

DESAFIOS DA INCLUSÃO ESCOLAR: VIVÊNCIAS E REFLEXÕES A PARTIR DO PIBID NO ENSINO FUNDAMENTAL

Thalia Lubas Brum¹
Neusete Machado Rigo²

INTRODUÇÃO

A inclusão educacional é um dos maiores desafios da escola contemporânea, exigindo uma educação de qualidade que respeite a diversidade e assegure o direito à aprendizagem para todos. Este estudo, a partir de observações no contexto do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), analisa a inclusão de crianças com necessidades específicas no ambiente escolar e seu impacto na formação de futuros professores.

O PIBID promove a vivência prática dos licenciandos, possibilitando reflexões críticas sobre os desafios da inclusão e as necessidades de adaptação pedagógica para acolher a diversidade. A formação docente, conforme Rozek e Viegas (2012), deve ir além da teoria, exigindo sensibilidade, escuta e reorganização das práticas.

Diante disso, a pesquisa busca compreender como a falta de formação continuada e de suporte institucional afeta as práticas inclusivas e o desenvolvimento dos alunos com deficiência. A análise propõe reflexões sobre como tornar a escola mais justa, acolhedora e inclusiva.

1 METODOLOGIA

Este estudo adotou uma abordagem qualitativa, fundamentada na observação participante e na análise de vivências em sala de aula, conforme orientações metodológicas de Ludke e André (1986), que ressaltam a importância da observação direta no campo educacional como forma de promover uma compreensão aprofundada do fenômeno estudado. As experiências analisadas ocorreram durante o primeiro semestre de 2025, em uma escola pública da rede básica de ensino, no âmbito do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), em uma turma do 3º ano do Ensino Fundamental. A turma contava com 2 alunos um com diagnóstico de Transtorno do Espectro Autista (TEA) e outro Transtorno de Déficit de Atenção com Hiperatividade (TDAH). No decorrer dos resultados os estudantes estão nominados com o uso de nomes fictícios, tendo em vista os preceitos éticos.

As observações foram realizadas ao longo de uma semana, com registro detalhado de comportamentos, interações e estratégias pedagógicas adotadas em sala de aula. A metodologia possibilitou captar não apenas os aspectos formais do processo de ensino e de aprendizagem, mas também os desafios e as dinâmicas subjetivas envolvidas na inclusão escolar.

Apresentamos as cenas a seguir como o corpus analítico que compôs a discussão nesta pesquisa. As cenas foram descritas a partir de observações realizadas na sala de aula.

¹ Acadêmica do Curso de Pedagogia – 3ª Fase/2025. Universidade Federal da Fronteira Sul. thaliabrumdesin@gmail.com

² Doutora em Educação pela Universidade Federal de Santa Maria/UFSM. Orientadora. Professora do Curso de Pedagogia da Universidade Federal da Fronteira Sul/UFFS. neuseterigo@gmail.com

Cena 1

No dia 26 de março, observou-se a dificuldade da professora em conduzir as atividades planejadas, principalmente devido ao comportamento de Mateus, aluno com TEA, que permaneceu inquieto, caminhando pela sala, verbalizando constantemente e distraíndo os colegas. A tentativa da professora de sentar-se ao lado do aluno revelou que ele ainda não estava alfabetizado. Ao iniciar a introdução do alfabeto, Mateus se desorganizou emocionalmente e passou a gritar frases como: “Vou chamar a polícia” e “Vou te matar”, deixando a docente visivelmente abalada. Essa situação impactou também os demais alunos, que se envolveram em discussões, prejudicando a continuidade das atividades e a concentração da turma.

Cena 2

Na mesma data, observou-se que Victor, aluno com TDAH, apresenta dificuldades de compreensão e atenção. A professora relatou a ausência de um monitor de apoio, justificando que a escola apenas disponibiliza esse recurso mediante solicitação formal da família. Quando recebeu atenção individualizada, Victor demonstrou avanços significativos, reforçando a importância do suporte especializado. No entanto, durante as observações, foram também registradas falas discriminatórias por parte de colegas, como: “Ele é louco” e “Ele não entende igual a nós”, o que evidencia a presença de preconceito e a falta de uma cultura inclusiva consolidada.

Para sustentar teoricamente as análises realizadas, utilizamos algumas obras voltadas à formação docente, ao papel do AEE e às questões relacionadas ao preconceito e à diversidade no espaço escolar, as quais constam no quadro a seguir:

Quadro 1- Referenciais utilizados na pesquisa

Título	Autor/es	Ano
Diferenças e Preconceito na Escola – Alternativas Teóricas	Julio Groppa Aquino	1998
Práticas, Educação Inclusiva – A Reorganização do Trabalho Pedagógico	Marlene Rozek e Luciane Torezan Viegas	2012
Educação Inclusiva – Políticas, Pesquisa e Formação.	Rosita Edler Carvalho	2014

Fonte: Elaborado pelas autoras.

Da análise dos dados realizada emergiram três aspectos que são discutidos como resultados, quais sejam eles: a) a formação do/a professor/a com aluno público-alvo da educação especial; b) o apoio pedagógico ao professor e ao aluno; e c) a interação dos alunos com os colegas com transtorno.

2 REFERENCIAL TEÓRICO

A inclusão educacional está diretamente ligada ao compromisso ético da escola na formação cidadã e no respeito à diversidade. Para Viegas (2012), ser cidadão consciente exige uma educação que ultrapasse o acesso físico à escola, envolvendo mudanças pedagógicas, culturais e institucionais.

Aquino (1998) destaca que o preconceito no ambiente escolar, muitas vezes sutil, exige do professor uma postura ética e sensível diante da diferença. Já Rozek e Viegas (2012) reforçam que a verdadeira inclusão requer a reorganização do trabalho pedagógico, com formação continuada centrada na prática e na adaptação do currículo às necessidades dos alunos. Em que “a formação continuada do professor deve ser centrada na reflexão da prática, e não apenas na transmissão de conteúdos teóricos” (Rozek; Viegas, 2012, p. 49).

Carvalho (2014) e Arruda & Dikson (2018) apontam que a inclusão só se concretiza com o trabalho coletivo entre escola, políticas públicas e profissionais capacitados, além da eliminação de barreiras atitudinais e estruturais. A ausência de recursos e apoio especializado compromete a efetividade das políticas inclusivas, revelando a necessidade de maior investimento e compromisso institucional.

Nesse sentido, Rozek e Viegas (2012) argumentam que o currículo seja adaptado, que o planejamento considere as diferenças e que o professor tenha formação adequada. Elas afirmam que “a inclusão requer um novo olhar sobre o ensinar e o aprender, fundamentado em valores éticos e humanos” (Rozek; Viegas, 2012, p. 58).

3 RESULTADOS E DISCUSSÕES

As observações realizadas no âmbito do PIBID evidenciaram desafios significativos na inclusão escolar, especialmente relacionados à preparação docente, falta de apoio institucional e atitudes excludentes no ambiente escolar. Apesar dos avanços legislativos e das diretrizes da educação inclusiva, como a Lei Brasileira de Inclusão (Lei nº 13.146/2015), LDB (Lei nº 9.394/96) e a (Lei nº 14.952/2024), ainda há um grande abismo entre teoria e prática.

Quanto ao aspecto observado na cena 1, aluno com TEA, que se mostrou inquieto, verbalmente agitado e resistente para a realização das atividades didáticas relacionadas à alfabetização, refletimos como a ausência de estratégias pedagógicas adaptadas pode comprometer o processo de aprendizagem e o clima da sala de aula. A professora, sem formação específica ou apoio institucional, teve dificuldade em estabelecer uma mediação eficaz. Esse cenário confirma o alerta feito por Rozek e Viegas (2012), de que o trabalho pedagógico inclusivo requer não apenas boa vontade, mas também uma reorganização profunda das práticas escolares e um investimento contínuo na formação dos docentes.

A inclusão, como ressalta Carvalho (2014), só se efetiva quando há articulação entre políticas públicas, gestão escolar e práticas pedagógicas na sala de aula. No caso observado na cena 1 e 2, a ausência de monitor, a falta de planejamento específico para alunos com TDAH e TEA e o desconhecimento da legislação vigente revelam uma distância entre o discurso legal e a realidade escolar. Essa lacuna se evidencia também na cena 2 envolvendo Victor, aluno com TDAH, que obteve avanços quando recebeu atenção individualizada, mas que, em grande parte do tempo, permanecia desassistido.

Por outro lado, Aquino (1998) traz uma contribuição relevante ao discutir as relações entre diferença e preconceito na escola. O autor destaca que o preconceito, muitas vezes, se manifesta de forma sutil, seja por meio de silenciamentos, olhares

ou estigmas. Ele ressalta que “trabalhar com a diferença implica enfrentar nossas próprias inseguranças, temores e ignorâncias” (Aquino, 1998, p. 31), o que exige uma formação docente sensível e crítica. Assim, os episódios de exclusão vivenciados na cena 1 e 2 demonstram a necessidade urgente de formar professores capazes de lidar com a diversidade de forma ética, acolhedora e propositiva. No entanto, o apoio ao professor em sala de aula, especialmente no ensino com crianças autistas, também é fundamental para que consiga acolher a todos os alunos.

Aquino (1998) aponta que o preconceito, embora nem sempre explícito, permeia o cotidiano escolar e se manifesta por meio de exclusões simbólicas, como as falas discriminatórias situadas na cena 2. A ausência de uma cultura escolar que valorize a diferença colabora para o reforço de estigmas e para a exclusão dos alunos que fogem da norma. Como o autor observa, “a dificuldade em lidar com a diferença é um reflexo direto das inseguranças e preconceitos internalizados pela sociedade e, conseqüentemente, pela escola” (Aquino, 1998, p. 45).

Ademais, os resultados da observação reforçam que a simples presença do aluno com deficiência em sala não configura, por si só, uma prática inclusiva. É necessário que haja um currículo flexível, estratégias didáticas diferenciadas e um ambiente afetivo que favoreça a participação de todos. Como enfatizam Arruda e Dikson (2018), a inclusão exige a remoção de barreiras atitudinais e estruturais, o que implica em mudanças profundas na lógica tradicional da escola.

Nesse sentido, a experiência proporcionada pelo PIBID se mostra de extrema relevância na formação docente, pois permite o confronto direto com os desafios da prática escolar e a reflexão crítica sobre a própria ação pedagógica. A vivência em sala não apenas evidencia os problemas, mas também aponta caminhos possíveis, como a importância do acolhimento, da escuta ativa, da mediação pedagógica sensível e da articulação entre os diversos atores escolares.

CONCLUSÃO

Este estudo reforça que a inclusão é um direito fundamental e um compromisso ético da escola na construção de uma sociedade mais justa. A vivência no PIBID foi essencial para a formação docente, ao proporcionar experiências reais que evidenciam os desafios e a necessidade de práticas pedagógicas mais inclusivas.

Embora persistam obstáculos, há sinais de avanços, como maior conscientização de educadores e adaptações curriculares. No entanto, uma inclusão efetiva exige esforço coletivo entre professores, gestores, famílias e políticas públicas, além de investimentos em formação e estrutura.

A inclusão vai além da adaptação de conteúdos — ela demanda uma mudança cultural, pedagógica e institucional que promova o pertencimento e a valorização de todos os alunos.

REFERÊNCIAS

BAPTISTA, C, R. **Política pública, Educação Especial e escolarização no Brasil.** Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 45, e217423, 2019. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1678-4634201945217423> acesso em: 27/03/2025

ROZEK, M; VIEGAS, L, T. **A Educação Inclusiva:** políticas, pesquisa e formação. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2012. 111 p.

MIGUEL, A. C. **A educação inclusiva nos anos iniciais do ensino regular**. 2019. Disponível em: <https://repositorio.ufpb.br/jspui/handle/123456789/15146> acesso em 06/04/2025

ARRUDA, G. A. DIKSON, D. Educação inclusiva, legislação e implementação. **Rev. Reflex**, Santa Cruz do Sul, v. 26, n. 2, p. 214-227, maio de 2018. Disponível em <http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1982-99492018000200214&lng=pt&nrm=iso> acesso em: 05/04/2024

AQUINO, J. G. (Org.). **Diferenças e preconceito na escola: alternativas teóricas e práticas**. 2. ed. São Paulo: Summus, 1998.

BRASIL. **Ministério da Educação**. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. LDB 9.394, de 20 de dezembro de 1996.

ROZEK, M. **As contribuições da hermenêutica de Gadamer para a formação de professores**. Educação. Porto Alegre, v. 36, n. 1, p. 115-120, jan./abr. 2013. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/faced/article/view/11221> acesso em: 27/03/2025

CARVALHO, R, E. **Escola Inclusiva: a reorganização do trabalho pedagógico**. 6.ed. Porto Alegre: Mediação, 2014. 152p.

LUDKE, M.; ANDRE, M. E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.