

EDUCAÇÃO INCLUSIVA: A IMPORTÂNCIA DA FORMAÇÃO CONTINUADA PARA OS PROFESSORES DA CRECHE EM SÃO LUÍS

Sara Sousa dos Reis¹, Rosa Maria Diniz Sousa Amorim² e Jackeline Santos Tigre Magalhães³

¹Licenciatura em Pedagogia. E-mail: sarasousadosreis8@gmail.com

² Licenciatura em Pedagogia. E-mail: rosamariadinizamorim1111@gmail.com

³Mestre em Teoria de la Literatura y Literatura Comparada (Universitat de Barcelona). E-mail: jackes-tigre@gmail.com

RESUMO

Este artigo investiga o papel da formação continuada de professoras da Educação Infantil para a implementação da educação inclusiva em uma creche pública de São Luís (MA). Por meio de uma abordagem qualitativa, combinou-se pesquisa bibliográfica e estudo de caso descritivo-analítico. Os dados empíricos foram coletados mediante questionários aplicados a nove docentes da Creche-escola Maria de Jesus Carvalho. Os resultados revelam que, embora as professoras apresentem concepções afinadas com os princípios inclusivos e realizem adaptações pedagógicas, enfrentam barreiras estruturais e formativas expressivas: excesso de crianças atípicas por turma, carência de recursos materiais e humanos, e insuficiência da formação continuada oferecida. Estudos recentes (Diniz & Henriques, 2024; Brandão, 2024; Silva, 2023; Guimarães, 2023; Baptista, Correia & Melo, 2023) corroboram esses achados, evidenciando que a lacuna na formação docente é um desafio nacional. Conclui-se que a efetivação da inclusão na Educação Infantil demanda não apenas políticas públicas consolidadas, mas uma articulação sistêmica entre formação inicial, formação em serviço, condições de trabalho e suporte institucional.

PALAVRAS – CHAVE: Educação inclusiva; Formação continuada de professores; Educação Infantil; Políticas públicas; Creche.

EDUCACIÓN INCLUSIVA: LA IMPORTANCIA DE LA FORMACIÓN CONTINUA PARA LOS DOCENTES DE GUARDERÍAS EN SÃO LUÍS

RESUMEN

Este artículo investiga el papel de la formación continua de docentes de Educación Infantil para la implementación de la educación inclusiva en una guardería pública de São Luís (MA). A través de un enfoque cualitativo, se combinó la investigación bibliográfica con un estudio de caso descriptivo-analítico. Los datos empíricos fueron recolectados mediante cuestionarios aplicados a nueve docentes de la Guardería-escola Maria de Jesus Carvalho. Los resultados revelan que, aunque las docentes presentan concepciones alineadas con los principios

inclusivos y realizan adaptaciones pedagógicas, enfrentan barreras estructurales y formativas significativas: exceso de niños atípicos por aula, carencia de recursos materiales y humanos, e insuficiencia de la formación continua ofrecida. Estudios recientes (Diniz & Henriques, 2024; Brandão, 2024; Silva, 2023; Guimarães, 2023; Baptista, Correia & Melo, 2023) corroboran estos hallazgos, evidenciando que la brecha en la formación docente es un desafío nacional. Se concluye que la efectivización de la inclusión en la Educación Infantil demanda no solo políticas públicas consolidadas, sino una articulación sistémica entre formación inicial, formación en servicio, condiciones de trabajo y apoyo institucional.

Palabras clave: Educación inclusiva; Formación continua de docentes; Educación Infantil;

Políticas públicas; Guarderia.

INCLUSIVE EDUCATION: THE IMPORTANCE OF CONTINUING EDUCATION FOR DAYCARE TEACHERS IN SÃO LUÍS

ABSTRACT

This article investigates the role of continuing education for early childhood teachers in the implementation of inclusive education in a public daycare center in São Luís (MA). Using a qualitative approach, it combines bibliographical research with a descriptive-analytical case study. Empirical data were collected through questionnaires applied to nine teachers at the Maria de Jesus Carvalho Daycare-School. The results reveal that, although teachers hold conceptions aligned with

inclusive principles and carry out pedagogical adaptations, they face significant structural and training barriers: excessive number of atypical children per class, lack of material and human resources, and insufficient continuing education offered. Recent studies (Diniz & Henriques, 2024; Brandão, 2024; Silva, 2023; Guimarães, 2023; Baptista, Correia & Melo, 2023) corroborate these findings, evidencing that the gap in teacher training is a national challenge. It is concluded that effective inclusion in early childhood education requires not only consolidated public policies but also a systemic articulation between initial training, in-service training, working conditions, and institutional support.

Keywords: Inclusive education; Continuing teacher education; Early childhood education; Public policies; Daycare.

1. INTRODUÇÃO

A educação inclusiva constitui um dos pilares das políticas educacionais contemporâneas, reiterada em instrumentos normativos nacionais e internacionais como condição indispensável à construção de sociedades democráticas e equitativas. No Brasil, esse princípio adquiriu força legal a partir da Constituição Federal de 1988, da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB n. 9.394/96) e, sobretudo, da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008). Não obstante os avanços no plano normativo, a concretização da inclusão no cotidiano escolar permanece um desafio multidimensional, envolvendo desde a acessibilidade arquitetônica até a transformação das práticas pedagógicas e das representações docentes.

Entre os múltiplos fatores que condicionam o êxito da educação inclusiva, a formação de professores ocupa posição central. Como mediadores do processo de ensino-

aprendizagem, os docentes são responsáveis por traduzir princípios inclusivos em ações concretas em sala de aula. Contudo, estudos têm apontado consistentemente que a formação inicial ainda confere tratamento insuficiente ou fragmentado às questões da educação especial e inclusiva (Medeiros, 2009; Glat & Nogueira, 2003), recaindo sobre a formação continuada a tarefa de suprir lacunas e responder às demandas emergentes da prática.

Na Educação Infantil, essa problemática assume contornos específicos. Trata-se de etapa fundamental para o desenvolvimento integral da criança, na qual se constroem as bases da socialização, da linguagem, da autonomia e do respeito à diversidade (Aquino & Coutinho, 2023; Mendes, 2010). A LDB (1996), em seu art. 29, define que essa primeira etapa “tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança de até 5 (cinco) anos, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família

e da comunidade” (Brasil, 1996). A inclusão precoce é fundamental para que a criança com deficiência experimente aquilo que outros bebês e crianças da mesma idade estão vivenciando: brincadeiras corporais, sensoriais, músicas, afeto e socialização (Schirmer et al., 2007). Portanto, a inclusão nesse nível de ensino não pode ser tratada como mera antecipação de procedimentos do ensino fundamental, mas exige uma abordagem que integre cuidado e educação, respeite os tempos de desenvolvimento e valorize a experiência lúdica e relacional (Bruno, 2007).

Diante desse contexto, este artigo busca responder à seguinte questão central: de que modo a formação continuada oferecida às professoras de uma creche pública de São Luís contribui — ou limita — a implementação de práticas pedagógicas inclusivas na Educação Infantil? Como objetivos específicos, pretende-se: (a) discutir a trajetória histórica e normativa da educação inclusiva no Brasil; (b) analisar as percepções e práticas de nove docentes acerca da inclusão e de sua própria formação; (c) identificar os principais desafios enfrentados por essas professoras no cotidiano escolar; e (d) avaliar o papel da gestão educacional municipal na oferta de formação continuada.

O estudo justifica-se pela necessidade de produzir evidências empíricas situadas, capazes de subsidiar o aprimoramento de políticas formativas em contextos municipais, frequentemente marcados por disparidades entre o prescrito legal e as condições reais de trabalho. A investigação combinou levantamento bibliográfico com pesquisa de campo, adotando um delineamento qualitativo de estudo de caso único (Yin, 2015), realizado na Creche-escola Maria de Jesus Carvalho, em São Luís (MA).

2. A EDUCAÇÃO INCLUSIVA NO BRASIL

Factualmente, pessoas com deficiência

foram sistematicamente excluídas do direito à educação, sendo tratadas sob uma lógica assistencial, clínica ou segregacionista. Historicamente, foram privadas de direitos sociais, políticos e educacionais, sendo deixadas à margem da sociedade e sofrendo processos de discriminação (Sassaki, 1997; Mazzotta, 1999; Januzzi, 2006).

No Brasil, as primeiras iniciativas estatais de atendimento especializado datam do Império — com a criação do Instituto de Meninos Cegos (atual Instituto Benjamin Constant — IBC) em 1854 e do Instituto dos Surdos Mudos (atual Instituto Nacional de Educação dos Surdos — INES) em 1857. Posteriormente, surgiram o Instituto Pestalozzi (1926) e a Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE), em 1954. Até meados do século XX, em termos de atendimentos educacionais, havia forte movimento de patologização e separação dos alunos por características, usadas para justificar rótulos como “anormais” (Pletsch, 2014; Kassar, 2012).

A partir da década de 1990, a Educação Inclusiva ganhou impulso internacional com a Conferência Mundial de Educação Especial e a proclamação da Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994). Esse documento definiu que as escolas deveriam acomodar todas as crianças independentemente de suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais, linguísticas ou outras — crianças deficientes, superdotadas, crianças de rua, de minorias linguísticas, étnicas ou culturais (UNESCO, 1994, p. 3).

No âmbito interno, a Constituição de 1988 já assegurava o atendimento educacional especializado preferencialmente na rede regular de ensino (art. 208, III). A LDB de 1996, em seu Capítulo V, consolidou a obrigatoriedade de serviços de apoio especializado e flexibilização curricular. Posteriormente, a Resolução CNE/CEB n. 2/2001, o Decreto n. 6.094/2007 e a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008) reforçaram a

necessidade de acessibilidade arquitetônica, salas de recursos multifuncionais e formação de professores para o Atendimento Educacional Especializado (AEE).

Apesar desse arcabouço, estudos empíricos indicam que a mera presença de alunos com deficiência em classes comuns não garante sua participação efetiva nem sua aprendizagem (Pletsch, 2010; Mendes, 2010). Persistem barreiras atitudinais, curriculares e estruturais. Conforme Sassaki (2022, p. 41), é fundamental equipararmos as oportunidades para que todas as pessoas, incluindo pessoas com deficiência, possam ter acesso a todos os serviços, bens, ambientes construídos e naturais. Assim, a educação inclusiva permanece um campo de tensões entre o proclamado legalmente e o vivido nas escolas.

Pesquisas recentes têm aprofundado essa análise. Diniz e Henriques (2024), ao investigarem a formação de professores para a inclusão de crianças autistas na Educação Infantil, identificaram que os significados produzidos pelas docentes em relação à inclusão são marcados por angústias relacionadas à falta de preparo e à ausência de suporte institucional. As autoras concluem que as políticas de formação continuada precisam considerar não apenas os aspectos técnico-pedagógicos, mas também as dimensões emocionais e relacionais do trabalho docente.

No mesmo sentido, Brandão (2024), em pesquisa realizada na rede municipal de Paulista (PE), constatou que as políticas de inclusão na Educação Infantil enfrentam fragilidades na oferta de vagas, na acessibilidade arquitetônica e, sobretudo, na formação continuada de professores. A autora destaca a necessidade urgente de investimento na valorização docente e no combate ao capacitismo no ambiente escolar.

Silva (2023), investigando a realidade de um centro de Educação Infantil em Marabá (PA), identificou como principais desafios a aceitação

familiar, a morosidade no encaminhamento para profissionais de saúde, a falta de estagiários de apoio e a lacuna na formação docente. A autora ressalta que a falta de formação continuada dos professores cria desafios na realização do trabalho pedagógico, e o poder público precisa investir na formação docente, bem como na estruturação e reorganização da educação infantil.

3. POLÍTICAS PÚBLICAS NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA

As políticas públicas são instrumentos essenciais para garantir igualdade de condições no acesso e permanência escolar. A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008) sistematizou as diretrizes ao assegurar: acesso ao ensino regular, com participação, aprendizagem e continuidade nos níveis mais elevados do ensino; transversalidade da modalidade de educação especial desde a educação infantil até a educação superior; oferta do atendimento educacional especializado; formação de professores para o atendimento educacional especializado e demais profissionais da educação para a inclusão; participação da família e da comunidade; acessibilidade arquitetônica, nos transportes, nos mobiliários, nas comunicações e informação; e articulação intersetorial na implementação das políticas públicas (Brasil-MEC, 2008, p. 14).

De acordo com Mendes (2010), o lançamento deste documento reflete uma preocupação em garantir o que foi acordado entre Salamanca e os governantes brasileiros. Para Balbinot (2018), há uma preocupação do setor público em disponibilizar um atendimento especializado, principalmente através da ampliação das vagas para a educação especial. A implementação dessa política ampliou as matrículas na educação especial por meio de ações como salas de recursos multifuncionais, acessibilidade, formação continuada de professores, Benefício

de Prestação Continuada (BPC) e o Programa Educação Inclusiva: direito à diversidade. Contudo, como se verá adiante, a efetivação dessas diretrizes na Educação Infantil ainda é fragmentada.

No que tange à Educação Infantil, especificamente, a Resolução CNE/CEB nº 1, de 17 de outubro de 2024, estabeleceu as Diretrizes Operacionais Nacionais de Qualidade e Equidade para a Educação Infantil, buscando garantir a todas as crianças de zero a cinco anos o acesso e a permanência na creche e na pré-escola, bem como a qualidade e a equidade na oferta educacional (Brasil, MEC, 2024). Essa resolução representa um avanço na regulamentação da etapa, ao estabelecer parâmetros para a gestão educacional, a infraestrutura, os ambientes educativos e os processos pedagógicos que promovam o desenvolvimento e a aprendizagem das crianças (Baptista, Correia & Melo, 2023).

Guimarães (2023), ao desenvolver e aplicar um programa de formação continuada para professoras da Educação Infantil com foco em habilidades sociais, constatou que as estratégias utilizadas no formato online produziram bom engajamento das participantes e riqueza de discussões. O curso foi considerado um meio efetivo de formação profissional continuada, com as professoras mencionando estratégias adaptativas e funcionais que as ajudaram a lidar com suas próprias dificuldades socioemocionais e as de seus alunos (Guimarães, 2023, p. 235). Este achado é relevante para a discussão sobre metodologias de formação continuada mais adequadas ao contexto das docentes.

4. EDUCAÇÃO INFANTIL E FORMAÇÃO CONTINUADA: DESAFIOS CONTEMPORÂNEOS

A formação continuada de professores é amplamente reconhecida como fator crítico para a melhoria da qualidade do ensino. No campo da educação inclusiva, sua relevância é ainda

mais premente, uma vez que as necessidades educacionais específicas dos alunos demandam conhecimentos, estratégias e sensibilidades que extrapolam o currículo tradicional da formação inicial. Conforme Glat e Nogueira (2003), considera-se que o despreparo docente é uma das principais barreiras para a inclusão.

Mantoan (2015, p. 81) argumenta que “formar professor na perspectiva da Educação Inclusiva implica ressignificar o seu papel, o da escola, o da educação e o das práticas pedagógicas”. Trata-se, portanto, de uma transformação epistemológica e ética, não meramente técnica. Carneiro (2012, p. 83-84) acrescenta que a concepção de educação inclusiva tem se fortalecido no sentido de que a escola tem que se abrir para a diversidade, acolhê-la, respeitá-la e, acima de tudo, valorizá-la como elemento fundamental na constituição de uma sociedade democrática e justa. Espera-se da escola inclusiva competências para desenvolver processos de ensino e aprendizagem capazes de oferecer aos alunos com deficiência condições de desenvolvimento acadêmico que os coloquem de forma equitativa em condições de acessar oportunidades iguais.

Entretanto, estudos também apontam limites significativos nas ofertas de formação continuada: frequência insuficiente, caráter pontual ou descontextualizado, ausência de articulação com as reais dificuldades vivenciadas em sala de aula e, por vezes, um enfoque meramente instrucional. Mantoan (2003) observa que os professores reagem inicialmente à metodologia de formação em serviço porque estão habituados a aprender de maneira fragmentada e essencialmente instrucional. Eles esperam uma preparação para ensinar os alunos com deficiência e/ou dificuldades de aprendizagem, ou melhor, uma formação que lhes permita aplicar esquemas de trabalho pedagógico predefinidos. Grande parte desses profissionais concebe a formação como

sendo mais um curso de extensão, com uma terminalidade e um certificado que convalida a capacidade de ser um professor inclusivo.

Baptista, Correia e Melo (2023), ao analisarem a formação continuada de professores da Educação Infantil no âmbito do Programa Leitura e Escrita na Educação Infantil (Pro-LEEI), destacam que o programa foi concebido com base no reconhecimento da insuficiência das políticas de formação docente especificamente voltadas para questões relacionadas à linguagem escrita na Educação Infantil. Os autores enfatizam que a proposta do programa está fundamentada na compreensão da criança como sujeito de direitos e produtora de cultura, em alinhamento com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. A perspectiva interacionista e sociocultural adotada concebe a apropriação da linguagem escrita como um processo cultural complexo que começa antes da alfabetização formal, destacando a importância das interações sociais significativas mediadas pela linguagem no contexto da Educação Infantil.

5. PERCURSO METODOLÓGICO

A presente pesquisa adotou uma abordagem qualitativa, do tipo estudo de caso de caráter descritivo-analítico (Lakatos & Marconi, 2003; Yin, 2015). O objeto de investigação foi a formação continuada de professoras da Educação Infantil no contexto da educação inclusiva, tendo como locus a Creche-escola Maria de Jesus Carvalho, unidade pública da rede municipal de São Luís (MA).

A escolha da instituição justificou-se por seu reconhecido trabalho na área da inclusão, evidenciado em observações preliminares realizadas no âmbito de uma disciplina de Gestão Escolar. A escola, fundada em 1999, atende 381 alunos em período integral, conta com 18 salas de aula, rampas de acesso, brinquedoteca, salas de música, psicomotricidade, auditório, quadra

esportiva, bebedouros adaptados e banheiros acessíveis. Seu corpo docente é composto por 35 professores efetivos, com reuniões de planejamento quinzenais e formação continuada mensal.

Participaram da pesquisa nove professoras da educação infantil, selecionadas por conveniência e disponibilidade. Os dados foram coletados entre março e abril de 2024 por meio de um questionário semiestruturado, composto por perguntas abertas e fechadas sobre: (a) concepção de educação inclusiva; (b) participação em cursos de formação continuada na área; (c) oferta de capacitações pela Secretaria Municipal de Educação (SEMED); (d) metodologias adotadas em sala de aula; e (e) desafios percebidos para a promoção da inclusão.

Em função da rotina intensa das docentes — que alternavam regência de classe e reuniões de formação —, três questionários foram respondidos em formato físico e seis por meio de formulário eletrônico (Google Forms). Os dados foram analisados mediante análise temática de conteúdo (Bardin, 2011), com categorias definidas a priori (formação continuada, desafios estruturais, práticas pedagógicas) e emergentes (quantidade de crianças atípicas por sala, suporte de equipe multiprofissional). O estudo respeitou os princípios éticos da pesquisa com seres humanos, garantindo anonimato e consentimento informado.

6. RESULTADOS E DISCUSSÃO

6.1. Perfil das participantes e concepções sobre educação inclusiva

As nove professoras entrevistadas possuem formação em Pedagogia, sendo que uma delas possui especialização em Educação Inclusiva e outra em Educação Infantil. O tempo de

docência varia de 10 meses a mais de 30 anos, com predominância de profissionais experientes (sete delas com mais de sete anos de magistério). Esse perfil sugere um corpo docente estável e com vivência significativa, o que potencialmente favorece a reflexão sobre a prática.

Quadro 1. Perfil das professoras entrevistadas

NOME	SEXO	FORMAÇÃO	TEMPO DE DOCÊNCIA
Professora 1	F	Pedagogia; Especialista em Educação Inclusiva; Especialista em psicologia da Educação e graduanda em gestão e coordenação escolar.	10 anos
Professora 2	F	Pedagogia	10 meses
Professora 2	F	Pedagogia	10 meses
Professora 3	F	Pedagogia	7 anos
Professora 4	F	Pedagoga e Especialista em Educação infantil	21 anos
Professora 5	F	Pedagogia	16 anos
Professora 6	F	Pedagogia	7 anos
Professora 7	F	Pedagogia	mais de 30 anos
Professora 8	F	Pedagogia	25 anos
Professora 9	F	Licenciatura em pedagogia	7 anos

Fonte: Dados da pesquisa (2024)

No que tange à concepção de educação inclusiva, as respostas convergem para a ideia de direito universal à educação, respeito às diferenças e participação plena.

P1: “Acredito que a educação inclusiva é baseada na ideia de que todos, independente de suas habilidades, características ou condições específicas têm o direito de participar da mesma experiência educacional.”

P2: “Cada aluno tem suas particularidades e características que precisam ser respeitadas, todos os alunos têm que ser incluídos no sistema de ensino.”

P9: “É uma forma de incluir todos os alunos independente de suas condições e promover uma educação igualitária.”

Essas falas alinham-se ao princípio da inclusão como valor estruturante, superando a mera integração física (Sassaki, 1997; Mantoan, 2015). Contudo, como alertam Diniz e Henriques (2024), não basta que os alunos com deficiência estejam na escola regular; eles devem também participar plenamente da vida escolar. A pesquisa dessas autoras, ao investigar os significados produzidos por professoras em relação à inclusão de crianças autistas, revelou que mesmo docentes com concepções teoricamente alinhadas aos princípios inclusivos enfrentam dificuldades práticas significativas.

6.2 Formação continuada ofertada pela semed e percepções docentes

Quanto à formação continuada, cinco professoras relataram ter participado de cursos ou assessorias oferecidas pela SEMED, com destaque para a elaboração do Plano Educacional Individualizado (PEI) e para o programa “Projetea — Mão na Massa”, em parceria com a Universidade Federal do Maranhão.

P3: “Sim, estratégia pedagógica na perspectiva da Educação Inclusiva oferecida pela Universidade Federal do Maranhão (UFMA). Sim, Formação Projetea — Plano Educacional Individualizado (PEI) Mão na Massa.”

P4: “Não, apenas participei de algumas formações. Sim, o (PEI), a SEMED sempre traz essas formações para melhor assessorar o trabalho do professor em sala, acompanhado de tutores ou não.”

P1: “Sim, inclusive esse ano recebemos a presença de uma Especialista para auxiliar as professoras na elaboração do Plano Educacional Individualizado (PEI).”

Esses dados indicam que a rede municipal tem implementado ações formativas direcionadas, o que corrobora o previsto na Proposta Curricular

para a Educação Especial do Município de São Luís (SEMED, 2023). Contudo, nenhuma das professoras afirmou que a formação é sistemática ou suficientemente aprofundada para responder à complexidade dos casos que enfrentam.

Este achado está em consonância com a pesquisa de Brandão (2024), que identificou fragilidades na formação continuada como um dos principais entraves para a efetivação da inclusão na Educação Infantil. A autora destaca que, mesmo quando há oferta de formação, ela tende a ser pontual e desarticulada das necessidades reais do cotidiano escolar. Brostolin e Souza (2022) também observaram que a formação que os professores da Educação Infantil têm recebido para trabalhar com crianças com deficiência ainda é uma ação em construção, em um momento ainda de estruturação das políticas de inclusão.

6.3 Metodologias e adaptações em sala de aula

Quando questionadas sobre suas metodologias, todas as professoras relataram realizar adaptações de atividades.

P5: “Ofereço atividades adaptadas às dificuldades ou necessidades dos alunos. Envolve sempre as crianças em tudo que é trabalhado em sala de aula de acordo com as demandas deles.”

P6: “Procuro sempre atender as necessidades individuais de todos os alunos, por meio de atividades adaptadas, independentemente de suas habilidades ou deficiências.”

Essas respostas revelam uma postura proativa e sensível das docentes, que buscam personalizar o ensino mesmo sem formação especializada robusta. A proposta curricular do município orienta nesse sentido: o educador, ao fazer uso de recursos pedagógicos e metodologias de ensino

adaptadas para o estudante com deficiência de forma adequada, irá propiciar a construção do conhecimento de forma significativa, autônoma e independente (SEMED, 2023).

No entanto, a Professora 1 trouxe um ponto crítico:

P1: “Tento adaptar as atividades de acordo com a realidade de cada criança, porém o número de alunos atípicos por sala dificulta e torna lento esse processo, pois são inúmeros os desafios em sala de aula.”

Essa fala evidencia um problema estrutural recorrente na literatura: a massificação da inclusão sem a correspondente redução do número de alunos ou ampliação do suporte (Glat et al., 2006; Duek, 2018). Silva (2023), em pesquisa similar, identificou que a falta de estagiários para acompanhamento das crianças e a insuficiência de recursos e materiais estão entre os principais desafios apontados pelos professores para a inclusão de crianças com deficiência.

6.4 Desafios estruturais e institucionais

As principais dificuldades apontadas pelas professoras concentram-se em três eixos: (a) sobrecarga quantitativa, (b) ausência de equipe multiprofissional e (c) insuficiência de recursos e de formação continuada.

P7: “A quantidade excessiva de crianças atípicas na sala, ausência de uma equipe múltipla, a escassez de recursos e até a falta de conhecimento docente e de empatia das famílias.”

P8: “Infraestrutura inadequada nas escolas, formação insuficiente de professores, recursos financeiros limitados, ausência de políticas e apoio governamental, que não são suficientes para dar o suporte necessário.”

Esses achados estão em consonância com as análises de Goffredo e Manzini (apud Sant'Ana, 2005), que apontam que a implementação da educação inclusiva esbarra em limites concretos de condições materiais e formação. Vale notar que a escola pesquisada possui infraestrutura relativamente boa (rampas, salas multifuncionais, parquinho adaptado), o que sugere que mesmo nesse contexto privilegiado — para os padrões brasileiros — persistem dificuldades relacionadas à organização do trabalho pedagógico e ao suporte especializado.

Brostolin e Souza (2022) reforçam que a adaptação do ambiente escolar que respeite as crianças com necessidades especiais conforme seu tempo é um desafio que não depende somente dos educadores, mas também do acompanhamento da família e da gestão da educação. Isso reforça a tese de que a inclusão efetiva requer não apenas recursos físicos, mas políticas de pessoal, redução de turmas e supervisão continuada (Pletsch, 2010; Mendes, 2010).

7. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este artigo analisou a importância da formação continuada para professoras de uma creche pública de São Luís, articulando as dimensões legal, formativa e prática da educação inclusiva. Os resultados indicam que, embora as docentes demonstrem concepções alinhadas aos princípios inclusivos e adotem estratégias de adaptação curricular, enfrentam obstáculos significativos: elevado número de crianças atípicas por turma, escassez de recursos, ausência de equipe multiprofissional e formação continuada insuficiente ou descontinua.

A pesquisa evidencia uma lacuna crítica entre o discurso normativo da inclusão e as condições reais de trabalho na Educação Infantil. Mesmo em uma escola com infraestrutura física razoável e oferta de formação pela SEMED, as professoras

sentem-se desamparadas diante da diversidade de necessidades especiais. Isso sugere que a formação continuada, para ser efetiva, precisa ser mais frequente, contextualizada, articulada com a prática cotidiana e acompanhada de condições estruturais que a viabilizem — como turmas menores, tempo para planejamento colaborativo e acesso sistemático a especialistas.

Estudos recentes corroboram esses achados em diferentes contextos brasileiros. Diniz e Henriques (2024) destacaram a necessidade de políticas de formação que considerem as dimensões emocionais do trabalho docente. Brandão (2024) apontou a urgência de investimento na valorização docente e no combate ao capacitismo. Silva (2023) evidenciou a importância da articulação intersetorial entre educação e saúde. Guimarães (2023) demonstrou que formações online bem estruturadas podem ser efetivas para o desenvolvimento profissional docente. Baptista, Correia e Melo (2023) reforçaram a necessidade de programas de formação continuada fundamentados na compreensão da criança como sujeito de direitos.

Recomenda-se que as secretarias municipais de educação invistam em programas de formação continuada que adotem metodologias baseadas na prática reflexiva e no estudo de caso, como comunidades de aprendizagem ou coaching pedagógico, bem como em formatos online que favoreçam a participação das docentes (Guimarães, 2023). Além disso, é necessário ampliar o suporte multiprofissional nas creches (psicólogos, terapeutas ocupacionais, fonoaudiólogos) e fomentar a participação das famílias no processo inclusivo. A gestão escolar, juntamente com a SEMED, poderia realizar rodas de conversa periódicas para identificar as principais dificuldades vivenciadas pelas professoras e planejar formações mais direcionadas e assertivas.

Como limitação, este estudo concentrou-se em uma única unidade escolar, o que restringe

a generalização dos achados. Futuras pesquisas poderiam ampliar o escopo para diferentes regiões do município e incluir a observação direta das práticas em sala de aula, bem como a percepção dos gestores e das famílias. Ademais, estudos longitudinais seriam úteis para avaliar o impacto de programas específicos de formação continuada nas trajetórias de desenvolvimento

das crianças com deficiência.

Acredita-se que os resultados contribuem para o debate sobre a qualidade da educação infantil inclusiva em contextos municipais brasileiros, fornecendo subsídios para gestores, formadores e professores comprometidos com a construção de uma escola efetivamente democrática.

REFERÊNCIAS

- AQUINO, A.; COUTINHO, D. A Educação Inclusiva na Educação Infantil: Promovendo a Diversidade e a Igualdade. **Revista REASE**, v. 09, n. 12, São Paulo, dez. 2023.
- BALBINOT, Alexandre Dido. Evolução da educação especial no Brasil, segundo dependência administrativa. **Revista Práxis**, v. 1, p. 139-152, 2018.
- BAPTISTA, M.; CORREIA, M.; MELO, F. Formação continuada de professores da Educação Infantil: a experiência do Pro-LEEI. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, v. 39, n. 2, p. 245-267, 2023.
- BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.
- BRANDÃO, Maria Bernadete de Lacerda. **Inclusive Early Childhood Education in the context of practice: Teachers' Perceptions in the Paulista-PE School Network**. 2024. 165 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal Rural de Pernambuco, Recife, 2024.
- BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Art. 208, III.
- BRASIL. **Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 23 dez. 1996.
- BRASIL. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Documento elaborado pelo Grupo de Trabalho nomeado pela Portaria nº 555/2007, prorrogada pela Portaria nº 948/2007. Brasília: MEC, 2008.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução CNE/CEB nº 1, de 17 de outubro de 2024**. Estabelece as Diretrizes Operacionais Nacionais de Qualidade e Equidade para a Educação Infantil. Brasília: MEC, 2024.
- BROSTOLIN, Marta; SOUZA, Tania Maria Filiú de. Educação Infantil e Educação Especial: implicações para a formação de professores em espaços inclusivos. **Série-Estudos**, Campo Grande, v. 27, n. 60, p. 1-18, 2022.
- CARNEIRO, Relma Urel Carbone. Educação inclusiva na educação infantil. **Práxis Educacional**, Vitória da Conquista, v. 8, n. 12, p. 81-95, jan./jun. 2012.
- DINIZ, Andreia Viana da Silva; HENRIQUES, Eda Maria de Oliveira. Teacher Training and the Challenge of Inclusive Education. **Debates em Educação**, v. 16, n. 38, p. e17537, 2024. DOI: 10.28998/2175-6600.2024v16n38pe17537.

- DUEK, V. P. Formação continuada: análise dos recursos e estratégias de ensino para a educação inclusiva sob a ótica docente. **Educação em Revista**, v. 30, n. 2, p. 15-30, 2018.
- GLAT, R.; NOGUEIRA, M. L. Políticas educacionais e a formação de professores para a educação inclusiva no Brasil. **Comunicações**, v. 10, n. 1, p. 134-142, 2003.
- GLAT, R.; PLETSCH, M. D. O papel da Universidade frente às políticas públicas para educação inclusiva. **Revista Benjamin Constant**, Rio de Janeiro, n. 28, p. 3-8, 2004.
- GUIMARÃES, Cristiane de Azevedo. Formação continuada de professoras da Educação Infantil em habilidades sociais. **Revista de Estudios e Investigación en Psicología y Educación**, v. 10, n. 2, p. 221-241, 2023. DOI: 10.17979/reipe.2023.10.2.9785.
- JANNUZZI, G. **A educação do deficiente no Brasil: dos primórdios ao início do século XXI**. 2. ed. Campinas: Autores Associados, 2006.
- KASSAR, M. C. M. Educação especial no Brasil: desigualdades e desafios no reconhecimento da diversidade. **Educação & Sociedade**, v. 33, n. 120, p. 833-849, 2012.
- MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Inclusão Escolar: caminhos e descaminhos**. São Paulo: Summus, 2015.
- MAZZOTTA, M. J. S. **Educação Especial no Brasil: História e Políticas Públicas**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1999.
- MEDEIROS, C. **Saberes Docentes e Autonomia dos professores**. 2. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2009.
- MENDES, Enicéia Gonçalves. Breve histórico da educação especial no Brasil. **Revista Educación y Pedagogía**, v. 22, n. 57, p. 93-109, 2010.
- PLETSCH, M. D. **Repensando a inclusão escolar: diretrizes políticas, práticas curriculares e deficiência intelectual**. Rio de Janeiro: NAU/EDUR, 2010.
- SANT'ANA, Izabella Mendes. **Educação inclusiva: concepções de professores e diretores. Psicologia em Estudo**, Maringá, v. 10, n. 2, p. 227-234, maio/ago. 2005.
- SASSAKI, R. K. **Inclusão: construindo uma sociedade para todos**. Rio de Janeiro: WVA, 1997.
- SCHIRMER, C. R. et al. **Atendimento Educacional Especializado: deficiência física**. São Paulo: MEC/SEESP, 2007.
- SEMED – São Luís. **Proposta Curricular da Educação Especial da rede pública municipal de São Luís**. São Luís, 2023.
- SILVA, Ronailde Lima. **Training processes: Practices and challenges for Inclusive Education in an early childhood education center in the city of Marabá-PA**. 2023. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará, Marabá, 2023.
- UNESCO. **Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais**. Brasília: UNESCO, 1994.
- YIN, R. K. **Estudo de caso: planejamento e métodos**. 5. ed. Porto Alegre: Bookman, 2015.

- REIS, E. J. et al. Docência e exaustão emocional. **Educação & Sociedade**, v. 27, n. 94, p. 229-253, 2006.
- RUBANO, M. C. **El malestar docente en la escuela media**. Buenos Aires: Miño y Dávila, 2002. p. 63.
- SANTOS, G. B.; MENDONÇA, H. Sofrimento ético-político e desprofissionalização docente: revisão integrativa da literatura. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, v. 39, e39405, 2023.
- SCANDOLARA, T. B. et al. Avaliação dos níveis de estresse e depressão em professores da rede pública do município de Francisco Beltrão-PR. **Arquivos de Ciências da Saúde da UNIPAR**, v. 19, n. 1, 2015.
- SCHMIDT, B. et al. Saúde mental e intervenções psicológicas diante da pandemia do novo coronavírus (COVID-19). **Estudos de Psicologia (Campinas)**, v. 37, 2020.
- SEVILLA, U.; VILLANUEVA, R. **La salud laboral docente en la enseñanza pública**. Madrid: Publicaciones de la federación de enseñanza de CC. OO., 2000.
- SILVA, J. P.; ANDRADE, C. B.; ALMEIDA, R. A. Autonomia, controle externo e adoecimento docente: um estudo longitudinal. **Cadernos de Saúde Pública**, v. 38, n. 5, e00123421, 2022.
- SILVA, O. G. M. A. Silenciosa doença do Professor: Burnout ou Mal-Estar Docente. **Revista Científica Integrada**, São Paulo, v. 1, n. 2, 2011.
- SLIWINSKA-KOWALSKA, M. et al. The prevalence and risk factors for occupational voice disorders in teachers. **Folia Phoniatria et Logopaedica**, v. 58, n. 2, p. 85-101, 2006.
- SOCIEDADE MARANHENSE DE DIREITOS HUMANOS. **No Dia dos Professores, uma análise sobre a violência nas escolas do Maranhão**. São Luís, 2015.
- TARDIF, M.; LESSARD, C. (Org.). **O ofício do professor: história, perspectivas e desafios internacionais**. Petrópolis: Vozes, 2008.
- TEIXEIRA, L. R.; LOPES, C. S. Apoio social e esgotamento emocional em professores da educação básica: um estudo multicêntrico. **Revista de Saúde Pública**, v. 57, n. 1, p. 1-12, 2023.
- VALE DO, P. C. S.; AGUILLERA, F. Estresse dos professores de ensino fundamental em escolas públicas: Uma revisão de literatura. **Revista Psicologia, Diversidade e Saúde**, v. 5, n. 1, 2016.
- VILLAGÓMEZ, M. P. Importancia del cuidado de la voz en la tarea docente. **Tese (Doutorado) – PUCE**, Quito, 2011.
- ZAINDAN, J. M.; GALVÃO, A. C. **COVID19 e os abutres do setor educacional: a superexploração da força de trabalho escancarada**. In: AUGUSTO, C. B.; SANTOS, R. D. (Org.). Pa.