

Compreensão dos docentes sobre sua formação para Educação Inclusiva na Pré-escola de uma Rede Pública Municipal do Maranhão, em 2025

Teachers' understanding of their training for Inclusive Education in Preschool in a Municipal Public Network in Maranhão, in 2025

Comprensión de los docentes sobre su formación para la Educación Inclusiva en la Preescolar de una Red Pública Municipal de Maranhão, en 2025.

Oikũmbyháicha mbo'eharakuéra iñembokatupyry omboguatávo Tekombo'e Maymavépe guaráva Preescolar-pe peteĩ Red Pública Municipal Maranhão peguápe, 2025-pe

Edna Lima de Sousa e Sousa

<https://orcid.org/0009-0000-4459-8778>

Fecha de recepción 30/09/2025

Fecha de aceptación 10/11/2025.

Nota de la autora:

ednalimapro@gmail.com

Secretaria Municipal de Educação de Presidente Dutra-MA

Abstract

Meeting the specific educational needs of children with disabilities in preschool requires adequate teacher training aimed at promoting the holistic and equitable development of all students. This study aimed to describe teachers' understanding of their training for inclusive education in the Public Preschool Network of Maranhão, in 2025. The research adopted a qualitative, phenomenological approach, using non-probabilistic intentional sampling with three permanent public-school teachers. Data were collected through in-depth interviews and participant observation. Using Colaizzi's (1978) analysis, five categories emerged: Teacher training and professional development; lack of continuing education; absence of public policies for inclusive training; teachers' concepts of school inclusion and the teachers' responsibilities in inclusion. The results indicate shortcomings in continuous training and the absence of structured policies but highlight the teachers' ethical commitment to inclusion, despite feelings of overload and professional isolation. It is concluded that teachers view inclusive education training as both a professional right and an ethical duty, essential for achieving educational equity but limited by institutional shortcomings.

Keywords: teacher training; inclusive education; preschool; public policy; professional development.

Resumo

Atender às necessidades educacionais específicas das crianças com deficiência na pré-escola exige formação docente adequada para o desenvolvimento integral e equitativo de todos os estudantes. Este estudo teve por objetivo descrever a compreensão das docentes sobre sua formação para a educação inclusiva na Pré-escola de uma Rede Pública Municipal do Maranhão, em 2025. A pesquisa, de natureza qualitativa e abordagem fenomenológica, utilizou amostragem intencional não probabilística, envolvendo três professoras efetivas da rede pública municipal. Os dados foram coletados por meio de entrevistas em profundidade e observação participante. As falas foram categorizadas conforme Colaizzi (1978), resultando em cinco categorias: Formação docente e desenvolvimento profissional; ausência de formação continuada; ausência de políticas públicas de formação docente; conceitos sobre inclusão escolar e as atribuições docentes para a inclusão. Os resultados indicam fragilidades na

formação continuada e ausência de políticas estruturadas, mas evidenciam o compromisso ético das professoras com a inclusão, apesar da sobrecarga e solidão profissional. Conclui-se que as docentes compreendem sua formação para a educação inclusiva como um direito e dever profissional essencial para a equidade educacional, embora a considerem insuficiente diante da falta de suporte institucional.

Palavras-chave: Formação docente; educação inclusiva; pré-escola; políticas públicas; desenvolvimento profissional.

Resumen

Atender a las necesidades educativas específicas de los niños con discapacidad en la etapa preescolar exige una adecuada formación docente para el desarrollo integral y equitativo de todos los estudiantes. Este estudio tuvo por objetivo describir la comprensión de las docentes sobre su formación para la educación inclusiva en el Preescolar de una Red Pública Municipal de Maranhão, en 2025. La investigación, de naturaleza cualitativa y enfoque fenomenológico, utilizó un muestreo intencional no probabilístico, involucrando a tres profesoras titulares de la red pública municipal. Los datos fueron recolectados a través de entrevistas en profundidad y observación participante. Las declaraciones fueron categorizadas conforme a Colaizzi (1978), resultando en cinco categorías: Formación docente y desarrollo profesional; ausencia de formación continuada; ausencia de políticas públicas de formación docente; conceptos sobre inclusión escolar y las atribuciones docentes para la inclusión. Los resultados indican fragilidades en la formación continuada y ausencia de políticas estructuradas, pero evidencian el compromiso ético de las profesoras con la inclusión, a pesar de la sobrecarga y la soledad profesional. Se concluye que las docentes comprenden su formación para la educación inclusiva como un derecho y deber profesional esencial para la equidad educativa; sin embargo, la consideran insuficiente ante la falta de apoyo institucional.

Palabras clave: formación docente; educación inclusiva; preescolar; políticas públicas; desarrollo profesional.

Ñemombyky

Oñeñangareko haũa hekópe mitãnguéra oikéva preescolar-pe oguerékova discapacidad niko mbo'ehára oñembokatupyry va'erã hekópe jahechápa oipytyvõ umi mitãme okakuaa rekávo yvypóra háicha. Ko jeporekapy rupive ojehechaukasékuri mba'éichapa mbo'eharakuéra oikũmby iñembokatupyry omba'apo haũa mitãnguéra oĩva Preescolar-pe peteĩ Red Pública Municipal, Maranhão-pe, 2025-pe. Ko tembikuaareka niko cualitativo ha oiporu enfoque fenomenológico, ha ojeko nuestreo ojeporavohápe máva ndivepa oñemba'apóta, ogueroikévo mbohapy mbo'ehára ombo'evahína upe red-pe. Oñemarandu mono'õvo oñeñomongeta pypuku umi tapicha ndive ha ojejesareko ojeikokuévo upe tendápe. Omombe'úva umi mbo'ehaára oñemohenda he'iháicha Colaizzi (1978), ha umíva oñemohenda po categoría-pe: Mbo'ehára ñembokatupyry ha iñemongu'e mba'apohára háicha; noñembopyahúi ñehekombo'e ko'ẽreire, ndaipóri política Estado guive oñembokatupyryvo mbo'eharakuérape; he'iséva maymavépe jegueroike mbo'ehaópe ha ojapóva mbo'eharakuéra ogueroikepávo mayma mitãme. Oñembotývo ko tembia-po ojehechakuaa sa'íha umi mbo'ehára ombopyahu imba'ekuaa ha ndaiporiha tuichaháicha política Estado guive, katu ojehechakuaa mbo'eharakuéra omoĩmbaitiha ijehegui ome'ẽvo peteĩcha juruja temimbo'ekuérape jepevémo hetaitekoe hembiaipo ha omba'apo ha'ẽño. Oñembyapu'ahávo oje'ekuaa umi mbo'ehára oikũmbyha iñembokatupyry omboguatávo tekombo'e oje-gueroikepahápe maymavépe derécharamo ha hembiaporã teéramo tekomo'e myamavépe guarãvape; katu ojehechakuaa ndohupytyiha sa'í ojeykekóre ichupekuéra hembiapópe.

Mba'e mba'érepa oñeñe'ẽ: mbo'ehára ñembokatupyry; tekombo'e oporo-gueroikepáva; preescolar; Estado política, jekakuaa mba'apohára háicha.

Compreensão dos docentes sobre sua formação para Educação Inclusiva na Pré-escola de uma Rede Pública Municipal do Maranhão, em 2025

A educação inclusiva constitui um princípio ético e legal indispensável à efetivação dos direitos humanos, especialmente no contexto da educação infantil. Para tanto, garantir o acesso, a participação e a aprendizagem de todas as crianças exige um professor preparado para lidar com as diferenças

individuais, culturais e cognitivas que se manifestam desde os primeiros anos escolares.

No Brasil, a trajetória da educação inclusiva foi consolidada a partir da Constituição Federal de 1988 e da Lei de Diretrizes e Base da Educação 9.394/1996, reforçada por políticas como o *Programa Educação Inclusiva: direito à diversidade* (MEC, 2003) e a Lei Brasileira de Inclusão (Lei nº 13.146/2015). No entanto, os desafios persistem, principalmente quanto à formação dos docentes.

Autores como Mantoan (2003) e Tardif (2002) apontam que a competência docente para a inclusão vai além da matrícula de estudantes com deficiência; implica compreender o processo de aprendizagem na diversidade. A prática inclusiva, portanto, exige formação continuada, reflexiva e contextualizada, articulada às políticas públicas e à realidade das escolas.

Nesse contexto, este estudo buscou compreender como as docentes da pré-escola da rede pública de um município do Maranhão percebem sua própria formação para a educação inclusiva, considerando suas vivências, desafios e percepções profissionais.

O artigo apresenta inicialmente a fundamentação teórica, seguida da metodologia adotada, dos principais resultados e de uma discussão baseada nas categorias emergentes da análise fenomenológica.

Base teórica

A formação docente para a educação inclusiva é um processo contínuo e multifacetado, que envolve a integração entre saberes teóricos, práticos e éticos. De acordo com Tardif (2002), o saber docente é constituído na interseção entre o conhecimento acadêmico e a experiência vivida na prática pedagógica. Essa interação se torna ainda mais significativa quando se trata da inclusão escolar, pois o professor precisa adaptar, refletir e recriar estratégias de ensino a partir da diversidade de seu público.

Mantoan (2015) enfatiza que a inclusão escolar não se resume à matrícula de alunos com deficiência nas escolas regulares, mas à efetiva participação e aprendizagem de todos. Isso requer formação profissional voltada à compreensão da diferença como valor e à reorganização das práticas pedagógicas.

No contexto das políticas públicas brasileiras, a Lei de Diretrizes e Base da Educação (LDB) nº 9.394/1996 e a Lei Brasileira de Inclusão (Lei nº 13.146/2015) asseguram o direito à educação inclusiva e destacam a formação docente como eixo essencial para sua implementação. O Decreto nº 7.611/2011, que regulamenta o Atendimento Educacional Especializado (AEE), reforça a necessidade de capacitação continuada dos professores, visando o desenvolvimento de práticas pedagógicas acessíveis e equitativas.

Autores como Freitas (2018) e Creswell (2021) ressaltam que a formação de professores na perspectiva inclusiva deve ser processual, reflexiva e contextual, compreendendo a realidade da escola como espaço de construção coletiva do conhecimento. A ausência de políticas efetivas e de programas de formação em serviço descontextualiza a prática e gera desconhecimento entre teoria e realidade.

A concepção de inclusão escolar aqui adotada apoia-se em Mantoan (2015) e Battistello (2024), que a definem como um modelo educacional comprometido com o direito de todos à aprendizagem significativa, independentemente de limitações, contextos ou condições. Assim, a formação docente inclusiva ultrapassa a dimensão técnica e assume uma dimensão ética e política, na medida em que contribui para a construção de uma escola democrática e humanizada.

Portanto, identificar como os professores da pré-escola compreendem sua formação para a educação inclusiva é essencial para perceber lacunas e potencialidades no processo de formação docente, como também de implementação das políticas educacionais, possibilitando refletir sobre as condições reais de trabalho e as práticas pedagógicas voltadas à equidade.

Método

A pesquisa adotou uma abordagem qualitativa fenomenológica, conforme Creswell e Creswell (2021), buscando descrever as experiências vividas pelas participantes em relação ao fenômeno investigado, que é sua compreensão sobre a formação docente para a educação inclusiva. A fenomenologia, segundo Gil (2024), tem como objetivo proporcionar uma descrição direta da experiência tal como ela é vivida, sem recorrer a explicações causais.

Contexto da pesquisa

O Município onde realizou-se a investigação possui população de 45.155 habitantes (IBGE, 2022), 32 escolas, sendo apenas 6 que ofertam exclusivamente Educação Infantil e apenas três delas estão situadas na zona urbana. Quanto aos estudantes, haviam 7.337 alunos matriculados, sendo 1756 na Educação Infantil e desses 1146 na pré-escola faixa etária de 4 a 5 anos e 11 meses. (dados SEMED, 2024). A partir disso, o estudo foi desenvolvido em três escolas municipais urbanas de Educação Infantil.

Participantes e amostragem

A amostragem foi não probabilística e intencional, composta por três professoras efetivas da pré-escola de uma rede pública municipal do Maranhão, com experiência entre 8 e 10 anos na docência da Educação Infantil. Todas possuem formação superior em Pedagogia e pós-graduação na área. A escolha baseou-se no critério de representatividade fenomenológica, ou seja, participantes capazes de descrever profundamente o fenômeno a partir de suas vivências.

Técnicas e instrumentos de coleta de dados

Os dados foram coletados por meio de entrevistas abertas em profundidade e observação participante, complementadas por registros reflexivos em diário de campo. As entrevistas buscaram captar as percepções e significados atribuídos pelas professoras à sua própria formação, enquanto a observação permitiu contextualizar essas percepções por meio das expressões e comportamento das professoras durante a coleta dos dados.

Segundo Minayo (2014), a entrevista em profundidade “permite explorar com detalhes as percepções, experiências e significados atribuídos pelos participantes a determinados fenômenos”. A observação participante, conforme Gil (2024), favorece a imersão do pesquisador no campo, reduzindo a distância entre teoria e realidade.

Procedimentos de análise dos dados

A análise seguiu o modelo proposto por Colaizzi (1978) citado por Gil (2022), em sete etapas:

1. Leitura integral das descrições das participantes;
2. Extração de declarações significativas;
3. Formulação dos significados;
4. Organização dos significados em temas;
5. Integração em uma descrição exaustiva;
6. Elaboração da estrutura essencial do fenômeno;
7. Validação da estrutura junto às participantes.

O processo de categorização resultou em cinco categorias temáticas principais, apresentadas na Tabela 1.

Tabela 1 – Categorias temáticas emergentes da análise fenomenológica

Categoria	Descrição resumida	Principais autores de apoio
1. Formação docente e desenvolvimento profissional	Formação construída ao longo da trajetória, entre teoria e prática.	Tardif (2002), Freitas (2018)
2. Ausência de formação continuada em serviço	Falta de programas permanentes e contextualizados.	Minayo (2014), Gil (2024)
3. Políticas públicas de formação docente	Descontinuidade e fragilidade das ações governamentais.	Mantoan (2015), MEC (2008)
4. Conceitos sobre inclusão escolar	Percepções das docentes sobre o significado da inclusão.	Battistello (2024), Oliveira e Oliveira (2018)
5. Atribuições docentes na inclusão	Estratégias e responsabilidades percebidas pelas professoras.	Tardif (2002), Mantoan (2015)

Fonte: dados da pesquisa (2025).

Resultados e discussões

A análise fenomenológica permitiu identificar cinco categorias principais que expressam a compreensão das docentes sobre sua formação para a educação inclusiva. Essas categorias revelam tanto a percepção crítica das professoras em relação às políticas e práticas de formação quanto o modo como constroem significados a partir de suas experiências profissionais.

Categoria 1 – Formação docente e desenvolvimento profissional

As professoras reconhecem a importância da formação inicial e continuada para o exercício da docência inclusiva. No entanto, destacam que o aprendizado mais significativo ocorre na prática cotidiana, por meio da experiência e da troca com outras profissionais.

Como afirmou uma das participantes:

“Aprendemos mesmo é com as crianças e com as colegas, porque o que vimos na faculdade é muito geral. A inclusão se aprende no dia a dia.” (P1)

Essa compreensão dialoga com Tardif (2002), que defende a indissociabilidade entre saberes teóricos e práticos, e com Freitas (2018), que entende o desenvolvimento profissional como processo de construção contínua.

Aspectos destacados	Apoio teórico
A formação prática é valorizada sobre a teórica.	O saber docente é experiencial (Tardif, 2002).
Falta de integração entre teoria e prática nos cursos de licenciatura.	Necessidade de revisão curricular nas formações iniciais.
Desenvolvimento profissional ocorre de forma autônoma.	Reflete ausência de política estruturada de apoio.

Tabela 2 – Síntese da categoria 1

Categoria 2 – Ausência de formação continuada em serviço

As docentes apontam a falta de programas sistemáticos de formação em serviço como uma das maiores dificuldades para a efetivação da educação inclusiva. Os cursos oferecidos são esporádicos e desarticulados das demandas reais da escola.

“Faz tempo que não temos uma formação que fale de verdade sobre inclusão. Quando vem, é uma palestra rápida, sem prática.” (P2)

Esse resultado confirma as observações de Minayo (2014) e Gil (2024) sobre a descontinuidade das ações formativas e a necessidade de formação contextualizada.

Tabela 3 – Síntese da categoria 2

Dificuldades relatadas	Consequências para a prática pedagógica
Falta de formações regulares e contextualizadas.	Práticas inclusivas baseadas em tentativas individuais.
Ausência de acompanhamento pedagógico pós- formação.	Isolamento profissional e improviso didático.
Sobrecarga de trabalho sem suporte técnico.	Desmotivação e sentimento de impotência.

Categoria 3 – Ausência de políticas públicas de formação docente para inclusão escolar

As professoras expressaram insatisfação com a ausência de políticas públicas eficazes que garantam formação continuada e suporte pedagógico.

“Tudo recai sobre a gente. Falta política, falta apoio, e parece que a responsabilidade é só nossa.” (P3)

Essa percepção reforça o que Mantoan (2015) denomina de “solidão pedagógica”, quando o professor é responsabilizado individualmente por um problema que deveria ser institucional. Nesse sentido as falas demonstram consciência crítica das docentes sobre o papel das políticas educacionais e revelam um sentimento de negligência estatal, que compromete a efetividade da inclusão escolar.

Tabela 4 – Síntese da categoria 3

Elementos mencionados	Apoio teórico
Políticas fragmentadas e descontínuas.	Falta de planejamento sistêmico para inclusão.
Ausência de parcerias com universidades.	Fragilidade na relação entre teoria e prática.
Responsabilização individual do docente.	Reforça o modelo excludente e centralizador.

Categoria 4 – Conceitos sobre inclusão escolar

As participantes expressam uma visão ampliada de inclusão, indo além da deficiência física ou intelectual, compreendendo-a como direito de todos à aprendizagem.

“Inclusão é acolher toda criança, com ou sem laudo. É fazer com que todas aprendam, cada uma no seu ritmo.” (P1)

Essa definição converge com Battistello (2024) e Oliveira e Oliveira (2018), que concebem a inclusão como princípio pedagógico que reconhece a diversidade humana como riqueza, e não como obstáculo. Entretanto, a análise dos dados da investigação mostra que embora as professoras possuam uma concepção ampla e ética de inclusão, essa compreensão nem sempre se traduz em práticas efetivas devido à falta de suporte institucional.

Tabela 5 – Síntese da categoria 4

Concepções expressas	Desafios identificados
Inclusão como direito humano e social.	Falta de recursos didáticos e formação prática.
Necessidade de trabalho colaborativo.	Pouco diálogo entre docentes e gestão.
Valorização da diversidade.	Ausência de apoio da equipe multidisciplinar.

Categoria 5 – Atribuições das docentes na promoção da inclusão escolar

As falas das docentes revelam alto senso de responsabilidade e compromisso ético com o processo inclusivo. Mesmo diante de limitações, as professoras buscam adaptar práticas e desenvolver estratégias alternativas.

“Às vezes, a gente improvisa material, conversa com a família e tenta encontrar o jeito da criança aprender.” (P2)

“A gente se sente cansada, mas não desiste. Cada conquista de uma criança é uma vitória.” (P3)

Esses relatos exemplificam o que Mantoan (2015) denomina de “professor mediador da diferença”, e Tardif (2002) de “sujeito reflexivo da prática”. A docência inclusiva, nesse contexto, é movida por ética e compromisso social, mesmo diante da precariedade das condições de trabalho.

Tabela 6 – Síntese da categoria 5

Estratégias adotadas	Impactos observados
Adaptação de materiais e atividades.	Maior engajamento das crianças com deficiência.
Comunicação com famílias e especialistas.	Melhora na socialização e autoestima infantil.
Reflexão sobre a prática cotidiana.	Desenvolvimento profissional autônomo.

De modo geral, os resultados demonstram que as professoras compreendem a inclusão escolar como um direito inegociável e reconhecem sua própria formação como instrumento de equidade, ainda que considerem insuficiente. A ausência de políticas públicas consistentes, entretanto, reforça a sobrecarga e o sentimento de isolamento profissional, o que limita o alcance das práticas inclusivas.

Esses achados corroboram Creswell e Poth (2018), que afirmam que “a qualidade da educação inclusiva depende do compromisso institucional e do reconhecimento do professor como agente de transformação social”.

Considerações Finais

A investigação evidenciou que as docentes da pré-escola de uma Rede Pública Municipal do Estado do Maranhão compreendem a formação para a educação inclusiva como **um** direito profissional e um dever ético que fundamenta a equidade educacional, porém insuficiente para a prática. Apesar das lacunas na formação inicial e da ausência de políticas públicas continuadas, as professoras demonstram comprometimento e resiliência diante dos desafios de incluir todas as crianças, independentemente de suas condições.

As cinco categorias reveladas demonstram um cenário de insuficiência institucional e potência humana, entretanto, mesmo sem suporte adequado, as docentes constroem práticas inclusivas com base em valores de empatia,

ética e justiça social. Essa prática revela a dimensão reflexiva e experiencial do saber docente, conforme proposto por Tardif (2002).

A compreensão docente sobre sua formação inclusiva reflete um movimento de busca pela melhoria da qualidade educacional e pela construção de uma escola democrática, acessível e humanizada. Assim, a pesquisa contribui para valorização da voz do professor, o fortalecimento do debate sobre o papel formador do professor e reforça a urgência de políticas que consolidem a inclusão como eixo central da educação pública brasileira.

Referência bibliográfica

- Battistello, M. (2024). *Educação inclusiva e diversidade na escola contemporânea*. Editora Vozes.
- Brasil. (1988). *Constituição da República Federativa do Brasil*. Senado Federal.
- Brasil. (1996). *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB nº 9.394/1996*. Brasília: MEC.
- Brasil. (2015). *Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência – Lei nº 13.146/2015*. MEC.
- Creswell, J. W., & Creswell, J. D. (2021). *Projeto de pesquisa: métodos qualitativo, quantitativo e misto* (6ª ed.). Penso.
- Creswell, J. W., & Poth, C. N. (2018). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five approaches* (4ª ed.). Sage Publications.
- Freitas, M. T. A. (2018). *Formação de professores e práticas reflexivas*. Papyrus.
- Gil, A. C. (2024). *Métodos e técnicas de pesquisa social* (8ª ed.). Atlas.
- Mantoan, M. T. E. (2015). *Inclusão escolar: o que é? por quê? como fazer?* (6ª ed.). Moderna.
- Minayo, M. C. S. (2014). *O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde*. Hucitec.

Oliveira, J. F., & Oliveira, R. M. (2018). *Formação docente e inclusão escolar: desafios e perspectivas*. Cortez.

Tardif, M. (2002). *Saberes docentes e formação profissional*. Vozes.

