

A SALA DE AULA COMO ESPAÇO DE TODOS: APRENDIZAGEM E INCLUSÃO EM UMA ESCOLA PÚBLICA DO MUNICÍPIO DE CRUZ DAS ALMAS-BA

Ivinni de Jesus Suzart¹

Geicielen Santos Bispo²

Graciele Jesus Silva³

Maria Larissa da Silva Gusmão de Oliveira⁴

Rosana Cardoso Barreto Almasy⁵

RESUMO

A inclusão escolar representa um dos principais desafios da educação, especialmente no que diz respeito à garantia do acesso, permanência e aprendizagem de estudantes com deficiência ou necessidades educacionais específicas, dentro do ambiente escolar. Este trabalho apresenta uma pesquisa desenvolvida no âmbito do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), realizada em uma escola pública, participante do PIBID/Biologia, do município de Cruz das Almas-BA. A investigação teve como objetivo compreender como a escola pública tem se organizado frente às políticas públicas de inclusão escolar, com foco na garantia do acesso, permanência e aprendizagem de estudantes com deficiência ou necessidades educacionais específicas. A metodologia foi pautada na abordagem qualitativa, de tipologia descritiva e exploratória e para coleta de dados fez-se uso de questionários semi abertos e entrevistas com professores, abordando questões inerentes à formação docente voltada à inclusão, o suporte institucional oferecido e os desafios enfrentados no cotidiano escolar. O referencial teórico foi pautado na pedagogia freiriana, nos estudos de Mantoan (2003) e pelas Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. A partir da análise dos dados obtidos, percebemos que, embora haja avanços e iniciativas importantes voltadas à inclusão, ainda existem barreiras formativas e atitudinais que dificultam a prática pedagógica realmente inclusiva. Ainda foi possível observar que a maioria dos professores já tiveram contato com alunos com diferentes tipos de deficiência e utilizam estratégias como adaptações de atividades e avaliações diferenciadas, porém, muitos ainda se sentem apenas parcialmente preparados, apontando a falta de formação específica, de recursos adequados e de apoio da gestão escolar como os principais desafios. Diante dessas dificuldades, entendemos que fortalecer a formação inicial e continuada, junto com a construção de uma escola inclusiva, é essencial para validar uma instituição pública que reconheça e valorize a diversidade como princípio educativo e direito de todos os estudantes.

1 Graduanda do Curso de Licenciatura em Biologia da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia - UFRB, Ivinnisuzart@aluno.ufrb.edu.br;

2 Graduanda do Curso de Licenciatura em Biologia da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia - UFRB, bispogeicielen@gmail.com;

3 Graduanda do Curso de Licenciatura em Biologia da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia - UFRB, gracielesantos@aluno.ufrb.edu.br;

4 Graduanda do Curso de Licenciatura em Biologia da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia - UFRB, larissagusmao@aluno.ufrb.edu.br;

⁵ Professora orientadora/Coordenadora de Área do Subprojeto Biologia: Doutora em Ciências da Educação, Curso de Licenciatura em Biologia da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia - UFRB, rosana@ufrb.edu.br.





Palavras-Chave: Formação docente, Políticas Públicas, Educação Especial, Escola inclusiva.

INTRODUÇÃO

A inclusão escolar apresenta relevância como um dos principais desafios da educação contemporânea, especialmente quando se trata da garantia do acesso, permanência e aprendizagem de estudantes com deficiência ou necessidades educacionais específicas no espaço escolar. Embora as políticas públicas brasileiras avancem no sentido de consolidar a perspectiva da educação inclusiva, a realidade cotidiana das escolas ainda evidencia barreiras formativas, estruturais e atitudinais que dificultam a efetivação de práticas pedagógicas verdadeiramente inclusivas.

Nesse cenário, o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) tem desempenhado papel relevante ao aproximar futuros professores da realidade escolar e das demandas da prática docente. No município de Cruz das Almas-BA, uma escola pública participante do PIBID/Biologia foi tomada como campo de investigação, buscando compreender como se organiza frente às políticas de inclusão escolar, sobretudo no que se refere à atuação docente, ao suporte institucional e às estratégias pedagógicas adotadas.

A pesquisa desenvolvida pautou-se em uma abordagem qualitativa, de caráter descritivo e exploratório, utilizando como instrumentos de coleta de dados questionários semiabertos e entrevistas com professores. Esse recorte permitiu identificar percepções sobre a formação docente voltada à inclusão, os desafios enfrentados e as práticas desenvolvidas em sala de aula.

O estudo dialoga com a pedagogia freiriana, com os estudos de Mantoan (2003) e com as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, ressaltando a importância de uma escola pública que reconheça e valorize a diversidade como princípio educativo. Assim, compreender como os professores elaboram suas estratégias e quais obstáculos ainda encontram é fundamental para fortalecer, tanto a formação inicial quanto a continuada, reafirmando a construção de uma escola verdadeiramente inclusiva, entendida como espaço de todos.





REFERENCIAL TEÓRICO

O compromisso com a diversidade é uma das maiores exigências éticas e políticas da educação contemporânea, exigindo que a escola se transforme em espaço de respeito às diferenças, garantia de direitos e promoção da aprendizagem para todos. A sala de aula, nesse contexto, deve ser compreendida como um ambiente de convivência democrática, onde se reconhece que cada sujeito possui sua própria trajetória, modo de aprender e forma de se expressar.

A presente pesquisa apoia-se nos princípios da pedagogia freireana, que entende a educação como um ato político e libertador. Para Paulo Freire (1996), ensinar exige ética, escuta, diálogo e, sobretudo, o reconhecimento da incompletude do ser humano. Essa concepção desafia a prática pedagógica tradicional, centrada na transmissão de conteúdos, ao propor uma relação horizontal entre educadores e educandos, baseada no respeito e na construção coletiva do conhecimento.

No campo da educação inclusiva, destaca-se a contribuição de Maria Teresa Eglér Mantoan, que aponta a urgência de romper com práticas escolares excludentes. Para a autora, a inclusão não é um projeto para “ajustar” os diferentes, mas sim um movimento para modificar a escola e suas estruturas. A diversidade não deve ser vista como um problema a ser contornado, mas como base para uma educação mais rica e significativa. Mantoan defende que ensinar a todos exige repensar o currículo, as estratégias de ensino, os critérios de avaliação e as relações interpessoais dentro da sala de aula.

Esse entendimento também dialoga com os fundamentos da Educação em Direitos Humanos, que orienta a construção de práticas educativas centradas na dignidade, na igualdade e na valorização da pluralidade. A legislação brasileira, por meio da Constituição Federal de 1988, da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (nº 9.394/96), da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008) e do Plano Nacional de Educação (2014-2024), reforça o compromisso com a promoção do direito à educação de qualidade para todos.

Com base nesse arcabouço teórico, compreende-se que a construção da sala de aula como espaço de todos exige uma atuação pedagógica consciente, crítica e sensível à realidade dos estudantes. Trata-se de um desafio permanente que exige formação continuada, articulação



entre políticas públicas e práticas escolares e o compromisso ético com a justiça social e a equidade.

METODOLOGIA

A presente investigação fundamentou-se em uma abordagem qualitativa, caracterizada por sua flexibilidade e profundidade na compreensão dos fenômenos sociais. A opção por essa abordagem, por sua vez, permitiu a análise de percepções, experiências e contextos subjetivos, crucial para a compreensão das dinâmicas de inclusão escolar (Minayo, 2014). Especificamente, o estudo adotou um caráter descritivo e exploratório. O escopo descritivo visou delinear as práticas e os desafios inerentes à inclusão escolar, enquanto o caráter exploratório objetivou examinar as dinâmicas institucionais e pedagógicas no *locus* da pesquisa.

Os procedimentos metodológicos foram estruturados em torno da pesquisa participante, na qual os pesquisadores, na condição de bolsistas do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), atuaram ativamente no contexto escolar, colaborando com a professora regente e observando o cotidiano da instituição. Essa imersão possibilitou a colaboração direta com o corpo docente e a observação sistemática do cotidiano institucional. Essa escolha metodológica encontra consonância com os princípios freireanos de educação como prática libertadora (Freire, 1996) e à perspectiva de Mantoan (2003), que preconiza a inclusão como um processo de transformação estrutural da escola, promovendo um ambiente sensível à diversidade.

O estudo foi realizado em um Colégio Municipal localizado no município de Cruz das Almas (BA), instituição pública que oferece os anos finais do Ensino Fundamental e é uma das escolas campo que integra o PIBID, subprojeto de Biologia. A coleta de dados foi realizada durante o primeiro semestre letivo de 2025, período que permitiu a captação das rotinas escolares consolidadas. A amostra inicial projetada incluía mais professores, contudo, em virtude das limitações de disponibilidade, a amostra final foi restrita a dois docentes dos anos finais do Ensino Fundamental, que forneceram respostas integrais via questionário.

Para a coleta de dados, empregou-se um questionário semiaberto administrado online por meio da plataforma Google Forms. O instrumento continha treze questões divididas em blocos temáticos: (I) formação docente para a inclusão; (II) estratégias pedagógicas adotadas



em sala de aula; (III) suporte institucional e recursos disponíveis; e (IV) barreiras atitudinais e desafios práticos. Essa formatação permitiu a obtenção de respostas discursivas, incentivando a expressão de opiniões e vivências, além de facilitar uma inicial quantificação de tendências qualitativas. As entrevistas semiestruturadas, inicialmente previstas, não foram realizadas devido à limitação amostral, focando-se a investigação exclusivamente nos dados obtidos pelos questionários preenchidos.

Os dados foram submetidos a técnica de Análise de Conteúdo, conforme preconiza Bardin (2011). Inicialmente, procedeu-se à constituição e organização do *corpus* de análise, seguida da identificação de categorias emergentes a partir da leitura flutuante, como “formação docente insuficiente”, “estratégias de adaptação pedagógica”, “barreiras institucionais” e “perspectivas de inclusão”. A codificação e a articulação dessas categorias com o referencial teórico permitiram a inferência sobre as práticas inclusivas e os gaps formativos. Adicionalmente, empregou-se a triangulação de dados, cruzando informações dos questionários com as observações participantes do PIBID, para garantir o rigor e a validade do estudo.

As principais limitações do estudo decorrem do número reduzido de participantes (dois professores), o que restringe a capacidade de generalização dos resultados, e a ausência de entrevistas, inicialmente previstas. Tais fatores refletem os desafios de disponibilidade dos docentes durante o período letivo. Não obstante, os achados contribuem significativamente para a discussão sobre a inclusão escolar, oferecendo subsídios relevantes para o fortalecimento da formação docente e para a formulação de políticas públicas mais eficazes.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

A análise dos dados coletados por meio dos questionários semiabertos revelou percepções valiosas sobre a inclusão escolar na instituição investigada. Embora a amostra efetiva tenha sido composta por dois professores, em virtude da limitação amostral identificada na metodologia, os resultados alinharam-se às categorias temáticas identificadas na Análise de Conteúdo (Bardin, 2011): “formação docente”, “estratégias pedagógicas”, “suporte institucional” e “desafios cotidianos”. Os resultados são apresentados na sequência, com a devida discussão à luz dos aportes teóricos e da legislação.





A categoria “Formação docente” evidenciou uma crise na preparação para a diversidade: a participação em formações específicas de inclusão se deu exclusivamente em cursos de

formação continuada. Ambos os docentes atuam nos anos finais do Ensino Fundamental e não receberam essa capacitação durante a graduação, revelando uma lacuna crítica na formação inicial.

A ocorrência da formação exclusivamente na modalidade continuada, sugere uma falha estrutural, evidenciando a dissonância entre a prática e a teoria educacional. Essa constatação é crítica, visto que Mantoan (2003) defende a necessidade de repensar o currículo docente para incorporar a inclusão como eixo curricular central, evitando que a diversidade seja tratada apenas como um mero “ajuste” posterior. Tal perspectiva é endossada pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB - BRASIL, 1996), que desde a sua promulgação estabelece diretrizes para a formação de professores aptos para atuar com alunos com necessidades educacionais especiais.

Quanto à preparação para lidar com a diversidade, um professor se sente “Pouco preparado(a)”, enquanto o outro afirma “Não me sinto preparado(a)”. Ambos negaram categoricamente que sua formação inicial os tenha preparado para as questões voltadas a inclusão. Essa percepção de despreparo, aliada ao fato de a “Falta de formação dos professores” ter sido apontada por ambos como o maior desafio da inclusão, evidencia barreiras formativas que fragilizam e comprometem a prática docente.

Tais achados, que expõem a realidade da sala de aula, corroboram a pedagogia freiriana (Freire, 1996), que enfatiza a educação com ato dialógico e libertador, exigindo uma postura de permanente reelaboração e reflexão. O despreparo, neste contexto, atua com uma barreira atitudinal indireta, uma vez que a insegurança profissional leva à resistência ou à adoção de práticas insuficientes. Por fim, o interesse unânime em participar de mais formações sugere, contudo, uma demanda urgente por capacitações contínuas, um ponto que o Plano Nacional de Educação (PNE - BRASIL, 2015) coloca como meta fundamental para a qualificação do corpo docente.

Os professores indicaram ter alunos com deficiência ou necessidades específicas “frequentemente” em sala de aula. Os docentes atendem estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA) e transtornos de aprendizagem (ex.: dislexia, TDAH), o que corrobora



o alinhamento às Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica e exige estratégias contínuas de adaptação.

As estratégias pedagógicas adotadas, concentradas em “Adaptação de atividades” e “Avaliações diferenciadas”, demonstram iniciativas individuais dos docentes. Todavia, a ausência de menções proeminentes a Tecnologias Assistivas ou ao apoio do Atendimento Educacional Especializado sugere que o peso da inclusão recai de forma desproporcional sobre o docente. Essa abordagem parcial confronta diretamente a crítica de Mantoan (2003), que define a inclusão como uma transformação estrutural, e não meramente a presença do aluno.

A confiança apenas em adaptações individuais, sem o devido suporte de recursos e profissionais especializados (AEE), indica que a escola ainda não superou a fase da transformação, concentrando a responsabilidade da inclusão primariamente sobre o docente em sala de aula. Além disso, a falta de menções a trabalho em grupo ou cooperação entre alunos pode, ainda, indicar uma prática centrada no professor, contrastando com o ideal freiriano (Freire, 1996) de relações horizontais e construção recíproca do conhecimento.

No que tange ao tema do suporte institucional, a percepção dos docentes revelou divergências, enquanto um respondente afirmou que a escola oferece suporte suficiente, o outro considerou “parcialmente” adequado, destacando inconsistências na gestão e distribuição de recursos. Por outro lado, o ponto de convergência é o acesso a profissionais de apoio (ex.: intérprete de Libras, AEE, cuidador), relatado como disponível “sempre que necessário” para ambos, o que representa um avanço estrutural na oferta de serviços especializados.

Apesar do avanço estrutural no acesso a profissionais de apoio, a percepção de insuficiência por parte dos docentes persiste. Essa insatisfação reforça a necessidade de consolidar a escola com um “espaço de todos”, conforme preconizado por Freire (1996). O relato dos docentes evidencia que, mesmo com um ambiente físico favorável, a carência de recursos práticos e a percepção subjetiva de apoio insuficiente configuram falhas no suporte, alinhadas à crítica de que a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (Brasil, 2008) exige articulação entre políticas públicas e práticas





escolares. Afinal, a garantia de um ambiente inclusivo é um direito fundamental, previsto pela Constituição Federal (Brasil, 1988).

O maior desafio identificado por ambos foi a “falta de formação dos professores”, corroborando as respostas abertas sobre desafios cotidianos: “formação e material didático adaptado” e “uma equipe de apoio!”. Essa convergência temática revela barreiras formativas e estruturais que dificultam a inclusão, sugerindo que o foco das dificuldades reside nos aspectos

institucionais e não nas resistências individuais dos docentes, sinalizando uma demanda crítica por suporte e recursos, que exige uma intervenção sistêmica do contexto escolar.

Discutindo à luz do referencial, a natureza estrutural desses desafios dialoga com a urgência de romper práticas excludentes e promover uma educação em direitos humanos que garanta dignidade e igualdade. A ênfase na formação continuada como solução ecoa a visão de Freire (1996), que vê a educação como um processo permanente de conscientização. Em última análise, os achados indicam que o *locus* da pesquisa enfrenta o desafio de transitar de uma inclusão de matrícula (o aluno está na escola) para uma inclusão de qualidade (o aluno participa e aprende). Os *gaps* formativos e a insuficiência de uma equipe de apoio multiprofissional são os principais entraves, os quais exigem uma intervenção sistêmica da gestão, consolidando a diversidade como direito educativo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente investigação permitiu evidenciar que, embora a escola pesquisada, localizada no município de Cruz das Almas-BA, demonstre avanços importantes no que se refere à presença de estudantes com deficiência e necessidades educacionais específicas, a consolidação de práticas pedagógicas verdadeiramente inclusivas ainda encontra entraves significativos. Os principais desafios apontados concentram-se na formação inicial insuficiente dos professores e na carência de suporte institucional sistemático, fatores que impactam diretamente a qualidade do processo de ensino-aprendizagem.

Os dados coletados, por meio de questionários semiabertos, indicam que os docentes não se sentem preparados para atender adequadamente às demandas da diversidade em sala de aula, revelando uma lacuna formativa que compromete a efetivação da inclusão escolar. Essa constatação reafirma a crítica de Mantoan (2003) quanto à urgência de repensar os currículos





de formação docente, incorporando a inclusão como eixo central e estruturante. A formação continuada, embora reconhecida como necessária pelos participantes, não pode ser a única via de qualificação para o enfrentamento dessa complexa realidade.

As estratégias pedagógicas relatadas, ainda que importantes, são majoritariamente ações individuais de adaptação de atividades e avaliações, o que denota que a responsabilidade pela inclusão recai, em grande parte, exclusivamente sobre o professor em sala de aula. A ausência de uma equipe multiprofissional atuando de forma integrada, bem como a escassez de recursos

didáticos adaptados e tecnologias assistivas, limita o alcance das ações inclusivas e contribui para a perpetuação de um modelo escolar ainda excludente. Apesar do relato positivo sobre o acesso eventual a profissionais de apoio, como intérpretes de Libras ou atendimento educacional especializado (AEE), permanece a percepção de que o suporte oferecido é insuficiente diante da complexidade das demandas. Essa percepção reforça a necessidade de articulação entre políticas públicas e práticas escolares, de modo a consolidar a escola como espaço de todos, conforme defendido pela pedagogia freireana.

Dessa forma, concluímos que a efetivação de uma educação inclusiva requer mudanças estruturais, que ultrapassem os limites da boa vontade individual dos docentes. É fundamental garantir políticas públicas que assegurem formação docente de qualidade, condições materiais adequadas e equipes pedagógicas colaborativas, para que a inclusão deixe de ser apenas um ideal normativo e passe a constituir uma realidade concreta no cotidiano escolar.

Entendemos, portanto, que a construção de uma escola verdadeiramente inclusiva demanda compromisso ético, político e pedagógico com a justiça social, com base no reconhecimento da diversidade como valor fundante da educação pública de qualidade. Reafirmamos, por fim, que a inclusão escolar não se esgota na presença física do estudante, mas se realiza plenamente quando há participação, pertencimento e aprendizagem significativa para todos.

AGRADECIMENTOS

Agradecemos, primeiramente, à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) pelo fomento ao Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência





(PIBID), fundamental para a formação de professores comprometidos com uma educação pública, crítica e inclusiva.

Manifestamos nossa sincera gratidão à Profa. Dra. Érica Bastos da Silva, Coordenadora Institucional do PIBID, pelo apoio, orientação e empenho na condução do programa. Estendemos nossos agradecimentos à Dra. Rosana Cardoso Barreto Almasy, Coordenadora de Área do núcleo 1 do Subprojeto Biologia, pela mediação cuidadosa entre a universidade e a escola, além das contribuições relevantes à construção deste trabalho.

Agradecemos também à equipe gestora e toda a comunidade escolar da escola campo localizada no município de Cruz das Almas-BA que acolheram a pesquisa, e, em especial, aos docentes participantes, que, com generosidade e comprometimento, compartilharam suas experiências e percepções.

Por fim, agradecemos à Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB), aos colegas bolsistas e aos demais colaboradores que, direta ou indiretamente, contribuíram para o desenvolvimento desta investigação, reafirmando a importância da coletividade na construção do conhecimento e na promoção de uma educação verdadeiramente inclusiva.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. *Diário Oficial da União: seção 1*, Brasília, DF, 5 out. 1988. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 09 jul. 2025.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. *Diário Oficial da União: seção 1*, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 09 jul. 2025.

BRASIL. *Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva*. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2008. Disponível em: <https://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducspecial.pdf>. Acesso em: 09 jul. 2025.

BRASIL. Plano Nacional de Educação: 2014-2024. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. 2. ed. Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2015. Disponível em: https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/prop_mostrarintegra?codteor=1262147. Acesso em: 09 jul. 2025.





FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 23. ed., v. 1. São Paulo: Paz e Terra, 1996. Disponível em:
<https://nepegeo.paginas.ufsc.br/files/2018/11/Pedagogia-da-Autonomia-Paulo-Freire.pdf>.
Acesso em: 09 jul. 2025.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. *Inclusão escolar: o que é? Por quê? Como fazer?* 4. ed., v. 1. São Paulo: Moderna, 2003. Disponível em:
<https://files.cercomp.ufg.br/weby/up/211/o/INCLUS%C3%83O-ESCOLARMaria-Teresa-Egl%C3%A9r-Mantoan-Inclus%C3%A3o-Escolar.pdf>. Acesso em: 09 jul. 2025.

