

RELATO DE EXPERIÊNCIA: OS OBSTÁCULOS E POSSIBILIDADES DA EFETIVAÇÃO DA INCLUSÃO ESCOLAR NA EDUCAÇÃO PÚBLICA

Livia Corina Pereira Vieira¹
Poliane Vieira Nogueira²

RESUMO: O presente trabalho apresenta uma análise crítica acerca das contradições existentes entre o discurso inclusivo e sua aplicação efetiva em uma escola pública de Goiânia a partir das vivências obtidas pela autora enquanto bolsista do PIBID. Buscando problematizar como a inclusão escolar, apesar de teorizada por autores como Mantoan e Freire e respaldada normativamente pela BNCC, este relato de experiência pretende evidenciar como obstáculos estruturais e pedagógicos, aliados à sobrecarga dos professores, comprometem a efetivação dessas práticas inclusivas mesmo que estejam previstas em documentos legais e referenciais teóricos, transformando-as dessa maneira em mera integração superficial. O estudo evidencia em discussão a distância entre os princípios da legislação educacional e a realidade cotidiana do ensino regular como está posta, denotando que a verdadeira inclusão eleva a necessidade de não só adequações curriculares, mas a ruptura paradigmática que questione as bases do modelo educacional vigente. Haja vista a urgência da reflexão de que a escola enquanto instituição precisa adequar-se as multiplicidades e especificidades existentes dentro de seu corpus e sendo esta o primeiro ambiente de aprendizado formal para o cidadão, este estudo busca ilustrar os limites e possibilidades da escola contemporânea e contribuir para futuros debates em que se traduza a necessidade de uma educação verdadeiramente emancipadora.

INTRODUÇÃO

A função social da educação nacional, observada no prisma que se refere ao âmbito escolar, parte do entendimento de que o processo de aprendizado formal não terá como base somente a transmissão de conhecimento intelectual, mas pressupõe o seu envolvimento em todas as esferas do desenvolvimento pessoal do estudante, contribuindo assim para a plenitude de sua formação enquanto cidadão. De acordo com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) em seu artigo 2º, a educação é um dever da família e do Estado, sendo guiada pelos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tendo por objetivo

¹ Graduanda do curso de Licenciatura plena em Letras com ênfase em Língua Portuguesa do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás – IFG, liviakorinavieira@gmail.com;

² Professora efetiva do curso de Licenciatura plena em Letras com ênfase em Língua Portuguesa do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás – IFG, poliane.nogueira@ifg.com.br;



o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

Em consonância com a LDB, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) tem como propósito garantir que todas as instituições de ensino, sem distinção, tenham como base diretrizes que promoverão uma educação de qualidade para todos os alunos. Em sua introdução, o documento aponta que

Reconhece, assim, que a Educação Básica deve visar à formação e ao desenvolvimento humano global, o que implica compreender a complexidade e a não linearidade desse desenvolvimento, rompendo com visões reducionistas que privilegiam ou a dimensão intelectual (cognitiva) ou a dimensão afetiva. Significa, ainda, assumir uma visão plural, singular e integral da criança, do adolescente, do jovem e do adulto – considerando-os como sujeitos de aprendizagem – e promover uma educação voltada ao seu acolhimento, reconhecimento e desenvolvimento pleno, nas suas singularidades e diversidades. Além disso, a escola, como espaço de aprendizagem e de democracia inclusiva, deve se fortalecer na prática coercitiva de não discriminação, não preconceito e respeito às diferenças e diversidades (Ministério da Educação, 2018, p. 14).

Haja vista as transformações sociais contemporâneas, em particular o reconhecimento da diversidade presente na sociedade brasileira, a educação é convocada a afastar-se do entendimento tradicional de ensino como prática homogênea e destacar a educação como uma prática pedagógica planejada, intencional e adaptada às especificidades dos sujeitos. A partir das premissas postuladas por ambos os documentos regulamentadores, é do caráter escolar o compromisso de assumir práticas inclusivas que valorizem as diferenças, orientando a construção de uma educação que realmente atenda às demandas de uma sociedade plural.

A discussão acerca da necessidade de uma educação emancipadora que é indispensável para construção de uma sociedade equânime para todos os indivíduos não é recente. Conforme teorizado por Paulo Freire (1996) na obra *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*, o conceito de educação adotado neste trabalho para conduzir nossas reflexões acerca das problemáticas analisadas entre os obstáculos e possibilidades da inclusão dentro do contexto escolar, estabelece vínculo com outras necessidades que estão postas na contemporaneidade. Segundo o autor

A educação é uma forma de intervenção no mundo. Intervenção que além do conhecimento dos conteúdos bem ou mal ensinados e/ou aprendidos implica tanto o esforço de reprodução da ideologia dominante quanto o seu desmascaramento. Dialética e contraditória, não poderia ser a educação só uma ou só a outra dessas coisas. Nem apenas reprodutora nem apenas desmascaradora da ideologia dominante. (Freire, 1996, p. 38).



Isto é, educar não é proveniente de ausência de sentido. Se faz a necessidade de compreender que no andamento desse processo, fatores que ultrapassam ensino e aprendizagem de conteúdos nos levam a analisar que a educação também possui função problematizadora de ideologias dominantes e ampliar a visão de mundo ao promover uma reflexão crítica e ao questionar as estruturas e relações de poder postas na nossa sociedade, agindo em nossa realidade e sendo influenciados por ela.

Sendo assim, a percepção de educação formulada por Freire (1996), combinada por meio da regulamentação da BNCC e LDB, afirma o seu caráter transformador nos âmbitos pessoais e sociais do indivíduo e no que concerne o ambiente educacional, devem ser especialmente consideradas. É de nosso conhecimento que a escola é um micronúcleo dentro de um macronúcleo que é a nossa sociedade, e é dentro do ambiente de aprendizado formal que o aluno passa a se reconhecer como um ser que tem suas especificidades.

Evidenciando que o processo formativo do ser humano no nesses aspectos acontece inicialmente no cenário escolar, e preciso promover uma discussão que se coloque como pauta a necessidade de uma escola inclusiva, que, independentemente das diferenças, visa proporcionar o acesso a uma educação capaz de abarcar a todos os alunos e que promova o aprendizado de forma equânime.

Em vista dessas reflexões, surge então a necessidade de analisar o cotidiano do ambiente educacional, tendo em mente que situações adversas estão presentes de maneira estrutural neste espaço assim como estão postas na sociedade, e cabe uma reflexão sobre a necessidade de existir a adaptação desse cenário em suas diversas esferas para atender essas demandas específicas.

No presente trabalho, que configura-se como um relato de experiência, foi adotada a abordagem qualitativa pautada nas vivências observadas durante a participação no Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) em uma escola pública estadual parceira durante o período de novembro de 2024 até o presente. As informações coletadas e expostas durante o relato de experiência em questão são provenientes das observações diretas do cotidiano escolar, devidamente registradas em diário de campo, reuniões pedagógicas e interações com professores, alunos e corpo pedagógico.

Para a sistematização dos dados foi aplicado a análise de conteúdo registrado nos diários de campo, o que permitiu identificar categorias relevantes para a compreensão dos desafios e potencialidades da inclusão escolar que orientaram essa reflexão dando como destaque principal Maria Teresa Egler Mantoan (2003) no que tange a inclusão e Paulo Freire (1996; 1987) acerca do caráter formador da escola.



O trabalho atual possui como objetivo a descrição da realidade de maneira crítica, colocando em voga os processos de silenciamento e exclusão presentes dentro do cenário de aprendizado formal, buscando compreender de maneira efetiva o distanciamento entre o discurso inclusivo e a prática cotidiana e os principais obstáculos estruturais e pedagógicos na experiência dos sujeitos escolares.

Mantoan (2003), na obra *Inclusão escolar: o que é? Por quê? Como fazer?*, a inclusão escolar só acontece a partir da resignificação do âmbito de aprendizagem a partir de uma nova postura diante de sua estrutura. Conforme discute a autora

A escola se entupiu do formalismo da racionalidade e cindiu-se em modalidades de ensino, tipos de serviço, grades curriculares, burocracia. Uma ruptura de base em sua estrutura organizacional, como propõe a inclusão, é uma saída para que a escola possa fluir, novamente, espalhando a sua ação formadora por todos os que dela participam. A inclusão, portanto, implica mudança desse atual paradigma educacional, para que se encaixe no mapa da educação escolar que estamos retrazendo (Mantoan, 2003, p. 12).

A inclusão escolar, segundo a teórica, propõe um movimento integrativo e colaborativo dentro do ambiente de aprendizagem, contudo, essa reformulação de ideias e posturas surge a partir de uma mudança de mentalidade. Sem uma análise de como a educação é organizada, estruturada e praticada, não há possibilidade de promover um espaço onde a escola se adapta ao aluno e não o contrário.

É válido ressaltar que o conceito de “inclusão” não se trata da mesma ideia de “integração”, pois conforme Mantoan (2003, p. 15) afirma, a integração “trata-se de uma concepção de inserção parcial, porque o sistema prevê serviços educacionais segregados”. Tais conceitos são distintos. Vale esse apontamento pois conforme postula Mantoan (2003, p. 32) “a inclusão é uma inovação que implica um esforço de modernização e de reestruturação das condições atuais da maioria de nossas escolas”.

Dessa maneira, a inclusão escolar acontece como um rompimento com o modelo tradicionalista atual educacional, que prioriza a memorização e desempenho em provas e que possui currículo rígido e padronizado, ainda se mantém presente na educação e que estabelece uma espécie de segregação entre os alunos. Ou seja, enquanto a integração pode ser evocada como um passo importante para se pensar em uma nova forma de acolhimento às diversidades, não há um distanciamento real da premissa de estabelecer determinadas condições para a presença do estudante.

É na inclusão escolar que o aluno percebe o ambiente ao seu redor se tornando de fato incluído no meio educacional. Vale destacar que, nesse processo formativo, nos deparamos



com questões relevantes que convidam a uma reflexão mais profunda sobre o tema possibilitando a correlação das teorias citadas acima e aspectos da prática adquirida até então durante a experiência do programa.

Em um período equivalente a quase três meses se estendeu uma situação de superlotação na turma do 9º ano do ensino fundamental, que de acordo com o que foi brevemente apurado por mim, contava em torno de 33 alunos presentes em sala de aula. A quantidade excessiva de estudantes num espaço reduzido (pois a sala de aula é pequena) impactava profundamente a avaliação crítica de aprendizado dos alunos, feita pela professora regente da turma, pois não havia como se dispor de formas de identificar se os alunos estavam alcançando os resultados esperados de aprendizagem.

Freire (1987) no livro *Pedagogia do Oprimido* discute que o modelo tradicionalista educacional, denominado por ele como educação bancária, age efetivamente como instrumento para excluir a estimulação de um pensamento crítico, profundo e racional. De acordo com ele

A concepção e a prática: a da educação que vimos criticando se instauram como eficientes instrumentos para este fim. Daí que um dos seus objetivos fundamentais, mesmo que dele não estejam advertidos muitos do que a realizam, seja dificultar, em tudo, o pensar autêntico. Nas aulas verbalistas, nos métodos de avaliação dos “conhecimentos”, no chamado “controle de leitura”, na distância entre o educador e os educandos, nos critérios de promoção, na indicação bibliográfica, em tudo, há, sempre a conotação “digestiva” e a proibição ao pensar verdadeiro (Freire, 1987, p. 37).

A inclusão escolar não se alinha a perspectiva tradicional de educação, baseada memorização e repetição de conteúdos. Métodos que valorizam somente estas competências dificilmente poderão ser considerados inclusivos, pois não reconhecem as necessidades, especificidades e potencialidades de cada aluno.

Durante as vivências registradas nas aulas de Língua Portuguesa, pude refletir sobre a aplicação do Revisa 9º ano, material disponibilizado pela Secretaria de Educação de Goiás. De acordo com o veiculado pela Agência de Notícias Cora Coralina, o material surge com o objetivo de “recuperar perdas educacionais” e equiparar o nível de aprendizado dos alunos”.

Durante o uso do material didático nas aulas aplicadas pela professora regente (e que apresenta ser de caráter obrigatório), pude notar diversas vezes o não entendimento dos alunos sobre o que estava sendo exposto, pois se trata de um material pronto disponibilizado pela Secretaria de Educação e que pouco dialoga com o conteúdo e metodologia trabalhados pelos professores. A exclusão escolar ocorre justamente quando as metodologias educacionais não



permitem que todos os estudantes participem e aprendam de acordo com as suas possibilidades.

No portal do Governo do Estado de Goiás, onde todos os *PowerPoints* do material Revisa estão disponibilizados ao público, é apontado pelo enunciado que

O REVISAR GOIÁS é um material estruturado de forma dialógica e funcional com o objetivo de recompor as aprendizagens e, consequentemente, avançar em proficiência. Para a elaboração das atividades inéditas que compõem o caderno, consideram-se os Documentos Curriculares à luz da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), a Matriz de Referência SAEB, bem como os resultados das avaliações externas SAEGO e SAEB. (Goiás, 2019, informação não paginada)

Não podemos deixar de lado o fato que existe sim, a necessidade de um caminho e estrutura minimamente adequada para elevar a garantia de uma qualidade educacional. Para isso, o Governo Federal garante que todos os estudantes de todas as escolas brasileiras recebam livros didáticos, conforme executado pelo Ministério da Educação (MEC) e custeado pelo Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE).

Ao deixar claro que o material serve como recurso para “avançar em proficiência” e esta, por sua vez, é medida em provas como SAEB E SAEGO, com caráter tradicionalista e que não refletem a realidade de aprendizado do aluno, preenchendo uma meta de aplicação tendenciosa, cabe refletir: o Revisa reforça métodos tradicionais somente com a intenção de cumprir métricas para encobrir o fracasso estrutural do sistema de ensino em lidar com a desigualdade educacional.

De forma contínua, o portal da Secretaria de Educação enumera que o material em questão é elaborado bimestralmente apresentando, com intencionalidade, uma gradação apresentada como um “caminho” onde quem media/conduz é o professor. Teoricamente, faz surgir para o estudante a chance de fortalecer a compreensão sobre as atividades propostas, além de resgatar habilidades que são necessárias a ele para a restauração da sua aprendizagem. O propósito, evidentemente, é o avanço na “proficiência”.

Freire (1987) suscita que “instaurada a situação opressora, antidialógica em si, o antidiálogo se torna indispensável para mantê-la” (p. 78). Nesse sentido, é o antidiálogo que impede a inclusão efetiva no ambiente escolar. Esta exige que se muda a forma de pensar e praticar a educação, e esta não é possível num ambiente antidialógico.

Para se discutir acerca de como a sobrecarga de trabalho dos professores se manifesta como um entrave que compromete a prática da implementação de práticas inclusivas e apontar caminhos possíveis, algo profundamente significativo dentro do cenário da escola-



parceira é o reducionismo do papel do professor de apoio. Durante a minha vivência, pude observar em alguns momentos que diversos alunos diferentes com necessidades específicas em sua companhia. Percebi então, que o mesmo é acionado pelo professor ou professora regente de acordo com a demanda solicitada, de modo que a sua posição no espaço físico não pode ser considerada fixa ou previsível, como outros professores. Em nossa conversa, quando o indaguei sobre como era percebido por ele a inclusão escolar na prática dentro do ambiente educacional, o mesmo não pode deixar de reconhecer os significativos avanços no cenário, mas que sérios desafios ainda se mostravam presentes.

O professor de apoio da escola-parceira me relatou que, mediante as recentes mudanças na legislação e nas normativas estaduais, o seu papel pedagógico sofreu uma severa delimitação, pois as atividades de suporte físico e funcional, tais como auxílio na locomoção, alimentação e higienização, outrora estabelecidas aos higienizadores funcionais, presentemente se faziam parte dos seus deveres como profissional.

Percebi na minha vivência na escola parceira do PIBID a presença somente de 1 (um) professor de apoio e pude notar pelo menos 4 (quatro) alunos com necessidades especiais presentes nas dependências escolares. Ressalto que até então, havia percebido essa quantidade baseada apenas em observação, mas buscando entender mais profundamente o quantitativo de alunos com necessidades educacionais específicas e indagando-o, fui informada pelo professor de apoio da escola-parceira que, atualmente, ele acompanhava diretamente 20 (vinte) alunos com necessidades educacionais específicas. Ele me ressaltou também, quando o questionei sobre as dificuldades enfrentadas nesse cenário, a sobrecarga de tarefas dentro do contexto que se mostra escasso enquanto a disposição de profissionais já que ele, enquanto profissional de apoio, poderia permanecer responsável por até seis alunos, o que compromete a qualidade das suas funções.

A inclusão escolar se preocupa também em inserir a criança com deficiência no meio social. Na infraestrutura da escola-parceira não pude observar, por exemplo, a existência de rampas que levariam o aluno para o andar superior, caso este se locomovesse por meio de cadeira de rodas. Em outras palavras, retornamos ao sentido segregatório inconscientemente reproduzido dentro do ambiente escolar e que está presente na nossa sociedade. Não paramos para refletir sobre o ambiente que adentramos em nosso cotidiano, apenas que conseguimos adentrá-los e não nos questionamos se outros conseguirão ocupar os mesmos espaços que

estamos ocupando agora.



A existência de uma escada que permite o acesso dos estudantes ao pavimento superior possui funcionalidade apenas para aqueles que possuem capacidade plena de locomoção. Embora possua corrimãos, a mesma não possui amplitude adequada para estudantes que se locomovem com dificuldade. Ou seja, em uma primeira vista essa “pequena” qualidade estrutural pode criar uma falsa impressão de que o ambiente foi projetado para atender necessidades específicas diversas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente relato de experiência, que teve sua produção viabilizada pelas vivências do PIBID, permitiu evidenciar o profundo abismo existente entre o discurso normativo da inclusão e a realidade material e pedagógica da escola-parceira em questão, questionando se o distanciamento entre a legislação e a prática cotidiana é um mero problema de implementação.

A imposição de materiais como o Revisa Goiás é, neste cenário, a ferramenta mais polida de exclusão. A quem serve um material que pouco dialoga com a realidade docente e discente, e cujo único propósito declarado é "avançar em proficiência" para testes padronizados como SAEB e SAEGO? A resposta que emerge é que tal ferramenta não visa "recuperar perdas", mas sim impor um silenciamento pedagógico, um ato antidialógico que manufatura conformidade estatística em vez de promover o pensar autêntico.

Como se pode falar em acolher "singularidades e diversidades" quando a própria Secretaria de Educação impõe um modelo que silencia o professor e uniformiza o aluno, visando apenas o cumprimento de metas? O colapso da função do professor de apoio é, talvez, a evidência mais contundente desse fracasso deliberado. Ao sobrecarregar um único profissional com 20 alunos e rebaixar sua função pedagógica a tarefas assistencialistas, o sistema não apenas precariza o trabalho, mas sinaliza que o suporte especializado é um apêndice, e não parte central do processo de aprendizagem.

Dessa maneira, conclui-se que a escola pública vivencia uma contradição insustentável. Ela é legalmente obrigada a incluir, mas estruturalmente projetada para excluir. As reflexões de Freire e Mantoan utilizadas como aporte neste relato de experiência não são apenas referenciais teóricos; são a denúncia de que o modelo educacional vigente é, em sua essência, incompatível com a inclusão. A verdadeira questão que emerge deste trabalho não é como superar os obstáculos para a inclusão, mas se o sistema educacional



brasileiro, focado em metas, burocracia e padronização, tem qualquer interesse real em fazê-lo.

AGRADECIMENTOS

Gostaria de agradecer à Profa. Dra. Poliane Vieira Nogueira, supervisora de área do núcleo e minha orientadora. Sem o seu rigor metodológico e leitura crítica, não teria sido possível explorar as minhas competências na elaboração desse trabalho.

Estendo essa importância a Yani Rebouças, professora regente da escola-parceira onde exerço as minhas atividades enquanto bolsista do Programa e que têm importância fundamental na minha formação enquanto docente.

Agradeço ao meu marido e amigo, Eduardo, por estar do meu lado nessa caminhada da vida com paciência e generosidade. Sua escuta também tornou esse trabalho possível.

Por fim, especialmente agradeço a Maysa Eduarda, pequena companheira silenciosa durante as minhas noites intermináveis de leitura e que me deu o título mais importante e bonito da minha vida: o de ser sua mãe.

REFERÊNCIAS

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 54. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

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

BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília, 2018.

BRASIL. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Atualizada até março de 2025. Disponível em: <https://livraria.senado.leg.br>. Acesso em: 14 set. 2025



GOIÁS (Estado). Secretaria de Estado da Educação. *Revisa Goiás*. Goiânia, [entre 2019 e 2024]. Disponível em: <https://goias.gov.br/educacao/revisa-goias/>. Acesso em: 16 set. 2025.

