

A PERCEPÇÃO DE PROFESSORES SOBRE A INCLUSÃO ESCOLAR NA REDE PÚBLICA DE ENSINO: UMA PESQUISA FORMAÇÃO

TEACHER'S PERCEPTIONS OF SCHOOL INCLUSION IN PUBLIC SCHOOLS: A RESEARCH-TRAINING APPROACH

Rosângela Maria Jorge de Sousa¹
Francisca Bruna Pereira Farias²
José Antônio dos Santos Filho³
Denise Geovana Bezerra de Amorim⁴
Antônio Francisco Soares Araújo⁵
Kelviane Rocha de Almeida⁶

RESUMO: Este trabalho tem como objetivo refletir sobre a compreensão do processo de inclusão escolar de professores da rede pública de um município localizado no interior do Ceará. O estudo investigou as percepções e a prática de docentes frente à inclusão de estudantes com deficiência no cotidiano escolar. A pesquisa, de caráter qualitativa, utilizou entrevistas como instrumento de coleta de dados, realizadas por meio de grupos focais. Participaram do estudo professores efetivos da rede municipal de educação, atuantes nos anos iniciais do ensino fundamental. O trabalho foi ancorado na perspectiva da pesquisa-formação, que visa construir, de forma participativa e colaborativa com os participantes, um espaço de reflexão e construção mútua de conhecimento. Com base nos encontros formativos com os professores, foi possível levantar informações quanto à sua percepção sobre o processo de inclusão escolar. Foi revelado que os professores possuem diferentes compreensões e experiências relacionadas à inclusão escolar, construídas ao longo de seus percursos profissionais na rede municipal. Para eles, incluir é uma tarefa necessária, porém desafiadora; foram pontuados vários desafios que dificultam seus trabalhos, bem como as potencialidades que eles encontram para efetivação de uma escola verdadeiramente inclusiva. Conclui-se que é possível realizar um trabalho em que a inclusão aconteça de forma efetiva, a partir de um trabalho em conjunto com toda a comunidade escolar, o que possibilita promover um espaço de reflexão crítica e aprimoramento das práticas pedagógicas docentes.

Palavras-Chaves: Educação especial. Inclusão escolar. Pesquisa Formação. Práticas docente.

¹Graduada em Psicologia, Faculdade de Educação da Ibiapaba – FAEDI.

²Mestre em Psicologia e Políticas Públicas (UFC). Faculdade de Educação da Ibiapaba – FAEDI.

³Mestre em Psicologia (UFC), Faculdade de Educação da Ibiapaba – FAEDI.

⁴Mestranda em Ensino na Saúde e Tecnologias Educacionais (Universidade Christus), Faculdade de Educação da Ibiapaba – FAEDI.

⁵Especialista em Psicologia Existencial-Humanista, Faculdade de Educação da Ibiapaba – FAEDI.

⁶Mestranda em Psicologia e Políticas Públicas (UFC), Faculdade de Educação da Ibiapaba – FAEDI.

ABSTRACT: This study aims to reflect on public-school teachers' understanding of the process of school inclusion in a municipality located in the countryside of Ceará, Brazil. The study investigated teachers' perceptions and practices regarding the inclusion of students with disabilities in everyday school life. Adopting a qualitative approach, the research used interviews as a data collection instrument, conducted through focus groups. The participants were tenured teachers from the municipal education system who worked in the early years of elementary education. The study was grounded in the research-training perspective, which seeks to collaboratively and participatively create a space for reflection and the mutual construction of knowledge with participants. Based on the training meetings held with the teachers, it was possible to gather information about their perceptions of the school inclusion process. The findings revealed that teachers hold different understandings and experiences related to school inclusion, developed throughout their professional trajectories within the municipal education system. For these teachers, inclusion is both a necessary and challenging task. Several obstacles that hinder their work were identified, as well as the potentialities they recognize for the implementation of a truly inclusive school. It is concluded that effective inclusion can be achieved through collaborative efforts involving the entire school community, thereby fostering a space for critical reflection and the continuous improvement of teaching practices.

Keywords: School inclusion. Teaching practices. Special education. Research-training.

1 INTRODUÇÃO

A educação inclusiva constitui um processo complexo que demanda mudanças de atitudes por parte de toda a comunidade escolar, especialmente de professores, gestores e familiares, a fim de superar preconceitos e práticas discriminatórias, garantindo que todos os alunos tenham acesso a uma educação de qualidade e oportunidades para desenvolver plenamente suas potencialidades. Nesse contexto, ao enfrentar esses desafios e efetivar práticas pedagógicas inclusivas, a escola e seus profissionais contribuem significativamente para a construção de uma sociedade mais justa, democrática e equitativa.

Nesse sentido, a inclusão escolar está relacionada com o acesso, a permanência e a participação dos alunos na escola comum (Brasil, 2008). Segundo Mantoan (2006), o processo de inclusão traz uma quebra de paradigmas, pois questiona não somente as políticas e a organização da educação especial e da escola comum, mas também o próprio conceito de integração. Para a autora, a inclusão é incompatível com a integração, pois prevê a inserção escolar de forma radical, completa e sistemática. Todos os alunos, sem exceção, devem frequentar as salas de aula do ensino regular, atendendo às diferenças sem discriminar, entendendo-as como parte dos sujeitos e da sua condição humana.

A educação da pessoa com deficiência, por muitos anos, foi tratada de forma isolada, sendo ofertada em instituições específicas e fora do sistema comum de ensino. Essa perspectiva

começou a mudar com os movimentos sociais pelos direitos das pessoas com deficiência e a adoção de políticas públicas baseadas em princípios de igualdade e equidade (Mantoan, 2006).

Nessa direção, crianças que fogem a um padrão estabelecido socialmente, que atendem a uma visão normativa e hegemônica, foram ocupando espaço na escola e na sociedade ao conseguirem que seus direitos fossem garantidos. Isso acontece, devido ao movimento de mudança da percepção sobre as deficiências, que antes eram vistas apenas em uma lógica biologizante e medicalizante, e começou a ser percebida como um fenômeno social (Diniz, 2007). Com isso, as escolas precisam se abrir para acolher e garantir o direito dessas pessoas à educação.

No Brasil, esse processo se inicia com a Constituição Federal de 1988 respaldando avanços significativos para a educação escolar de pessoas com deficiência, quando elege como fundamentos da República a cidadania e a dignidade da pessoa humana (art. 1º, incisos II e III) e, como um dos seus objetivos fundamentais, a promoção do bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação (art. 3º, inciso IV). Ela garante ainda o direito à igualdade (art. 5) e trata, no artigo 205 e seguintes, do direito de todos à educação. Esse direito deve visar ao “pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para a cidadania e sua qualificação para o trabalho” (Brasil, 1988).

3

Outro importante marco na consolidação desses direitos foi a criação do Estatuto da Criança e do Adolescente (Lei nº 8.069, ECA, 1990) que, em seu artigo 54, parágrafo III, exige a garantia do “atendimento especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino”. Entretanto, apesar de amplamente discutida no contexto brasileiro, a questão da inclusão vinha mobilizando discretas ações das políticas públicas em relação à concretização dessa proposta de educação (Baptista; Vasques; Rublescki, 2003).

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI), aprovada em 2008 pelo Ministério da Educação (MEC), simboliza um marco importante no fortalecimento dos direitos educacionais das pessoas com deficiência no Brasil. Essa política foi intensamente motivada por documentos internacionais, em especial pela Declaração de Salamanca, de 1994. Essa declaração, resultado da Conferência Mundial sobre Necessidades Educacionais Especiais, organizada pela UNESCO, abraçou o princípio de uma educação inclusiva para todos, tendo em vista a diversidade como presença indispensável à qualidade da educação (UNESCO, 1994). A partir desses princípios, a PNEEPEI passou a garantir o ingresso, a permanência e a aprendizagem de alunos com deficiência nas escolas

regulares, favorecendo o Atendimento Educacional Especializado (AEE) de forma integral e não adjunta à escolarização comum (Brasil, 2008). Tal perspectiva é reforçada por meio do Decreto nº 12.686/2025 (Brasil, 2025).

No histórico de lutas e conquistas, a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (LBI), também conhecida como Estatuto da Pessoa com Deficiência (Lei nº 13.146/2015), reforça alguns aspectos importantes para a inclusão escolar, por exemplo, proíbe a cobrança de valores adicionais em instituições privadas, e fortalece a obrigatoriedade da formação continuada dos professores para atuação inclusiva. Além disso, prevê a adaptação curricular e a acessibilidade nos ambientes escolares, como elementos essenciais à inclusão efetiva (Brasil, 2015). Com isso, a LBI consolida a educação inclusiva como um direito intransferível, possibilitando a igualdade de oportunidades e a exclusão de barreiras que historicamente descriminalizaram os estudantes com deficiência.

Nesse processo de construção de uma política educacional inclusiva, é mister refletir sobre a importância do papel ativo do professor na transformação de uma realidade inclusiva. A literatura nacional aponta que a grande maioria dos professores não se sentem preparados para as demandas exigidas pela inclusão escolar, demonstrando que a atuação do professor é fundamental para que ela ocorra de forma satisfatória (Reis; Coutinho, 2025). Diante dessa afirmativa, compreende-se que os professores sentem-se impotentes e por vezes despreparados frente ao processo educativo no contexto da inclusão.

Segundo Tenório e Bastos (2025), um dos principais problemas enfrentados pelos professores é a falta de formação adequada para lidar com a heterogeneidade presente nas turmas. Muitos docentes relatam sentimentos de insegurança, ansiedade, medo e despreparo diante da necessidade de adaptar conteúdos, metodologias e avaliações para atender às necessidades dos alunos com deficiência. Outro elemento gerador de inquietação é a estrutura física das escolas, muitas vezes inadequada, para garantir o acesso pleno desses estudantes. Assim como a ausência de apoio especializado, que dificultam a efetivação de práticas inclusivas do professor e da comunidade escolar em geral (Mantoan, 2006).

Assim sendo, o professor precisa ter acesso a uma formação continuada e de qualidade. Para isso, a instituição escolar necessita reconhecer a sua responsabilidade e garantir práticas afirmativas sobre as diversidade encontradas no seu interior, uma vez que ela é quem deve abrir espaço para a pluralidade humana. Ao seguir esse direcionamento, se torna necessário haver

uma reorganização na escola, para que se possa pensar em uma concepção de “escola para todos”, ou seja, que acolha e valorize a diferença individual no coletivo (Skliar, 2008).

A presente pesquisa justifica-se pela importância de compreender a percepção dos professores acerca da inclusão escolar, considerando que o docente desempenha papel fundamental na efetivação das práticas inclusivas. Embora a educação inclusiva seja um direito garantido, ainda existem desafios relacionados às práticas pedagógicas e à formação docente, o que pode contribuir para processos de exclusão no ambiente escolar.

O interesse pela temática surgiu a partir de inquietações sobre práticas inclusivas observadas nas escolas, nas quais, muitas vezes, a exclusão do aluno acaba sendo reforçada pelo próprio professor. Assim, o estudo busca promover reflexões sobre as atitudes e práticas docentes, contribuindo para o fortalecimento da inclusão escolar e para a construção de uma educação mais justa e consciente da importância da educação inclusiva.

Portanto, parte-se da seguinte pergunta problema: qual é a percepção dos professores da rede pública de ensino de uma cidade do interior do Ceará sobre o processo de inclusão escolar no ensino fundamental anos iniciais? Diante desse cenário, este estudo tem como objetivo refletir sobre a percepção dos professores da rede pública de ensino de uma cidade do interior do Ceará sobre o processo de inclusão escolar no ensino fundamental anos iniciais, a partir de uma pesquisa formação.

2 METODOLOGIA

2.1 Tipo de Pesquisa

O presente trabalho trata-se de uma pesquisa qualitativa, que tem por objetivo entender a complexidade de significados e sentidos que marcam as subjetividades dos sujeitos na relação com o social. Segundo Minayo (1994), esse tipo de pesquisa se inquieta com um nível de realidade que não pode ser quantificado. Portanto, trabalha com a totalidade de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser limitados à instrumentalização inconstante.

Utilizou-se como delineamento do estudo a pesquisa de formação, que é um processo de investigação que busca modificar a prática e a própria formação dos profissionais envolvidos, favorecendo a reflexão crítica sobre suas ações e seus conhecimentos. Esse tipo de pesquisa é importante, pois tem um caráter formativo entre o pesquisador e o pesquisado. Assim, Nóvoa

(2004) defende a ideia da importância formadora da pesquisa. Para o autor, isso se concretiza quando o formador forma a si próprio, através de uma reflexão sobre os seus trajetos pessoais e profissionais (autoformação); o formador forma-se na relação com os outros, numa aprendizagem simultânea que faz solicitação à consciência, aos sentimentos e às emoções (heteroformação); o formador forma-se por meio das coisas (dos saberes, das técnicas, das culturas, das artes, das tecnologias) e da sua compreensão crítica (ecoformação) (Nóvoa, 2004).

2.2 Cenário da Pesquisa

Essa pesquisa foi realizada em uma escola municipal localizada no interior do Ceará, que atende alunos do ensino fundamental I e II, do 1º ao 6º ano. A rede municipal de educação atende 30 escolas no total de 6.636 alunos matriculados, conta com serviços de Atendimento Educacional Especializado (AEE) atendendo aproximadamente 600 alunos com deficiência, altas habilidades e superdotação (dados informados pela Secretaria de Educação). A cidade foi escolhida por ser sede da faculdade onde a graduação está sendo realizada, contribuindo, assim, para o fortalecimento do vínculo da universidade com o território.

2.3 Público-Alvo

Esse estudo foi realizado com 6 professores efetivos da rede municipal de educação lotados no Ensino Fundamental Anos Iniciais. Como critério, incluiu-se no estudo profissionais com experiência de pelo menos 5 anos com educação inclusiva e que estão em atuação vigente no período de realização da pesquisa. Esses professores foram convidados a participarem da pesquisa a partir do intermédio da Secretaria de Educação, suas participações foram efetivadas por meio da assinatura do Termo de Consentimento Livre Esclarecido (TCLE).

2.4 Coleta de dados

Para coleta de dados, foram realizados grupos focais. Essa técnica é utilizada para a extração de dados, definida como uma técnica de pesquisa caracterizada pela realização de entrevistas grupais e objetiva a produção de informações por meio das interações promovidas junto a grupos compostos por diferentes participantes, que, de certa maneira, apresentam alguma relação entre si (Gondim, 2002).

Foram realizados dois encontros de caráter dialógico e formativo, que foram organizados de acordo com a descrição a seguir:

No primeiro encontro, foi construído um espaço de aproximação com o público pesquisado, objetivando apresentá-los à pesquisa, e realizar as assinaturas do TCLE. Em seguida, foi ministrada uma oficina com os docentes, abordando o tema “Olhares sobre a inclusão escolar.” O momento iniciou-se com acolhimento, dinâmica de motivação para apresentação dos professores e dirigente do evento com objetivo de colher informações sobre o tempo de atuação de cada professor na educação e suas experiências com a educação inclusiva. Posteriormente, os professores realizaram uma atividade na qual puderam demonstrar suas compreensões sobre a temática inclusão e alguns aspectos importantes desse processo.

O segundo encontro objetivou refletir, junto aos professores, sobre os desafios e as possibilidades que enfrentam para a efetivação da inclusão escolar, buscando levantar informações sobre: ações inclusivas, olhar do professor sobre as políticas inclusivas no ambiente regional, práticas exitosas em inclusão e as dificuldades no processo de ensino-aprendizagem dos alunos com deficiência.

2.5 Análise dos dados

7

Para análise de dados, utilizou-se, como ferramenta, a análise de conteúdo conforme apresentado por Bardin (2011). Trata-se de procedimentos específicos que têm como finalidade a identificação e a classificação de componentes importantes presentes nos dados como palavras, expressões, unidades de sentido, proposições, entre outros, objetivando a organização e a interpretação dos dados coletados de forma organizada e exigente (Bardin, 2011).

Dessa forma, a análise de conteúdo foi utilizada através de procedimentos específicos aplicados para detectar e categorizar elementos importantes presentes nos dados coletados, a partir da análise dos discursos dos professores e dos materiais produzidos por eles durante as oficinas, obedecendo aos seguintes critérios: pré-análise, que compete na organização do material; codificação, etapa de exploração do material selecionado; interpretação, realizada por meio do tratamento dos dados e findando na construção de categorias temáticas.

2.5 Aspectos Éticos do Estudo

Esta pesquisa pauta-se pelos critérios éticos estabelecidos para as Ciências Humanas e Sociais, em consonância com a Lei federal nº 14.874/2024 e o Decreto nº 12.651/2025. O percurso

metodológico adota especificamente as orientações da Resolução nº 510/2016 do Conselho Nacional de Saúde (CNS), que rege os procedimentos éticos aplicados a abordagens sociais, e a Norma Operacional nº 001/2013 do CNS. Desse modo, assegura-se a proteção, a privacidade e o anonimato dos sujeitos pesquisados. O protocolo de pesquisa foi devidamente cadastrado na Plataforma Brasil e tramitado pelo Sistema CEP/CONEP, e aprovado com parecer favorável nº 7.223.186 e CAAE: 84169924.5.0000.0279. O consentimento dos colaboradores foi obtido de forma voluntária a partir da assinatura do Termo de Consentimento livre e Esclarecido (TCLE), respeitando integralmente a sua autonomia ao longo de todo o processo de interlocução e análise dos dados.

3 RESULTADOS E DISCUSSÃO

3.1 A percepção dos Professores sobre os Processos de Inclusão Escolar

A partir dos encontros formativos com os professores, foi possível levantar informações quanto à percepção deste grupo sobre o processo de inclusão escolar. Foi revelado que os professores participantes possuem diferentes compreensões e experiências relacionadas à essa prática, construídas ao longo de seus percursos profissionais na rede municipal.

Os docentes possuem tempo de serviço variando entre 8 a 26 anos, com trajetórias marcadas por vivências em contextos diversos da educação básica. Muitos deles vivenciaram a implantação inicial da política de inclusão na educação do município. Enquanto outros ingressaram em períodos mais recentes, já em um ambiente no qual a presença de estudantes público-alvo da educação especial (AEE) se tornou mais frequente nas salas regulares.

Desse modo, os professores demonstraram uma compreensão de inclusão baseada em princípios de acesso, permanência e participação, embora reconheçam que tais dimensões ainda se concretizam de forma desigual na prática cotidiana. Para alguns docentes, incluir significa possibilitar aprendizagem para alunos com deficiência; para outros, é garantir que todos os alunos estejam presentes na sala de aula e participem das atividades, mesmo que com ritmos e formas de aprendizagem diferenciados. Essa consciência está relacionada à ideia de que a inclusão exige adaptação curricular de atividades e estratégias metodológicas que reconheçam a singularidade de cada estudante. Ao mesmo tempo, surgiu a percepção de que a inclusão está fortemente associada somente aos alunos que são atendidos pelo AEE.

Conforme aponta Nóvoa (2009) e Rodrigues (2011), a compreensão que o professor possui sobre inclusão influencia diretamente sua prática em sala de aula. Aqueles que adotam

uma visão ampliada de diversidade tendem a ajustar suas metodologias, desenvolver estratégias diferenciadas e promover a participação de todos os estudantes, sendo suas práticas consideradas inclusivas. Entretanto, aqueles que a compreendem de forma simplista tendem a ancorar seu fazer em ações excludentes ou em uma perspectiva insuficiente do entendimento da diferença, que tende a interromper o processo de ensino-aprendizagem dos alunos.

No que se refere às experiências anteriores, parte dos participantes relatou ter tido contato com a inclusão desde o início da carreira, sem formação específica, aprendendo “na prática”, por meio da convivência diária com alunos com diferentes deficiências, transtornos e dificuldades de aprendizagem. Outros afirmaram que sua compreensão sobre inclusão foi se ampliando com a chegada de estudantes com características mais diversas e com as formações oferecidas pela rede de educação, embora ainda considerem os ambientes sem condições estruturais adequadas para colocar em prática o que é requerido teoricamente.

Neste sentido, autores como Mantoan (2009), Werneck (2016), Aranha (2019), Rodrigues (2010) destacam, de forma unânime, que a formação inicial e continuada dos professores desempenha um papel fundamental para a efetivação da inclusão. Sem uma preparação adequada, muitos educadores acabam se percebendo inseguros ou despreparados para atender às diferenças presentes na sala de aula.

9

Os profissionais revelaram também inseguranças e limites relacionados à falta de recursos e apoio técnico-pedagógico direcionado ao profissional que dá apoio escolar aos alunos com deficiência. Para eles, incluir é uma tarefa necessária, porém desafiadora, especialmente no 5º ano, período em que se intensificam as exigências curriculares e as expectativas quanto ao desempenho cognitivo acadêmico. Segundo Aranha (2019), muitos profissionais relatam inseguranças, receios e até mesmo estigmas sobre o processo de inclusão, o que pode estar diretamente relacionado à formação insuficiente desses profissionais sobre a temática.

Assim, os docentes afirmaram que a inclusão, tal como vivenciam na rede municipal, está em processo de construção, marcado tanto por conquistas, como avanços na socialização e desenvolvimento dos alunos, mesmo com lacunas institucionais ainda presentes. Essa percepção reforça que seus conceitos de inclusão são resultantes da própria prática, dos desafios enfrentados e das aprendizagens compartilhadas cotidianamente. Dessa forma, é necessário, oportunidades formativas para que esses profissionais compreendam os processos de inclusão a partir das legislações e teorias vigentes.

3.2 Os Desafios para efetivação da Educação Inclusiva: Um olhar dos docentes

No segundo encontro focal com os professores, foram abordados os desafios que eles enfrentam no dia a dia no processo de ensino e aprendizagem com a educação inclusiva. Neste momento, vários desafios e diversas barreiras foram pontuadas, tais como a falta de infraestrutura, pois, segundo relatado, as salas, em muitas escolas, são inadequadas, pequenas, sem ventilação e iluminação, sem acessibilidade nos outros espaços para que os alunos possam se movimentar e interagir socialmente. Santos e Capelline (2021), ao analisarem, em sua pesquisa, os aspectos de inclusão que permeiam estrutura física de escola do ensino fundamental, pontuam que as instituições de ensino frequentemente possuem barreiras arquitetônicas que dificultam que os alunos com deficiência possam participar ativamente das atividades escolares.

Segundo Duek *et al.* (2020), um dos pontos importantes para a consolidação da educação inclusiva é a formação continuada dos professores, pois, só assim, estes profissionais conseguirão pensar em estratégias para as questões que emergem desse processo. Nesse sentido, os docentes participantes da pesquisa apontaram, mais uma vez, como desafio a necessidade de que haja formação continuada de professores, porque eles não se sentem preparados para as demandas de alunos que estão sendo matriculados e necessitam ser incluídos no processo de ensino e aprendizagem, assim como verbalizaram não estarem aptos a desenvolverem metodologias que permitam que as necessidades e singularidades desses alunos sejam respeitadas diante das suas limitações e valorizados em suas potencialidades. Portanto, é importante levar conhecimento teórico e prático para fortalecer os conhecimentos e as práticas pedagógicas desses professores.

Outro ponto apontado pelos discentes foi a dificuldade de diálogo entre o profissional do AEE e o professor da sala regular. É importante que haja a troca de experiência e informações sobre o desenvolvimento do educando, pois vai fortalecer o trabalho mútuo, favorecendo a aprendizagem do alunado dentro de suas possibilidades e limitações.

No olhar dos professores, o acompanhamento familiar é uma das maiores dificuldades na educação, uma vez que, com os modelos de família que hoje se constituem e suas jornadas de trabalho, fica cada vez mais difícil a família acompanhar o desenvolvimento dos filhos e se fazer presente nas reuniões das escolas, por exemplo. Essa falta tem trazido grandes prejuízos para o desenvolvimento cognitivo e emocional dos alunos, como apontam Maturana e Cia (2015, p. 39):

De fato, a interação efetiva entre família e escola contribui de maneira positiva para o processo de real inclusão de crianças público-alvo da educação especial em salas de aula regulares. Entretanto, o envolvimento da família no processo de inclusão escolar fica sujeito a diversos fatores, como: percepções dos pais sobre o papel da escola no desenvolvimento da criança, tipo de apoio e suporte ofertados pela escola, concepções da escola sobre a criança com deficiência, políticas educacionais nacionais, estaduais e municipais, entre outros, variando significativamente em relação à idade e etapa educacional da criança.

Diante dessas pontuações, percebe-se o quanto o professor necessita de apoio para realizar seu trabalho, visto que não se sentem preparados nem apoiados para fazer a inclusão acontecer efetivamente, e, a cada dia, aumenta-se o número de alunos na sala de aula que necessitam estar inclusos em escola comum. No entanto, na prática, é perceptível que os professores não estão conseguindo realizar este trabalho com afinco, porque não dependem só deles, e sim de todos que fazem a educação como a equipe pedagógica, a direção escolar, as secretarias de educação, a família e a comunidade.

3.3 Perspectivas e Possibilidades para a Construção de uma Educação Verdadeiramente Inclusiva

Os professores, além de apontarem os desafios relacionados à inclusão, destacaram perspectivas e possibilidades para a sua efetivação. Segundo o grupo pesquisado, a presença de uma equipe multidisciplinar, composta por psicólogo e assistente social, é essencial no ambiente escolar, pois esses profissionais atuam em áreas às quais o professor não é habilitado nem têm acesso. Nos relatos, questões sociais e emocionais aparecem como fatores que dificultam o desempenho escolar e intensificam a evasão. Assim, a atuação conjunta desses profissionais favorece o desenvolvimento das competências dos educandos, por meio de acolhimento e escuta especializada, possibilitando ações que assegurem sua permanência na escola. Ressalta-se, ainda, que a presença desses profissionais é garantida nacionalmente pela Lei nº 13.935/2019, que estabelece sua participação nos processos de inclusão escolar (Brasil, 2019).

O planejamento para adaptação curricular, através da construção do Plano Educacional Individual (PEI), é apontado como um instrumento que facilita os processos de inclusão, pois, a partir dele, a equipe pedagógica terá um direcionamento de como trabalhar com esses alunos, possibilitando uma aprendizagem significativa, que respeita seus limites e valoriza suas potencialidades. Segundo Soares e Medeiros (2023), o PEI se configura como uma possibilidade de otimização das práticas pedagógicas que facilitam o processo de ensino-aprendizagem. Em comunhão com os psicopedagogos da sala do AEE, os acompanhantes escolares e a família o

professor terá subsídios para desenvolver um trabalho voltado para as necessidades individuais de cada aluno.

Outrossim, desenvolver plano de ações que incentivem a participação da família nas ações da escola, assim como promover a parceria família e escola em prol do desenvolvimento integral do aluno faz-se uma estratégia essencial, conforme pontuaram os docentes. Muitos estudos apontam o relacionamento família-escola como um dos principais fatores facilitadores no processo de inclusão escolar (Polônia; Dessen, 2007; Maturana; Cia, 2015). Entretanto, para que isso aconteça, é necessária uma abertura tanto da escola, quanto das famílias, em um processo mútuo de responsabilização e colaboração para o sucesso acadêmico do aluno público-alvo da educação especial.

Diante dessas perspectivas que os professores abordaram, eles acreditam que é possível realizar um trabalho em que o processo de inclusão escolar seja fundamentado no acolhimento, respeito e valorização da diferença de cada aluno, mas que não depende somente deles, visto que é um processo conjunto com toda a comunidade escolar e em conexão com outros profissionais responsáveis por outras áreas que o professor não alcança, porém, juntos é provável chegar-se em um objetivo comum, que é o sucesso e o bem-estar do aluno. É válido ressaltar que todas essas ações devem estar contidas e fundamentadas no Projeto Político Pedagógico (PPP) da Escola, para que todos entendam que construir uma escola inclusiva é um trabalho coletivo e um direito de todos.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa desenvolvida teve como objetivo apresentar e refletir as percepções dos professores sobre a inclusão escolar, permitindo identificar importantes informações que surgiram ao longo das discussões promovidas no processo de pesquisa formação. Percebe-se que existe entre os professores uma compreensão distinta sobre o conceito de inclusão, bem como da prática inclusiva, manifestando a necessidade de entendimento teórico e metodológico. Assim, foram destacados desafios de infraestrutura e pedagógicos enfrentados pelas escolas, assim como a necessidade de formações continuadas manifestadas pelos participantes. Porém, eles ressaltaram o compromisso com a melhoria de suas práticas pedagógicas e o reconhecimento da inclusão escolar como um direito e um processo contínuo de transformação educativa.

A importância desta pesquisa se manifesta tanto para os professores quanto para a própria rede de ensino. Para os docentes, o trabalho consistiu-se como um espaço de diálogo, reflexão crítica e construção coletiva de conhecimentos, possibilitando a revisão de compreensões e o fortalecimento da prática pedagógica voltada à diversidade. Para a rede de ensino, a pesquisa apresentada pode contribuir para políticas de formações continuadas, assim como orientar ações que promovam o desenvolvimento de práticas inclusivas, contribuindo para a consolidação de uma educação democrática e equitativa.

A pesquisa formação foi de grande importância, tanto para a formação dos professores quanto para meu próprio percurso formativo enquanto pesquisadora. O processo me proporcionou compreender, com maior intensidade, a complexidade que envolve o cotidiano escolar e os desafios pertencentes à efetivação da inclusão. Ademais, exercitar a postura de escuta ativa e acolher as diversas percepções apresentadas pelos docentes constitui-se um exercício ético-político de compromisso com uma educação que transgride a normalidade e sustenta a diferença.

Reforça-se a necessidade de que futuras pesquisas aprofundem temáticas relacionadas à efetivação de políticas inclusivas, assim como práticas colaborativas entre professores, profissionais do AEE e acompanhantes escolares, condições estruturais das escolas e formações continuadas na construção de práticas inclusivas. Estudos posteriores poderão colaborar para o avanço do debate e para o aprimoramento das políticas públicas em educação, fortalecendo o compromisso com uma escola verdadeiramente inclusiva.

REFERÊNCIAS

- ARANHA, Maria Salete Fábio. **Educação inclusiva e os desafios da formação docente**. São Paulo: Cortez, 2019.
- BAPTISTA, Cássia; VASQUES, Marília Novaes; RUBLESCKI, Sandra Regina. Educação inclusiva: possibilidades e limites. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 24, n. 84, p. 873-891, 2003. Disponível em: <https://revistas.fw.uri.br/revistadech/article/view/248>. Acesso em: 08 de agosto de 2026
- BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 2009.
- BOGDAN, Robert C.; BIKLEN, Sari Knopp K. **Investigação qualitativa em educação**. Porto, Portugal: Porto Editora, 1994.
- BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Senado Federal, 1988.

BRASIL. **Decreto nº 6.949, de 25 de agosto de 2009.** Promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova York, em 30 de março de 2007. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 26 ago. 2009.

BRASIL. **Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990.** Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 16 jul. 1990.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 23 dez. 1996.

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, DF, 7 jul. 2015.

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

BRASIL. **Lei nº 13.935, de 11 de dezembro de 2019.** Dispõe sobre a prestação de serviços de psicologia e de serviço social nas redes públicas de educação básica. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 12 dez. 2019.

BRASIL. **Decreto nº 12.686, de 20 de outubro de 2025.** Institui a Política Nacional de Educação Especial Inclusiva e a Rede Nacional de Educação Especial Inclusiva. Diário Oficial da União, 21 out. 2025.

BRASIL. **Decreto nº 12.651, de 2025. Regulamenta a Lei nº 14.874, de 28 de maio de 2024,** que dispõe sobre a pesquisa com seres humanos e institui o Sistema Nacional de Ética em Pesquisa com Seres Humanos. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 2025. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/2025/decreto-12651-7-outubro-2025-798105-publicacaooriginal-176652-pe.html>. Acesso em: 28 de maio de 2026.

14

SOARES, Ana Leila de Melo; MEDEIROS, Paulo Ivo Silva de. A construção do Plano Educacional Individualizado intermediado pelo NAPNE: caminhos para a inclusão. **Prax. Saber**, Tunja, v. 13, n. 35, e201, Dec. 2022. Disponível em: http://www.scielo.org/co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2216-01592022000400002&lng=en&nrm=iso. Acesso em 27 de maio de 2026.

DINIZ, D. **O que é deficiência:** São Paulo: Coleção Primeiros Passos, Brasiliense, 2007

DUEK, Viviane Preichardt *et al.* Formação continuada de professores para Educação Inclusiva: uma experiência com casos de ensino. **RIAEE – Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 15, n. esp. 1, p. 916-931, maio 2020. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/13508>. Acesso em 27 de maio de 2026.

GONDIM, Sônia Maria Guedes; Grupos Focais como técnica de investigação Qualitativa: Desafios Metodológicos. **Paidéia (Ribeirão Preto)**, v. 12, n. 24, p. 149-161, 2002. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/paideia/a/8zzDgMmCBnBJxNvfk7qKQRF/?lang=pt>. Acesso em: 29 de maio de 2026.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. 15. ed. São Paulo: Cortez, 2013.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Inclusão escolar: o que é? Por quê? Como fazer?** São Paulo: Moderna, 2006.

MANTOAN, Maria Tereza Eglér. **O desafio das diferenças nas escolas**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

MATURANA, Ana Paula Pacheco Moraes; CIA, Fabiana. Educação Especial e a Relação Família - Escola: Análise da produção científica de teses e dissertações. **Psicologia Escolar e Educacional**, v. 19, n. 2, p. 349-358, maio 2015. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pee/a/Kv8qmQtMYPQ7DpLq9Dcxnc/abstract/?lang=pt>. Acesso em 27 de maio de 2026.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento**. 12. ed. São Paulo: Hucitec, 2010.

NÓVOA, António. **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 2009.

POLONIA, Maria Auxiliadora. DESSEN, Ana da Costa. Em busca de uma compreensão das relações entre família e escola. **Psicologia Escolar e Educacional**, v. 9, n. 2, 303-312, 2007. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pee/a/yLDq54PMBGp7WSM3TqyrDQz/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em 27 de maio de 2026.

PRIETO, Rosângela Cardoso. Educação inclusiva e as escolas: diferenças, cultura e cotidiano. In: PRIETO, R. C. (Org.). **Escola e inclusão: a construção possível**. São Paulo: Summus, 2006. p. 15-32.

15

REIS, Marcos Ribeiro; COUTINHO, Diógenes José Gusmão. Formação de Professores para Educação Inclusiva: Desafios e Perspectivas. **Revista Ibero-Americana de Humanidades, Ciências e Educação**. São Paulo, v. 11, n. 1, jan. 2025. Disponível em: <https://periodicorease.pro.br/rease/article/view/17980>. Acesso em: 29 de maio de 2026.

RODRIGUES, David. **Inclusão escolar: princípios e práticas**. Lisboa: Editora Y, 2010.

SANTOS, Camila Elidia Messias dos; CAPELLINI, Vera Lucia Messias Fialho. Inclusão escolar e infraestrutura física de escolas de ensino fundamental. **Cadernos de Pesquisa**, v. 51, p. e07167, 2021. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/Mn6nQZYbCQwFgRv9L3XGHzk/?format=html&lang=pt>. Acesso em 27 de maio de 2026.

SAVIANI, Dermeval. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. 22. ed. Campinas: Autores Associados, 2011.

SKLIAR, Carlos. **Inclusão e democracia: educação, direitos humanos e pessoas com deficiências**. Porto Alegre: Mediação, 2008.

TENÓRIO, Maelem Aragão; BASTOS, Jaqueline Mendes. Desafios enfrentados pelos professores na Implementação da Educação Inclusiva nas Escolas Públicas. Revista Acadêmica Online, Brazil, v.II, n.59, p. 01-18, 2025. Disponível em: <https://www.revistaacademicaonline.com/index.php/rao/article/view/1670>. Acesso em: 28 de maio de 2026.

UNESCO. **Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais.** Brasília: UNESCO/MEC, 1994.

WERNECK, Cláudia. **Ninguém mais vai ser bonzinho: em defesa das diferenças.** Rio de Janeiro: WVA, 2016.