Freire, Lev Vygotsky, Maria Teresa Eglér Mantoan, Maurice Tardif, António Nóvoa e Henri Wallon, o livro articula teoria e prática, buscando compreender a educação inclusiva para além dos aspectos legais, reconhecendo-a como um compromisso ético, pedagógico e social. Ao longo dos capítulos, são discutidos temas como a valorização das diferenças, o papel do professor na contemporaneidade, os saberes docentes, as práticas pedagógicas inclusivas e as experiências vividas na sala de aula. A obra evidencia que a inclusão não se efetiva apenas por meio de discursos, mas se constrói nas ações cotidianas, nas escolhas pedagógicas e nas relações estabelecidas no ambiente escolar.

Além disso, destaca-se a importância da mediação docente, da flexibilização das práticas, do planejamento intencional e da avaliação formativa como elementos essenciais para garantir a participação e a aprendizagem de todas as crianças. Mais do que apresentar modelos prontos, o livro propõe reflexões que possam contribuir para a construção de uma educação mais equitativa, sensível às diferenças e comprometida com o desenvolvimento integral dos sujeitos.

Palavras-chave: educação inclusiva; práticas pedagógicas; educação infantil; diversidade; docência.

ABSTRACT

This book aims to reflect on the construction of inclusive pedagogical practices in early childhood education, based on the understanding of diversity as a fundamental element of the educational process. The work was developed by teachers who work directly with children, especially atypical children, and who experience, in their daily school routine, the challenges and possibilities of inclusion.Grounded in the contributions of authors such as Paulo Freire, Lev Vygotsky, Maria Teresa Eglér Mantoan, Maurice Tardif, António Nóvoa, and Henri Wallon, the book articulates theory and practice, seeking to understand inclusive education beyond its legal aspects, recognizing it as an ethical, pedagogical, and social commitment. Throughout the chapters, themes such as the appreciation of differences, the role of the teacher in contemporary education, teaching knowledge, inclusive pedagogical practices, and real classroom experiences are discussed. The work highlights that inclusion is not achieved merely through discourse, but is built through daily actions, pedagogical choices, and relationships established within the school environment. Furthermore, the importance of teacher mediation, flexible practices, intentional planning, and formative assessment is emphasized as essential elements to ensure the participation and learning of all children. Rather than presenting ready-made models, the book proposes reflections that contribute to the construction of a more equitable education, sensitive to differences and committed to the integral development of individuals.

Keywords: inclusive education; pedagogical practices; early childhood education; diversity; teaching.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO 9

CAPÍTULO 1 - Uma sala cheia de diferenças: compreender para acolher.....11

CAPÍTULO 2 - A infância, as singularidades e o direito de aprender 14

CAPÍTULO 3 - Inclusão na prática: desafios e possibilidades reais.....19

CAPÍTULO 4 - O papel do professor: mediação, afeto e intencionalidade.....24

CAPÍTULO 5 - Práticas pedagógicas inclusivas na educação infantil 30

CAPÍTULO 6 - Entre vivências e transformações: a sala real.....33

CONSIDERAÇÕES FINAIS.....39

REFERÊNCIAS 42

INTRODUÇÃO

Pensar a educação na contemporaneidade implica reconhecer que a escola se constitui, cada vez mais, como um espaço atravessado pela diversidade. As salas de aula deixam de ser homogêneas para se afirmarem como ambientes plurais, nos quais diferentes histórias, ritmos, formas de aprender e modos de ser se encontram. Nesse cenário, a inclusão não se apresenta apenas como um princípio legal, mas como uma necessidade ética e pedagógica.

É nesse contexto que emerge a proposta deste livro: refletir sobre a construção de uma educação que reconheça, valorize e acolha as diferenças, tomando como ponto de partida a realidade vivida por professoras que atuam diretamente com crianças, muitas delas em situação de vulnerabilidade educacional, social e, especialmente, crianças atípicas.

A expressão “uma sala cheia de diferenças”, que dá título a esta obra, não se refere apenas à presença da diversidade, mas à compreensão de que ela é constitutiva do processo educativo. Cada criança traz consigo um conjunto de experiências, saberes e necessidades que desafiam a escola a repensar suas práticas e a construir caminhos mais inclusivos.

Ao longo deste livro, buscamos articular teoria e prática, compreendendo que a educação inclusiva não se sustenta apenas em conceitos, mas se concretiza no cotidiano da sala de aula, nas relações estabelecidas e nas escolhas pedagógicas realizadas pelo professor.

Para fundamentar essa discussão, dialogamos com autores que se constituem como referência no campo da educação e da inclusão. Entre eles, destaca-se Paulo Freire, cuja concepção de educação como prática dialógica e emancipadora orienta a compreensão do ensino como construção coletiva. Ao afirmar que “ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua produção ou a sua construção” (FREIRE, 1996), o autor reforça a centralidade do aluno no processo educativo.

A perspectiva histórico-cultural de Lev Vygotsky também contribui significativamente para esta reflexão, ao compreender o desenvolvimento como resultado das interações sociais. A ideia de que a aprendizagem se dá na relação com o outro sustenta a importância de práticas pedagógicas que garantam a participação de todas as crianças.

No campo da educação inclusiva, as contribuições de Maria Teresa Eglér Mantoan são fundamentais ao defender uma escola que não exclua, que não selecione e que não condicione o direito de aprender. Sua abordagem amplia o conceito de inclusão, compreendendo-o como um processo que envolve toda a organização do ensino.

A discussão sobre o papel do professor e os saberes docentes é sustentada, especialmente, pelas contribuições de Maurice Tardif, que compreende a docência como uma profissão complexa, marcada pela articulação de saberes diversos. Ao afirmar que o saber docente é plural e construído na prática, o autor valoriza a experiência do professor como elemento central na construção do conhecimento pedagógico.

Além desses, dialogamos com autores como António Nóvoa, que contribui para a compreensão da identidade docente como processo em construção, e Henri Wallon, que evidencia a importância da afetividade no desenvolvimento infantil.

Este livro, no entanto, não se constrói apenas a partir das contribuições teóricas. Ele nasce, sobretudo, da experiência. As autoras são professoras que atuam diretamente com crianças, vivenciando, no cotidiano escolar, os desafios e as possibilidades da inclusão. Muitas dessas experiências se dão no trabalho com crianças atípicas, que demandam um olhar ainda mais sensível, práticas pedagógicas mais flexíveis e uma atuação comprometida com o direito de aprender.

Ao longo dos capítulos, são discutidos aspectos fundamentais para a construção de uma prática inclusiva: a compreensão das diferenças, o reconhecimento das singularidades, os desafios da inclusão na prática, o papel do professor, as estratégias pedagógicas e as vivências reais da sala de aula.

Mais do que apresentar respostas prontas, esta obra propõe reflexões. Busca provocar o leitor a repensar sua prática, a questionar modelos tradicionais de ensino e a reconhecer a inclusão como um processo em constante construção.

Acreditamos que uma educação verdadeiramente inclusiva não se faz apenas com políticas ou diretrizes, mas com professores que observam, escutam, refletem e transformam sua prática no cotidiano.

Assim, este livro se configura como um convite: um convite à reflexão, à sensibilidade e ao compromisso com uma educação que não apenas reconheça as diferenças, mas que as compreenda como parte essencial do processo educativo.

Porque é na sala cheia de diferenças que a educação se torna, de fato, significativa.

CAPÍTULO 1 - Uma sala cheia de diferenças: compreender para acolher

Falar de uma sala cheia de diferenças é reconhecer, antes de qualquer planejamento pedagógico, que a diversidade não é exceção ela é a regra. A escola, especialmente na educação infantil, é um espaço onde múltiplas formas de ser, sentir, aprender e se expressar se encontram diariamente, exigindo do professor não apenas conhecimento técnico, mas sensibilidade e intencionalidade.

Durante muito tempo, a educação esteve pautada em um modelo homogêneo, no qual se esperava que todas as crianças aprendessem da mesma forma e no mesmo ritmo. Esse modelo, no entanto, desconsidera a complexidade do desenvolvimento humano. Como afirma Maria Teresa Eglér Mantoan, a escola inclusiva rompe com essa lógica ao defender que “é a escola que deve se adaptar ao aluno, e não o contrário” (MANTOAN, 2003).

Essa afirmação nos convida a uma mudança de paradigma. Não se trata apenas de inserir crianças diferentes em um mesmo espaço, mas de transformar esse espaço para que ele seja, de fato, acessível e significativo para todos.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) reforça essa perspectiva ao reconhecer a criança como sujeito de direitos, destacando que ela deve ter garantidas condições de “conviver, brincar, participar, explorar, expressar e conhecer-se” (BRASIL, 2017). Esses direitos de aprendizagem evidenciam que o desenvolvimento infantil não pode ser reduzido a conteúdos, mas deve considerar as experiências, os vínculos e o contexto de cada criança.

Nesse sentido, uma sala cheia de diferenças é também uma sala cheia de histórias. Cada criança carrega consigo marcas de sua vivência familiar, social e cultural. Ignorar essas marcas é silenciar parte essencial de quem ela é. Para Vygotsky, o desenvolvimento ocorre nas interações sociais, sendo mediado pela cultura e pelas relações estabelecidas no ambiente em que a criança está inserida (VYGOTSKY, 1991). Assim, aprender é um processo coletivo, construído no encontro com o outro.

Essa compreensão amplia o olhar do professor. A agitação de uma criança, por exemplo, pode não ser apenas indisciplina, mas uma forma de expressão. O silêncio pode não indicar desinteresse, mas insegurança ou dificuldade de comunicação. O erro deixa de ser visto como falha e passa a ser compreendido como parte do processo de aprendizagem.

De acordo com Paulo Freire, “ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção” (FREIRE, 1996). Essa perspectiva reforça o papel do professor como mediador, alguém que organiza o ambiente, propõe experiências e reconhece o tempo e as necessidades de cada criança.

No contexto da educação inclusiva, essa mediação torna-se ainda mais essencial. A inclusão não se efetiva apenas por meio de leis ou diretrizes, mas nas práticas cotidianas. Como apontam Almeida e Mendes (2010), a construção de uma escola inclusiva exige mudanças estruturais, pedagógicas e atitudinais, sendo o professor um dos principais agentes desse processo.

Entretanto, é importante destacar que as diferenças presentes na sala de aula vão muito além das deficiências ou transtornos do desenvolvimento. Elas envolvem aspectos emocionais, sociais, culturais e econômicos. Cada criança é única, e essa singularidade precisa ser reconhecida como potencial, e não como limitação.

Uma sala cheia de diferenças exige, portanto, um ambiente de acolhimento. Acolher não significa apenas receber, mas legitimar a presença do outro. Significa olhar para a criança e dizer, mesmo sem palavras: “você pertence a este espaço”.

Esse pertencimento é fundamental para a aprendizagem. Crianças que se sentem seguras, respeitadas e valorizadas tendem a se envolver mais nas propostas e a desenvolver maior autonomia. O vínculo afetivo, nesse sentido, não é um complemento do processo educativo ele é parte central dele.

Além disso, pensar em uma sala cheia de diferenças implica reconhecer os desafios que esse contexto apresenta. A falta de formação continuada, o número elevado de alunos por turma, a ausência de apoio especializado e a pouca participação familiar são fatores que impactam diretamente a efetivação da inclusão. No entanto, mesmo diante dessas dificuldades, é no cotidiano da sala de aula que práticas transformadoras podem emergir.

A inclusão, portanto, não é um estado pronto, mas um processo em construção. Ela se materializa nas pequenas ações: na adaptação de uma atividade, na escuta atenta, na flexibilização de estratégias, no respeito ao tempo da criança.

Assim, uma sala cheia de diferenças não é um problema a ser resolvido, mas uma realidade a ser compreendida e valorizada. É um espaço de encontros, de desafios e, sobretudo, de possibilidades.

Como afirma Mantoan (2003), a inclusão nos convida a “reaprender a olhar para o aluno”, reconhecendo nele não suas limitações, mas suas potencialidades.

E é justamente nesse olhar que nasce uma educação mais humana, mais justa e verdadeiramente significativa.

CAPÍTULO 2 - A infância, as singularidades e o direito de aprender

Compreender a infância é um passo essencial para construir uma educação verdadeiramente inclusiva. Durante muito tempo, a criança foi vista como um ser em formação, alguém que precisava apenas ser preparado para o futuro. Hoje, essa concepção vem sendo superada por uma perspectiva que reconhece a criança como sujeito de direitos, ativa, potente e participante de seu próprio processo de aprendizagem.

Essa mudança de olhar impacta diretamente a forma como a escola organiza suas práticas. Não se trata mais de ensinar para um grupo homogêneo, mas de garantir que cada criança, com suas singularidades, tenha acesso real às experiências educativas.

A ideia de singularidade está no centro dessa discussão. Cada criança aprende de um jeito, em um tempo próprio, a partir de suas vivências e interações. Como destaca Lev Vygotsky, o desenvolvimento não acontece de forma isolada, mas nas relações sociais, sendo profundamente influenciado pelo meio cultural. Para o autor, aquilo que a criança consegue realizar com ajuda hoje, será capaz de fazer sozinha amanhãconceito conhecido como zona de desenvolvimento proximal.

Essa compreensão nos leva a refletir sobre o papel do professor: não como alguém que apenas transmite conteúdos, mas como mediador que identifica possibilidades, oferece suporte e cria condições para que a aprendizagem aconteça.

Nesse contexto, o direito de aprender não pode ser entendido de forma padronizada. Garantir esse direito não significa exigir que todas as crianças alcancem os mesmos resultados, mas assegurar que todas tenham oportunidades reais de desenvolvimento.

A legislação educacional brasileira avança nesse sentido ao reconhecer a educação como direito de todos. A organização da educação infantil, especialmente, reforça a importância de práticas que respeitem os ritmos e as necessidades das crianças, promovendo experiências significativas.

Entretanto, na prática, ainda é comum encontrar uma expectativa de uniformidade: crianças que precisam acompanhar o mesmo conteúdo, no mesmo tempo, da mesma forma. Esse modelo desconsidera as singularidades e, muitas vezes, acaba excluindo aqueles que não se encaixam nesse padrão.

Como afirma Paulo Freire, “não há saber mais ou saber menos: há saberes diferentes” (FREIRE, 1996). Essa afirmação nos convida a reconhecer que todas as crianças possuem conhecimentos, ainda que distintos, e que esses saberes devem ser valorizados no processo educativo.

Na educação infantil, essa valorização se manifesta principalmente nas experiências vividas. O brincar, a interação, a exploração e a expressão são formas legítimas de aprendizagem. A criança aprende quando participa, quando experimenta, quando se sente parte do processo.

É nesse sentido que o direito de aprender se conecta diretamente ao direito de participar. Não basta estar na sala de aula — é preciso estar incluído nas propostas, nas interações e nas vivências.

Para as crianças que apresentam dificuldades, deficiências ou transtornos do desenvolvimento, esse direito se torna ainda mais sensível. Muitas vezes, elas são fisicamente incluídas, mas pedagogicamente excluídas. Estão presentes, mas não participam efetivamente das atividades.

Essa realidade evidencia a necessidade de práticas pedagógicas mais flexíveis e intencionais. O planejamento precisa considerar diferentes possibilidades de acesso ao conteúdo, diferentes formas de participação e diferentes maneiras de expressão.

Como apontam estudos sobre educação inclusiva no Brasil, garantir o direito de aprender implica reorganizar a prática pedagógica, superando métodos rígidos e abrindo espaço para estratégias diversificadas.

Além disso, é fundamental compreender que as singularidades não são apenas desafios elas são também potencialidades. Uma criança que aprende de forma diferente não é menos capaz, apenas necessita de caminhos distintos.

Nesse processo, o erro ganha um novo significado. Ele deixa de ser visto como falha e passa a ser compreendido como parte do percurso. Aprender envolve tentar, errar, ajustar e tentar novamente.

Outro aspecto importante é o vínculo. Crianças que se sentem acolhidas e respeitadas têm mais segurança para se arriscar, participar e aprender. O afeto, portanto, não é um elemento secundário ele é estruturante no processo educativo.

A construção de uma prática que respeite as singularidades exige do professor um olhar atento e uma postura reflexiva. É preciso observar, registrar, analisar e, principalmente, estar disposto a ajustar o percurso sempre que necessário.

Isso implica reconhecer que ensinar não é um processo linear. Cada criança responde de uma maneira, e o professor precisa estar preparado para lidar com essa diversidade.

Uma sala de aula que respeita as singularidades é uma sala onde não há comparação, mas acompanhamento. Onde o foco não está no que falta, mas no que pode ser desenvolvido.

Assim, o direito de aprender se concretiza não na padronização, mas na diversidade de caminhos. Ele se realiza quando cada criança é vista, ouvida e considerada em sua totalidade.

E é nesse reconhecimento que a escola se aproxima de sua função mais essencial: ser um espaço onde todas as crianças tenham, de fato, a oportunidade de aprender e se desenvolver.

Essa função, no entanto, não se concretiza apenas no discurso. Ela exige práticas coerentes, decisões pedagógicas intencionais e, sobretudo, uma mudança de postura diante do processo educativo. Garantir que todas as crianças aprendam implica reconhecer que igualdade não é oferecer o mesmo para todos, mas assegurar condições adequadas para cada um.

Nesse sentido, a equidade passa a ser um princípio fundamental. Tratar de forma igual aquilo que é diferente pode, muitas vezes, reforçar desigualdades. Por isso, é necessário que o professor observe, compreenda e intervenha de maneira sensível, ajustando suas práticas conforme as necessidades de cada criança.

Como destaca Paulo Freire, ensinar exige respeito à autonomia do educando, o que significa considerar seus saberes, seu tempo e sua forma de aprender. Não há aprendizagem verdadeira quando a criança não se sente parte do processo.

Da mesma forma, Vygotsky nos lembra que o desenvolvimento ocorre na interação, o que reforça a importância de ambientes que favoreçam a participação ativa. Uma escola que limita, silencia ou padroniza excessivamente acaba restringindo essas possibilidades de desenvolvimento.

Assim, a oportunidade de aprender não está apenas no conteúdo oferecido, mas na forma como ele é apresentado, mediado e vivenciado. Uma mesma atividade pode incluir ou excluir, dependendo de como é conduzida.

Quando o professor flexibiliza uma proposta, oferece diferentes caminhos, valoriza pequenas conquistas e respeita o ritmo da criança, ele está, na prática, garantindo esse direito. São essas ações cotidianas muitas vezes simples que tornam a inclusão concreta.

Além disso, é importante compreender que o desenvolvimento não acontece de forma isolada ou imediata. Ele é processual, construído ao longo do tempo, nas interações, nas tentativas, nos erros e nas conquistas. Cada avanço, por menor que pareça, carrega um significado importante na trajetória da criança.

Nesse percurso, o olhar do professor faz toda a diferença. Um olhar que enxerga potencialidades transforma a prática. Já um olhar focado apenas nas dificuldades pode limitar o desenvolvimento e reforçar barreiras.

Por isso, mais do que ensinar conteúdos, a escola precisa se comprometer com a formação integral da criança. Isso envolve aspectos cognitivos, emocionais, sociais e culturais. Aprender não é apenas saber ler, escrever ou contar é também aprender a conviver, a se expressar, a se reconhecer e a respeitar o outro.

Quando a escola assume esse compromisso, ela deixa de ser apenas um espaço de transmissão de conhecimento e passa a ser um ambiente de transformação. Um lugar onde as diferenças não são apagadas, mas reconhecidas e valorizadas como parte essencial do processo educativo.

É nesse movimento que a inclusão deixa de ser um ideal distante e se torna uma prática possível. Uma prática construída no cotidiano, nas relações e nas escolhas pedagógicas.

E é justamente aí que reside a potência de uma educação que acredita em todas as crianças não apesar de suas diferenças, mas a partir delas.

CAPÍTULO 3 - INCLUSÃO NA PRÁTICA: DESAFIOS E POSSIBILIDADES REAIS

Falar de inclusão na prática é, inevitavelmente, sair do campo das intenções e adentrar o cotidiano da escola um espaço onde a teoria encontra seus limites, mas também suas maiores possibilidades. Se, nos documentos oficiais, a inclusão se apresenta como um direito garantido, na realidade da sala de aula ela se constrói de forma gradual, entre desafios concretos, escolhas pedagógicas e ações cotidianas.

A inclusão não acontece de maneira automática. Ela exige condições, preparo e, sobretudo, uma mudança de postura diante do processo educativo. Entre aquilo que está previsto nas políticas públicas e o que se realiza na prática, existe um caminho que precisa ser constantemente construído pelo professor.

Um dos primeiros desafios enfrentados está relacionado à formação docente. Muitos professores não se sentem preparados para lidar com a diversidade presente na sala de aula, especialmente quando se trata de crianças com necessidades específicas. Essa falta de preparo não é individual, mas estrutural, e acaba gerando insegurança, dúvidas e, por vezes, sentimentos de frustração.

Como afirma Maria Teresa Eglér Mantoan, “a inclusão implica uma mudança de perspectiva educacional, pois não atinge apenas alunos com deficiência, mas todos os demais, para que obtenham sucesso na corrente educativa geral” (MANTOAN, 2003). Essa afirmação amplia a compreensão de inclusão, mostrando que ela não é uma prática isolada, mas uma transformação que envolve toda a dinâmica escolar.

Além da formação, as condições de trabalho também impactam diretamente a efetivação da inclusão. Turmas numerosas, falta de recursos pedagógicos, ausência de apoio especializado e tempo limitado para planejamento dificultam a construção de práticas mais individualizadas. O professor, muitas vezes, precisa atender a múltiplas demandas simultaneamente, o que torna o processo ainda mais desafiador.

Nesse contexto, há o risco de a inclusão se tornar apenas formal a criança está presente, mas não participa efetivamente das atividades. Está no espaço, mas não acessa o processo de aprendizagem.

Outro desafio importante diz respeito à relação com as famílias. Em muitos casos, a escola encontra dificuldades para estabelecer uma parceria efetiva. Há situações em que a família não consegue

acompanhar o desenvolvimento da criança, não segue orientações pedagógicas ou apresenta resistência diante de encaminhamentos necessários, como avaliações ou atendimentos especializados.

Também é comum que questões relacionadas ao uso de medicação, à continuidade de terapias ou ao acompanhamento profissional impactem diretamente o cotidiano escolar. Essas situações exigem do professor ainda mais sensibilidade e flexibilidade.

No entanto, é fundamental compreender que, muitas vezes, essas famílias também enfrentam dificuldades significativas. A ausência de participação nem sempre está ligada à falta de interesse, mas a contextos sociais, emocionais e econômicos complexos. Por isso, a escola precisa buscar o diálogo, construir vínculos e criar estratégias de aproximação.

No campo das práticas pedagógicas, a inclusão exige um movimento constante de adaptação e reflexão. Não se trata apenas de modificar atividades, mas de repensar a forma de ensinar. Planejar para a diversidade significa considerar, desde o início, diferentes possibilidades de participação, expressão e aprendizagem.

Pequenas mudanças fazem grande diferença: oferecer materiais concretos, diversificar estratégias, permitir diferentes formas de resposta, respeitar o tempo da criança e valorizar o processo em vez do resultado final.

A avaliação, nesse contexto, também precisa ser ressignificada. Avaliar de forma inclusiva é acompanhar o percurso da criança, reconhecendo seus avanços, suas tentativas e suas conquistas, sem reduzi-la a comparações com padrões homogêneos.

Para compreender como essas ações se concretizam no cotidiano, podemos imaginar uma situação comum em uma sala de educação infantil.

Durante uma atividade de pintura, enquanto a maioria das crianças participa ativamente, uma delas permanece distante, observando, sem se envolver. Essa criança já apresenta, em outros momentos, dificuldades de concentração e resistência em atividades dirigidas.

Diante dessa situação, a professora poderia simplesmente insistir para que a criança realizasse a atividade da mesma forma que os demais, ou permitir que ela permanecesse alheia à proposta. No entanto, ao optar por um olhar mais sensível, ela decide intervir de outra forma.

Aproxima-se, observa, escuta e propõe uma adaptação: em vez do uso do pincel, oferece tinta para exploração com as mãos, em uma bandeja. A atividade muda, mas o objetivo permanece possibilitar a participação. Gradualmente, a criança se envolve. O que antes era recusa transforma-se em experiência. O contato com a tinta, as cores e a textura desperta interesse e promove interação.

Nesse momento, a inclusão se concretiza. Não porque a criança realizou a mesma atividade que os colegas, mas porque teve garantido o direito de participar dentro de suas possibilidades. A professora, ao flexibilizar sua prática, reconheceu que o processo é mais importante que o produto.

Essa situação ilustra um aspecto fundamental da inclusão: ela acontece nas pequenas ações. Não depende apenas de grandes recursos ou intervenções complexas, mas de um olhar atento, sensível e intencional. Outro ponto que merece destaque é o olhar sobre a criança. Muitas vezes, o foco recai sobre aquilo que ela não consegue fazer, reforçando suas dificuldades. Esse olhar limita possibilidades e pode comprometer o desenvolvimento. Por outro lado, quando o professor reconhece potencialidades, ele amplia caminhos. A mudança de olhar é, portanto, uma das transformações mais importantes no processo inclusivo. Apesar dos desafios, é importante afirmar que a inclusão também é um campo de possibilidades. Ela se constrói no cotidiano, nas relações, nas tentativas e nos ajustes constantes.

Não é um processo linear. Envolve avanços, retrocessos e recomeços. Exige reflexão contínua e disposição para rever práticas. Além disso, a inclusão não é responsabilidade exclusiva do professor. Ela precisa ser assumida como um compromisso coletivo da escola. Gestão, equipe pedagógica e profissionais de apoio têm papel fundamental nesse processo.

Quando há colaboração, diálogo e troca de experiências, os desafios se tornam mais possíveis de serem enfrentados. Por fim, é importante compreender que a inclusão não acontece apenas quando tudo está ideal. Ela acontece mesmo em meio às limitações, nas pequenas conquistas, nos gestos cotidianos.

A inclusão na prática não se faz apenas de discursos, mas de ações. Ações que acolhem, que adaptam, que respeitam, que insistem mesmo quando é difícil. E é nesse fazer diário, muitas vezes silencioso, que a escola se transforma. E, ao se transformar, transforma também a vida das crianças que por ela passam.

E é justamente nesse fazer cotidiano que a inclusão se concretiza não como um conceito abstrato, mas como uma prática viva, construída nas relações e nas escolhas pedagógicas. Essa perspectiva dialoga diretamente com o pensamento de Paulo Freire, ao afirmar que a prática educativa precisa ser coerente com o discurso. Para o autor, não há transformação sem ação: “é pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática” (FREIRE, 1996). Assim, a inclusão exige do professor um movimento constante de reflexão e reconstrução de sua atuação.

Da mesma forma, ao compreender a aprendizagem como um processo social, Lev Vygotsky reforça que o desenvolvimento da criança acontece nas interações. Isso significa que excluir, ainda que de forma sutil como não adaptar uma atividade ou não garantir a participação é também limitar o desenvolvimento. Incluir, portanto, é criar condições reais para que a criança esteja em relação, aprendendo com o outro e no coletivo.

Nesse sentido, a prática inclusiva também pode ser compreendida a partir da ideia de equidade. Não se trata de oferecer o mesmo para todos, mas de garantir aquilo que cada criança necessita para acessar a aprendizagem. Como apontam estudos contemporâneos da educação inclusiva, tratar igualmente os diferentes pode reforçar desigualdades, enquanto práticas equitativas promovem justiça educacional.

Além disso, a insistência mencionada no fazer docente não deve ser compreendida como repetição mecânica, mas como compromisso pedagógico. Insistir é buscar novos caminhos, é não desistir da criança, mesmo diante das dificuldades. É reconhecer que o processo de aprendizagem não é linear e que cada avanço, por menor que seja, carrega significado.

Essa compreensão se aproxima da perspectiva de Maria Teresa Eglér Mantoan, ao defender que a inclusão exige uma transformação na forma de ensinar e aprender, rompendo com práticas excludentes e abrindo espaço para uma educação que considere todos os alunos.

E é nesse fazer diário, muitas vezes silencioso, que a escola se transforma.

Uma transformação que não acontece de forma imediata ou visível, mas que se constrói nas pequenas ações: na escuta atenta, na adaptação de uma atividade, na valorização de um avanço, no respeito ao tempo da criança.

Como nos lembra António Nóvoa, a mudança na educação não acontece apenas por meio de reformas, mas principalmente no interior das escolas, a partir do trabalho cotidiano dos professores. É nesse espaço que as práticas se ressignificam e que novas possibilidades emergem.

Ao se transformar, a escola também transforma a vida das crianças que por ela passam. Essa transformação vai além da aprendizagem de conteúdo. Ela envolve a construção de vínculos, o fortalecimento da autoestima, o desenvolvimento da autonomia e a experiência de pertencimento.

Para muitas crianças, especialmente aquelas que historicamente foram excluídas dos espaços educativos, ser reconhecida, ouvida e incluída pode representar uma mudança significativa em sua trajetória. Assim, a inclusão deixa de ser apenas uma exigência legal e passa a ser um compromisso ético.

Um compromisso com o direito de aprender, de participar e de ser reconhecido em sua singularidade. E é nesse compromisso, assumido no cotidiano da sala de aula, que a educação se torna, de fato, um espaço de transformação.

CAPÍTULO 4 - O PAPEL DO PROFESSOR: MEDIAÇÃO, AFETO E INTENCIONALIDADE

Ser professor é olhar além do que se vê, é escutar o que ainda não foi dito.

É perceber no silêncio um pedido,

e no movimento, uma forma de existir.

Ser professor é insistir,

mesmo quando o caminho não é claro, é acreditar no pequeno avanço

como quem enxerga o extraordinário.

É acolher sem moldar, é ensinar sem apagar,

é transformar sem ferir.

Ser professor é, todos os dias, reaprender a ensinar

porque cada criança

ensina um novo jeito de olhar.

(Autoria dos autores)

Falar do papel do professor em uma sala cheia de diferenças é reconhecer que sua atuação vai muito além da transmissão de conteúdos. O professor é, antes de tudo, mediador de experiências, construtor de vínculos e agente fundamental na efetivação da inclusão.

Na perspectiva da educação inclusiva, ensinar não significa conduzir todos pelo mesmo caminho, mas criar possibilidades para que cada criança encontre o seu. Como afirma Paulo Freire, “ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção” (FREIRE, 1996). Essa compreensão desloca o foco do ensino para a aprendizagem, colocando a criança no centro do processo. Nesse cenário, o professor assume um papel ativo e sensível. Ele observa, interpreta, intervém e ajusta continuamente sua prática. Não trabalha com certezas prontas, mas com hipóteses, tentativas e reconstruções.

A mediação pedagógica, nesse contexto, torna-se essencial. Inspirados em Lev Vygotsky, compreendemos que a aprendizagem acontece nas interações, sendo o professor aquele que cria pontes entre o que a criança já sabe e aquilo que ainda pode aprender. Como destaca o autor, “o

aprendizado adequadamente organizado resulta em desenvolvimento mental e põe em movimento vários processos de desenvolvimento que, de outra forma, seriam impossíveis de acontecer" (VYGOTSKY, 1991).

Essa mediação exige intencionalidade. Não se trata de agir de forma espontânea, mas de planejar, observar e intervir com propósito. Cada atividade, cada proposta, cada interação precisa ter um sentido pedagógico. Ao mesmo tempo, essa intencionalidade precisa caminhar junto com o afeto.

Durante muito tempo, tentou-se separar o ensinar do cuidar, como se o afeto fosse algo secundário no processo educativo. No entanto, especialmente na educação infantil, essa separação não se sustenta. O vínculo é condição para a aprendizagem. Como afirma Henri Wallon, o desenvolvimento da criança está profundamente ligado às emoções e às relações que ela estabelece. Para o autor, "a afetividade é um dos elementos fundamentais da constituição do sujeito" (WALLON, 2007). Isso significa que a forma como a criança se sente no ambiente escolar impacta diretamente sua capacidade de aprender.

Um professor sensível compreende que, antes de ensinar, é preciso acolher. Que uma criança insegura dificilmente se envolve em uma atividade. Que o comportamento, muitas vezes, expressa aquilo que ainda não pode ser dito em palavras. Nesse sentido, o professor precisa desenvolver um olhar ampliado um olhar que não se limita ao desempenho, mas que considera a criança em sua totalidade.

Além disso, a prática docente na perspectiva inclusiva exige flexibilidade. Planejar é importante, mas saber ajustar o planejamento é essencial. Nem sempre o que foi pensado inicialmente atenderá às necessidades da turma e reconhecer isso faz parte do processo.

Como destaca António Nóvoa, "não há ensino sem uma permanente reflexão sobre a prática" (NÓVOA, 1992). Essa reflexão é o que permite ao professor evoluir, reinventar-se e encontrar novos caminhos diante dos desafios. Outro aspecto fundamental é a crença no potencial da criança. O professor que acredita nas possibilidades de seus alunos cria um ambiente mais propício à aprendizagem. Já aquele que se fixa nas limitações pode, ainda que sem intenção, restringir o desenvolvimento.

Nesse sentido, Maria Teresa Eglér Mantoan reforça que a inclusão exige uma mudança de olhar: "incluir é não deixar ninguém de fora do processo de ensino e aprendizagem" (MANTOAN, 2003). Essa afirmação nos lembra que a responsabilidade do professor não é selecionar quem aprende, mas garantir condições para que todos aprendam. Essa garantia não significa que todos alcançarão os mesmos resultados, mas que todos terão oportunidades reais de participar e se desenvolver.

O papel do professor, portanto, é também ético. Ele envolve escolhas: incluir ou ignorar, adaptar ou manter, acolher ou excluir, ainda que de forma sutil. São decisões que acontecem no cotidiano, muitas vezes de forma rápida, mas que têm impactos profundos na trajetória da criança. Ser professor em uma perspectiva inclusiva é aceitar o desafio de não ter respostas prontas. É compreender que cada dia traz novas demandas, novas situações e novos aprendizados. É um trabalho exigente, mas também profundamente significativo. Porque é no encontro com as diferenças que o professor também se transforma. E, ao se transformar, transforma sua prática. E, ao transformar sua prática, transforma possibilidades. Possibilidades de aprendizagem, de pertencimento, de desenvolvimento. Possibilidades de futuro.

Refletir sobre o ser professor na atualidade implica compreender a docência como uma prática complexa, situada e atravessada por múltiplas dimensões. Longe de se restringir à aplicação de métodos ou à transmissão de conteúdos, o trabalho docente envolve a mobilização de saberes diversos, construídos ao longo da formação, da experiência e das interações estabelecidas no cotidiano escolar.

Nesse sentido, a contribuição de Maurice Tardif torna-se central para a compreensão da profissão docente. Para o autor, os saberes do professor não são homogêneos nem se originam de uma única fonte, mas constituem um conjunto plural, formado por saberes disciplinares, curriculares, profissionais e experienciais. Como afirma Tardif, “o saber dos professores é um saber plural, formado por uma amálgama de saberes provenientes da formação profissional e de saberes disciplinares, curriculares e experienciais” (TARDIF, 2002).

Essa concepção desloca a ideia de professor como mero executor de práticas previamente definidas e o reconhece como sujeito que produz, articula e ressignifica saberes em sua atuação. A prática docente, portanto, não pode ser compreendida como aplicação linear de teorias, mas como um processo dinâmico, que se constrói na relação entre teoria e prática, entre conhecimento e experiência.

No contexto contemporâneo, marcado pela diversidade e pela ampliação do acesso à escola, essa complexidade se intensifica. O professor passa a atuar em cenários heterogêneos, nos quais as diferenças demandam respostas pedagógicas que não podem ser padronizadas. É nesse ponto que os saberes experienciais ganham destaque, uma vez que são construídos no enfrentamento das situações reais da sala de aula.

Tardif destaca que “os saberes experienciais são aqueles que os professores desenvolvem no exercício de suas funções e na prática cotidiana” (TARDIF, 2002), sendo fundamentais para a tomada de decisões pedagógicas. Esses saberes não são inferiores aos conhecimentos teóricos; ao contrário, são essenciais para a compreensão das singularidades dos alunos e para a adaptação das práticas às diferentes realidades.

A docência, nessa perspectiva, exige do professor uma postura reflexiva diante de sua própria prática. Não se trata apenas de agir, mas de analisar, interpretar e reconstruir continuamente suas ações. Esse movimento é especialmente relevante no campo da educação inclusiva, onde não existem respostas prontas e cada situação demanda novas estratégias e olhares.

Além disso, o professor contemporâneo precisa articular seus saberes com um compromisso ético e social. Ensinar, hoje, implica reconhecer a educação como direito e atuar para que esse direito se concretize de forma equitativa. Isso significa considerar as diferenças não como obstáculos, mas como elementos constitutivos do processo educativo.

Ao discutir a profissionalização docente, Tardif também chama atenção para o fato de que o trabalho do professor é profundamente marcado pelas interações humanas. Diferentemente de outras profissões, o objeto de trabalho do professor são pessoas crianças, jovens, sujeitos em processo de formação. Isso confere à docência uma dimensão relacional que exige sensibilidade, escuta e capacidade de mediação.

Nesse sentido, compreender o ser professor na atualidade implica reconhecer que sua atuação não se limita ao domínio de conteúdos, mas envolve a construção de relações, a gestão da diversidade e a criação de condições para a aprendizagem de todos os alunos. A complexidade do trabalho docente, portanto, não deve ser entendida como um problema, mas como característica constitutiva da profissão. É nessa complexidade que se inscrevem os desafios, mas também as possibilidades de transformação.

Assim, ao considerar a docência a partir da perspectiva dos saberes plurais, como propõe Tardif, torna se possível compreender o professor como um profissional que atua em constante processo de construção, articulando conhecimentos, experiências e reflexões para responder às demandas de seu contexto.

É nesse movimento que se consolida uma prática pedagógica comprometida com a inclusão, com a equidade e com a formação integral dos sujeitos, reafirmando o papel do professor como elemento central na construção de uma educação mais justa e significativa. A docência como profissão: saberes, identidade e compromisso na contemporaneidade

A compreensão da docência como profissão exige o reconhecimento de sua complexidade, historicidade e especificidade. Durante muito tempo, o trabalho do professor foi associado a uma prática vocacional, marcada por aspectos como dedicação, cuidado e compromisso moral. Embora tais dimensões ainda estejam presentes, elas não são suficientes para dar conta das exigências contemporâneas da profissão docente.

Na atualidade, ser professor implica assumir uma posição profissional que demanda formação, conhecimento especializado, capacidade reflexiva e atuação crítica diante das realidades educacionais. Nesse sentido, a docência se constitui como um campo de saber próprio, que não pode ser reduzido à aplicação de teorias produzidas por outras áreas.

A contribuição de Maurice Tardif é fundamental para essa compreensão. Ao discutir os saberes docentes, o autor evidencia que o professor não é apenas um transmissor de conhecimentos, mas um sujeito que produz saberes a partir de sua prática. Como afirma, “os professores são sujeitos do conhecimento e possuem saberes específicos ao seu trabalho” (TARDIF, 2002).

Essa afirmação rompe com a ideia de que o professor ocupa um lugar secundário na produção do conhecimento. Ao contrário, reconhece a docência como uma profissão intelectual, na qual o saber é construído na articulação entre teoria, prática e experiência. Segundo Tardif, os saberes docentes são plurais e se constituem a partir de diferentes fontes. Entre eles, destacam-se os saberes disciplinares, relacionados aos conteúdos; os saberes curriculares, vinculados às orientações institucionais; os saberes profissionais, adquiridos na formação inicial e continuada; e os saberes experienciais, construídos no cotidiano da prática.

Dentre esses, os saberes experienciais assumem papel central na atuação docente, especialmente em contextos marcados pela diversidade. Isso porque é na prática que o professor enfrenta situações reais, toma decisões e constrói estratégias que não estão previamente definidas nos manuais ou nas teorias.

Como destaca o autor, “os saberes experienciais são o núcleo vital do saber docente” (TARDIF, 2002), pois se originam da vivência concreta do professor e orientam suas ações no cotidiano escolar.

Essa perspectiva é particularmente relevante quando se pensa na educação inclusiva. A diversidade presente na sala de aula exige do professor não apenas conhecimento teórico, mas a capacidade de mobilizar diferentes saberes para responder às necessidades dos alunos.

Nesse contexto, a docência se configura como uma prática situada, que demanda leitura de contexto, sensibilidade e tomada de decisões constantes. Não há respostas prontas ou universais há caminhos que se constroem no encontro com o outro.

Além dos saberes, a identidade docente também se constitui como elemento central na compreensão da profissão. Como aponta António Nóvoa, a identidade do professor não é algo fixo, mas um processo em permanente construção, que se dá ao longo da trajetória profissional e das experiências vividas.

Essa identidade é atravessada por múltiplos fatores: formação, práticas, relações, valores e contextos institucionais. Ser professor, portanto, não é apenas exercer uma função, mas construir uma forma de estar no mundo. No cenário contemporâneo, essa construção ocorre em meio a desafios significativos. A ampliação do acesso à escola, a diversidade dos alunos, as demandas sociais e as transformações culturais exigem do professor uma atuação cada vez mais complexa. Ao mesmo tempo, é importante reconhecer que a profissão docente também enfrenta processos de desvalorização, intensificação do trabalho e falta de condições adequadas para o exercício pleno de suas funções. Esses fatores impactam diretamente a prática pedagógica e a construção da identidade profissional.

Apesar disso, a docência mantém sua relevância social e seu potencial transformador. O professor continua sendo um agente fundamental na garantia do direito à educação e na construção de uma sociedade mais justa. Assumir a docência como profissão, portanto, implica reconhecer sua complexidade, valorizar seus saberes e fortalecer sua identidade. Implica, também, compreender que ensinar é um ato intencional, ético e político. É nesse contexto que o professor se posiciona não apenas como mediador da aprendizagem, mas como sujeito ativo na construção de práticas educativas que respeitem as diferenças e promovam a inclusão.

Dessa forma, ao articular saberes, experiências e reflexões, o professor contemporâneo reafirma seu papel na construção de uma educação que não apenas ensina, mas que acolhe, transforma e possibilita.

CAPÍTULO 5 - PRÁTICAS PEDAGÓGICAS INCLUSIVAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Pensar em práticas pedagógicas inclusivas implica compreender que a inclusão não se realiza apenas por meio de discursos ou diretrizes, mas se concretiza no cotidiano da sala de aula, nas decisões pedagógicas, nas relações estabelecidas e nas formas de organização do ensino. Nesse sentido, a prática docente assume papel central na garantia do direito à aprendizagem, especialmente em contextos marcados pela diversidade.

A educação infantil, por sua especificidade, exige um olhar ainda mais atento às singularidades das crianças. Diferentemente de outras etapas da educação básica, nela o processo de ensino-aprendizagem está profundamente ligado às experiências, às interações e às vivências. Assim, pensar em inclusão nesse contexto é reconhecer que aprender não se restringe à aquisição de conteúdos, mas envolve o desenvolvimento integral da criança.

Como afirma Maria Teresa Eglér Mantoan, “a inclusão implica uma mudança de perspectiva educacional, pois não atinge apenas alunos com deficiência, mas todos os demais” (MANTOAN, 2003). Essa compreensão amplia o conceito de inclusão, deslocando-o de uma prática voltada apenas para alguns alunos para uma abordagem que considera a diversidade como princípio organizador do ensino.

A prática pedagógica, na perspectiva inclusiva, deve ser compreendida como um espaço de construção de possibilidades. Isso significa que o professor não atua apenas como executor de atividades previamente planejadas, mas como sujeito que interpreta, ajusta e recria sua ação a partir das necessidades das crianças.Nesse sentido, a prática docente se aproxima da ideia de ação reflexiva, como discutida por Donald Schön, ao destacar que o profissional atua em situações complexas que exigem tomada de decisão constante. No contexto da sala de aula, isso se traduz na capacidade do professor de observar e intervir de forma intencional.

Além disso, a prática inclusiva exige a superação de modelos pedagógicos centrados na homogeneidade. Como aponta Vygotsky, o desenvolvimento humano ocorre nas interações sociais, o que reforça a importância de práticas que favoreçam a participação de todos os alunos.

Planejamento para a diversidade

O planejamento é um dos principais instrumentos do professor para promover a inclusão. Planejar de forma inclusiva significa antecipar possibilidades, prever diferentes caminhos e considerar que as crianças não aprendem da mesma forma.

Isso implica pensar em atividades abertas, que permitam múltiplas formas de participação. Uma mesma proposta pode ser vivenciada de diferentes maneiras, sem perder seu objetivo pedagógico.

Por exemplo, em uma atividade de contação de história:

- ✓ Algumas crianças podem ouvir e interagir verbalmente
- ✓ Outras podem apontar imagens
- ✓ Outras podem representar com gestos ou expressões

Todas estão participando cada uma dentro de suas possibilidades. Como aponta Vygotsky, a aprendizagem acontece na interação e na mediação, o que reforça a importância de propostas que favoreçam a participação ativa.

Organização do ambiente

O espaço da sala de aula também comunica e ensina. Um ambiente organizado de forma acessível favorece a autonomia, a exploração e o engajamento das crianças. Algumas estratégias importantes:

- ✓ Materiais ao alcance das crianças
- ✓ Organização por cantos (leitura, brinquedos, arte, construção)
- ✓ Uso de imagens e referências visuais
- ✓ Rotinas visíveis (com figuras ou símbolos)

Esses elementos auxiliam especialmente crianças que apresentam dificuldades de comunicação, atenção ou organização.

Estratégias de mediação

A mediação do professor é um dos aspectos mais importantes da prática inclusiva. Não basta propor atividades — é necessário acompanhar, intervir e ajustar conforme a necessidade de cada criança.

Algumas estratégias fundamentais:

- ✓ Aproximação individual quando necessário

- ✓ Uso de linguagem simples e objetiva
- ✓ Apoio visual e concreto
- ✓ Repetição com sentido (não mecânica)
- ✓ Valorização de pequenas conquistas

Como afirma Paulo Freire, “ensinar exige respeito aos saberes dos educandos” (FREIRE, 1996). Isso significa partir do que a criança já sabe e construir a partir daí.

Flexibilização das atividades

Flexibilizar não é facilitar no sentido de diminuir o valor da atividade, mas tornar o acesso possível. Uma mesma proposta pode ter variações:

- ✓ Mudar o material (lápis → massinha → tinta)
- ✓ Mudar a forma de participação (oral → gestual → manipulação)
- ✓ Mudar o tempo de execução
- ✓ Oferecer apoio ou mediação mais próxima

O objetivo permanece o mesmo, mas o caminho se adapta.

Essa perspectiva está alinhada com o princípio da equidade, que busca garantir que cada criança tenha o suporte necessário para aprender.

Avaliação inclusiva

A avaliação é um dos pontos mais sensíveis no processo educativo. Em uma perspectiva inclusiva, ela precisa ser contínua, qualitativa e centrada no desenvolvimento da criança. Avaliar não é comparar, mas acompanhar. Isso envolve:

- ✓ observar o processo
- ✓ registrar avanços
- ✓ considerar o ponto de partida
- ✓ valorizar tentativas e conquistas

Como destacam estudos na área da educação, a avaliação inclusiva rompe com a lógica classificatória e passa a assumir um caráter formativo.

Situação prática: inclusão no cotidiano

Durante uma atividade de construção com blocos, o professor propõe que as crianças montem casas. A maioria inicia rapidamente, empilhando peças e interagindo entre si. Uma criança, no entanto, permanece afastada, sem iniciar a atividade. Em outros momentos, já apresentou dificuldade de interação e organização.

O professor, ao perceber, aproxima-se e inicia a mediação. Em vez de exigir que a criança construa uma casa como os colegas, começa oferecendo duas peças, incentivando o encaixe. Aos poucos, a criança se envolve. Com apoio, começa a empilhar, observa os colegas e passa a interagir de forma tímida. Nesse momento, a atividade deixa de ser uma exigência e se torna uma possibilidade.

A inclusão acontece quando o professor compreende que o objetivo não é o produto final, mas a participação da criança no processo. A construção de práticas pedagógicas inclusivas exige mais do que estratégias isoladas exige uma mudança de concepção sobre ensinar e aprender. Trata-se de reconhecer a diversidade como princípio, de planejar com intencionalidade, de mediar com sensibilidade e de avaliar com olhar formativo.

Nesse processo, o professor se constitui como sujeito fundamental na garantia de uma educação que não apenas acolhe as diferenças, mas as reconhece como parte essencial do processo educativo. Assim, a prática pedagógica inclusiva se afirma como um compromisso com o direito de aprender, com a equidade e com a construção de uma escola que seja, de fato, para todos.

CAPÍTULO 6 - Entre vivências e transformações: a sala real

Falar sobre inclusão é, muitas vezes, permanecer no campo das ideias, dos conceitos e das possibilidades. No entanto, é no cotidiano da sala de aula que a inclusão se revela em sua forma mais concreta com suas potências, limites, desafios e conquistas. A sala real é feita de encontros. Encontros entre crianças diferentes, histórias distintas, ritmos variados e formas singulares de aprender. É nesse espaço que o professor se depara, diariamente, com situações que exigem mais do que teoria: exigem sensibilidade, escuta e tomada de decisão.

Se, nos capítulos anteriores, discutimos a inclusão como princípio e como prática pedagógica, aqui ela se apresenta como experiência vivida.

Situação 1: quando o comportamento comunica

Durante a roda de conversa, enquanto a professora inicia a atividade, uma criança começa a se levantar repetidamente, interrompendo o momento coletivo. Em outras ocasiões, já havia demonstrado dificuldade em permanecer sentada e em acompanhar atividades dirigidas.

A reação mais imediata poderia ser a correção do comportamento. No entanto, ao observar com mais atenção, a professora percebe que a criança não apenas se levanta — ela olha constantemente para os colegas, tenta interagir, mas não consegue se manter no ritmo da atividade.

Em vez de insistir na permanência rígida, a professora reorganiza a proposta: permite que a criança participe em movimento, entregando-lhe um objeto para auxiliar na condução da roda, como segurar o livro ou ajudar a mostrar as imagens.

A partir dessa mediação, o comportamento deixa de ser apenas uma “interrupção” e passa a ser compreendido como uma forma de comunicação.

Como aponta Henri Wallon, o movimento e a emoção estão profundamente ligados ao desenvolvimento infantil, sendo formas legítimas de expressão.

Nesse caso, a inclusão acontece quando o professor deixa de ver o comportamento como problema e passa a compreendê-lo como linguagem.

Situação 2: o silêncio também fala

Em uma atividade de contação de história, todas as crianças participam verbalmente, respondendo às perguntas e interagindo com a narrativa. Uma criança, no entanto, permanece em silêncio, sem se manifestar.

A ausência de participação pode ser interpretada como desinteresse, mas o olhar atento da professora identifica outro aspecto: a criança acompanha a história com o olhar, observa as imagens e reage com expressões faciais.

Diante disso, a professora modifica sua abordagem. Em vez de solicitar respostas orais, passa a oferecer alternativas: aponta figuras, faz perguntas que podem ser respondidas com gestos e permite que a criança participe à sua maneira.

Gradualmente, a criança começa a se envolver mais ativamente.

Essa situação evidencia que participar não significa, necessariamente, falar. A inclusão exige ampliar o entendimento sobre as formas de expressão.

Como afirma Vygotsky, o desenvolvimento ocorre nas interações, mas essas interações não se limitam à linguagem verbal.

Situação 3: quando o tempo é diferente

Durante uma atividade de registro gráfico, a maioria das crianças conclui rapidamente a proposta. Uma delas, no entanto, demora mais tempo, apresenta dificuldade na coordenação e se frustra com facilidade.

A pressão para finalizar a atividade poderia intensificar essa frustração. No entanto, a professora opta por respeitar o tempo da criança, oferecendo apoio e valorizando cada tentativa.

Enquanto os colegas seguem para outra proposta, a criança permanece na atividade, com acompanhamento mais próximo.

Nesse contexto, o tempo deixa de ser um padrão coletivo e passa a ser compreendido como parte da singularidade do processo de aprendizagem.

Essa prática dialoga com o princípio da equidade, ao reconhecer que garantir o mesmo tempo para todos nem sempre significa garantir aprendizagem.

Situação 4: a ausência que impacta

Há também situações em que os desafios extrapolam o espaço da sala de aula. Uma criança apresenta dificuldades significativas de aprendizagem e comportamento, e a escola já orientou a família sobre a necessidade de acompanhamento especializado.

No entanto, a família não dá continuidade aos encaminhamentos, não comparece às reuniões e não segue as orientações propostas. Essa realidade gera impactos diretos no trabalho pedagógico e no desenvolvimento da criança.

Diante disso, a escola se vê diante de um desafio que não se resolve apenas com práticas pedagógicas. É necessário insistir no diálogo, buscar estratégias de aproximação e compreender o contexto familiar sem julgamentos. Como discutido por diversos autores da área, a inclusão é um processo que envolve não apenas a escola, mas também a família e a rede de apoio.

A sala real: entre limites e possibilidades

As situações apresentadas evidenciam que a inclusão, na prática, não acontece de forma idealizada. Ela se constrói em meio a limites, tentativas e ajustes constantes.

Nem sempre o professor terá todas as respostas. Nem sempre as estratégias funcionarão da primeira vez. Nem sempre haverá apoio suficiente.

Ainda assim, é nesse cenário que a inclusão acontece.

Como aponta Tardif, os saberes docentes se constroem na experiência, sendo continuamente reelaborados a partir das situações vividas. É no enfrentamento dessas realidades que o professor desenvolve sua prática e amplia sua compreensão sobre o ensinar. A sala real não é perfeita mas é potente. É nela que o professor observa, erra, tenta novamente, adapta, aprende. É nela que a teoria ganha sentido. É nela que a inclusão deixa de ser conceito e se torna prática. A inclusão, quando observada a partir da sala real, revela-se como um processo dinâmico, complexo e profundamente humano.

Ela não acontece apenas nas grandes ações, mas nos pequenos gestos cotidianos. Na escuta; Na adaptação; Na insistência e No olhar que reconhece possibilidades.

Cada criança que consegue participar, se expressar e aprender dentro de suas condições representa uma conquista que vai além do pedagógico é uma conquista de pertencimento. E é nesse espaço, feito de vivências e transformações, que a educação se reafirma como prática de inclusão.

Entre a experiência e a teoria: a inclusão como prática situada

As situações apresentadas ao longo deste capítulo evidenciam que a inclusão, quando observada a partir da realidade da sala de aula, não se configura como um modelo ideal a ser replicado, mas como uma prática situada, construída no interior das relações pedagógicas e atravessada por múltiplos fatores. Nesse sentido, compreender a inclusão a partir da prática implica reconhecer que o trabalho docente se desenvolve em contextos concretos, marcados por incertezas, demandas diversas e condições nem sempre favoráveis. Essa compreensão encontra respaldo na perspectiva de Maurice Tardif, ao afirmar que “o trabalho docente se realiza em um contexto de interações humanas e se caracteriza por sua complexidade e imprevisibilidade” (TARDIF, 2002).

A sala de aula, portanto, não pode ser compreendida como um espaço neutro ou controlável, mas como um ambiente dinâmico, no qual o professor precisa constantemente interpretar situações, tomar decisões e mobilizar diferentes saberes para responder às necessidades dos alunos. Essa ideia reforça o caráter não linear da prática pedagógica. As situações descritas o comportamento que comunica, o silêncio que expressa, o tempo que se diferencia, a ausência de suporte externo evidencia que a inclusão exige do professor uma postura investigativa, capaz de compreender a singularidade de cada contexto.

Ao dialogar com a teoria histórico-cultural, especialmente com Lev Vygotsky, é possível compreender que o desenvolvimento da criança está diretamente relacionado às condições sociais e às interações que ela vivencia. Nesse sentido, a participação efetiva nas atividades escolares torna-se condição essencial para a aprendizagem. Quando essa participação não é garantida, ainda que a criança esteja fisicamente presente, há um processo de exclusão que se manifesta de forma sutil.

Por outro lado, quando o professor cria condições para que a criança participe dentro de suas possibilidades, ele amplia suas oportunidades de desenvolvimento. Essa perspectiva se articula com a compreensão de inclusão defendida por Maria Teresa Eglér Mantoan, ao destacar que incluir não é apenas permitir o acesso, mas garantir a participação e a aprendizagem de todos os alunos. Trata-se, portanto, de uma mudança estrutural na forma de conceber o ensino.

Além disso, ao considerar as situações que envolvem a relação com as famílias, evidencia-se que a inclusão não se restringe ao espaço escolar. Ela depende de uma rede de apoio que envolve diferentes atores e contextos. A ausência dessa rede impacta diretamente o trabalho docente, reforçando a necessidade de uma atuação articulada entre escola, família e demais serviços.

Do ponto de vista pedagógico, as experiências relatadas também evidenciam a centralidade dos saberes experienciais na prática docente. Conforme destaca Tardif, esses saberes são construídos no exercício da profissão e orientam as decisões cotidianas do professor. Não se trata de um saber inferior ao científico, mas de um conhecimento situado, que emerge da prática e dialoga com a teoria.

Nesse contexto, o professor atua como um profissional que interpreta, adapta e recria suas ações, mobilizando diferentes conhecimentos para responder às demandas da sala de aula. Essa atuação exige não apenas domínio teórico, mas também sensibilidade, escuta e capacidade reflexiva. Ao mesmo tempo, a análise das vivências permite compreender que a inclusão não se efetiva por meio de ações isoladas, mas por um conjunto de práticas articuladas, que envolvem planejamento, mediação, avaliação e construção de vínculos.

Essa articulação evidencia que a prática inclusiva não pode ser reduzida a técnicas ou estratégias pontuais. Ela se constitui como uma postura pedagógica, sustentada por princípios éticos e por uma concepção de educação comprometida com a equidade.

Dessa forma, ao aproximar teoria e prática, torna-se possível compreender que a inclusão não é um ideal distante, mas uma construção cotidiana, que se realiza nas interações, nas decisões pedagógicas e na forma como o professor se posiciona diante das diferenças. Assim, a sala de aula se configura como um espaço privilegiado de produção de saberes, no qual o professor, ao enfrentar os desafios da prática, constrói novas compreensões sobre o ensinar e o aprender. É nesse movimento que a inclusão se afirma não apenas como diretriz, mas como prática concreta, situada e em constante construção.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo desta obra, buscou-se refletir sobre a construção de uma educação que reconheça e valorize as diferenças como parte constitutiva do processo educativo. Partindo da compreensão de que a sala de aula contemporânea é, essencialmente, um espaço de diversidade, este livro procurou articular fundamentos teóricos e experiências práticas com o objetivo de contribuir para o fortalecimento de uma perspectiva inclusiva na educação infantil.

A proposta inicial discutir a realidade de uma “sala cheia de diferenças” revelou-se, ao longo dos capítulos, não apenas como uma descrição do contexto escolar, mas como um princípio orientador da prática pedagógica. Compreender a diversidade como elemento estruturante implica deslocar o olhar da homogeneidade para a singularidade, reconhecendo que cada criança aprende, se expressa e se desenvolve de maneira única.

Nesse percurso, o diálogo com autores como Paulo Freire, Lev Vygotsky, Maria Teresa Eglér Mantoan, Maurice Tardif, António Nóvoa e Henri Wallon permitiu fundamentar a compreensão de que a inclusão não se limita ao acesso à escola, mas envolve a garantia de participação, aprendizagem e desenvolvimento de todos os alunos. A partir das contribuições de Freire, foi possível reafirmar a educação como prática dialógica, na qual ensinar implica criar condições para que o aluno construa seu próprio conhecimento. Já a perspectiva de Vygotsky evidenciou o papel das interações sociais no desenvolvimento, reforçando a importância de práticas que promovam a participação ativa das crianças.

No campo da educação inclusiva, as reflexões de Mantoan contribuíram para ampliar o entendimento da inclusão como um processo que exige transformação na organização do ensino, rompendo com práticas excludentes e seletivas. Ao mesmo tempo, as contribuições de Tardif possibilitaram compreender a docência como uma profissão complexa, marcada pela articulação de saberes diversos, construídos na formação e, sobretudo, na experiência.

As discussões propostas ao longo dos capítulos também evidenciaram que a inclusão, na prática, se constrói no cotidiano da sala de aula, nas escolhas pedagógicas, na mediação do professor e na forma como as relações são estabelecidas. Não se trata de um modelo pronto ou de um conjunto fixo de estratégias, mas de um processo dinâmico, que exige reflexão constante e abertura para o novo.

Ao abordar o papel do professor na contemporaneidade, destacou-se a necessidade de uma atuação intencional, sensível e comprometida com o desenvolvimento integral das crianças. Nesse contexto, a docência se configura como uma prática que envolve não apenas o domínio de conteúdos, mas a capacidade de compreender o outro, de adaptar-se às diferentes demandas e de construir possibilidades de aprendizagem para todos.

As práticas pedagógicas inclusivas, por sua vez, foram apresentadas como ações que se materializam no planejamento, na organização do ambiente, na mediação e na avaliação. Tais práticas evidenciam que incluir não significa tratar todos da mesma forma, mas garantir condições para que cada criança possa participar e aprender de acordo com suas necessidades.

As vivências relatadas ao longo da obra reforçam que a inclusão não ocorre em condições ideais, mas em contextos reais, muitas vezes marcados por limitações, desafios e ausência de suporte. Ainda assim, é nesse cenário que se constroem práticas significativas, sustentadas pelo compromisso do professor com o direito à educação.

Nesse sentido, é fundamental destacar que a inclusão não deve ser compreendida como responsabilidade individual do professor, mas como um compromisso coletivo, que envolve a escola, a família e as políticas públicas. A construção de uma educação inclusiva exige, portanto, ações articuladas, formação continuada e condições adequadas para o exercício da docência.

Ao retomar o objetivo desta obra e refletir sobre práticas pedagógicas inclusivas a partir da realidade de professoras que atuam com crianças atípicas, reafirma-se a importância de valorizar o saber da experiência. As autoras, ao compartilharem suas vivências, evidenciam que o conhecimento pedagógico não se constrói apenas na teoria, mas no encontro com o cotidiano, nas tentativas, nos ajustes e nas reflexões sobre a prática.

Dessa forma, este livro não pretende oferecer respostas definitivas, mas contribuir para a construção de novos olhares sobre a educação. Propõe-se como um convite à reflexão, à escuta e à transformação das práticas pedagógicas. Compreender a sala de aula como um espaço de diferenças implica, sobretudo, assumir um compromisso ético com a educação. Um compromisso que se traduz na garantia do direito de aprender, na valorização das singularidades e na construção de práticas que promovam a equidade.

Assim, a educação inclusiva se afirma não apenas como uma diretriz, mas como uma necessidade urgente, que demanda o engajamento de todos os envolvidos no processo educativo.

Conclui-se, portanto, que construir uma escola verdadeiramente inclusiva não é um caminho simples, nem imediato. Trata-se de um processo contínuo, que exige reflexão, formação, diálogo e, principalmente, compromisso.

É nesse movimento que a escola pode se tornar, de fato, um espaço onde todas as crianças tenham a oportunidade de aprender, se desenvolver e se reconhecer como sujeitos de direitos.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. Brasília: MEC/SEESP, 2008.

BRASIL. Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Brasília: MEC, 2017.

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

FREIRE, Paulo. Pedagogia do oprimido. 60. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2016.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. Inclusão escolar: o que é? por quê? como fazer?. São Paulo: Moderna, 2003.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. O direito de ser, sendo diferente, na escola. Campinas: PUC-Campinas, 2004.

NÓVOA, António. Os professores e a sua formação. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

NÓVOA, António. Professores: imagens do futuro presente. Lisboa: Educa, 2009.

TARDIF, Maurice. Saberes docentes e formação profissional. 17. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

TARDIF, Maurice. A profissionalização do ensino: perspectivas e desafios. Petrópolis: Vozes, 2013.

VYGOTSKY, Lev S. A formação social da mente. 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

VYGOTSKY, Lev S. Pensamento e linguagem. São Paulo: Martins Fontes, 2008. WALLON, Henri. A evolução psicológica da criança. São Paulo: Martins Fontes, 2007. WALLON, Henri. Psicologia e educação da infância. Lisboa: Estampa, 1975.

EDITORA CONHECIMENTO LIVRE

UMA SALA CHEIA DE DIFERENÇAS:

CAMINHOS PARA UMA EDUCAÇÃO INCLUSIVA E SIGNIFICATIVA



Nazare da Penha Coelho
Vanessa Vieira Gomes Borges
Angelica Bispo de Souza
Kessia Antonia Carnaiba Teixeira
Joyngle da Silva Lima
Adriana Souza de Oliveira
Monica de Melo Balbuena
Urya Regina Novaes da Silva Sales
Jhoneta Bruna Crispim da Silva
Maria Francisca Fernandes de Lima
Beatriz Oliveira Cassimiro

conhecimentolivre.org/home
contato@conhecimentolivre.org
editoraconhecimentolivre