

DESAFIOS E PERSPECTIVAS DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA NO ENSINO FUNDAMENTAL II: PERCEPÇÕES DOCENTES EM ESCOLAS PÚBLICAS DE JOÃO PESSOA (PB)

Áurea Régia Oliveira da Silva¹

RESUMO

Este artigo investiga as percepções de professores sobre educação inclusiva em duas escolas públicas de João Pessoa (PB): a Escola Municipal Professor Hugo Moura e a Escola Estadual Frei Martinho. A pesquisa, de natureza qualitativa e descritiva, utilizou questionários aplicados a 26 professores do ensino fundamental II, com o objetivo de analisar suas experiências, práticas e necessidades em relação à inclusão escolar. Os dados revelam que a maioria dos professores entende a inclusão como garantia de acesso à escola e adaptação do ensino, mas apenas metade considera que a inclusão é trabalhada "em parte" nas escolas. Os principais desafios apontados incluem falta de formação específica, turmas numerosas, escassez de recursos pedagógicos e infraestrutura inadequada. Apesar disso, a maioria dos professores utiliza estratégias inclusivas, como adaptação de atividades e uso de recursos audiovisuais, mas sente falta de suporte e materiais adequados. Quanto à formação continuada, 100% dos participantes afirmam sentir falta de formações específicas, destacando a necessidade de estratégias práticas para sala de aula e gestão de turmas heterogêneas. O referencial teórico baseia-se em autores como Mantoan, que aborda a inclusão como transformação das práticas escolares; Mittler, que enfatiza a remoção de barreiras à aprendizagem; e Tardif, que discute a formação docente como eixo central para a efetivação de práticas inclusivas. Conclui-se que, embora haja esforços individuais dos professores, a efetivação da inclusão escolar depende de políticas públicas que garantam formação continuada, redução do número de alunos por turma e disponibilização de recursos materiais e humanos especializados.

1. INTRODUÇÃO

A educação inclusiva no Brasil, amparada pela Lei Brasileira de Inclusão (Lei nº 13.146/2015) e pela Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008), constitui-se como um princípio fundamental que visa assegurar o direito à educação para todos os estudantes, sem qualquer forma de discriminação. Não obstante os avanços legais, a implementação prática desse paradigma ainda enfrenta desafios significativos, especialmente no contexto do Ensino Fundamental II, etapa marcada por complexidades pedagógicas e de desenvolvimento dos alunos.

Este artigo analisa as percepções de 26 professores do Ensino Fundamental II de duas escolas públicas de João Pessoa (PB) – uma da rede municipal e outra da rede estadual – sobre os desafios e perspectivas da educação inclusiva. O problema de pesquisa que orienta o

¹ Mestra em Geografia pela Universidade Federal da Paraíba (UFPB). Professora dos anos finais do ensino fundamental das redes estadual e municipal de João Pessoa (PB). E-mail: regiaaurea@gmail.com

estudo é: Como docentes de diferentes redes de ensino percebem e vivenciam o processo de inclusão escolar em seu cotidiano pedagógico?

Os objetivos específicos são: analisar as percepções docentes sobre a educação inclusiva; identificar os principais desafios enfrentados por eles em sua prática; e propor recomendações para políticas públicas locais. A justificativa para esta investigação reside na necessidade de ampliar o debate sobre formação docente e políticas inclusivas, trazendo a voz dos professores como agentes centrais e protagonistas no processo de inclusão (TARDIF, 2012). Compreender suas percepções e dificuldades é essencial para a construção de estratégias mais eficazes e contextualizadas.

Metodologicamente, trata-se de uma pesquisa qualitativa-descritiva (GIL, 2008), que utilizou questionários semiestruturados com docentes. Os dados foram submetidos à análise de conteúdo (BARDIN, 2016) e a tratamentos de estatística descritiva. O referencial teórico ancora-se nos conceitos de inclusão como transformação escolar (MANTOAN, 2015), na remoção de barreiras à aprendizagem (MITTLER, 2003) e nos saberes docentes (TARDIF, 2012).

Os resultados e discussões revelam um cenário complexo, onde o reconhecimento teórico da importância da inclusão convive com barreiras práticas impostas pela falta de formação, infraestrutura inadequada e turmas numerosas. Foi possível identificar diferenças significativas entre as redes de ensino investigadas. Nas considerações finais, sintetiza-se que a efetivação da educação inclusiva demanda ações articuladas que contemplem a realidade específica de cada unidade escolar, com investimento em formação continuada, adequação de recursos e fortalecimento do trabalho colaborativo, apontando-se também a necessidade de novas pesquisas que incluam a observação direta das práticas em sala de aula.

2. REFERENCIAL TEÓRICO

2.1 Educação Inclusiva: Fundamentos e Desafios

A educação inclusiva transcende a simples matrícula de estudantes com deficiência em classes comuns. Segundo Mantoan (2015), a inclusão representa uma transformação profunda do sistema educacional, que deve adaptar-se para atender à diversidade de todos os alunos, rejeitando qualquer forma de segregação. Trata-se de um processo de reconhecimento e valorização das diferenças, no qual a escola se reinventa para eliminar barreiras físicas, pedagógicas e atitudinais.

Nessa perspectiva, Mittler (2003) defende que o foco deve ser a remoção de todas as barreiras que impedem a participação e a aprendizagem plena. A inclusão bem-sucedida exige mudanças nos currículos, nas metodologias de ensino, nas estratégias de avaliação e na organização escolar como um todo.

É necessário superar o modelo médico da deficiência, que patologiza o indivíduo e centra o "problema" nele, em favor do modelo social, que compreende a deficiência como resultado da interação entre pessoas com limitações e barreiras impostas pela sociedade (SASSAKI, 2006). Na educação, isso significa que a dificuldade de aprendizagem não é uma característica inerente ao aluno, mas sim uma consequência de um ambiente escolar que não está devidamente preparado para acolhê-lo.

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008) incorpora esses princípios ao orientar os sistemas de ensino para a garantia de um atendimento educacional especializado (AEE), preferencialmente na rede regular de ensino, assegurando recursos e serviços necessários.

2.2 Formação Docente para Inclusão

A formação de professores é um eixo estratégico para a consolidação da educação inclusiva. Tardif (2012) argumenta que os saberes docentes são plurais, construídos a partir da experiência prática, da formação inicial e continuada, e das trocas com os pares. Para lidar com a diversidade em sala de aula, o professor precisa mobilizar esses diferentes saberes de forma integrada e reflexiva.

No entanto, a formação inicial, com frequência, não oferece subsídios suficientes para que o futuro professor se sinta preparado para atuar em classes inclusivas (PLETSCH, 2009). Diante disso, a formação continuada assume um papel fundamental, devendo ser entendida como um processo permanente, contextualizado e que parta das reais necessidades identificadas pelos docentes em seu cotidiano escolar. Essa formação deve ir além da transmissão de teorias, fornecendo exemplos práticos, estratégias de ação e promovendo espaços de troca de experiências entre os professores.

3. METODOLOGIA

Este estudo caracteriza-se como uma pesquisa de natureza qualitativa-descritiva (GIL, 2008), cujo objetivo é compreender em profundidade as percepções e experiências dos sujeitos investigados.

Os participantes foram 26 professores do Ensino Fundamental II de duas escolas públicas da cidade de João Pessoa, Paraíba: 10 docentes de uma escola da rede municipal e 16 docentes de uma escola da rede estadual. A amostra foi intencional, selecionada por acessibilidade e por representar dois contextos administrativos distintos da educação básica.

Para a coleta de dados, foi utilizado um questionário semiestruturado contendo duas seções: a primeira, com 15 questões fechadas do tipo Likert, para levantar dados quantificáveis sobre percepções e condições de trabalho; e a segunda, com 5 questões abertas, para permitir que os professores expusessem suas opiniões, dificuldades e experiências de forma livre e detalhada.

A análise dos dados foi realizada em duas etapas. Para as questões fechadas, empregou-se a estatística descritiva (cálculo de frequências e percentuais), permitindo uma visão geral do perfil e das opiniões do grupo. Para as respostas das questões abertas, utilizou-se a análise de conteúdo, conforme proposto por Bardin (2016), que compreendeu as fases de pré-análise, exploração do material e tratamento dos resultados. Nesse processo, foram identificadas unidades de registro e categorizadas em eixos temáticos, como "Desafios Materiais", "Formação Docente" e "Práticas Inclusivas".

4. RESULTADOS E DISCUSSÃO

4.1 Perfil dos Participantes

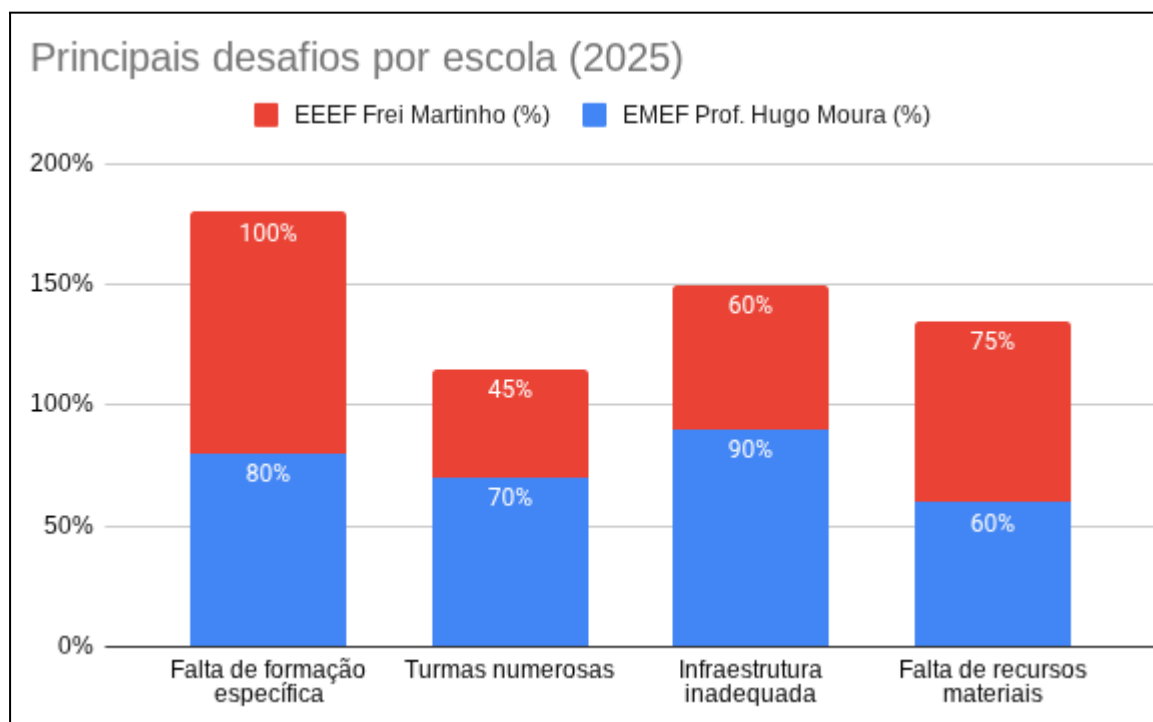
A caracterização do grupo de 26 docentes revela um quadro de experiência significativa, mas com lacunas na formação específica para a inclusão. Conforme ilustrado no Gráfico 1, a maioria possui formação em Licenciatura, com especializações na área de Educação, porém, apenas 30% dos professores da escola municipal e 25% da estadual relataram ter cursado disciplinas ou formação continuada específica em Educação Inclusiva durante sua trajetória acadêmica.

4.2 Percepções sobre Inclusão e Principais Desafios

Os dados demonstram que, embora 100% dos professores reconheçam a educação inclusiva como um direito fundamental, apenas 20% de ambas as redes a consideram "plenamente implementada" em sua escola. A grande maioria (80%) avalia que a inclusão ocorre "apenas em parte", o que evidencia o abismo entre o reconhecimento teórico e a prática cotidiana, conforme discutido por Mantoan (2015).

Os desafios, no entanto, se apresentam com intensidades e nuances diferentes em cada rede de ensino. O Gráfico 2 sintetiza os principais obstáculos apontados.

Gráfico 1 – Principais desafios por escola



Fonte: Questionário aplicado a 26 docentes do Ensino Fundamental II de escolas públicas de João Pessoa (PB), elaborado pela autora (2025).

- Rede Municipal:** Os desafios materiais são preponderantes. Setenta por cento (70%) dos docentes citaram turmas numerosas (média de 35 alunos) como o maior impedimento para a personalização do ensino. A falta de recursos didáticos específicos e a infraestrutura física inadequada (como a falta de rampas e banheiros adaptados) foram mencionadas por 60% dos professores. A fala da P5 sintetiza essa realidade: "Como incluir sem recursos? Trabalhamos no improviso. Temos boa vontade, mas esbarramos na falta de tudo".
- Rede Estadual:** Neste contexto, a falta de formação específica e prática foi unânime (100% dos entrevistados), seguida pela desarticulação institucional (55%), que se manifesta na frágil comunicação entre o Atendimento Educacional Especializado (AEE) e os

professores regentes, e na ausência de políticas internas claras. Um professor (P7) relatou: "Há uma política de promoção automática que ignora se o aluno realmente aprendeu. Isso desestimula nossos esforços para adaptar o conteúdo".

4.3 Práticas Inclusivas e Análise Comparativa

A análise das estratégias pedagógicas adotadas revelou um espectro que vai desde adaptações tradicionais até iniciativas inovadoras, ainda que isoladas.

Na escola municipal, predominam as adaptações de caráter mais imediato: 88% dos professores relataram usar materiais visuais, avaliações diferenciadas e reforço escolar. Apesar das limitações, 60% dos docentes buscam incorporar estratégias lúdicas, como o uso de Lego e brincadeiras, para engajar os alunos com e sem deficiência, demonstrando resiliência e criatividade.

Na escola estadual, embora as adaptações tradicionais também sejam majoritárias, identificou-se que 15% dos professores mencionaram práticas mais inovadoras, como a aplicação de princípios do Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA) e a tentativa de uso de tecnologia assistiva. Essas experiências, no entanto, são pontuais e não sistematizadas, o que corrobora a ideia de Pletsch (2009) sobre a necessidade de uma formação que valorize a cocriação de saberes a partir da prática.

A análise integrada permitiu identificar cinco eixos temáticos centrais:

- I. Reconhecimento teórico versus barreiras práticas: Consenso sobre a importância da inclusão, mas frustração com as condições de implementação.
- II. Formação docente: Fragilidade unânime, com demanda por capacitações práticas e não apenas teóricas.
- III. Infraestrutura e recursos: Desigualdades entre redes, com a municipal mais afetada pela carência material.
- IV. Práticas pedagógicas: Predomínio de adaptações, com surgimento de inovações isoladas na rede estadual.
- V. Potencialidades: Existência de experiências positivas baseadas em trabalho colaborativo e estratégias lúdicas, indicando caminhos para superação.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo permitiu concluir que a implementação da educação inclusiva no Ensino Fundamental II das escolas públicas investigadas em João Pessoa é um processo em construção, marcado por significativos avanços conceituais, mas também por profundos desafios estruturais e formativos. A análise revelou que, embora ambas as redes compartilhem problemas como a formação insuficiente, a educação inclusiva se manifesta de forma distinta em cada contexto.

Na escola municipal, os obstáculos materiais – turmas superlotadas e infraestrutura precária – mostram-se mais agudos, limitando drasticamente a capacidade dos docentes de implementar práticas pedagógicas diversificadas. Na escola estadual, prevalece a desarticulação institucional e a falta de uma política escolar coesa, que fragmenta as ações e impede que os recursos existentes, como as experiências isoladas com DUA, sejam potencializados.

As percepções docentes destacam a urgência de ações imediatas e contextualizadas, tais como: 1) o fortalecimento da colaboração entre o AEE e os professores regentes, com planejamentos conjuntos e sistemáticos; 2) a redução do número de alunos por turma nas classes que incluem estudantes com deficiência, conforme demandado pela maioria dos participantes; e 3) a oferta de formações continuadas baseadas em estudos de caso reais das próprias escolas, articulando teoria e prática de maneira significativa.

Reconhece-se, como limitação do estudo, que a amostra, embora com profundidade qualitativa, é pequena e não permite generalizações estatísticas. Além disso, a dependência de relatos verbais (questionários) pode não capturar totalmente a complexidade das práticas em sala de aula. Para pesquisas futuras, recomenda-se a incorporação de observações in loco e grupos focais, que possam aprofundar a compreensão sobre como os docentes negociam cotidianamente as contradições entre o ideal inclusivo e as condições concretas de trabalho.

Por fim, este trabalho reforça a importância de se ouvir os professores, verdadeiros agentes da inclusão. Suas vozes são indispensáveis para a formulação de políticas públicas locais mais efetivas e para a construção de uma escola verdadeiramente inclusiva, que não apenas matricule, mas acolha, ensine e promova o desenvolvimento de todos os seus estudantes.

6. AGRADECIMENTOS

Agradecemos aos professores participantes da pesquisa, que generosamente compartilharam suas experiências e percepções. Agradecemos também à coordenação das escolas envolvidas pelo apoio logístico.

7. REFERÊNCIAS

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2016.

BRASIL. Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Diário Oficial da União, Brasília, 7 jul. 2015.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: MEC/SEESP, 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeduc ESPECIAL.pdf>. Acesso em: 25 out. 2025.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 7. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

MANTOAN, M. T. E. **Inclusão escolar: o que é? por quê? como fazer?** São Paulo: Summus, 2015.

MITTLER, P. **Educação inclusiva: contextos sociais**. Porto Alegre: Artmed, 2003.

PLETSCH, Márcia Denise. **A formação de professores para a educação inclusiva: legislação, diretrizes políticas e resultados de pesquisas**. Educar, Curitiba, n. 33, p. 143-156, 2009.

SASSAKI, R. K. **Inclusão: construindo uma sociedade para todos**. 7. ed. Rio de Janeiro: WVA, 2006.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 17. ed. Petrópolis: Vozes, 2012.