

A NECESSIDADE DA FORMAÇÃO CONTINUADA PARA PROFESSORES FRENTE AO ATENDIMENTO DE CRIANÇAS COM DEFICIÊNCIA NA EDUCAÇÃO INFANTIL¹

THE NEED FOR ONGOING TEACHER TRAINING FOR EDUCATORS WORKING WITH CHILDREN WITH DISABILITIES IN EARLY CHILDHOOD EDUCATION

Ana Paula Petrazziniⁱ

RESUMO: Esta pesquisa teve como objetivo investigar a formação continuada de professores no atendimento a crianças com deficiência na Educação Infantil, a partir das experiências de docentes da Rede Municipal de Ensino de Sinop, Mato Grosso (MT). Adotou-se uma abordagem metodológica qualitativa com a realização de entrevistas semiestruturadas envolvendo quatro professoras que atuam com turmas da Creche III ao Pré Fase II no ano de 2025. Os dados indicam que a formação continuada em Educação Especial exerce impactos significativos sobre as práticas inclusivas na Educação Infantil, configurando-se como um processo de mediação essencial para a efetivação de práticas pedagógicas inclusivas.

Palavras-chave: Educação inclusiva. Formação continuada. Deficiência. Práticas pedagógicas. Educação Infantil.

ABSTRACT²: This research aimed to investigate the ongoing teacher training for educators working with children with disabilities in Early

¹ Este artigo é um recorte do Trabalho de Conclusão de Curso intitulado “A Necessidade da Formação Continuada para Professores Frente ao Atendimento de Crianças com Deficiência na Educação Infantil”, sob a orientação da Professora Me. Flávio Penteado de Souza, curso de Pedagogia, Faculdade de Ciências Humanas e Linguagem (FACHLIN) da Universidade do Estado de Mato Grosso (UNEMAT) - Câmpus Universitário de Sinop, 2025/2.

² Resumo traduzido por Professora Mestra Betsemens Barboza de Sousa. Graduação em Letras Português/Inglês pela UNEMAT Campus de Sinop (2013). Mestrado em Estudos Linguísticos pela UFMT Cuiabá (2015). Doutoranda em Letras pelo PPGLetras da UNEMAT Campus de Sinop (2025). <http://lattes.cnpq.br/5302438508837994>; teacherbettybarboza@gmail.com.

Childhood Education, based on the experiences of teachers from the Municipal Education System of Sinop city, Mato Grosso State. A qualitative methodological approach was adopted, using semi-structured interviews with four teachers who work with classes from Nursery III to Preschool Phase II in the year 2025. The data evince that ongoing education in Special Education has a significant impact on inclusive practices in Early Childhood Education framing. Therefore, it constitutes an essential mediation process for the implementation of inclusive pedagogical practices.

Keywords: Inclusive education. Ongoing Teacher Training. Disability. Pedagogical practices. Early childhood education.

1 INTRODUÇÃO

A Educação Infantil, como primeira etapa da educação básica, deve ser a porta de entrada para uma educação inclusiva, possibilitando o direito de todas as crianças ao desenvolvimento social, afetivo, físico, intelectual e, ao mesmo tempo, o avanço na construção do conhecimento, independentemente de suas diferenças (Brasil, 2005).

Um dos principais aspectos para a promoção de práticas pedagógicas inclusivas nas escolas de educação infantil, está relacionada a necessidade de capacitação específica em Educação Especial por parte dos profissionais da educação. A formação continuada de professores deve ser vista pelas escolas de educação infantil, e por toda equipe gestora, como fator relevante para construção de práticas efetivamente inclusivas, tendo em vista as fragilidades da formação inicial dos professores para o atendimento às crianças com deficiência.

Esse direcionamento emerge das inquietações que se deram assim: como se dá a inclusão das crianças com deficiência em sala de aula comum? como acontece a formação dos professores para atender as crianças com deficiência? como esses saberes têm contribuído para a prática pedagógica dos professores da educação infantil? Quais as metodologias e estratégias de ensino mais adequadas para a promoção de uma prática pedagógica de fato inclusiva? Em razão dessa inquietação, o problema de pesquisa formulado foi: diante da presença de crianças com deficiência em salas de aula comuns da Educação Infantil, como a presença de crianças com deficiência em salas de aula comuns da Educação Infantil se relaciona com a formação continuada de professores e como tem contribuído para a construção de práticas pedagógicas efetivamente inclusivas?

Após o contato com uma criança com Transtorno do Espectro Autista (TEA) e Transtorno do Déficit de Atenção com Hiperatividade (TDAH)³, a quem eu⁴ auxiliava na escola, presenciei as dificuldades de incluí-lo nas atividades em sala de aula. Como bolsista, me senti frustrada por não ter o preparo necessário para orientar essa criança. Além disso, percebi que a professora regente da turma

³ Essa experiência teve início no ano de 2025 em um espaço escolar da educação infantil da cidade de Sinop, Mato Grosso.

⁴ Por referir as experiências da autora com a temática da pesquisa, em razão de ser subjetiva, usaremos a primeira pessoa do singular para referir a personalidade nesse campo de composição.

também não estava preparada para efetivar a inclusão. Como futura pedagoga, reflito sobre como posso fazer a diferença na educação e qual meu papel enquanto professora.

O interesse por esse objeto de pesquisa partiu da concepção de que a inclusão perpassa pelas várias dimensões humanas, sociais e políticas, e vem gradualmente se expandindo na sociedade contemporânea, de forma a auxiliar no desenvolvimento das pessoas em geral de maneira a contribuir para a reestruturação de práticas e ações cada vez mais inclusivas e sem preconceitos.

Com este trabalho, mobilizamos dimensões teóricas e metodológicas para problematizar o campo da realidade da Educação Infantil, buscando compreender as dificuldades que permeiam o processo de inclusão em uma escola pública desse nível de ensino no município de Sinop, Mato Grosso (MT). Nesse movimento, direcionamos nossa atenção também aos professores e às formas como atuam diante dos desafios que emergem no contexto escolar, em que a inclusão se apresenta como uma exigência legal, institucional e, sobretudo, ética no exercício da docência.

A pesquisa partiu de uma abordagem metodológica qualitativa buscando investigar, a partir de situações do cotidiano escolar, como ocorreu a formação continuada de professores em Educação Especial. Os participantes da pesquisa foram professores de uma Escola Pública Municipal de Educação Infantil da cidade de Sinop-MT. A coleta de dados foi realizada por meio de um questionário semiestruturado, contendo um conjunto de perguntas direcionadas à temática estudada, e por meio da observação participante no campo de pesquisa.

2 A INCLUSÃO MAIS DO QUE UM DIREITO

A inclusão tem na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB nº 9394/96) um caminho fundamental ao conceber uma Educação de qualidade para todos. Esse fundamento parte de sua correspondência com a Constituição Federal ela reafirma em seu 2º artigo que: A educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (Brasil,1996).

O artigo 205 da Constituição Federal de 1988 traz em sua redação que a educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania [...] (Brasil, 1988).

No entanto, não esclarece o que devemos entender como “pleno desenvolvimento da pessoa”, deixando ao encargo da sociedade, tida como “colaboradora”, segundo o mesmo, a definição e decisão do que seria esta característica de concepção humana. Nessa medida, um marco recente em nossa legislação sobre a inclusão, refere-se à Lei nº 13.146/15, denominada Lei Brasileira de Inclusão (também chamada de Estatuto da Pessoa com Deficiência), que entrou em vigor no ano de 2016, trazendo inúmeros avanços para as pessoas com deficiência no Brasil (Santos, 2013).

A Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (LBI) foi criada com o propósito de garantir o exercício pleno da cidadania em condições de igualdade. De acordo com o Art. 1º:

É instituída a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência), destinada a assegurar e a promover, em condições de igualdade, o exercício dos direitos e das liberdades fundamentais por pessoa com deficiência, visando à sua inclusão social e cidadania (Brasil, 2015).

Esse dispositivo estabelece o caráter universal e igualitário da lei, reforçando o paradigma dos direitos humanos e da inclusão social, superando o modelo médico de deficiência.

Ainda segundo a Legislação, considera-se pessoa com deficiência aquela que tem impedimento de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, o qual, em interação com uma ou mais barreiras, pode obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdade de condições com as demais pessoas (Brasil, 2015).

Esse conceito expressa a transição para o modelo social da deficiência, reconhecendo que as limitações resultam das barreiras impostas pelo meio e não da condição individual. Tal compreensão é fundamental para o campo educacional, pois implica repensar as práticas escolares de modo a garantir o acesso, a permanência e o aprendizado de todos.

Ainda a LBI também assegura o direito à saúde integral, conforme o Art. 18, que determina: É assegurada atenção integral à saúde da pessoa com deficiência em todos os níveis de complexidade, por intermédio do SUS, garantido acesso universal e igualitário (Brasil, 2015). Esse artigo reforça o dever do Estado de promover políticas públicas que garantam o atendimento e acompanhamento de pessoas com deficiência em todas as etapas da vida, inclusive no contexto escolar. Ainda cabe registrar que no Art. 84 LBI está assim assegurado: “A pessoa com deficiência tem assegurado o direito ao exercício de sua capacidade legal em igualdade de condições com as demais pessoas” (Brasil, 2015).

Tal disposição rompe com concepções tuteladoras e reconhece o sujeito com deficiência como plenamente capaz de exercer seus direitos civis, políticos e sociais, princípio que deve orientar também as práticas pedagógicas.

Uma investigação sobre tais medidas mostra que, até o final do século XIX, diversas expressões eram utilizadas para referir-se ao atendimento educacional dos portadores de deficiência: Pedagogia de Anormais, Pedagogia Teratológica, Pedagogia Curativa ou Terapêutica, Pedagogia da Assistência Social, Pedagogia Emendativa. Algumas dessas expressões, ainda hoje, são utilizadas, a despeito de sua impropriedade (Mazzota, 2001).

Na especificidade legal de implementação da educação especial na educação básica a Resolução CNE/CEB nº 4, de 2 de outubro de 2009, estabelece as Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado (AEE) na Educação Básica, na modalidade Educação Especial.

Essa resolução representa um marco fundamental nas políticas educacionais inclusivas brasileiras, pois define como deve ocorrer a organização, a oferta e a execução do AEE em todas as etapas e modalidades de ensino, garantindo a efetivação do direito à educação para os estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação.

De acordo com o texto da resolução, o AEE é parte integrante do processo educacional, devendo ser ofertado de forma complementar ou suplementar à escolarização dos alunos matriculados no ensino regular.

O documento reforça que esse atendimento não substitui o ensino comum, mas visa eliminar barreiras que dificultam o acesso, a participação e a aprendizagem, por meio de recursos pedagógicos e de acessibilidade que promovam o desenvolvimento da autonomia e da independência dos educandos (Brasil, 2009).

As diretrizes também determinam que os sistemas de ensino devem assegurar a matrícula dos alunos público-alvo da educação especial nas classes comuns do ensino regular, garantindo, de forma simultânea, o atendimento no AEE.

Esse serviço deve ser realizado preferencialmente em salas de recursos multifuncionais, implantadas nas próprias escolas ou em centros especializados, com profissionais capacitados para atender às necessidades específicas de cada estudante. Além disso, a resolução orienta que o AEE deve ser articulado ao projeto pedagógico da escola, com planejamento coletivo entre os professores da sala comum e os responsáveis pelo atendimento especializado. Essa articulação é vista como condição essencial para que a inclusão seja efetiva, e não apenas formal.

O documento ainda prevê que os sistemas de ensino organizarão a formação continuada dos professores e garantirão o provimento de recursos de acessibilidade, tecnologias assistivas e apoio técnico especializado.

Ainda na perspectiva da educação especial na educação básica, o Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011, regulamentou a Educação Especial e o Atendimento Educacional Especializado (AEE), reafirmando a educação inclusiva como parte integrante da educação básica.

O Decreto definiu a Educação Especial como uma modalidade transversal a todos os níveis, etapas e modalidades de ensino, destinada a assegurar a inclusão escolar. Além disso, determinou que os sistemas de ensino promovessem a formação continuada de professores, assegurassem recursos financeiros específicos e fortalecessem o papel das escolas públicas como espaços de efetivação da inclusão.

Para Carvalho (2005) trouxe esclarecimentos significativos sobre inclusão escolar, defendendo uma reestruturação da cultura escolar, políticas e práticas que são principalmente elitistas e excludentes.

Fazendo um alerta que a mudança é um processo complexo e não é conduzido por decretos ou tendências. A inclusão de crianças com deficiência no ensino comum requer mecanismos que lhes permitam integrar-se social, educacional e emocionalmente com seus pares e professores e ter pleno acesso a uma educação efetiva. Neste sentido, as competências pedagógicas, habilidades, suas estratégias metodológicas resultam de sua formação inicial e continuada, que terá um grande peso nesse processo de ensino-aprendizagem.

Nas palavras de Mantoan (2013, p. 32), “temos dificuldade de incluir todos nas escolas porque a multiplicidade incontrolável e infinita de suas diferenças inviabiliza o cálculo, a definição desses sujeitos, e não se enquadra na cultura de igualdade das escolas”.

3 O LUGAR DISRUPTIVO DA CRIANÇA COM DEFICIÊNCIA NA EDUCAÇÃO INFANTIL PARA A FORMAÇÃO CONTINUADA

A compreensão da educação inclusiva apresentada pelas docentes evidência diferentes graus de maturidade conceitual e prática, mas todas demonstram reconhecer que a inclusão ultrapassa a presença física do aluno com deficiência na escola, exigindo ações pedagógicas e formativas que garantam participação e aprendizagem: mas tem na presença um marco fundamental para a educação inclusiva.

A pesquisa revela falas permeadas por concepções e práticas que oscilam entre o reconhecimento das limitações institucionais e o esforço individual das professoras em construir caminhos para a inclusão⁵. As falas analisadas evidenciam que as professoras concebem a inclusão como um processo vivo, relacional e inacabado, que se realiza na prática cotidiana e não apenas na prescrição teórica. A inclusão, para elas, ultrapassa a simples presença física do aluno com deficiência na sala de aula: envolve o reconhecimento da individualidade, da escuta e da adaptação pedagógica como condições essenciais para o ensino e a aprendizagem.

Percebe-se uma compreensão que se aproxima do modelo social da deficiência, no qual o foco se desloca das limitações do aluno para as barreiras impostas pelo ambiente escolar. As docentes, participantes da pesquisa, reconhecem que incluir exige romper com a lógica homogeneizadora da escola tradicional, que ainda busca padronizar comportamentos e resultados.

Nessa perspectiva, a prática inclusiva se sustenta na flexibilidade e na criatividade docente, que se expressam no planejamento compartilhado, na sensibilidade para o diálogo e na valorização da diferença como potência educativa, como destacados pelas entrevistas. A concepção presente das professoras revelada traduz uma visão de compromisso pedagógico, sustentado na defesa formativa da e para a inclusão, em que o ato de ensinar é também o ato de aprender com a diversidade.

A inclusão é compreendida não como um método pronto, mas como um movimento de reflexão permanente sobre o fazer pedagógico. Ainda, essa concepção aproxima-se das contribuições de Mantoan (2003; 2013), que entende a inclusão como uma mudança de paradigma, exigindo da escola uma reorganização de suas práticas, currículos e relações.

Assim, a inclusão se afirma como um processo de transformação institucional e subjetiva, em que o compromisso pedagógico e humano do professor ocupa lugar central na construção de uma escola inclusiva: cria-se novas experiências pedagógicas.

⁵ Alertamos que nossa exposição dos dados segue a dimensão das relações que se organizam a partir do objeto revelado, e não pela linearidade das perguntas e respostas do roteiro de entrevista semiestruturado, como se a simples apresentação de todas as questões e de todas as respostas fosse, por si só, suficiente para discutir e analisar o objeto pesquisado. Os dados aqui são tratados a partir de eixos organizadores da empiria, que possibilitam compreender o movimento interno das relações constitutivas do fenômeno investigado. Tais eixos se estruturam em torno das categorias concepção, o lugar da criança com deficiência, formação inicial e formação continuada, permitindo analisar, de forma articulada, as dimensões que atravessam a prática docente e a constituição da inclusão na Educação Infantil.

3 ABORDAGEM METODOLÓGICA

A pesquisa adotou uma natureza qualitativa, utilizando a observação participante e entrevistas semiestruturadas. Segundo Minayo (2001), a abordagem qualitativa aprofunda-se no mundo dos significados e das ações sociais. A pesquisa contou com a participação de quatro profissionais da educação, todas professoras atuam desenvolvendo atividades educação infantil da creche III ao Pré Fase II, em uma Escola de Educação Infantil da Rede Municipal de Sinop. A pesquisa contou com professoras, com jornada de trabalho de 30 horas semanais e formação em Pedagogia. No que se refere à faixa etária, uma participante possui entre 20 e 30 anos, enquanto as demais estão na faixa de 31 a 40 anos. Quanto à situação funcional, duas professoras são efetivas e duas atuam em regime de contrato temporário. Todas possuem pós-graduação, em áreas relacionadas à educação e ao desenvolvimento infantil, como Psicopedagogia, Psicomotricidade, Neuropsicopedagogia e Educação Especial e Inclusiva.

Foram utilizados, como instrumentos de coleta de dados, inicialmente, a observação na escola campo de pesquisa, com o propósito de compreender de que forma ocorriam as práticas de ensino inclusivas, ou a ausência delas, inserindo-se no contexto de atuação de cada professor participante. Coleta de Dados: Realizada em 2025, incluiu a análise do plano de formação da instituição e a transcrição de diálogos gravados sobre as práticas inclusivas.

4 RESULTADOS E DISCUSSÃO

A compreensão da educação inclusiva apresentada pelas docentes evidencia diferentes graus de maturidade conceitual e prática, mas todas demonstram reconhecer que a inclusão ultrapassa a presença física do aluno com deficiência na escola, exigindo ações pedagógicas e formativas que garantam participação e aprendizagem: mas tem na presença um marco fundamental para a educação inclusiva.

A pesquisa revela falas permeadas por concepções e práticas que oscilam entre o reconhecimento das limitações institucionais e o esforço individual das professoras em construir caminhos para a inclusão⁶.

Iniciamos com a Participante 1, cuja centralidade refere a inquietação com a educação especial está associada a formação inicial:

⁶ Alertamos que nossa exposição dos dados segue a dimensão das relações que se organizam a partir do objeto revelado, e não pela linearidade das perguntas e respostas do roteiro de entrevista semiestruturado, como se a simples apresentação de todas as questões e de todas as respostas fosse, por si só, suficiente para discutir e analisar o objeto pesquisado. Os dados aqui são tratados a partir de eixos organizadores da empiria, que possibilitam compreender o movimento interno das relações constitutivas do fenômeno investigado. Tais eixos se estruturam em torno das categorias concepção, o lugar da criança com deficiência, formação inicial e formação continuada, permitindo analisar, de forma articulada, as dimensões que atravessam a prática docente e a constituição da inclusão na Educação Infantil.

(1) Participante um: Então, teve algumas disciplinas que a gente conseguiu entender, ter uma base de como seria dentro da sala de aula. Mas agora, realmente dentro da sala de aula, a gente pode perceber que é bem diferente, que os desafios são maiores. A faculdade dá uma base, mas, dentro da sala de aula, é bem diferente. Eu vejo uma necessidade grande de sempre complementar, seja com uma pós-graduação, cursos ou troca de ideias com professores que já passaram por essas dificuldades.

Esse trecho da participante um revela a percepção crítica da professora sobre os limites da formação inicial diante das demandas concretas da prática pedagógica, especialmente no contexto da educação inclusiva na Educação Infantil.

Quando ela afirma que “teve algumas disciplinas que ajudaram a entender, ter uma base de como seria dentro da sala de aula”, demonstra que houve um contato teórico inicial com o tema da inclusão durante a graduação. No entanto, ao dizer que “dentro da sala de aula, é bem diferente”, reconhece que o conhecimento adquirido não foi suficiente para enfrentar os desafios cotidianos, como lidar com diferentes ritmos, necessidades e formas de aprendizagem das crianças.

A expressão “os desafios são maiores” evidencia o choque entre o ideal formativo e a realidade escolar, um ponto recorrente entre professores iniciantes. Isso indica que a docência inclusiva não se reduz ao domínio de conteúdos teóricos, mas requer experiência, reflexão prática e formação continuada. E, ao afirmar que sente “necessidade grande de sempre complementar” sua formação, por meio de pós-graduação, cursos ou trocas com outros professores, a participante expressa uma postura formativa autônoma, individual. Esse posicionamento também sugere a ausência de políticas institucionais mais consistentes de apoio e formação, deslocando a responsabilidade da qualificação para o esforço individual do docente.

Quando direcionamos para a Participante 3, temos a seguinte manifestação:

(2) Participante três: Durante a minha formação inicial, percebo que os conhecimentos sobre a educação inclusiva e o atendimento às crianças com deficiência foram abordados, principalmente, a partir de uma perspectiva teórica. [...] No entanto, foi somente no momento do meu estágio, quando optei por direcionar minha pesquisa para esse tema, que pude vivenciar de forma mais concreta as práticas voltadas ao atendimento de crianças com deficiência. [...] Considero que a graduação me proporcionou um alicerce teórico importante, claro, mas foi o aprofundamento nas práticas inclusivas que ocorreu principalmente por minha própria iniciativa, a partir das escolhas que fiz no estágio e nas pesquisas que desenvolvi, que realmente consolidou meu entendimento sobre o tema.

Ainda a professora segue:

(3) Participante dois: Na minha experiência, as estratégias pedagógicas que foram mais eficazes para incluir as crianças com deficiência são aquelas que partem da escuta, da observação e do respeito à

individualidade de cada criança. Não tem como fazer inclusão com uma receita pronta — é preciso ter um olhar atento para as potencialidades, os interesses e as necessidades específicas de cada uma.

A participante três articula uma concepção elaborada de inclusão, associando-a à escuta e à observação das singularidades de cada criança. Sua compreensão aproxima-se da perspectiva da educação inclusiva como transformação do ambiente escolar, não como simples adaptação. Ao reconhecer o papel ativo do professor no processo, a docente explicita um olhar pedagógico sensível e técnico, fundamentado na experiência e na formação continuada.

Seguindo em nossas análises, a Participante quatro:

(4) Participante quatro: A minha graduação, em relação ao tema da educação inclusiva, não teve muitas matérias específicas ou reunidas sobre isso. [...] Sinto que aprendemos muito pouco sobre o que realmente precisamos na prática da escola. Faltou preparo, faltou formação. Quando começamos a lecionar, nos deparamos com um mundo completamente novo, para o qual não tivemos formação adequada.

De modo geral, as falas das participantes evidenciam a urgência de uma dimensão formativa que articule, de maneira efetiva, teoria e prática, reconhecendo a formação docente como um processo contínuo e situado. Essa dimensão, considerada essencial, demanda políticas públicas que valorizem as experiências produzidas na e para a Educação Especial, e, nesse caso específico, no interior da Educação Infantil, de modo a fortalecer a inclusão como prática pedagógica e não apenas como princípio normativo.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir da pesquisa realizada, foi possível apreender que as docentes reconhecem a formação como elemento diretamente relacionado e mediador das práticas educativas inclusivas. Elas revelam, ainda, uma realidade escolar que, embora devesse se pautar por contextos inclusivos na Educação Infantil para crianças com deficiência, ainda se encontra em um movimento de desencontros entre a escola, os professores e os próprios estudantes.

Pensar a formação continuada sob uma base institucional, orientada por fundamentos teórico-práticos e metodológicos consistentes, é condição necessária para que a inclusão se qualifique como espaço coletivo de aprendizagem e diversidade, fortalecendo o compromisso com uma educação que reconhece e valoriza as diferenças.

Quando analisadas em conjunto, as falas revelam que a formação continuada em Educação Inclusiva ainda ocorre de forma desigual e, muitas vezes, desarticulada das condições concretas de trabalho. As docentes reconhecem seu valor, mas também identificam a necessidade de políticas que garantam formação permanente, integrada ao contexto da Educação Infantil e alinhada às práticas

inclusivas previstas em documentos como a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008) e o Decreto n. 7.611/2011, e agora a partir do Decreto n. 12.686, de 20 de outubro de 2025.

Desse modo, a formação continuada aparece como um suporte fundamental de mediação entre a teoria e a prática, no qual o professor constrói saberes a partir de sua própria experiência e das interações com outros profissionais. A qualidade dessa formação, portanto, depende da capacidade das políticas públicas e das instituições formadoras de promoverem processos que dialoguem com a realidade escolar e com o compromisso de garantir o direito à educação para todos.

Não é a presença da criança com deficiência que desestabiliza a escola ou a coloca em posição de fragilidade quanto ao seu processo formativo. Pelo contrário, é a escola que expõe seus próprios limites, sejam históricos, institucionais e pedagógicos, que impedem seus sujeitos de acessar a potência de uma educação pautada na diversidade. A presença da criança apenas evidencia o que já estava latente: a necessidade de repensar práticas, concepções e estruturas que, muitas vezes, ainda operam sob uma lógica excludente, distante da experiência viva da inclusão.

A presença da criança com deficiência na escola inaugura necessidade disruptiva que atua sobre a organização estrutural, institucional e pedagógica que atravessa o cotidiano e redefine suas relações. Mais do que ocupar um espaço, essa presença tensiona modos estabelecidos de ensinar e conviver, abrindo brechas para que a escola se reveja em seus fundamentos. É nesse movimento que o cotidiano ganha novos contornos: a experiência, o diálogo e o encontro passam a orientar o fazer educativo, convocando práticas que respondam, de forma concreta, às demandas da inclusão.

Ao concluir esta pesquisa, compreendi que minhas inquietações eram justificadas. A sensação de despreparo vivenciada ao tentar orientar aquela criança não era exclusiva; tratava-se de uma realidade compartilhada por diversos professores. A cada experiência, compreendi que a inclusão demanda muito mais do que boa vontade: exige conhecimento, sensibilidade, acolhimento e, sobretudo, formação adequada. Durante a convivência no ambiente escolar e ao ouvir as docentes, pude observar de perto o esforço cotidiano empregado por elas. Tal vivência evidenciou que a inclusão não depende apenas do professor, mas de toda a estrutura escolar, da gestão, das políticas públicas e do compromisso coletivo.

REFERÊNCIAS

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: seção 1, Brasília, DF, p. 4, 21 out. 2025.

BRASIL. Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 18 nov. 2011. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/decreto/d7611.htm. Acesso em: 17 out. 2025.

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: seção 1, Brasília, DF, 7 jul. 2015. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm. Acesso em: 17 out. 2025.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 17 out. 2025.

BRASIL. Resolução CNE/CEB nº 4, de 2 de outubro de 2009. Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 5 out. 2009. Disponível em: https://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_09.pdf. Acesso em: 17 out. 2025.

BRASIL. Constituição (1988). Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Senado Federal, 1988.

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

CARVALHO, R. E. Educação Inclusiva: com os pingos nos “is”. 5. ed. Porto Alegre: Mediação, 2007.

MANTOAN, M. T. E.; PRIETO, R. G. Inclusão escolar: pontos e contrapontos. São Paulo: Summus, 2006.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. Inclusão escolar: o que é? por quê? como fazer? São Paulo: Moderna, 2003. (Coleção Cotidiano Escolar).

MINAYO, Maria Cecília de Souza. Pesquisa social: teoria, método e criatividade. 21. ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

MAZZOTTA, Marcos José da Silveira. Educação Especial no Brasil: história e políticas públicas. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

SANTOS, Boaventura de Sousa. Pela mão de Alice: o social e o político na pós-modernidade. 14. ed. São Paulo: Cortez, 2013.

Recebido em: 20 de dezembro de 2025.

Aprovado em: 16 de janeiro de 2025.

¹ Ana Paula Petrazzini. Graduada em Licenciatura em Pedagogia pela Universidade do Estado de Mato Grosso – Câmpus Universitário de Sinop, Faculdade de Ciências Humanas e Linguagem (FACHLIN), semestre 2026/1. Sinop, Mato Grosso, Brasil.