

**POSSIBILIDADES DE
FORMAÇÃO CONTINUADA
PARA A ATUAÇÃO DE
PROFESSORES E
PROFESSORAS ATUANTES
NA EDUCAÇÃO INFANTIL,
SOB UMA PERSPECTIVA
INCLUSIVA E EQUITATIVA
EM TOCANTINÓPOLIS (TO)**

POSSIBILITIES FOR CONTINUING PROFESSIONAL DEVELOPMENT FOR
TEACHERS WORKING IN EARLY CHILDHOOD EDUCATION, FROM AN
INCLUSIVE AND EQUITABLE PERSPECTIVE IN TOCANTINÓPOLIS (TO)

Ciências Humanas • 22/07/2026

REGISTRO DOI: [10.70773/revistatopicos/784483721](https://doi.org/10.70773/revistatopicos/784483721)

Milena Pedro de Moraes¹

Adriano Lopes de Souza²

Douglas Alencar Vieira³

Antônio Marcos Bezerra da Silva⁴

RESUMO

Esta pesquisa buscou como objetivo geral, discutir a formação continuada de professores e professoras atuantes na Educação Infantil na rede pública de ensino face ao contexto escolar inclusivo. Foram participantes 25 professores e professoras atuantes na Educação Infantil na rede pública de ensino de Tocantinópolis (TO). A coleta de informações ocorreu de forma estruturada em duas etapas sequenciais. A parte inicial da primeira etapa, foi a entrevista semiestruturada em grupo focal (diagnóstico coletivo) e a segunda foi o grupo focal. Na segunda parte da primeira etapa, foram realizadas as entrevistas semiestruturadas individuais (aprofundamento). Na segunda etapa do estudo, foram realizadas a ação formativa colaborativa e a avaliação. Após a análise preliminar das informações coletadas na primeira etapa, foram realizados quatro encontros formativos e reflexivos. Ao final foi realizada uma nova entrevista semiestruturada em grupo focal com os participantes, a fim de avaliar o impacto da ação formativa desenvolvida. A análise dos dados textuais foi realizada pela técnica da análise de conteúdo. Observou-se que os desafios estão diretamente relacionados à falta de oferta da formação continuada, além da ausência de compartilhamento entre o profissional de apoio e os professores de AEE e da falta de recursos para o planejamento e elaboração de estratégias de ensino diversificadas. Concluindo que a formação continuada de professores da Educação Infantil para atuação em contexto inclusivo não é uma política pública, estando centrada nos profissionais de AEE e revelando uma Educação fundamentada no modelo clínico.

Palavras-chave: Formação continuada; Estratégias de ensino; Inclusão; Educação Infantil.

ABSTRACT

This research aimed to discuss the continuing education of teachers working in Early Childhood Education within the public school system in the context of inclusive schooling. Twenty-five teachers working in Early Childhood Education in the public school network of Tocantinópolis (TO) participated in the study. Data collection was carried out in a structured manner in two sequential stages. The initial part of the first stage consisted of a semi-structured focus group interview (collective diagnosis), and the second part was the focus group itself. In the second part of the first stage, individual semi-structured interviews (in-depth exploration) were conducted. In the second stage of the study, a collaborative training action and an evaluation were carried out. After the preliminary analysis of the information collected in the first stage, four training and reflective meetings were held. At the end, a new semi-structured focus group interview was conducted with the participants in order to evaluate the impact of the training action developed. The analysis of the textual data was performed using the content analysis technique. It was observed that the challenges are directly related to the lack of opportunities for continuing education, as well as the absence of collaboration between support professionals and Special Educational Services (AEE) teachers, and the lack of resources for planning and developing diversified teaching strategies. It was concluded that the continuing education of Early Childhood Education teachers for work in inclusive contexts is not a public policy, being centered on AEE professionals and revealing an education grounded in the clinical model.

Keywords: Continuing education; Teaching strategies; Inclusion; Early Childhood Education.

1. INTRODUÇÃO

A inclusão em sua prática pedagógica assume um delineamento processual, na medida em que ocorre de forma ampla e dialética, complexa pelo reconhecimento e valorização das diferenças (Armstrong; Moore, 2014; Sawaia, 2017). Considerando os mais diversos marcadores sociais das diferenças, cabe observar as complexas relações que se estabelecem de maneira interseccional, assumindo um processo dialógico (Collins; Bilge, 2021).

A partir das reflexões e inquietações propiciadas por Moraes (2021), buscamos colaborar para o delineamento de uma ação formativa continuada acerca do planejamento e elaboração de estratégias de ensino em contexto inclusivo, além de compreender quais são os desafios encontrados por docentes atuantes na rede pública de ensino para a efetivação da prática pedagógica em uma perspectiva inclusiva e equitativa, como afirmam Moraes *et al.* (2019) e Fujimura (2020).

Além das dificuldades em se obter o material adequado para as aulas, as barreiras legislativas e estruturais das escolas, os professores apontam a necessidade que sentem em obter o laudo clínico da deficiência para que possam então, realizar as adaptações ou adequações curriculares necessárias ao processo de ensino e aprendizagem e neste sentido, a preocupação com a característica clínica da deficiência se sobressai em relação à ação pedagógica (Haegele; Zhu, 2017; Carvalho *et al.*, 2017; Moraes, 2021).

Outro fator problematizador é o compartilhamento de experiências pedagógicas com os pares e com colegas professores de Educação Especial atuantes nas escolas, o qual é um fator essencial para o fortalecimento da percepção de competência para a prática pedagógica ao atuar em contexto inclusivo nas aulas (Moraes, 2021).

Este processo de reflexão contínua sobre a prática pedagógica e sobre o contexto da escola ao compartilhar experiências, torna-se um instrumento formativo (Schön, 2001).

Neste sentido, esta busca contínua pelo “compartilhar experiências” é um ato isolado dos professores, que, fundamenta-se no intuito de suprir a carência de formação continuada no sentido de que a formação incipiente representa uma barreira para o desenvolvimento da prática pedagógica com o estudante com deficiência (Morais, 2021; Chicon *et al.*, 2021).

Considerando todos estes percalços, Moraes (2021) afirma que este processo formativo vivenciado pelos professores é um projeto pedagógico de formação pessoal e profissional do docente e não uma política pública de formação, a qual deveria ser ofertada pelas instâncias governamentais. O fato do processo formativo face ao contexto inclusivo e em conformidade com a realidade escolar não ser ofertado pelas instâncias governamentais amplia a percepção negativa do professor acerca da falta de apoio do sistema educativo com relação ao processo inclusivo e ao desenvolvimento da prática pedagógica neste contexto.

Esta percepção negativa e o sentimento de insegurança acerca do próprio processo formativo são reforçados, quando o professor vivencia em sua aula momentos em que o planejamento e/ou o conhecimento técnico não são suficientes para a resolução de situações problema e não previstas no planejamento da aula, que são caracterizadas por Schön (2001) como zonas indeterminadas da prática pedagógica. Nestes momentos de crise, o professor faz um auto julgamento da própria expectativa de eficácia docente sobre o desenvolvimento da prática pedagógica e dos resultados desta,

resultando na percepção de competência para a ação docente em contexto inclusivo (Bandura, 1994).

Face a este complexo contexto docente em relação às experiências pedagógicas vivenciadas na realidade escolar frente aos desafios do processo inclusivo, este processo continuamente reflexivo e formativo, constitui - se em um projeto colaborativo de pesquisa com “dupla identidade, pesquisa e formação” como um espaço para a co-construção e reflexão sobre a prática docente e a prática pedagógica em contexto inclusivo (Desgagné, 2007, p.15).

Ibiapina e Ferreira (2005, p. 33) citam ser essencial para o compartilhamento de experiências pedagógicas e reflexivas que se fortaleçam “a criação de relações que incluam interesses pessoais e sociais comuns entre os parceiros, compondo uma densa teia de conexões interpessoais e o planejamento de situações reflexivas que permitam a partilha de experiências e ideias e possibilitem a ampliação do nível de desenvolvimento profissional dos professores”.

Neste processo, Bandeira (2016, p. 25) explicita que “colaborar significa pensar-agir para criar possibilidades de compartilhamento das ideias, percepções, representações e concepções, com o propósito de criar condições de questionar, negociar e reelaborar”. Contudo, a literatura têm apontado que as ações formativas consoantes aos espaços de trabalho pedagógico coletivo e no sentido da colaboração para o fortalecimento do processo formativo pessoal e profissional, pouco aprofunda a discussão sobre a prática de ensino equitativa no sentido de adequá-la às necessidades pedagógicas individuais de toda a turma de estudantes, notando-se haver certo distanciamento em relação às temáticas discutidas e os

saberes que são exigidos pela prática pedagógica numa perspectiva inclusiva como aponta Augusto (2023).

Neste contexto, apresentamos como ponto focal neste estudo as seguintes questões norteadoras: i) Quais são os desafios e barreiras encontrados por Professores e Professoras atuantes na Educação Infantil para o compartilhamento de informações, conhecimentos e experiências no sentido da prática formativa? ii) Qual é a trajetória pedagógica percorrida pelos professores e professoras atuantes na rede pública de ensino para a elaboração de estratégias de ensino inclusivas considerando a diferença? iii) De que forma estes professores e professoras organizam e reestruturam a prática de ensino no sentido de uma ação pedagógica mais equitativa a partir das experiências pedagógicas vivenciadas em aula?

De que forma o processo de elaboração colaborativa de estratégias de ensino, através do compartilhamento de experiências, pode atuar no processo de formação continuada e de formação permanente desses docentes?

Entendendo que estes questionamentos listados se centram na estruturação e reestruturação da prática pedagógica antes, durante e depois da realização das atividades propostas em aula e que por sua vez, são ações diretamente relacionadas e influenciadas pelo processo formativo oferecido (ou não ofertado).

Desta forma, a elaboração colaborativa de estratégias de ensino se concretiza pelo compartilhamento de experiências pedagógicas em um processo de construção de saberes que perpassa pela trajetória percorrida pelos professores para a elaboração e planejamento destas ações pedagógicas, as quais ao se efetivarem com sucesso

(ou não) durante as aulas naturalmente passam por um processo cíclico e reflexivo de organização e reestruturação da prática de ensino cotidiana em contexto escolar inclusivo. Neste contexto, conforme Bandeira (2016, p. 67) a “colaboração é o engajamento intencional do pensar-agir, buscando compreensão ativa das necessidades dos participantes”.

Desta forma, como objetivo geral, pretendeu-se discutir a formação continuada de professores e professoras atuantes na Educação Infantil na rede pública de ensino face ao contexto escolar inclusivo.

Como objetivos específicos, almejou-se: Compreender quais são os desafios encontrados por Professores e Professoras atuantes na Educação Infantil para a efetivação da prática pedagógica em uma perspectiva inclusiva e equitativa; Entender o processo de formação continuada dos professores e professoras participantes a partir da trajetória pedagógica percorrida pelos mesmos para a atuação docente; Investigar o papel da elaboração colaborativa de estratégias de ensino inclusivas através do compartilhamento de experiências, no processo de formação continuada e permanente; Colaborar para o delineamento de uma ação formativa continuada acerca do planejamento e elaboração de estratégias de ensino em contexto inclusivo

2. METODOLOGIA

Este estudo está aportado na abordagem qualitativa, a qual se mostrou ideal para aprofundar a compreensão sobre o porquê e o como de fenômenos complexos, como a formação continuada de professores que atuam no ensino público, ocorrem em determinado contexto específico (Flick, 2009; Buston *et al.*, 1998). A natureza da

pesquisa é de um projeto colaborativo de pesquisa e formação, caracterizado por uma “dupla identidade”, em que ações de pesquisa (produção das informações) e ações formativas (planejamento e efetivação dos encontros) serão construídos e desenvolvidos em parceria ativa com os professores e professoras participantes, garantindo que o processo seja relevante, contextualizado e responsivo às demandas locais (Desgagné, 2007).

Foram convidados a participar professores e professoras atuantes na Educação Infantil na rede pública de ensino de Tocantinópolis (TO) no ano corrente à pesquisa, sendo estes os critérios de inclusão. A escolha por esse segmento visou compreender as especificidades da inclusão e equidade nos anos iniciais da escolarização. Foram participantes 25 professores e professoras de escolas de Educação Infantil da rede municipal de ensino de Tocantinópolis (TO). Foram excluídos da pesquisa professores e professoras afastados das atividades letivas no período de execução da pesquisa, visando garantir que as reflexões e práticas sejam sobre experiências pedagógicas atuais e em vigor.

A coleta de informação foi estruturada em duas etapas sequenciais, permitindo a construção progressiva do conhecimento e a posterior estruturação da ação formativa. A parte inicial da primeira etapa, entrevista semiestruturada em grupo focal (diagnóstico coletivo), teve como objetivo conhecer a trajetória pedagógica percorrida pelos professores, compreender seus desafios e identificar as necessidades formativas coletivas para atuação em contexto inclusivo e equitativo. Nesse momento, o grupo focal foi ideal para promover o debate e o compartilhamento de percepções e saberes.

Esta entrevista foi constituída por quatro questões norteadoras, sendo: i) Qual é o caminho percorrido pelos(as) professores(as) para o planejamento ou elaboração das estratégias de ensino em contextos inclusivos? ii) Quais experiências pedagógicas os(as) professores(as) consideram como práticas de sucesso em relação à inclusão e quais aprendizados geraram? iii) Quais experiências os(as) professores(as) acreditam que não surtiram o resultado esperado e porque isto aconteceu? e iv) De que forma o compartilhamento de experiências e a colaboração com os pares ou outros profissionais influenciam a sua prática pedagógica e seu desenvolvimento profissional?

Em todas as seções, as entrevistas foram gravadas utilizando um gravador de voz digital, mediante consentimento prévio, para posterior transcrição e análise. Sendo que após um intervalo de quinze dias para a análise das informações coletadas com a realização do grupo focal no início da primeira, demos início à segunda parte da primeira etapa .

Nesta primeira etapa, entrevista semiestruturada em grupo focal, foram participantes 3 docentes da Educação Infantil. O contato com estes participantes ocorreu por acessibilidade e a realização do grupo focal ocorreu conforme disponibilidade de tempo dos participantes. Neste sentido, a apresentação dos resultados está organizada e será apresentada com a seguinte codificação: GF (Grupo Focal) P (Participante) seguido por número aleatório de identificação (01 a 03).

Na segunda parte da primeira etapa, foram realizadas entrevistas semiestruturadas individuais (aprofundamento). Nesta etapa, o objetivo foi aprofundar a compreensão sobre as nuances do

processo de formação continuada individual e detalhar como ocorre o compartilhamento de experiências pedagógicas (e seus possíveis isolamentos) acerca das práticas de ensino inclusivas. As questões referentes a esta etapa de entrevista individual foram construídas pautadas nas respostas apresentadas no grupo focal. Tal abordagem, individual, permitiu a emergência de relatos mais íntimos e reflexivos sobre a trajetória docente.

Nesta segunda parte da primeira etapa, entrevistas semiestruturadas individuais (aprofundamento), foram participantes dois docentes da Educação Infantil. O contato com estes participantes ocorreu por acessibilidade e a realização da entrevista semiestruturada ocorreu conforme disponibilidade de tempo dos participantes. Neste sentido, a apresentação dos resultados está organizada e será apresentada com a seguinte codificação: EI (Entrevista individual); P (Participante) seguido por número aleatório de identificação (01 a 02).

Cabe ressaltar que a participação de docentes nesta etapa do estudo ocorreu de forma independente da participação na primeira etapa, entrevista semiestruturada em grupo focal. Na segunda etapa do estudo, foram realizadas a ação formativa colaborativa e a avaliação. Após a análise preliminar das informações coletadas na primeira etapa, a equipe do projeto e os professores participantes atuaram na co-construção, cronograma e planejamento do conteúdo dos encontros formativos. O foco esteve nas temáticas e estratégias, as quais buscaram responder diretamente às necessidades formativas apontadas pelo grupo de participantes.

Foram realizados quatro encontros formativos e reflexivos com a participação de 20 docentes atuantes na Educação Infantil onde a

elaboração colaborativa de estratégias de ensino e o compartilhamento de experiências foram a tônica. Ao final do ciclo de encontros formativos foi realizada uma nova entrevista semiestruturada em grupo focal com os participantes. O objetivo foi avaliar o impacto da ação formativa desenvolvida, identificando mudanças na percepção de competência, na intencionalidade do planejamento e na reestruturação das práticas de ensino no sentido da equidade.

Os quatro encontros formativos e reflexivos aconteceram em momentos sistematizados como tempo específico para atividade de planejamento docente, o qual constitui a carga horária de trabalho docente. Nesta etapa do estudo, no total foram participantes 20 docentes da Educação Infantil. Cabe acrescentar que a avaliação em entrevista semiestruturada em grupo focal foi realizada ao final dos encontros.

A análise dos dados textuais (transcrição das entrevistas e registros dos encontros) foi realizada pela técnica da análise de conteúdo, seguindo a de pré-análise, exploração do material e tratamento dos resultados (inferência e interpretação, conforme preceitos de Bardin (2011). Para a organização, codificação e categorização das informações, será utilizado o software N'Vivo 15 para Windows (QSR Internacional). Este software auxiliou na criação de nós temáticos que refletiram as questões norteadoras do projeto. A triangulação dos dados coletados nas diferentes etapas garantiu a compreensão acerca da profundidade e da validade das interpretações sobre o conteúdo das entrevistas.

A Secretaria Municipal de Tocantinópolis foi comunicada previamente para autorização acerca da participação dos

professores e professoras atuantes na rede pública de ensino, assim como todos(as) tiveram acesso ao Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE). Antes de iniciar a pesquisa, todas as escolas de Educação Infantil da rede municipal de ensino em Tocantinópolis receberam um convite para participação na pesquisa e para o detalhamento das informações relativas ao estudo.

3. RESULTADOS E DISCUSSÕES

Apresentaremos os resultados da primeira parte da primeira etapa com coleta de informações com a entrevista semiestruturada em grupo focal e desta forma, a apresentação dos resultados está organizada e será organizada com a seguinte codificação: GF (Grupo Focal) P (Participante) seguido por número aleatório de identificação (01 a 03). A análise das informações coletadas deu origem a duas categorias sendo: Planejamento e elaboração de estratégias de ensino em contexto inclusivo; Compartilhamento de informações e experiências com os pares.

Na categoria *Planejamento e elaboração de estratégias de ensino em contexto inclusivo*, os docentes participantes colocaram a importância da preocupação com a acessibilidade e a eliminação de barreiras estruturais e atitudinais, centrando a adaptação da escola ao estudante e não o inverso, como expressa o participante GF_P01 “(...) sobre a acessibilidade, tem oferecer o conteúdo de várias formas (visual, tátil e sonora) para que todos alcancem a informação e ter flexibilidade para adaptar o tempo e os materiais ao ritmo de cada estudante, focando no que ele consegue fazer (...)” e GF_P02 complementa que “(...) É importante que todos os estudantes tenham acesso, participação e aprendizagem significativa, respeitando suas diferenças (...).

Neste sentido, Santos e De Souza Almeida (2017) alertam que o processo inclusivo na Educação Infantil tem apresentado avanços significativos, contudo, ainda persistem muitos desafios como falta de formação continuada dos profissionais e a resistência de alguns setores educacionais.

Observa-se a preocupação com as características da deficiência para o desenvolvimento da prática pedagógica em contexto inclusivo como ressalta GF_P03 sobre a importância de “(...) conhecer o aluno e sua deficiência (...)”. Neste sentido, cabe acrescentar que o modelo clínico da deficiência ainda está muito presente na preocupação com as práticas pedagógicas, o que relação direta com a falta de oferta da formação continuada como ressaltam Oliveira *et al.* (2026) acrescentando que a falta de formação docente adequada aparece como uma das principais barreiras para a efetivação da inclusão, pois muitos professores não recebem, em sua formação inicial ou continuada, o preparo necessário para adaptar metodologias, planejar atividades acessíveis e promover a participação de todos.

Na categoria *Compartilhamento de informações e experiências com os pares*, os professores participantes citaram a importância deste compartilhamento e os desafios para esta efetivação como afirma GF_P01 “(...) as trocas de experiência nos tornam cada vez melhores, como ser humano e como profissionais, mas nem é possível por várias razões (...)” e GF_P03 ressalta que “(...) uma experiência compartilhada pode ajudar e muito, pois através dessas experiências trocadas podemos enriquecer nossas atividades com nossos alunos, mas é comum que aconteça a falta de trabalho colaborativo, que é tentar incluir sem o apoio da família ou do AEE e isso gera sobrecarga docente e falta de continuidade no desenvolvimento do estudante (...).

A literatura revela que este compartilhamento de experiências e informações com os professores do Atendimento Educacional Especializado (AEE) ainda não é uma realidade nas escolas e neste sentido, Fernandes *et al.* (2025) colocam que este é um dos maiores desafios dos professores e demais profissionais que atuam nas instituições públicas da região do país.

Ressalta-se que este diálogo sobre os desafios encontrados por docentes da Educação Infantil para a efetivação do processo inclusivo é muito importante, pois esta fase de ensino se configura como uma ferramenta essencial para a construção de uma sociedade mais justa e igualitária.

Apresentaremos neste momento os resultados da coleta de informações da segunda parte da primeira etapa, com a coleta de informações com as entrevistas semiestruturadas individuais (aprofundamento). A apresentação dos resultados está organizada e será organizada com a seguinte codificação: EI (Entrevista individual); P (Participante) seguido por número aleatório de identificação (01 a 02). A análise das informações coletadas deu origem a sete categorias, sendo: i) Desafios da inclusão; ii) Modelo clínico versus a demanda pedagógica; iii) Inclusão como solidariedade ou como direito; iv) Prática pedagógica na perspectiva inclusiva; v) relação da escola com a família no processo inclusivo; vi) Demanda da formação continuada; e vii) Formação para profissionais de apoio e professores do AEE.

Na categoria *Desafios da Inclusão*, EI_P_02 ressalta que a efetivação da inclusão é um processo que ainda é muito lento e que precisa acontecer com políticas públicas ressaltando que “(...) apesar das dos direitos, apesar das leis que a gente sabe que vem Salamanca, vem

tanta lei favorecendo a gente. As leis internacionais, leis nacionais (...) gente sabe que a inclusão é muito tímida, está muito distante de realmente ser a inclusão (...).”.

Cabe acrescentar que a legislação dá o aporte para o processo de inclusão se faça efetivo e neste sentido Dias (2024) acrescenta que a inclusão escolar deve estar fundamentada na promoção da diversidade e equidade em todas as ações propostas no ambiente escolar.

Na categoria *Modelo clínico versus a demanda pedagógica*, EI_P01 coloca a importância de a escola conhecer o processo “(...) histórico desde o feto até o nascimento (...) anamnese pedagógica (...)” e EI_P02 contra - argumenta que como a legislação dispensa o laudo clínico da deficiência para o processo inclusivo na escola “(...) a responsabilidade cai no professor (...)”. Neste sentido, a discussão sobre o processo inclusivo na escola está sempre muito próxima da possibilidade de um processo educativo excludente e neste contexto EI_P02 ressalta que a legislação influencia nestas decisões “(...) LBI eles falam preferencialmente (...)”. Acrescentado ao fato de que a implementação de uma educação inclusiva na infância ainda encontra inúmeras barreiras como a falta de preparo dos professores, a infraestrutura inadequada e a ausência de apoio pedagógico especializado, como afirma Mantoan (2006).

Cabe ressaltar que o desenvolvimento sócio-histórico, político e cultural da sociedade está fundamentado na perspectiva da limitação consequente da condição de deficiência. Neste processo, considerando os avanços legislativos, atualmente a inclusão não é um ato de solidariedade, mas sim, um direito humano e esta discussão é explicitada na categoria *Inclusão como solidariedade ou*

como direito, sendo colocada por EI_P01 “(...) a minha contribuição para esses professores. E dessa forma e ajudando eles, ter esse olhar de amor, olhar de sensibilidade. Olhar de. Não a criança, como um coitado, mas como uma criança que tem capacidade (...) eu sou mais uma que está ajudando. Quantas pessoas, dizendo que a inclusão não é fácil (...).

A discussão sobre esta transição e transformação cultural da inclusão como um direito, através do reconhecimento e valorização das diferenças dá origem à categoria *Prática pedagógica na perspectiva inclusiva*, discussão em que EI_P02 ressalta a importância de se “(...) Conhecer o contexto, conhecer toda a história da criança, todo processo de acessibilidade (...) estudo de caso (...) eliminação de barreiras (...) hora de avaliar crianças e resolver alguma situação e eu não tenho uma informação, um conhecimento diferente (...)”.

Almeida (2025) ressalta que na região Norte do estado do Tocantins há um significativo esforço do corpo docente e da equipe escolar em construir um ambiente inclusivo, voltado ao atendimento das demandas apresentadas por estudantes com deficiência contudo, muitos são os entraves cotidianos para a melhoria das condições oferecidas, dentre eles destacaram-se: infraestrutura, materiais pedagógicos, rotinas rígidas e necessidade de qualificação docente.

Neste contexto, a avaliação pedagógica acerca do desenvolvimento da criança com deficiência é fundamental e para este processo a relação entre a família e a escola também é uma temática de discussão que dá origem à categoria *relação da escola com a família no processo inclusivo* como ressalta EI_P01 “(...) essa aceitação, Porque o maior, ou então uma das maiores barreiras (...) se chama

família (...) Qual é a mãe que vai aceitar o seu filho dizem que ele tem um transtorno ou uma deficiência (...) Tem toda uma estrutura para chegar para a família, dizer olha, seu filho precisa do atendimento diferenciado, porque nós, enquanto pedagogo, nós sim, nós temos um indicativo que a criança passe a ser assim e até a lei (...).

Toda esta discussão sobre o desenvolvimento de práticas pedagógicas e o processo inclusivo recai na categoria *Demanda da formação continuada* e nesta categoria os professores participantes ressaltam que não há oferta de formação continuada para docentes da Educação Infantil para a atuação em contexto inclusivo, de forma que as formações continuadas nesta temática acontecem apenas para os profissionais de apoio e professores de AEE como ressaltava EI_P02 “(...) É uma carência muito grande que eu vejo no município sobre isso, porque tinha que estar junto, assim como o professor está, também tem que estar acabando junto com o professor do AEE e o professor do AEE e tinha que ter a formação junto com o professor da sala comum, porque um não está em consonância com o outro e está buscando informações (...)”.

A falta da formação continuada causa conflitos pedagógicos na escola, não só para o compartilhamento de informações, mas também para o planejamento, como explicita EI_P02 “(...) às vezes eu percebo muito que os professores e os profissionais de apoio têm muita carência quanto a isso, porque eles têm que conhecer o aluno que ele quer (...) tem profissional de apoio que não procura buscar informações, porque quando ele chega tem que entender o aluno dele (...).

Esta demanda da formação continuada para professores da Educação Infantil da origem à categoria Formação para profissionais

de apoio e professores do AEE e neste contexto problematizador EI_P01 acrescenta que “(...) a formação tem o nosso plano pedagógico de orientação com profissionais de apoio. Porque todo profissional de apoio deste novo decreto, tem que ter 180 horas de curso (...)”.

Gava (2025) ressalta que a formação continuada quando efetivada à toda a equipe pedagógica que atua em contexto inclusivo pode promover mudanças na postura dos professores, além de ampliar o repertório pedagógico e estimular processos reflexivos que influenciam diretamente a prática em contextos inclusivos.

Apresentaremos neste momento, o desenvolvimento da ação formativa colaborativa e a avaliação com entrevista semiestruturada em grupo focal com os participantes. Neste sentido, considerando todas as demandas formativas citadas anteriormente, ocorreu o planejamento dos quatro encontros formativos, os quais aconteceram com o objetivo de propiciar a elaboração colaborativa de estratégias de ensino e o compartilhamento de experiências pedagógicas em contexto inclusivo.

Estes encontros foram organizados primeiramente com a realização de uma roda de conversa com professores(as) sobre as experiências e as dúvidas sobre as práticas pedagógicas inclusivas, seguido do compartilhamento de experiências com o professor(a) do AEE.

Após estes momentos iniciais foi realizada uma atividade sensorial e apresentação de possibilidades pedagógicas inclusivas com brinquedos, além da apresentação de exemplos de organização de rotina com material concreto , elaboração colaborativa de

estratégias de ensino e por último ocorreu a avaliação do impacto da formação no processo de desenvolvimento das estratégias.

A avaliação em entrevista semiestruturada em grupo focal foi realizada ao final dos encontros e para a organização e apresentação dos resultados será apresentada como pontos chave abordados pelos professores participantes. Cabendo ressaltar que a questão problematizadora consistiu em buscar saber de que forma o compartilhamento de experiências e a colaboração com os pares ou outros profissionais influenciam a sua prática pedagógica e seu desenvolvimento profissional.

Neste sentido, os professores participantes apontaram que um dos desafios percebidos tem relação com a adaptação tanto das atividades como também da avaliação sendo que a ausência de formação muitas vezes impede esse processo avaliativo por falta de conhecimento; aceitação da família com relação à deficiência, pois, muitas vezes a família não aceita que a criança tenha uma deficiência e a formação é essencial para responder dúvidas como: Como compreender/entender a deficiência em crianças do berçário? Como faço com ausência de apoio dos cuidadores: “Faço a adaptação, mas o profissional de apoio não se movimenta para ajudar” e “Tem que ter uma parceria entre o(a) cuidador(a) e o professor”.

A ausência de profissionais, é a realidade de uma das professoras, pois, em sua turma há cinco alunos com alguma deficiência ou TEA, mas apenas um deles possui laudo, e para além, não há profissional de apoio qualificado, há apenas uma monitora que foi designada para lá para suprir essa falta;

Outro desafio é a relação da família-escola com a deficiência, de modo geral essa questão é pouco trabalhada além da ausência de compartilhamento entre o profissional de apoio e os professores de AEE, pois, o diálogo muitas vezes é mínimo e até mesmo mal-visto pelas próprias professoras. De forma que, muitas vezes a profissional quer ajudar, mas acaba sendo visto como alguém que quer tomar o lugar dos professores e o diálogo entre a professora de AEE, sala comum e profissional de apoio foi colocado como um ponto chave para o processo de formação e para o planejamento das atividades. Contudo, a formação acontece apenas para os profissionais de apoio e monitores, e não para os professores de sala comum. Por isso faz-se necessário fortalecer a formação dos professores.

Cabe ressaltar que outro desafio colocado é a ausência de recursos (elaboração de materiais e atividades) ; ausência de tempo e planejamento para a elaboração das estratégias de ensino; além da dificuldade de identificar as necessidades específicas para a aprendizagem de estudantes com deficiência.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Como objetivo geral deste estudo pretendeu-se discutir a formação continuada de professores e professoras atuantes na Educação Infantil na rede pública de ensino face ao contexto escolar inclusivo. Neste sentido, observa-se que a formação continuada aos professores da Educação Infantil para atuação em contexto inclusivo não é uma política pública de formação. Isto porque, os encontros formativos estão centrados apenas nos professores de AEE e profissionais de apoio, revelando a perspectiva da Educação Especial centrada ainda no modelo clínico da deficiência e não no desenvolvimento de práticas pedagógicas.

Como objetivos específicos, almejou-se compreender quais são os desafios encontrados por Professores e Professoras atuantes na Educação Infantil para a efetivação da prática pedagógica em uma perspectiva inclusiva e equitativa e neste contexto observou -se que os desafios estão diretamente relacionados justamente à falta de oferta da formação continuada, além da ausência de compartilhamento entre o profissional de apoio e os professores de AEE e da falta de recursos para o planejamento e elaboração de estratégias de ensino diversificadas.

Entender o processo de formação continuada dos professores e professoras participantes a partir da trajetória pedagógica percorrida pelos mesmos foi primordial para compreender com profundidade cada um dos desafios para a atuação docente em contexto inclusivo na Educação Infantil.

O delineamento dos encontros formativos colaborou para o processo de elaboração colaborativa de estratégias de ensino inclusivas, pois aproximou todos estes agentes do processo educativo para a promoção do compartilhamento de experiências, tanto no processo de formação continuada quanto permanente.

Cabe acrescentar que o impacto imediato desta pesquisa centra - se para o desenvolvimento deste material justamente pela produção e disseminação do conhecimento em formato acessível com o intuito de colaborar para o desenvolvimento desta política pública formativa.

Dentre os resultados esperados, buscou -se fazer com que o compartilhamento de experiências possa contribuir para que o processo de formação continuada seja potencializado no sentido do

planejamento e efetivação de práticas pedagógicas mais inclusivas e equitativas na Educação Infantil. Espera-se, com isso, que os docentes superem o ato isolado de busca por formação, como exposto por Moraes (2021), inserindo-se em uma rede de apoio e reflexão coletiva que fortalece as conexões interpessoais e profissionais, como elencado por Ibiapina e Ferreira (2005).

Em relação à prática docente, os resultados obtidos podem auxiliar na melhoria da atuação em sala de aula. Segundo Schön (2001) e Bandura (1994), o processo contínuo de reflexão sobre as zonas indeterminadas da prática e o sucesso na construção de estratégias podem diminuir a sensação de insegurança, aumentando a percepção de competência e a eficácia docente. Do ponto de vista prático, espera-se que após o encerramento do projeto, os professores e professoras sejam capazes de demonstrar uma maior intencionalidade e capacidade de reestruturar suas práticas docentes, garantindo a equidade e adequando suas ações às necessidades pedagógicas individuais das crianças da sua turma.

Com relação à pesquisa e à sistematização do conhecimento, a pesquisa forneceu um diagnóstico contextualizado, que resulta em um mapa detalhado das barreiras enfrentadas pelos professores e professoras de Tocantinópolis, além de fornecer um retrato profundo da trajetória pedagógica desses profissionais. Além disso, os resultados apontam evidências sobre o papel da elaboração colaborativa de estratégias como um importante instrumento de formação continuada.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALMEIDA, Tainara dos Santos. Universidade Federal do Tocantins. **Desafios da inclusão na educação infantil: reflexões a partir do estágio curricular**, 2025. Disponível em [Repositório UFT: Desafios da inclusão na educação infantil: reflexões a partir do estágio curricular](#)
Acesso em 31 de maio de 2026.

AUGUSTO, Ana Paula de Oliveira. **Formação de professores na perspectiva inclusiva: um estudo acerca de encontros formativos de uma escola pública**. Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual Paulista (Unesp), Faculdade de Filosofia e Ciências, Marília - SP, 2023.

BANDEIRA, H. M.M. **Diálogo sobre atividade intelectual e material na colaboração: a que provém este livro?** (In) Pesquisa colaborativa: multirreferenciais e práticas convergentes / Ivana Maria Lopes de Melo Ibiapina, Hilda Maria Martins Bandeira, Francisco Antonio Machado Araujo (Orgs) 2016, p.21-33.

BANDEIRA, H. M.M. **Pesquisa Colaborativa: unidade pesquisa-formação**. (In) Pesquisa colaborativa: multirreferenciais e práticas convergentes / Ivana Maria Lopes de Melo Ibiapina, Hilda Maria Martins Bandeira, Francisco Antonio Machado Araujo (Orgs) 2016, p.63 -73.

BANDURA, A. **Self-efficacy**. In V. S. Ramachaudran (Ed.), Encyclopedia of human Behavior, v. 4, p. 71-81. New York: Academic Press, 1994.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Ed.rev.atual. Lisboa; Edições 70, 2011.

BOSSLE, F. *et al.* **Desafios para a docência na Educação Física Escolar.** In: BOSSLE, F.; WITTIZORECKI, E.S. (Org.). Didática(s) da Educação Física: formação docente e cotidiano escolar. Ed. CRV, v.4, p. 119 - 132, 2016.

BUSTON, K. *et al.* Qualitative research. **British Journal of Psychiatry**, v. 172, p. 197-199, 1998. Disponível em <https://www.cambridge.org/core/journals/the-britishjournal-of-psychiatry>. Acesso em 22 de Março de 2020.

CANDAU, Vera Maria Ferrão. Direito à educação, diversidade e educação em direitos humanos. **Educação & Sociedade**, v. 33, p. 715-726, 2012.

CANDAU, Vera Maria. Direitos humanos, educação e interculturalidade: as tensões entre igualdade e diferença. **Revista Brasileira de educação**, v. 13, p. 45-56, 2008.

CARVALHO, C.L. *et al.* Inclusão na Educação física Escolar: Estudo da tríade acessibilidade – conteúdos – atitudes. **Motrivivência**, Florianópolis/SC, v. 29, número especial., p. 144-161, dezembro/2017.

CHICON, J.F. *et al.* **Formação continuada, Educação Física e inclusão: a gestão em foco.** Editora Encontrografia, Rio de Janeiro, 2021.

COLLINS, Patricia Hill; BILGE, Sirma. **Interseccionalidade.** Boitempo Editorial, 2021.

DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. **Introdução : A disciplina e a prática da pesquisa qualitativa.** In: DENZIN, K.; LINCOLN, Y. (Editors). The SAGE

Handbook of Qualitative Research. SAGE Publications, Inc . Fifth Edition, 2017.

DESGAGNÉ, S. O conceito de pesquisa colaborativa: a idéia de uma aproximação entre pesquisadores universitários e professores práticos. **Revista Educação em Questão**, v. 29, n. 15, 15 ago. 2007.

DIAS, P. C. Educação Infantil Inclusiva: Um Caminho para a Diversidade. **Revista Tópicos**, Rio de Janeiro, v. 2, n. 14, p. 1-10, 2024. ISSN: 2965-6672.

FERNANDES, Paula Rejany da Silva; MOURA, Ranielly Pereira de; LIMA, Francisco Josenildo Pereira de; ARAÚJO, Elilde da Silva Tavares; SANTANA, Raildo Francisco de Moura. A importância do atendimento educacional especializado para o ensino e aprendizagem dos alunos com necessidades especiais da escola pública de serra do mel. **Revista Ibero-Americana de Humanidades, Ciências e Educação**, [S. l.], v. 11, n. 2, p. 1094–1105, 2025. DOI: 10.51891/rease.v11i2.18141. Disponível em: <https://periodicorease.pro.br/rease/article/view/18141>. Acesso em: 31 maio. 2026.

FLICK, U. **Desenho da pesquisa qualitativa**. Trad. Roberto Cataldo Costa, Porto Alegre: Artmed, 2009.

FREIRE, P. **Criando métodos de pesquisa alternativa: aprendendo a fazê-la melhor através da ação**. In: Brandão CR (org.). Pesquisa Participante. São Paulo: Editora Brasiliense. 1981. p.34-41.

FUJIMURA, P.R.K.A **Educação Física Escolar na percepção de dirigentes educacionais do município de Itanhaém/SP**. Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado Profissional em

Educação Física em Rede Nacional – ProEF da Universidade Estadual Paulista – UNESP, 2020.

GAVA, Nathacha Poncio. Formação Continuada E Inclusão Escolar: Contribuições para o desenvolvimento profissional docente e a construção de uma Educação Inclusiva. **Revista Ibero-Americana de Humanidades, Ciências e Educação**, [S. l.], v. 11, n. 12, p. 50–65, 2025. DOI: 10.51891/rease.v11i12.23116. Disponível em: <https://periodicorease.pro.br/rease/article/view/23116>. Acesso em: 31 maio. 2026.

HAEGELE, J.A; ZHU, X. Experiences of Individuals With Visual Impairments in Integrated Physical Education: A Retrospective Study. **Research Quarterly for Exercise and Sport**, 2017.<https://doi.org/10.1080/02701367.2017.1346781>

IBIAPINA, I. M. L. M; FERREIRA, M. S. A pesquisa colaborativa na perspectiva sócio-histórica. **Linguagens, Educação e Sociedade**, n. 12, p. 26-38, 2005.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. Inclusão escolar: caminhos, descaminhos, desafios, perspectivas. **O desafio das diferenças nas escolas**, v. 5, p. 29-41, 2006.

MORAIS, *et al.* **Pelos olhos dos resistentes em tempos de Pandemia: de quem, sobre quem e para quem estamos falando?** In: RUARO, M.F. (Org). Atividade Física em tempos de pandemia: experiências, desafios e perspectivas. Cruz Alta, Editora Ilustração, 2020, p.121-129.

MORAIS, M.P. **Formação contínua em educação física em face da perspectiva inclusiva: experiências perceptivas no Brasil e em**

Portugal. Tese de Doutorado. Programa de Pós Graduação Stricto Sensu em Educação Física na Universidade São Judas. São Paulo, 2021. Acesso em 12 de Abril de 2022. Disponível em : <https://repositorio.animaeducacao.com.br/handle/ANIMA/17520>

OLIVEIRA, M. E. F. *et al.* A Falta de Formação Docente Como Barreira à Inclusão: Desafios e Perspectivas para uma Prática Pedagógica Inclusiva nas Escolas. Revista Tópicos, Rio de Janeiro, v. 4, n. 33, p. 1-22, 2026. ISSN: 2965-6672.

RODRIGUES, D. **Os desafios da Equidade e da Inclusão na formação de professores.** In: ARMSTRONG, F.; RODRIGUES, D. (Orgs). A Inclusão nas escolas. Ed. Fundação Francisco Manuel dos Santos, Lisboa, PT, p. 75 – 101, 2014.

SANTOS, Cristiane Sousa; DE SOUZA ALMEIDA, Yara. Inclusão na educação infantil: desafios e possibilidades através das práticas pedagógicas. **Revista on line de Política e Gestão Educacional**, p. 1423-1432, 2017.

SAWAIA, Bader. **As artimanhas da exclusão: análise psicossocial e ética da desigualdade social.** Editora Vozes Limitada, 2017.

SCHÖN, D. **The Crisis of Professional Knowledge and the Pursuit of an Epistemology of Practice.** RAVEN, J.; STEPHENSON, J. (Org.). In: Competence in the Learning Society. New York: Peter Lang, p.183-207, 2001.

¹ Docente do Curso de Licenciatura em Educação Física. E-mail: [acesse o artigo original para visualizar o e-mail](#)

² Docente do Curso de Licenciatura em Educação Física. E-mail:
[acesse o artigo original para visualizar o e-mail](#)

³ Docente do Curso de Licenciatura em Educação Física. E-mail:
[acesse o artigo original para visualizar o e-mail](#)

⁴ Discente do Curso de Licenciatura em Educação Física. E-mail:
[acesse o artigo original para visualizar o e-mail](#)