

Necessidades formativas dos professores de uma instituição privada de Educação Infantil do interior de São Paulo sobre a inclusão

DOI: <https://doi.org/10.33871/23594381.2026.24.2.12246>

Lais Emanuelle Esposito Nascimento¹, Aline de Novaes Conceição², Maewa Martina Gomes da Silva e Souza³

Resumo: O estudo apresentado neste artigo busca compreender as necessidades formativas de professoras de uma instituição privada de Educação Infantil no que se refere à inclusão. Trata-se de uma pesquisa de abordagem qualitativa, que utilizou um questionário respondido por professoras de uma instituição privada de Educação Infantil. As respostas foram organizadas e analisadas com inspiração na análise de conteúdo, originando categorias temáticas relacionadas à inclusão. As respostas evidenciaram dificuldades como falta de formação específica e adequada, pouco tempo destinado ao planejamento, necessidade de adaptação de atividades, ociosidade dos educandos e desafios estabelecimento de relações com as famílias. Foi reforçada que a formação docente é eixo central para práticas inclusivas, exigindo preparo teórico, condições institucionais adequadas e acessibilidade. A inclusão é compreendida como processo multidimensional que exige mudanças pedagógicas, éticas e estruturais.

Palavras-chaves: Educação, Formação de professores, Educação Especial e inclusiva.

¹ Graduada em Pedagogia pela Universidade Estadual Paulista (UNESP), "Júlio de Mesquita Filho", Faculdade de Filosofia e Ciências (FFC), Câmpus de Marília/SP. Currículo *Lattes*: <http://lattes.cnpq.br/3933916657989608> Orcid: <https://orcid.org/0009-0008-0785-3686>. E-mail: lais.emanuelle@unesp.br

² Professora permanente (efetiva) na Universidade Estadual Paulista (UNESP), "Júlio de Mesquita Filho", Faculdade de Filosofia e Ciências (FFC), Câmpus de Marília/SP. Atua no Programa de Pós-Graduação em Educação-Educação Social (PPGE) da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS), Câmpus do Pantanal (CPAN) e no Programa de Pós-Graduação do Mestrado Profissional em Educação Inclusiva em Rede Nacional (Profei), oferecido pela UNESP, com concentração no Câmpus de Presidente Prudente/SP. Integrante de grupos de pesquisa, a saber: Diferença, desvio e estigma (Dide) e Grupo de Estudos e Pesquisa em Educação: teoria e prática (GEPE), ambos certificados pelo Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq). Também é integrante do Observatório de Redes de Apoio à Inclusão Escolar (OIEEI). Atua com ensino, pesquisa e extensão, articulados com os seguintes temas: Educação inclusiva, Educação Infantil, Educação Integral e formação de professores. Currículo *Lattes*: <http://lattes.cnpq.br/6626684820553089> Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-6640-461X> E-mail: aline.novaes@unesp.br

³ Professora assistente doutora no Departamento de Educação e Desenvolvimento Humano da UNESP/Marília. Vice-Líder do Grupo de Pesquisa "Diferença, Desvio e Estigma", da UNESP e integrante do Observatório de Redes de Apoio à Inclusão Escolar (OIEEI). Docente no Programa de Pós-Graduação do Mestrado Profissional em Educação Inclusiva em Rede Nacional (Profei), oferecido pela UNESP e no Programa de Pós-Graduação em Ensino e Processos Formativos, oferecido pelo IBILCE, Câmpus de São José do Rio Preto. Doutora e mestra na linha de Educação Especial pela Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho" (UNESP). Especialista em Atendimento Educacional Especializado. Pedagoga com habilitação em Deficiência Intelectual, Psicopedagogia Clínica e Institucional (INDEP). Currículo *Lattes*: <http://lattes.cnpq.br/3354301214646268> Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-4322-3100> . E-mail: maewa.martina@unesp.br.

Training Needs of Teachers at a Private Early Childhood Education Institution in the Interior of São Paulo Regarding Inclusion

Abstract: The study presented in this article seeks to understand the formative needs of teachers from a private Early Childhood Education institution regarding inclusion. This is a qualitative study that used a questionnaire answered by teachers from a private Early Childhood Education institution. The responses were organized and analyzed based on procedures inspired by content analysis, resulting in thematic categories related to inclusion. The responses revealed difficulties such as a lack of specific and adequate training, limited time for planning, the need to adapt activities, periods of student idleness, and challenges in establishing relationships with families. The findings reinforce that teacher education is a central axis for inclusive practices, requiring theoretical preparation, appropriate institutional conditions, and accessibility. Inclusion is understood as a multidimensional process that demands pedagogical, ethical, and structural changes.

Keywords: Education, Teacher Education, Special and Inclusive Education.

Introdução

Segundo a *Lei de Diretrizes e Bases da Educação* (LDB) a Educação Infantil “[...] primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança de até 5 (cinco) anos, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade” (Brasil, 1996, art. 29).

Segundo Conceição e Celeste Filho (2022, p. 20) “Dentre os conhecimentos necessários na área educacional, é importante compreender a construção histórico social da infância que influenciou no atendimento das crianças na área educacional, inclusive na Educação Infantil”.

Dessa forma, ao analisar a construção histórico-social da infância, percebe-se que, no passado, as crianças eram muitas vezes vistas como “pequenos adultos”, com expectativas de comportamento e responsabilidades próximas às dos adultos, e a Educação Infantil tinha caráter mais assistencial do que pedagógico, focando na vigilância e nos cuidados básicos. Com o tempo, influências de teorias pedagógicas, movimentos sociais e pesquisas sobre o desenvolvimento infantil alteraram essa percepção, reconhecendo a infância como um momento com especificidades (Conceição; Celeste Filho, 2022).

Vale ressaltar que “[...] as crianças são sujeitos históricos e de direitos que aprendem com as interações e brincadeiras, produzindo cultura, ou seja, não são objetos. A Educação Infantil não é local de antecipação da escolarização [...]” (Conceição, 2020, p. 39).

Nessa perspectiva, para que a Educação Infantil seja desenvolvimental, ela precisa atuar na perspectiva de uma educação que esteja além de ler, escrever e contar, com valorização de uma Educação Integral. A Educação Integral, diferente da jornada de tempo

integral/programa de tempo integral, é baseada em formar o ser humano integralmente, em todos os âmbitos (Conceição; Miguel; Pereira, 2024).

Compreendendo que “[...] as concepções de Educação Integral na contemporaneidade brasileira defendem uma educação que envolve a integralidade do sujeito, contemplando as múltiplas dimensões, para além dos aspectos intelectuais/cognitivos” (Conceição; Pereira, 2024, p. 23).

É possível diferenciar a Educação Integral de Jornada de tempo Integral com os documentos oficiais, em que com a Lei nº 14.640 (Brasil, 2023, art. 3º), de 31 de julho de 2023 é instituído:

§ 1º Para os fins do disposto nesta Lei, consideram-se matrículas em tempo integral aquelas em que o estudante permanece na escola ou em atividades escolares por tempo igual ou superior a 7 (sete) horas diárias ou a 35 (trinta e cinco) horas semanais, em 2 (dois) turnos, desde que não haja sobreposição entre os turnos, durante todo o período letivo.

Além de ser uma educação que possibilite o desenvolvimento da Educação Integral, a Educação Infantil, precisa ser para todos os educandos, independentemente de suas diferenças, desse modo, precisa ser uma Educação Integral e inclusiva, garantindo o direito ao acesso, permanência, aprendizagem e participação de todos na escola, para além do público da Educação Especial, que consiste nos educandos com deficiências, Transtorno do Espectro Autista (TEA) e Altas Habilidades/Superdotação⁴, que de acordo com a Lei nº 13.146/2015 (Brasil, artigo 2º)

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.

Para isso, é necessário que se tenha uma formação docente inicial e contínua que considere a importância da inclusão e conseqüentemente a valorização das diferenças de modo a possibilitar que os educandos se desenvolvam integralmente por meio de oportunidades de aprendizagem embasadas no direito à equidade.

A partir disso, foi realizada a seguinte problematização: ao se pensar na inclusão, quais as necessidades formativas dos professores de uma instituição privada de Educação Infantil? Ou seja, instituição que não pertence ao poder público, sendo mantida com mensalidades financeiras pagas pelos responsáveis pelos educandos com fins lucrativos.

Com isso, o objetivo da pesquisa, cujos resultados estão apresentados neste artigo,

⁴ Atualmente altas habilidades ou superdotação.

consiste em compreender as necessidades formativas de professoras de uma instituição privada de Educação Infantil no que se refere à inclusão.

Metodologia

Para o desenvolvimento da pesquisa de abordagem qualitativa, utilizando o questionário de Conceição (2025), com todas as docentes de uma instituição de Educação Infantil privada do interior de São Paulo, ou seja, quatro docentes de uma instituição que atende uma média de 80 educandos, distribuídos da seguinte forma:

- Duas turmas multisseriadas que atendem Infantil II e III (bebês e crianças de 4 meses a 2 anos e 11 meses). A primeira turma atende das 7h30 às 11h30 e a segunda turma das 13h15 às 17h15. Vale destacar que nesse âmbito havia educandos que eram atendidos em período integral, ou seja, das 7h30 às 17h15.
- Duas turmas que atende Infantil IV (crianças de 3 a 3 anos e 11 meses). A primeira turma atende das 7h30 às 11h30 e a segunda turma das 13h15 às 17h15.
- Duas turmas de Infantil V (4 a 5 anos e 11 meses). A primeira turma atende das 7h30 às 11h30 e a segunda turma das 13h15 às 17h15.
- Duas turmas de Infantil VI (5 a 6 anos). A primeira turma atende das 7h30 às 11h30 e a segunda turma das 13h15 às 17h15.

Vale destacar que apesar de haver oito turmas, as professoras permaneciam manhã e tarde, assim, na escola selecionada há quatro professoras.

Em relação aos outros funcionários da Instituição, temos uma diretora, duas vices-diretoras, uma coordenadora pedagógica para a Educação Infantil, uma coordenadora pedagógica para o Ensino Fundamental Anos Iniciais, e um coordenador pedagógico para o Ensino Fundamental Anos Finais, também há 10 estagiários sendo que eles vão para onde tem mais necessidade de auxílio em turma, há duas pessoas responsáveis pela organização escolar denominadas de “inspetoras”, uma funcionária que faz a limpeza da escola e três auxiliares de turma.

A escola apresenta uma estrutura arquitetônica adequada, com salas climatizadas para oferecer o melhor conforto aos educandos da instituição.

A escola foi escolhida por conveniência de ter sido local de trabalho de uma das autoras. Os docentes responderam o questionário pelo *google* formulário, conforme apresentado por Conceição (2025) às seguintes questões: “O que você não quer mais vivenciar na Educação Infantil em relação à busca da inclusão?”, “O que o impede de ter

um ambiente inclusivo na escola?", "Na busca da inclusão, o que você poderia fazer diferente?", "O que você necessita/gostaria de aprender sobre inclusão e Educação Especial inclusiva?".

A análise das respostas foi inspirada na análise de conteúdo de Bardin (1977), organizando categorias temáticas, que emergiram a partir da repetição dos conteúdos dos relatos, para as respostas. Vale ressaltar que a pesquisa apresentada neste artigo está diretamente relacionada com uma pesquisa maior que foi aprovada pelo comitê de ética, denominada “Formação de professores da Educação Infantil para o desenvolvimento de um ambiente inclusivo: mudanças de percepções/concepções de deficiências e atitudes sociais em relação à inclusão”.

Resultados e Discussão

A análise das respostas dos questionários possibilitou que fossem organizadas categorias que serão descritas a seguir para que fosse possível compreender necessidades formativas docentes sobre a Educação Infantil em relação à Inclusão.

No Quadro 1 a seguir, há as respostas das professoras de acordo com a forma que escreveram, mantendo o anonimato das participantes, de maneira que os nomes não sejam divulgados, sendo substituídos por nomes de flores, sendo Azaleia, Begônia, Margarida, Orquídea:

Quadro 1 - Respostas da questão: “O que você não quer vivenciar na Educação Infantil em relação à busca da Inclusão”?

PARTICIPANTES	RESPOSTAS
1- Azaleia	Alunos com tempo vago sem atividades objetivas.
2 - Begônia	Falta de preparo e formação adequada. Ter que lidar com situações complexas sem receber uma formação continuada ou por muitas vezes nos sentirmos culpabilizados por " não saber lidar" .
3 - Margarida	Acho que algo triste que já vivenciei, foi a não aceitação da própria família, sabemos o quão difícil é a situação, mas se a aceitação não começar pela família, por onde mais seria?
4- Orquídea	Ótima pergunta — refletir sobre o que impede a construção de um ambiente inclusivo nas escolas ajuda a enxergar onde precisamos agir. Principais Barreiras para a Inclusão Escolar. 1. Atitudes e Cultura Escolar Preconceito, estereótipos ou falta de sensibilização sobre diversidade. Baixas expectativas em relação ao potencial dos alunos com deficiência ou necessidades específicas. Resistência de alguns profissionais à mudança de práticas. 2. Falta de Formação dos Educadores Pouco preparo em estratégias inclusivas, adaptações curriculares e metodologias diferenciadas. Ausência de formação continuada em educação inclusiva e direitos educacionais. 3. Infraestrutura e Recursos Limitados Espaços físicos sem acessibilidade (escadas sem rampas, banheiros não adaptados). Falta de materiais pedagógicos acessíveis (livros em braille, tecnologia assistiva, recursos visuais e táteis). Turmas numerosas que dificultam a atenção individualizada.

	4. Carência de Apoio Especializado Falta de profissionais de apoio (monitores, intérpretes de Libras, psicopedagogos, terapeutas). Pouca articulação entre escola e serviços de saúde/assistência social. 5. Gestão e Políticas Diretrizes inclusivas sem acompanhamento ou fiscalização. Projetos inclusivos pontuais, mas não contínuos. Falta de investimento adequado em políticas públicas. 6. Envolvimento da Comunidade Pouca participação das famílias no processo escolar. Ausência de diálogo entre escola e comunidade sobre diversidade. Ou seja, o que mais impede não é só a limitação física ou material, mas principalmente a atitude e a falta de preparo para acolher todos os alunos de forma justa. Quer que eu prepare uma lista resumida em tópicos simples (estilo pôster ou apresentação), para ser usada em reunião escolar ou projeto sobre inclusão?
--	---

Fonte: elaboração própria.

Em relação à participante Orquídea, a forma em lista e o final da resposta, indica que ela pode ter utilizado uma Inteligência Artificial para responder, por esse motivo, as respostas não foram consideradas.

Com a análise do Quadro 1, é possível constatar que as professoras em relação à inclusão não querem vivenciar educandos sem propostas de atividades, falta de formação contínua adequada e a não aceitação das famílias. Assim, é possível categorizar as respostas das primeiras perguntas em: 1- Ociosidade dos educandos (Azaleia); 2-Falta de formação adequada (Begônia) e 3-Não aceitação familiar (Margarida). Dessa forma, as respostas estão relacionadas com ociosidade, formação e família.

Segundo Conceição (2025, [p. 5]):

[...] a implementação efetiva da inclusão apresenta desafios significativos, particularmente no que concerne à formação dos professores. A lacuna entre as demandas de práticas inclusivas e a formação inicial e contínua é um ponto crítico que merece atenção e intervenção prioritária das políticas públicas.

Dessa forma, podemos observar que a falta de formação contínua e precárias das professoras pode implicar em intervenções equivocadas, de maneira que as professoras tomem condutas inadequadas e insuficientes para resolver os desafios vivenciados.

Ainda sobre a formação contínua de professores, podemos observar que Conceição (2025, p. 11) constatou que

[...] o manejo de situações de crise ou desafios comportamentais complexos emergiu como um ponto de preocupação e demanda por formação. Os professores expressaram a necessidade de aprender estratégias para lidar com momentos de desregulação emocional, agressividade ou outras manifestações desafiadoras que podem surgir em educandos públicos da educação especial.

Sobre as famílias, a percepção delas em relação aos filhos, muitas vezes envolve Ensino & Pesquisa, União da Vitória, v. 24, n.2, p. 418-431, abr./ago., 2026

idealização, considerando que segundo Camargo e Londero (2008, p. 277) “[...] os pais elaboram a ideia de ter um filho ainda na infância e, ao tornarem-se adultos, a criança desejada passa a existir mais intensamente no imaginário de cada um, possuindo características que correspondem aos seus próprios anseios e necessidades”.

Quando a família recebe o diagnóstico do filho, muitas vezes, entra em luto, para que possam processar o que lhe foi recebido, e isso envolve o psicológico principalmente. O momento da notícia e o período inicial subsequente caracterizam-se numa fase em que os familiares estão extremamente sensíveis (Camargo; Londero, 2008, p. 278).

A seguir, no Quadro 2, há as respostas relacionadas com o impeditivo de um ambiente inclusivo na escola:

Quadro 2 - Respostas da questão: “O que impede de ter um ambiente inclusivo na escola?”

PARTICIPANTES	RESPOSTAS
1 - Azaleia	Logística de tempo.
2 – Begônia	Falta de formação dos profissionais.
3 – Margarida	Às vezes a falta de tempo ou a correria que é dentro de uma sala de aula, mas quando isso acontece, nos cobramos muito, porque sabemos o quão importante isso é.
4 – Orquídea	Ótima pergunta — refletir sobre o que impede a construção de um ambiente inclusivo nas escolas ajuda a enxergar onde precisamos agir. Principais Barreiras para a Inclusão Escolar 1. Atitudes e Cultura Escolar Preconceito, estereótipos ou falta de sensibilização sobre diversidade. Baixas expectativas em relação ao potencial dos alunos com deficiência ou necessidades específicas. Resistência de alguns profissionais à mudança de práticas. 2. Falta de Formação dos Educadores Pouco preparo em estratégias inclusivas, adaptações curriculares e metodologias diferenciadas. Ausência de formação continuada em educação inclusiva e direitos educacionais. 3. Infraestrutura e Recursos Limitados Espaços físicos sem acessibilidade (escadas sem rampas, banheiros não adaptados). Falta de materiais pedagógicos acessíveis (livros em braille, tecnologia assistiva, recursos visuais e táteis). Turmas numerosas que dificultam a atenção individualizada. 4. Carência de Apoio Especializado Falta de profissionais de apoio (monitores, intérpretes de Libras, psicopedagogos, terapeutas). Pouca articulação entre escola e serviços de saúde/assistência social. 5. Gestão e Políticas Diretrizes inclusivas sem acompanhamento ou fiscalização. Projetos inclusivos pontuais, mas não contínuos. Falta de investimento adequado em políticas públicas. 6. Envolvimento da Comunidade Pouca participação das famílias no processo escolar. Ausência de diálogo entre escola e comunidade sobre diversidade. Ou seja, o que mais impede não é só a limitação física ou material, mas principalmente a atitude e a falta de preparo para acolher todos os alunos de forma justa. Quer que eu prepare uma lista resumida em tópicos simples (estilo pôster ou

	apresentação), para ser usada em reunião escolar ou projeto sobre inclusão?
--	---

Fonte: elaboração própria.

Com a análise do Quadro 2, é possível constatar que o impeditivo de um ambiente inclusivo na escola na visão das professoras está relacionado com 1- Tempo (Azaleia e Margarida) e 2- Formação (Begônia), sendo que o tempo se relaciona com a organização dos espaços e vivências e com a falta de tempo.

Ao que se fala sobre a formação docente, vale repensar sobre as suas práticas e posturas diante do cenário escolar, diante do que sabem. Segundo Costa, Gomes e Bezerra (2022, p.149)

[...] concebemos a formação docente como uma composição processual, seja em caráter de formação inicial ou contínua, compondo princípios epistemológicos, metodológicos, curriculares, leis, normas, diretrizes e valores amalgamados num campo de elaboração simbólica de sujeitos individuais e coletivos.

Como muitas professoras relatam, a falta de formação tem relação com a falta de tempo. Vale ressaltar que nesse âmbito, os docentes utilizam tempo externo para planejarem propostas de atividades para os educandos.

A seguir, no Quadro 3, há as respostas relacionadas com o que poderiam fazer diferente na busca da inclusão, em uma atuação docente na perspectiva inclusiva:

Quadro 3 - Respostas da questão “Na busca da inclusão, o que você poderia fazer diferente?”

PARTICIPANTES	RESPOSTAS
1 – Azaleia	Me preparar teoricamente e colocar as ideias em prática de uma forma mais organizada. Realizar com planejamento rico de conhecimentos e desenvolvimentos.
2 – Begônia	Tornar os espaços mais acessíveis. Isso vale tanto para espaços físicos quanto virtuais. Garantir que todos consigam participar plenamente é um pilar da inclusão. Sempre pensar "o que eu poderia fazer diferente?". Avaliar se os espaços que frequento acolhem e respeitam as diferenças.
3 - Margarida	A inclusão vai além de adaptar uma atividade, a inclusão é respeito, e o respeito ao próximo começa na educação infantil, ensinar as diferenças é essencial, não somos todos iguais, e qual seria a graça se fôssemos ?
4 - Orquídea	Evita julgamentos e rótulos.

Fonte: elaboração própria.

Com a análise do Quadro 3, é possível constatar que em relação à inclusão, o que as professoras poderiam fazer diferente está relacionado com as seguintes categorias: 1- Preparo teórico (Azaleia), 2-Acessibilidade e respeito às diferenças (Begônia, Margarida

e Orquídea).

Bento, Caetano e Silva (2016. p. 407) ressaltam “[...] a importância do espaço escolar como “local privilegiado de formação”, considerando a formação continuada como um processo que se configura a partir da inserção e vivência profissional, decorrente de demanda e reflexões do cotidiano, a partir dos desafios oriundos da prática.

Dessa maneira, devemos considerar o espaço escolar, como um espaço para que a formação de professores aconteça, tendo o devido preparo teórico que as docentes relataram, de maneira que o aprendizado seja cada vez mais aprofundado naquilo que se tem mais dificuldade, considerando que a escola não é um espaço de aprendizado somente para os educandos, mas também, para os professores.

A respeito da acessibilidade, devemos considerar que os ambientes devem se tornar cada vez mais acessíveis, de maneira que todos possam usufruir da melhor maneira e que possam se sentir cada vez mais pertencentes ao espaço escolar, seja no espaço físico ou espaço virtual, usufruindo dos seus direitos.

A consciência do que se pode fazer diferente é um início para a busca da mudança e transformação.

Quadro 4 - Respostas da questão “O que você necessita/gostaria de aprender sobre inclusão e Educação Especial e Inclusiva?”

PARTICIPANTES	RESPOSTAS
1 – Azaléia	Como adaptar tipos de atividades com diferentes temas.
2 – Begônia	Aprender a adaptar atividades, materiais e avaliações.
3 - Margarida	Gostaria de mais cursos preparatórios, mesmo que a inclusão a gente só aprende na prática, sempre é válido ter conhecimentos
4 - Orquídea	Aprender como lidar com a educação especial.

Fonte: elaboração própria

Com a análise do Quadro 4, é possível constatar que em relação às necessidades formativas há: 1- Adaptação do trabalho pedagógico (Azaleia e Begônia) e 2- Formação (Margarida e Orquídea).

Considerando que no âmbito da Educação Inclusiva, os professores, ao responder o questionário, relataram sobre a dificuldade em relação a adaptação de atividades, e educandos com tempo vago, ou seja, ociosos. Vale ressaltar que para a adaptação ocorrer, muitas vezes envolve mudanças de objetivo o que deve ser evitado, assim, é necessário que se pense em propostas universais e caso não seja possível, haja ajustes nas propostas.

Dentre as propostas universais há o Desenho Universal para Aprendizagem

(DUA) que segundo Heredero (2020) considera que as propostas de atividades sejam planejadas desde o princípio para atender às necessidades de todos os educandos, fazendo com que mudanças posteriores não sejam necessárias.

Ainda de acordo com Heredero (2020, p. 740-741, grifo do autor),

[...] o DUA refere-se ao processo pelo qual um currículo (isto é, objetivos, métodos, materiais e avaliação) é projetado desde o início, intencionalmente e sistematicamente, para abordar diferenças individuais. Nos currículos projetados sob os princípios do DUA, as dificuldades e as perdas decorrentes das subsequentes modificações e adaptações dos currículos *deficientes* podem ser minimizadas ou eliminadas, e ambientes de aprendizado ainda melhores podem ser implementados. O desafio não é modificar ou adaptar os currículos para alguns de uma maneira especial, mas fazê-lo de maneira eficaz e desde o princípio.

Com as respostas, podemos observar que as professoras apontam a falta de formação contínua adequada, tema que aparece como categorias em três das quatro respostas, onde podemos compreender que as docentes demonstram necessidade e urgência em uma formação contínua para a efetivação da inclusão.

Segundo Souza (2017, p. 1137) há uma luta de entidades científicas e também,

[...] aprovação de documentos oficiais como a Constituição Federal de 1988, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN-Lei nº9394/1996) e resoluções que contribuíram para que a formação de professores fosse cada vez mais fortalecida nas políticas educacionais.

Dessa forma, as políticas educacionais, por sua vez, são de extrema importância para que se efetive formações contínuas aos professores.

Em suma, a análise das respostas evidencia que os desafios relacionados à inclusão na Educação Infantil estão diretamente vinculados à formação docente, às condições de trabalho e às relações estabelecidas entre escola, estudantes e famílias. Quando questionadas sobre o que não desejam vivenciar na busca pela inclusão, as participantes mencionam três aspectos principais: ociosidade dos educandos, falta de formação adequada e não aceitação familiar. Esses elementos demonstram que os professores temem situações que comprometam a aprendizagem dos educandos, ao mesmo tempo em que reconhecem suas próprias limitações formativas.

Assim, na primeira questão, emergem dois eixos centrais: a necessidade de maior preparo profissional e a importância do envolvimento da comunidade escolar para o avanço de práticas inclusivas.

Ao responderem sobre o que impede a constituição de um ambiente inclusivo, novamente há a falta de formação, agora acompanhada da questão do tempo. Essa recorrência indica que as professoras percebem que a inclusão exige dedicação para planejamento, adaptação de materiais e acompanhamento individualizado, mas que a rotina escolar não favorece esse trabalho. A menção ao tempo explicita o sentimento de sobrecarga e a compreensão de que a inclusão requer condições institucionais adequadas. Quando questionadas sobre o que poderiam fazer diferente na busca da inclusão, surge novamente a necessidade de preparo teórico, seguida de acessibilidade e respeito às diferenças. Esse conjunto de respostas demonstra que as docentes compreendem a inclusão como um processo que ultrapassa práticas pedagógicas pontuais e envolve dimensões éticas, relacionais e estruturais. O respeito às diferenças e a acessibilidade apontam para uma visão ampliada da inclusão, em que a adaptação de espaços, atitudes e estratégias pedagógicas se articulam para promover a participação de todos.

Ao serem questionados sobre o que precisam aprender sobre inclusão, aparecem duas demandas centrais: adaptação do trabalho pedagógico e formação. Esses elementos reforçam que as professoras têm consciência de que, para atuar de forma inclusiva, precisam tanto de conhecimentos teóricos quanto de repertório prático para transformar suas metodologias. A repetição da palavra “formação” em praticamente todas as questões indica que existe uma necessidade formativa significativa, e que os docentes reconhecem essa lacuna como um obstáculo, mas também como uma possibilidade de avanço.

Considerando que a inclusão é necessária em todas as etapas da Educação Básica, inclusive na Educação Infantil, torna-se ainda mais evidente a importância da formação docente. Como destaca Zanquim (2021, p. 201–202), “[...] é muito importante para nós que trabalhamos com a Educação Infantil a oportunidade de entrarmos em contato com tais reflexões sobre as especificidades dessa etapa [...]”. Assim, compreender as singularidades da Educação Infantil ajuda também a delimitar as necessidades formativas que emergem das próprias professoras.

Desse modo, os achados reforçam que o avanço em práticas inclusivas depende diretamente do investimento em formação contínua, que articule teoria e prática e responda às demandas reais do contexto escolar.

Considerações finais

A partir do problema: ao se pensar na inclusão, quais as necessidades formativas dos professores de uma instituição privada de Educação Infantil? Objetivamos

compreender as necessidades formativas de professoras de uma instituição privada de Educação Infantil no que se refere à inclusão, tendo como percepção que as principais necessidades das docentes são a falta de formação contínua em Educação Especial e inclusiva, e a dificuldade da adaptação de propostas de atividades para educandos.

A formação docente aparece recorrentemente, seja como algo que as professoras não querem vivenciar (falta de formação), como barreira à inclusão, como algo necessário para agir de forma diferente ou como aquilo que desejam aprender. Essa ênfase demonstra que o corpo docente reconhece suas lacunas e compreende que a inclusão exige conhecimento específico, sensibilidade e atualização constante.

Além disso, questões como tempo, adaptação pedagógica, acessibilidade e relações com a família demonstram que a inclusão é percebida como um desafio multidimensional, que não depende apenas da vontade do professor, mas de condições institucionais, apoio técnico, parceria com as famílias e reorganização das práticas pedagógicas.

Assim, os dados indicam que as professoras desejam promover a inclusão, mas enfrentam limitações que vão desde aspectos formativos até fatores estruturais e relacionais. A presença de elementos como respeito às diferenças e acessibilidade aponta que as docentes apresentam uma visão ética importante sobre a inclusão, mas que carecem de instrumentos teóricos e práticos para materializá-la no cotidiano escolar. Desse modo, a formação contínua emerge como eixo central para o fortalecimento de práticas inclusivas na Educação Infantil.

Referências

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. 1977. Lisboa. ed.70.

BENTO, Maria José Carvalho; CAETANO, Eldimar de Souza; SILVA, Nazareth Vidal da. Educação Especial: Política e Educação Continuada. **Journal of Research in Special Educational Needs**, Reino Unido, v.16, n.1. p. 407-411, 2017. Disponível em: <https://nasenjournals.onlinelibrary.wiley.com/doi/full/10.1111/1471-3802.12167>. Acesso em: 11 nov. 2025.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <https://www2.senado.leg.br/bdsf/handle/id/572694> Acesso em: 11 nov. 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,

Brasília, 6 julho 2015. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/113146.htm. Acesso em 11 dez. 2025.

BRASIL. **Lei nº 14.640, de 11 de maio de 2023**. Institui o Programa Escola em Tempo Integral; e altera a Lei nº 11.273, de 6 de fevereiro de 2006, a Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017, e a Lei nº 14.172, de 10 de junho de 2021. Diário Oficial da União, Brasília, 11 maio 2023. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2023-2026/2023/Lei/L14640.htm. Acesso em: 14 nov. 2025.

CAMARGO, Sígla Pimentel Hoher; LONDERO, Angélica Dotto. Implicações do diagnóstico na aceitação da criança com deficiência: um estudo qualitativo. **Interação em Psicologia**, Curitiba, Paraná, Brasil, v. 12, n. 2, p. 277-289, 2008. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/psicologia/article/view/10207>. Acesso em: 6 nov. 2025.

CONCEIÇÃO, Aline de Novaes; CELESTE FILHO, Macioniro. Antes dos Parques Infantis: inícios de uma Educação Infantil. In: UJIIE, Nájela Tavares; PELOSO, Franciele Clara; PIETRON, Sandra Regina Gardacho (org.). **Tributo a(s) Infância(s) e Educação**. São Carlos: Pedro e João, 2022. p. 19-32. Disponível em: <https://pedroejoaoeditores.com.br/produto/tributo-as-infancias-e-educacao-copia/>. Acesso em: 19 jun. 2025.

CONCEIÇÃO, Aline de Novaes. Vivências para o trabalho com a psicomotricidade na Educação Infantil. In: KOBAYASHI, Maria do Carmo Monteiro; CELESTE FILHO, Macioniro (org.). **Inovação educacional e formação de professores: a experiência contemporânea dos municípios de Duartina e Ubirajara**, São Paulo: Cultura Acadêmica, 2020. p. 35-56. Disponível em: https://www.fc.unesp.br/Home/ensino/pos-graduacao/programas/docenciaparaeducacaobasica/ebook_inovacao-educacional.pdf. Acesso em: 4 mar. 2025.

CONCEIÇÃO, Aline de Novaes. Vozes dos professores da Educação Infantil sobre necessidades formativas para inclusão subsídios às políticas públicas. **Revista Entreideias: educação, cultura e sociedade**, Salvador, v. 14, n. 3, 2025. Disponível em: <https://periodicos.ufba.br/index.php/entreideias/article/view/69064>. Acesso em: 2 mar. 2026.

COSTA, Ademárcia de Lopes de Oliveira; GOMES, Robéria Vieira Barreto; BEZERRA, Maria Irinilda da Silva. Formação Docente e Educação Inclusiva: elementos para uma interseção. **Reflexão e Ação**. Santa Cruz do Sul, v. 30, n. 2, p. 148– 161, 2022. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1982-99492022000200148. Acesso em: 11 nov. 2025.

HEREDERO, Eladio Sebastián. Diretrizes para o Desenho Universal para a Aprendizagem. **Revista Brasileira de Educação Especial**. v. 26, n. 4 p. 733-738. 2020. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/rbee/a/F5g6rWB3wTZwyBN4LpLgv5C/?format=html&lang=pt>

Acesso em: 15 de out. 2025.

MIGUEL, Priscila Caroline; CONCEIÇÃO, Aline de Novaes; PEREIRA Adriana Alonso. Concepções de Educação Integral na contemporaneidade brasileira,

Revista Brasileira de Educação do Campo, Tocantinópolis, v. 9, p. 1-25, 2024.

Disponível em:

<https://periodicos.ufnt.edu.br/index.php/campo/article/view/19326/22503>. Acesso em: 28 fev. 2025.

SOUZA, Sawana Araújo Lopes de. O diálogo intercultural e a formação de professores na ANPED (2002-2015): há a inclusão ou a exclusão? **Revista on-line de Política e Gestão Educacional**, v. 21, n. esp.2 p. 1135-1151, 2017. Disponível em:

<https://periodicos.fclar.unesp.br/rpge/article/view/10194> Acesso em: 10 de out. 2025.

ZANQUIM, Erica Romano. Educação Infantil: Especificidades (Para que, para quem e porquê?). In: TOSTA, Tawana Orlandi. **Ser professor(a) na Educação Infantil**. Porto Alegre, 2021. p.201-221.

Submissão: 02/06/2026. **Aprovação:** 14/08/2026. **Publicação:** 31/08/2026.