

Entre letras e Diferenças: um relato de experiência sobre inclusão escolar e alfabetização numa escola pública da periferia de Salvador, Bahia

Between Letters and Differences: An Experience Report on School Inclusion and Literacy in a Public School on the Outskirts of Salvador, Bahia

Diogo Magno Rocha Santana¹

Fundação Visconde de Cairu, Salvador – BA, Brasil

Resumo: O objetivo deste estudo é apresentar uma análise crítica dos processos de alfabetização e inclusão escolar, com base no relato de experiência do pesquisador, vivenciado durante o estágio extracurricular em uma escola dos anos iniciais do Ensino Fundamental. Busca-se evidenciar os desafios enfrentados, as estratégias pedagógicas adotadas e refletir sobre o papel do professor em formação na construção de práticas mais inclusivas, capazes de atender às diferentes necessidades presentes no ambiente escolar. Trata-se, portanto, de uma experiência realizada em uma escola pública localizada na periferia de Salvador, Bahia, o que confere ao estudo uma perspectiva singular sobre os processos educativos em contextos de vulnerabilidade social. Os resultados indicam que a valorização das diferenças e a adoção de práticas pedagógicas diversificadas favorecem significativamente a aprendizagem, contribuindo para a construção de uma escola mais inclusiva, democrática e sensível às necessidades de todos os estudantes.

Palavras-chaves: Inclusão. Alfabetização. Estágio. Escola Pública.

Abstract: The purpose of this study is to present a critical analysis of literacy and school inclusion processes, based on the researcher's experience report during an extracurricular internship at an early years elementary school. The aim is to highlight the challenges faced, the pedagogical strategies adopted, and to reflect on the role of the pre-service teacher in developing more inclusive practices capable of addressing the diverse needs present in the school environment. This experience took place in a public school located on the outskirts of Salvador, Bahia, which gives the study a unique perspective on educational processes in contexts of social vulnerability. The results indicate that valuing differences and adopting diversified pedagogical practices

¹ Graduando em Pedagogia pela Faculdade Visconde de Cairu. Membro do Grupo de Pesquisa Educação, Diversidade, Inclusão e Equidade (EDIE/FVC). E-mail: contatodiogomagno@gmail.com

significantly enhance learning, contributing to the development of a more inclusive, democratic school that is sensitive to the needs of all students.

Keywords: Inclusion, Literacy, Internship, Public School.

Introdução

A inclusão escolar tem se consolidado como um dos maiores desafios e, ao mesmo tempo, como uma das conquistas mais significativas do sistema educacional brasileiro contemporâneo. Nos últimos anos, políticas públicas e diretrizes educacionais têm buscado garantir o acesso, a permanência e o sucesso de estudantes com diferentes realidades socioculturais e necessidades específicas. Contudo, a prática cotidiana nas escolas ainda revela obstáculos consideráveis, especialmente em instituições situadas nas periferias dos grandes centros urbanos, onde a desigualdade social se entrelaça com a luta pela alfabetização e pela inclusão.

Nesse contexto, este trabalho apresenta uma experiência vivida em uma escola pública da periferia de Salvador, Bahia, com foco nos processos de alfabetização e inclusão escolar. O estudo fundamenta-se na vivência do pesquisador, estudante de Pedagogia com deficiência física, cuja vivência pessoal e acadêmica contribui de forma significativa para a análise crítica das práticas educativas observadas. Mais do que relatar situações do cotidiano escolar, o autor propõe uma reflexão acerca da importância de reconhecer a diversidade como princípio fundamental da ação pedagógica.

A relevância do estudo reside na necessidade de compreender de que forma a alfabetização e a inclusão podem ser desenvolvidas de maneira integrada, especialmente em contextos marcados pela vulnerabilidade social. Com frequência, observa-se a adoção de métodos padronizados que desconsideram as especificidades dos estudantes, contribuindo para a perpetuação de práticas excludentes. Nesse sentido, a experiência relatada demonstra que é possível construir uma educação mais equitativa e sensível às particularidades de cada sujeito, desde que haja compromisso ético, intencionalidade pedagógica e condições adequadas para o exercício docente.

O objetivo deste estudo é apresentar uma análise crítica dos processos de alfabetização e inclusão escolar, com base no relato de experiência do pesquisador, vivenciado durante o estágio extracurricular em uma escola dos anos iniciais do Ensino Fundamental. Busca-se evidenciar os desafios enfrentados, as estratégias pedagógicas adotadas e refletir sobre o papel do professor em formação na construção de práticas mais inclusivas, capazes de atender às diferentes necessidades presentes no ambiente escolar.

Metodologicamente, trata-se de uma pesquisa de natureza qualitativa, fundamentada em um relato de experiência. As observações e reflexões foram produzidas ao longo do estágio extracurricular, por meio de registros de campo, análises críticas e articulações teóricas com autores que discutem alfabetização, inclusão e formação docente. O percurso investigativo valoriza a imersão no cotidiano escolar como instrumento para compreender, questionar e ressignificar práticas pedagógicas, especialmente aquelas que envolvem sujeitos historicamente marginalizados no processo educacional.

Assim, o estudo pretende contribuir para o debate sobre inclusão escolar e alfabetização, ampliando a compreensão acerca dos desafios enfrentados nas escolas públicas da periferia de Salvador. Ao trazer para a visibilidade às práticas vividas e refletidas pelo pesquisador, o estudo reafirma a importância de narrativas que valorizem experiências concretas, possibilitando não apenas a partilha de conhecimentos, mas também a construção coletiva de caminhos que favoreçam uma educação mais democrática e acessível para todas as pessoas.

A chegada a unidade de ensino: percepções sobre a escola e sua comunidade

A escola que constitui o lócus desta pesquisa está situada na periferia de Salvador, inserida no Subúrbio Ferroviário, e atende aproximadamente 560 crianças e adolescentes matriculados nos anos iniciais do Ensino Fundamental (1º ao 5º ano). A instituição também oferta turmas de regularização de fluxo, nos programas Se Liga e Acelera, desenvolvidos em parceria com a Secretaria Municipal de Educação de Salvador (SMED) e o Instituto Ayrton Senna (IAS). Sua infraestrutura física é considerada adequada e acessível, favorecendo a circulação e permanência de todas as pessoas no ambiente escolar.

Observa-se que a escola atende majoritariamente crianças e jovens negros, incluindo estudantes com deficiência e/ou dificuldades de aprendizagem. O núcleo familiar do alunado é marcado por famílias que vivenciam situações de vulnerabilidade, como abandono afetivo, encarceramento de responsáveis, alcoolismo, uso de drogas, prostituição, violência doméstica e precarização das condições materiais de vida. Tais fatores atravessam diretamente o processo de ensino-aprendizagem, refletindo-se em desafios relacionados ao rendimento escolar, à continuidade dos estudos e à estabilidade emocional dos educandos. Destaca-se, ainda, que a maioria das crianças está sob os cuidados de mulheres-mães solo, que são arrimo de família.

A partir das vivências construídas durante o período de estágio e da relação com o território, compreendo que a escola, situada em um contexto de desigualdade estrutural, não é apenas um espaço de formação pedagógica, mas um equipamento social que faz a mediação diária para garantir proteção, pertencimento e construção identitária na comunidade. Sob as minhas análises sobre o conceito de escola, compartilho das ideias freireanas ao seguir entendendo o ato educativo como prática de liberdade, em especial na periferia, porque o acesso ao conhecimento gera transformações simbólicas e concretas na vida dos sujeitos. Sendo assim, entendo a escola como um espaço que naturalmente disputa sentidos: manter e reproduzir as negligências do Estado ou caminhar pela possibilidade de construir formas de resistir e aprender naquele território.

Durante o período em que estive estagiando no Programa de Apoio à Aprendizagem nesta unidade escolar, pude presenciar inúmeras situações que denotam dificuldade dos responsáveis em articular-se com a escola para contribuir com o avanço dos estudantes. Essa situação envolve diversas problemáticas, sendo a mais evidente a percepção de desvalorização da escola por parte das famílias. A cultura desta comunidade escolar percebe o espaço educacional como um lugar de repreensão e formalidade. Por inúmeras vezes, observei momentos em que a Unidade de Ensino era descrita pelas famílias como “chata” ou “problemática”, geralmente quando eram convidadas a comparecer à coordenação por algum motivo.

Ao longo do tempo de vivência e pesquisas na área educacional percebemos que estas manifestações não são puramente desinteresse familiar, mas resultam de processos históricos e culturais que são capazes de imprimir a relação entre

comunidades e a escola. Nesta direção, Freire (1996) destaca que a participação das famílias na vida escolar das crianças e adolescentes depende da existência de vínculos dialógicos entre os pares e a escola. O autor Arroyo (2012) também nos diz que as populações marginalizadas tendem a construir um imaginário social em que a escola constitui-se como espaço de controle e disciplina, percepção esta que dificulta o estabelecimento de vínculos pautados em confiança e corresponsabilidade.

Além disso, a minha compreensão sobre o relacionamento entre escola e família está ancorada no entendimento de que este vínculo não pode estar condicionado a um modelo padronizado e idílico de participação, descolado do meio social que envolve o território em questão. O distanciamento entre instituição escolar e famílias não é fruto do desinteresse, mas de um histórico educacional interrompido, precário e violento. Portanto, apelo para que esta relação deve ser reconstruída a partir de propostas sensíveis, dialógicas e acolhedoras, o que exige diretamente da gestão escolar e seus colaboradores uma postura de escuta ativa, inclusiva e equitativa para os que acessam este espaço.

Do ponto de vista da gestão escolar e docente, há uma tentativa constante de aproximação nessa relação escola-família. Mesmo diante dos desafios, a escola mantém um índice regular de contato com as famílias. Contudo, na maioria das situações, esse contato se restringe à dimensão conteudista da aprendizagem. Esse entrave reafirma o que **Paro (2000)** aponta ao dizer que várias instituições de ensino reduzem a participação familiar a cobranças de atividades, frequências e comportamentos, escanteando a construção de um vínculo amplo e dialógico que fortalece os processos educativos.

Percebe-se, no entanto, que há um forte desinteresse em compreender as dimensões afetivas, psicomotoras e sociais da aprendizagem, o que limita a construção de caminhos possíveis para uma educação inclusiva. De acordo com Gomes e Santos (2010), a compreensão dos aspectos psicossociais e afetivos é essencial para que os processos de ensino-aprendizagem sejam significativos e motivadores, especialmente quando os sujeitos estão em contextos de vulnerabilidade social. Assim, quando as múltiplas dimensões da aprendizagem não são valorizadas pelas famílias e, em alguns casos até mesmo pelos docentes, o processo de aprendizagem torna-se fragmentado e compromete o desenvolvimento integral do estudante.

Assim, considerando que ser educador em bairros periféricos nos traz a responsabilidade de conhecer as dimensões sociais, afetivas, corporais e geográficas que estruturam o ato de aprender. Sob a luz de **Evaristo (2005)**, considero que as crianças aprendem a partir das suas próprias narrativas e inscrições no mundo e que os processos educativos e pedagógicos são disparadamente mais significativos quando acolhem as narrativas. Neste cenário, a escola precisa comprometer-se com o desafio de atuar nas encruzilhadas formativas que são descritas por **Rufino (2019)** como um encontro entre diferentes culturas, saberes e trajetórias, e é a partir deste encontro que surgem as invenções e reconstruções da prática pedagógica.

Percepções de um estagiário: identidade, currículo e inclusão no cotidiano pedagógico

A resistência dos estudantes e suas famílias em autodeclarar-se como pessoas negras pode ser compreendida a partir das análises de Munanga (2005), que descreve esse acontecimento como um resultado do mito da democracia racial e da ideologia do branqueamento, fatores que são responsáveis pela ausência da autoestima e pertencimento das crianças e adolescentes sobre a sua identidade negra. Neste mesmo contexto, **Gomes (2017)** diz que as barreiras para autodeclaração são fruto da “pedagogia do silenciamento” que desvaloriza a negritude e sua cultura de modo a impedir o pertencimento étnico-racial. Quando a escola não trabalha com práticas antirracistas numa perspectiva de compromisso, a instituição colabora com a manutenção do racismo e dificulta o empoderamento negro.

Nesta direção, é preciso alertar que a abordagem da escola, nesse processo, deve apresentar perspectivas antirracistas para os estudantes sem hipervalorizar a cultura escravagista, conduzindo-os a perceber a riqueza cultural do povo ancestral para além dos estigmas de sofrimento e amargura. Como afirma Carine (2023, p. 15), “Ser um educador antirracista significa assumir que a neutralidade não existe. Ou se está ao lado da manutenção do racismo, ou se está comprometido com sua desconstrução.” Diante do exposto, a escola deve adotar uma postura que o reconheça como agente formador que valoriza a potência negra e promove cotidianamente práticas pedagógicas que geram pertencimento, autoestima e

valorização da ancestralidade, garantindo que o conhecimento dos estudantes sobre a população negra não esteja baseado somente na dor.

Os discentes negros precisam ter acesso a cultura do seu povo ancestral numa perspectiva emancipadora, que os reconheça como sujeitos capazes de produzir cultura e saberes. Não é minimamente aceitável que continuemos a nutrir um modelo de pensamento educacional que infla as escolas de pseudovalorização da cultura negra somente no mês de novembro com atividades superficiais e que são insignificantes para a promoção de uma cultura essencialmente antirracista nas escolas. Esta linha analítica dialoga com as contribuições de **Carneiro (2003)** que diz que a escola reproduz a lógica da branquitude ao ser reducionista com a cultura negra a eventos simbólicos que ofuscam a complexidade histórica e epistemológica. Ainda de acordo com a autora, práticas educativas que não valorizam a produção intelectual, política e cultural da população negra reforça a subalternização.

No que diz respeito a desempenho escolar dos estudantes, a escola lócus deste estudo apresenta baixos índices de rendimento no quesito de leitura e escrita, de modo que isto atravessa todas as turmas e ciclos de aprendizagem. Portanto, há uma preocupação da gestão escolar em melhorar constantemente os índices de desempenho dos estudantes, com foco em Língua Portuguesa e Matemática. Ações estas que relutam contra o índice de estudantes que não dominam os códigos e símbolos da escrita, mas de maneira desarticulada dos princípios de transversalidade e interdisciplinaridade das aprendizagens previstos na Base Nacional Comum Curricular (BNCC)

De acordo com a BNCC os processos de alfabetização e letramento devem ser articulados e interdisciplinar a fim de garantir que o estudante desenvolva e aprimore as habilidades de leitura e escrita através de práticas reais, contextualizadas e significativas. Quando a escola organiza suas ações de modo aleatório, provoca-se um distanciamento entre as diretrizes curriculares e a rotina pedagógica o que contraria as orientações do documento que preconiza o desenvolvimento integral do aluno **(Brasil, 2017)**. Por exemplo, no mês da Consciência Negra não há ações efetivas e contínuas de alfabetização e letramento. São aplicadas atividades pouco significativas, em decorrência da hipervalorização do ler e escrever formal, dos bons resultados nas avaliações externas e do mau planejamento da rotina de trabalho.

Soares (2004) afirma que alfabetizar e letrar são processos contínuos e indissociáveis porque aprendo o sistema de escrita produz sentido a partir da vinculação com práticas sociais de leitura e escrita. Desse modo, a escola que valoriza exclusivamente a formalidade do ler e escrever sem diálogo com a cultura e a identidade dos discentes acaba fazendo com que o processo educativo perca sua potência e significado. Assim, atividades que poderiam ser significativas acabam tornando-se meramente alusivas, servindo apenas para cumprir orientações de documentos normativos da prática pedagógica. Como destaca Soares (2004), o letramento deve ser compreendido além da mecanização da escrita e deve estar envolvido com práticas sociais que atribuam sentido a aprendizagem.

Portanto, é preciso pensarmos reposicionar a concepção do currículo escolar. Nesta nova concepção, convida-se a escola para compreender as narrativas negras e da diversidade humana numa perspectiva de valorização da cultura e da arte negra no cotidiano escolar. A comunidade escolar e seus anseios precisam refletir-se nos livros didáticos, paradidáticos, nas representações simbólicas e espaços de tomada de decisão. De acordo com Adichie (2014) é indispensável que a escola ofereça referências positivas de heróis e heroínas negras para que os estudantes se orgulhem das suas origens e das heranças da diáspora dos povos africanos.

Ultrapassando as dimensões étnico-raciais, é preciso dialogar também sobre as percepções desconexas de inclusão adotadas pela escola. Nela, acredita-se que o ato de incluir está destinado somente aos estudantes com deficiência e, ainda, neste recorte, há a categorização daqueles que, dentro da sua realidade, conseguem ou não avançar ao longo do ano letivo. Portanto, há uma desordem entre as concepções e práticas institucionais no campo da inclusão, da educação especial e da equidade.

A partir disso, trago a minha travessia enquanto estudante com deficiência e este processo evidencia de forma concreta as contradições institucionais em busca da efetivação da educação especial na perspectiva inclusiva. Ao longo da Educação Básica e do Ensino Superior, a minha chegada nos espaços educativos nem sempre foi compreendida de maneira que ultrapassa a categorização de “aluno especial”. Constantemente, as práticas escolares limitava a minha participação na vida escolar a adaptações irrisórias ou ao desempenho mínimo em detrimento da condição física que me constitui. A lógica reducionista que agrupa os que avançam e os que não

conseguem é um ato de ignorância a pluralidade dos estudantes e suas diferenças em amplo sentido.

O meu caminhar na escola comprova que inclusão não está ao criar subcategorias de alunos mas sim no ato de reconhecer o sujeito na sua integralidade e propor a toda comunidade escolar oportunidades que nos aproximem da inclusão com dignidade e equidade. Nesse contexto, é necessário que os docentes e demais colaboradores compreendam o real significado da palavra inclusão e o articulem com o princípio da equidade.

De acordo com Santana (2025), a educação, na perspectiva inclusiva, é um ato de rebeldia e de retomada do direito de todos aqueles que outrora estiveram excluídos do processo de escolarização em detrimento do preconceito. Porém, só há a efetivação desse direito quando ele está articulado em práticas de equidade, ou seja, quando se oferecem condições dignas de acesso e permanência ao sujeito, compreendendo-se a sua realidade. É exatamente neste ponto que é urgente que compreendamos o direito à educação inclusiva não se encerra em matricular, mas envolve a garantia de condições concretas para que o estudante possa aprender, participar e pertencer no espaço escolar, conforme orienta a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva (Brasil, 2008).

No campo do acesso, a lei brasileira, especialmente a Constituição Federal de 1998 e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394/1996 e a Lei Brasileira de Inclusão nº 13.146/2015 determinam que os sistemas educacionais devem promover a igualdade de oportunidades, eliminar barreiras arquitetônica, comunicacional, pedagógica e/ou atitudinal que dificulte o acesso do aluno a instituição de ensino. Sendo assim, a acessibilidade escolar não é somente em aspectos estruturais, mas é a possibilidade do estudante encontrar recursos, adaptação e suportes para que lhe seja garantida a plena participação.

Um exemplo de permanência é quando a escola cumpre a exigência de garantir aos alunos com deficiência física, mental, intelectual, transtornos globais do desenvolvimento, altas habilidades ou superdotação tenham acesso ao Atendimento Educacional Especializado (AEE) em turno oposto ao seu horário regular para que tenha acompanhamento suplementar ou complementar para desenvolver as habilidades que garante a sua aprendizagem na sala regular.

Mantoan (2010) e Werneck (2012) acreditam que a permanência está intimamente ligada a construção de práticas escolares que reconheçam a diferença como valor e não como um problema a ser superado. A partir de tais práticas caminharemos em direção a um futuro de pertencimento, autonomia e dignidade para pessoas com deficiência. Sendo assim, a equidade se materializa quando a escola e os seus atores entendem que a inclusão por si não comporta as diferenças, mas a equidade oferece aos alunos que estão marginalizados na escola toda a estrutura para que ele possa acessar os saberes e conhecimentos com qualidade e justiça.

Não é aceitável que continuemos tratando a diversidade humana que existe naturalmente na escola como algo que deve ser controlado ou balanceado. As identidades, saberes, inquietações e anseios dos estudantes precisam ser valorizadas e conduzidas ao lugar da reflexão para a melhoria da nossa prática profissional. Portanto, não há lógica em compreendermos a escola como espaço de produção de conhecimentos e das relações interpessoais e nutrirmos uma cultura de seleção e elitismo para o processo de ensino-aprendizagem.

Em resistência ao modelo tradicional de acesso aos saberes, Akotirene (2019) nos convoca a refletir que a interseccionalidade é uma ferramenta, de cunho analítico que nos ajuda a compreender como os marcadores sociais de gênero, raça, sexualidade e deficiência impactam na vida e construção das identidades dos sujeitos que são sobretudo pobres e periféricos. Portanto, verificamos que nenhum estudante vive o processo de escolarização apenas com as experiências de um único marcador social. Os dilemas são múltiplos e determinam modos diferentes de estar na escola e se relacionar com os elementos e sujeitos que constituem esse espaço.

A linha de pensamento proposta pela interseccionalidade propõe a superação das interpretações individualizada acerca daquilo que pedagogicamente é classificado como “dificuldade de aprendizagem” ele desloca o debate para as estruturas escolares que reproduzem a violação de direitos e as desigualdades de maneira sistemática. Nessa ótica, precisamos reconhecer a escola como espaço de disputas políticas e simbólicas.

A ausência de políticas para a equidade, inclusão e ações afirmativas mantém a escola num lugar de privilégio para os que tem maior poder aquisitivo e impacta diretamente os estudantes negros, com deficiência, indígenas e todos aqueles que vivem em contexto de vulnerabilidade social e econômica. Assim, a exclusão escolar

não pode ser concebida apenas como um fato isolado, mas com um emaranhado de barreiras que incidem sobre os corpos e identidade dos estudantes.

Alargar essa análise exige entender que a diversidade humana é um fundamento para a educação democrática. Ao adotar a interseccionalidade como princípio ético e pedagógico uma escola inicia o processo de reconhecer que o ato de ensinar requer leitura crítica do mundo, acolhimento das narrativas e construção de práticas que considere os marcadores sociais que atravessam a vida daquele aluno (a) ou comunidade. Sendo assim, a equidade deixa de ser um discurso meramente normativo e torna-se um exercício com força para realocar a escola como um espaço de justiça e emancipação humana.

Como ressalta **Gonzales (1988)**, a escola, quando não abre espaço para o diálogo com a pluralidade humana, acaba reproduzindo processos de exclusão que são históricos. Neste sentido, devemos nos engajar para que as instituições de ensino adotem uma pedagogia interseccionalizada que esteja em diálogo com práticas curriculares que promovam o combate aos preconceitos, incentive uma cultura de paz e tenha compromisso com a justiça social.

A reivindicação por uma pedagogia interseccionalizada é também uma proposta para que a sociedade compreenda a escola como um espaço ativo de resistência e busca por reparação histórica dos povos colonizados e de todas as pessoas que foram marginalizadas e excluídas do processo educacional formal. A partir deste movimento, podemos acreditar com uma formação escolar que forme sujeitos críticos, participativos e comprometidos com a sociedade.

Um passo em direção à renovação das concepções e práticas pedagógicas é desnudarmos dos nossos preconceitos pessoais e compreender que a função do professor é formar sujeitos e jamais marionetes. Logo, concepções individuais não devem influenciar um trabalho formativo que é de caráter coletivo e permanente.

Brito (2019) nos alerta que o professor que não está preparado para lidar diretamente com a diversidade não está preparado para a profissão de professor. Dito isto, precisa-se também, fazer incessantemente críticas ao percurso formativo inicial das licenciaturas, porque é durante a graduação que o estudante constitui os aspectos basilares da sua identidade enquanto docente. Nesta direção, a formação docente deve ser entendida como um processo permanente crítico e situado socialmente.

Não basta dominar as técnicas pedagógicas e de transmissão de conteúdos curriculares; é preciso fomentar uma postura profissional que é investigativa, ética e política, não necessariamente partidária que seja capaz de confrontar as desigualdades sociais. A formação inicial precisa mobilizar o graduando para que ele tenha uma identidade docente de responsabilidade para mediar processos de socialização, produção de saberes e a promoção de direitos no interior da escola. E este trabalho demanda a consciência sobre a heterogeneidade dos sujeitos que constroem o espaço educativo.

(Re)pensar o currículo e o processo de formação dos/das estudantes de Licenciatura, com destaque para aqueles que atuam com Ciências Humanas, deve partir de uma reflexão que reconheça essa urgência de transformação não porque é “politicamente correto”, e sim porque o currículo não é neutro e representa as disputas políticas por permanência no poder econômico deste país. De acordo com Silva (1999), o currículo é uma forma de legitimar determinados saberes em detrimento de outros, de modo a tornar palpável a relação entre conhecimento e poder. Sendo assim, pensar a diversidade deve ser um exercício central e permanente da formação de professores, para que eles possam atuar de forma coerente e digna para a promoção de uma Educação para todos.

A formação do professor, portanto deve incluir experiências de campo que coloquem o licenciando em contato com as diferentes realidades escolares, as desigualdades sociais e as demandas de uma educação efetivamente inclusiva. A ausência de espaços formativos que se pautam pela vivência prática e diversa forma professores que reproduzem padrões violências que afugentam os estudantes estigmatizados que fogem dos padrões hegemônicos.

Pimenta (2002) reforça esta ideia, dizendo que quando as oportunidades de vivências e diálogos com a diversidade são desvalorizadas, os impactos são imensuráveis. Afinal, estão encaminhando para o mercado de trabalho profissionais que tendem a reproduzir e naturalizar práticas de exclusão na escola, inviabilizando-se assim a construção e fortalecimento das identidades sociais e culturais dos estudantes em seu processo de escolarização. Um currículo e práticas pedagógicas que ignoram e marginalizam saberes, diferenças e culturas deixam marcas inenarráveis na vida de um aluno que tem – por qualquer marcador social que seja – um corpo que transcende aos padrões hegemônicos.

Paralelo a isto, pensar a formação docente implica reconhecer que o espaço acadêmico carrega um modelo eurocêntrico para produção e valorização dos conhecimentos que minimamente se articula com as contribuições de pesquisadores dissidentes. Sem questionar esse modelo tradicionalista da academia continuaremos a formar professores que não reconhecem seus privilégios e que impõe barreiras para uma educação equitativa por retroalimentar seus preconceitos pessoais.

Pensando nisto, a formação continuada torna-se imprescindível. É através dela que o professor consegue atualizar suas práticas, revisar seus preconceitos e ampliar seus conhecimentos sociais, metodológicos e culturais. Além disso, é neste espaço que o educador consegue desenvolver competências socioemocionais, éticas e políticas que são fundantes para o trabalho docente. A escola do século atual demanda professores que tenham expansão de consciência e assumam as responsabilidades sociais que cercam o seu exercício profissional. .

Alfabetizar com equidade: uma proposta distante (para esta) escola

Durante o tempo de permanência no Programa de Apoio à Aprendizagem pude perceber que as práticas de alfabetização estão resumidas ao processo de codificação e decodificação mecânicas de letras, palavras e textos sem a compreensão e articulação adequada ao Letramento, que é definido por Magda Soares como o processo de inserção do estudante em práticas de leitura e escrita que sejam significativas e contextualizadas com a sua realidade social e cultural.

O processo de aquisição da leitura deve ser prazeroso para todos os estudantes. É impossível que qualquer estudante tenha o prazer de ler se utilizamos livros que não refletem o interesse daquele que aprende, tornando assim o processo como algo maçante e sem sentido significativo. Como ressalta Colomer (2007, p. 25), “a leitura deve ser um espaço de encontro com o prazer estético, em que o leitor se reconhece, se questiona e se transforma”.

As orientações da Secretaria Municipal de Educação do município de Salvador propuseram às escolas uma forma de articular Alfabetização e Letramento com a criação do “componente curricular” de Práticas Literárias, que funciona somente em aspectos teóricos e, no cotidiano escolar, é feito somente um processo de leitura deleite e sem um planejamento. E isto é fruto da construção de mecanismos criados

sem diálogo direto com quem vive a escola. Nessa perspectiva, como ressalta Moran (2015, p. 54), “Planejar aulas significa pensar nos percursos de aprendizagem dos alunos, na sequência das atividades e na articulação de recursos, de forma a tornar o ensino mais coerente, produtivo e significativo.”

Convém destacar que o atual embate em torno dos professores alfabetizadores faz com que tenhamos planejamentos e sequências didáticas que limitam a liberdade de experimentação das abordagens para construir um processo de ensino-aprendizagem que seja coerente com as potencialidades e necessidades de cada aprendiz. Pensando o recorte da deficiência, é problemática a adaptação do currículo e dos materiais pedagógicos. A realidade acontece da seguinte forma: professores da sala regular terceirizam para os profissionais de apoio escolar ou para a sala de recurso o planejamento e execução de atividades flexibilizadas para estudantes com deficiência, e existem também aquelas que copiam e colam atividades “mais fáceis” sob a justificativa de que estes estudantes não conseguiriam corresponder a um padrão de respostas.

A minha trajetória na condição de estudante com deficiência no ciclo da educação básica durante os anos 2000 demonstram que estas práticas se acontecem na vida do estudante. Durante o meu processo de escolarização era rotineiro notar que as expectativas pedagógicas projetadas sobre o meu desenho eram reduzidas, porque acreditavam que a deficiência seria fator limitante para a minha aprendizagem.

No 2º ano do Ensino Fundamental I, vivi uma situação marcante: minha professora, sem qualquer avaliação, laudo ou encaminhamento afirmou para a minha família que eu tinha quadro de dislexia simplesmente por apresentar dificuldades de concentração. Este diagnóstico aleatório imprimiu sobre a minha pessoa um rótulo que modificou a forma como eu era percebido na escola sob o viés do capacitismo.

Ao longo do Ensino Fundamental, anos finais, também fui alvo de discursos capacitistas por apresentar um quadro de discalculia. As minhas dificuldades de aprendizagens em matemática eram tratadas como falha pessoal e não como uma necessidade pedagógica que requer a intervenção adequada.

É importante destacar que eu nunca recebi atividades adaptadas. Pelo contrário: o que era a insistente desconfiança sobre o meu potencial. Aprendi sobre adaptação curricular, suportes e metodologias ativas durante o meu processo de militância no movimento de pessoas com deficiência. O discurso institucional

reforçava o conhecido “não acompanha a turma” mas em nenhuma hipótese buscava colocar-se como sujeito ativo para uma experiência escolar condizente com a minha realidade.

Ao concluir o Ensino Médio, percebi que a minha trajetória educacional foi marcada pela ausência de práticas inclusivas e pela insatisfação de algumas educadoras em ter que ensinar ao que é diferente diante da padronização em sala de aula. O meu relato revela que a educação não fracassa pela falta de potencial e sim pela falta de compromisso institucional para uma escola equitativa que se preocupe, verdadeiramente com pertencimento e aprendizagem real.

Trazer a minha narrativa pessoal para essa análise não é um ato de vitimização, mas um exercício de responsabilidade epistêmica: a minha travessia se torna um recurso para a criticidade a fim de desnudar a fragilidade das políticas, discursos e práticas que alimentam uma pseudoinclusão. É justamente por ser um aluno-professor que vive e convive com o capacitismo e a violação constante de direitos que reafirmo a urgência de repensarmos o papel do professor e do currículo enquanto instrumento de equidade e não exclusão.

Como afirma Mantoan (2010), há uma diferença entre flexibilizar e facilitar o currículo. Afinal, o primeiro conceito busca a aprendizagem significativa do estudante partindo das suas potencialidades e dificuldades. Por outro lado, o segundo conceito busca somente integrar o aluno ao espaço da sala de aula e ocupar o tempo ocioso.

A relação de indiferença aos estudantes com deficiência na escola regular contradiz a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência, que reafirma o acesso e permanência desse grupo como um direito inviolável a ser garantido pelos princípios da equidade (Brasil, 2015). Um exemplo concreto dessa contradição é a criação de uma subcategorização do Programa de Apoio à Aprendizagem, o chamado “PAAP Inclusão”, que destina professores-estagiários exclusivamente à recomposição das aprendizagens de Português e Matemática para estudantes com deficiência. Embora o programa apresente uma intencionalidade aparentemente positiva, ele reforça práticas segregadoras que se distanciam das diretrizes da educação inclusiva.

A oferta desse atendimento “diferenciado”, ao retirar os estudantes com deficiência da convivência com os pares, reduz oportunidades de interação social, circulação de saberes e construção do pertencimento. Tal modelo colide com os princípios defendidos por Mantoan (2010), para quem a escola inclusiva é aquela que

possibilita o aprendizado na diferença, e não pela separação. Assim, o cotidiano observado revela práticas pedagógicas fragmentadas, funcionando como um tabuleiro de peças soltas em que cada docente age de forma individual, sem articulação coletiva com o projeto político-pedagógico. Esse cenário aponta para a urgência de processos formativos e de autoavaliação profissional que permitam identificar avanços, limites e derrotas do trabalho docente, uma condição necessária para alinhar as ações educativas aos direitos da comunidade escolar.

Dados referente ao Indicador Criança Alfabetizada (ICA) vinculado ao Inep, 56% das crianças matriculadas no 2º do Ensino Fundamental I foram consideradas alfabetizadas em 2023. Isto quer dizer que aproximadamente 44% dos estudantes não atingiram um nível satisfatório de leitura e escrita para a faixa-etária prevista. No ano de 2024, o índice subiu para 59,2% entre os alunos avaliados na rede pública do país. Mesmo diante deste avanço, a educação brasileira permanece aquém à universalização da alfabetização na idade certa.

Como destaca Soares (2004), a alfabetização não é apenas um processo técnico de decodificação, mas um fenômeno socialmente situado, profundamente atravessado pelas condições materiais de acesso, pelas práticas docentes e pelas relações culturais estabelecidas no ambiente escolar. Por isso, a alfabetização com equidade não é somente a adaptação curricular e sim, um compromisso político epistemológico com a diversidade humana. Esta proposta de trabalho deve ofertar aos estudantes ajuste de metodologias, linguagens e recursos alinhados com a necessidade dos estudantes. Esta linha de pensamento traz a necessidade de termos ambientes alfabetizadores que represente e afirme as identidades, culturas, corporeidades e território das crianças. Para isto, precisamos de:

1. Materiais acessíveis: (jogos, materiais manipulativos, recursos visuais e etc..)
2. Assegurar a acessibilidade arquitetônica: garantir que todos possam circular e interagir em sala de aula sem nenhuma limitação de locomoção.
3. Estimular a interação entre os pares: para que possamos conviver com as diferenças.
4. Adotar práticas de leitura e escrita que possibilitem a experiência da representatividade a partir da diversidade cultural e territorial.

Sendo assim, alfabetizar com equidade implica a constante reafirmação de que não existe inclusão sem o ato de pertencimento e não é possível gerar aprendizagem

significativa se o ambiente alfabetizador não comunica às crianças sobre a sua realidade do meio social.

A equidade, nesse sentido, desloca-se de um ideal abstrato para um conjunto de práticas concretas que rompem com lógicas capacitistas e homogeneizadoras, construindo uma alfabetização que nasce do encontro entre sujeitos diversos. Dito isto, os programas paralelos destinados a estudantes com deficiência na tentativa de alfabetizá-los ainda que estejam com boa fundamentação teórica servem somente para aguçar as desigualdades e fragilizar a luta por uma educação essencialmente inclusiva e equitativa. Somente uma escola que compreende a alfabetização como processo cultural, político e coletivo será capaz de garantir o direito à educação plena, transformando a inclusão da promessa legal em experiência concreta para todos os estudantes.

Considerações finais

O estágio extracurricular no Programa de Apoio à Aprendizagem em uma escola pública municipal, na periferia de Salvador, me permitiu a observação e a experimentação de práticas pedagógicas que são contraditórias e desafiadoras no campo da educação inclusiva e alfabetização para uma comunidade escolar que vive em contexto de vulnerabilidade social. O relato demonstra a escola formal como um espaço atravessado por disputas políticas e culturais arcaicas para a contemporaneidade, que ainda se mantêm vivas no cotidiano escolar, dificultando a compreensão da aprendizagem significativa para todos.

A partir das análises, fica exposto que as práticas de alfabetização não podem ser resumidas a um processo de mecanização da língua escrita e ocorrem de maneira desarticulada dos contextos sociais e culturais dos estudantes, como apontam Soares (2004) e Colomer (2007). Na escola observada, ainda há a perpetuação de um modelo de ensino pautado em perspectivas tradicionais e formais, desvalorizando a construção de um processo contínuo de alfabetização e letramento que dialogue com a diversidade e identidade dos estudantes. A ausência de planejamento coerente para superação do expressivo número de pessoas não alfabetizadas, isto é, que não dominam os códigos e símbolos da escrita, aliada aos entraves entre escola e comunidade, dificulta a reconstrução de uma educação equitativa.

No enfoque da inclusão dos estudantes com deficiência, nota-se limitação na compreensão teórico-prática desta perspectiva de trabalho, evidenciando que o ato de incluir se esgota em garantir o acesso à escola regular. Práticas de exclusão simbólicas, como realizar atividades “facilitadas”, indicam que o direito à inclusão e a equidade ainda não se efetivou na prática, como orienta a lei de inclusão.

Outro eixo discutido neste relato foram as relações étnico-raciais no espaço escolar. A resistência de famílias e estudantes em reconhecerem-se como negros e a abordagem superficial da temática, adotada pelos docentes apenas no Dia da Consciência Negra, evidenciam a urgência de a escola assumir compromisso antirracista em suas práticas cotidianas.

Do ponto de vista formativo da licenciatura, o estágio revelou-se indispensável para compreender as complexidades, fragilidades e potencialidades da escola pública. Uma experiência ultrapassa as dimensões teóricas da universidade e colabora para a construção e fortalecimento da identidade profissional docente. Como destaca Pimenta (2002), o currículo e as práticas do trabalho docente são espaços de disputas de sentidos, e vivenciá-los traz ao estudante o caminho para uma postura crítica, ética e reflexiva na educação contemporânea.

Portanto, a experiência relatada não se encerra em si mesma, sendo um ponto de partida para reflexões mais amplas sobre o conceito de escola e suas práticas cotidianas. Transformar a educação e seus processos transcende normas e políticas públicas e deve partir da coletividade e de suas responsabilidades para combater desigualdades. A escola deve ser compreendida como lugar permanente de acolhimento, diálogo, construção de conhecimentos plurais e valorização das diferenças. O estudante deve ser concebido como sujeito de direito e produtor de cultura.

Na condição de graduando em Pedagogia e pessoa com deficiência, compreendo que esta vivência durante o estágio extracurricular reafirma minha concepção de que a educação inclusiva precisa ser ressignificada para além das relações de benevolência e deficiência, assumindo seu real sentido de resistência e reparação histórica. Ter um docente pautado na equidade é um compromisso que transcende ao discurso e exige prática cotidiana. Reconheço que essa jornada é longa e requer insistência para ruir com estruturas conservadoras que perpetuam a exclusão.

Cabe a nós, enquanto professores e pesquisadores, potencializar as mudanças que podem transformar a educação contemporânea. A partir de práticas pedagógicas coletivas que valorizem a diversidade humana e reconheçam a escola como espaço de acolhimento e parceria com toda a comunidade escolar, podemos contribuir para formar sujeitos críticos, comprometidos e engajados com a transformação de uma sociedade equitativa e inclusiva.

Referências

ADICHIE, Chimamanda Ngozi. **Sejamos todos feministas**. São Paulo: Companhia das Letras, 2014.

AKOTIRENE, Carla. **Interseccionalidade**. São Paulo: Pólen, 2019.

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

CARINE, Bárbara. **Como ser um educador antirracista**. Rio de Janeiro: Record, 2023.

COLOMER, Teresa. **Andar entre livros: a leitura literária na escola**. São Paulo: Global, 2007.

GOMES, Nilma Lino; SANTOS, Paula. **Educação, inclusão e diferença: desafios para a escola contemporânea**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

GONZALEZ, Lélia. A categoria político-cultural de amefricanidade. In: SILVA, L. A. (org.). **Tempo Brasileiro**. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1988.

INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Indicador Criança Alfabetizada 2023**: relatório técnico. Brasília: INEP, 2023. Disponível em: <https://www.gov.br/inep>. Acesso em: 27 set. 2025.

INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Indicador Criança Alfabetizada 2024**: resultados nacionais. Brasília: INEP, 2024. Disponível em: <https://www.gov.br/inep>. Acesso em: 27 set. 2025.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Inclusão escolar: o que é? Por quê? Como fazer?** 17. ed. Rio de Janeiro: WVA, 2010.

PIMENTA, Selma Garrido. **Formação de professores: identidade e saberes da docência**. São Paulo: Cortez, 2002.

SANTANA, Diogo Magno Rocha. Para além das leis: reflexões sobre o acesso e a permanência de pessoas com deficiência na Educação Básica. **RIC – Revista de Iniciação Científica**, Salvador, v. 12, n. 12, p. 1–16, 2025.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade**: uma introdução às teorias do currículo. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

SOARES, Magda. **Letramento**: um tema em três gêneros. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.