

UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO  
CURSO DE PEDAGOGIA

ANA LUISA REZENDE DE OLIVEIRA

**A FORMAÇÃO DE PROFESSORAS PARA A INCLUSÃO:**  
UMA PESQUISA EXPLORATÓRIA EM UM CENTRO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO  
INFANTIL

Goiânia-GO  
2025



UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO

## TERMO DE CIÊNCIA E DE AUTORIZAÇÃO PARA DISPONIBILIZAR VERSÕES ELETRÔNICAS DE TRABALHO DE CONCLUSÃO DE CURSO DE GRADUAÇÃO NO REPOSITÓRIO INSTITUCIONAL DA UFG

Na qualidade de titular dos direitos de autor, autorizo a Universidade Federal de Goiás (UFG) a disponibilizar, gratuitamente, por meio do Repositório Institucional (RI/UFG), regulamentado pela Resolução CEPEC no 1240/2014, sem ressarcimento dos direitos autorais, de acordo com a Lei no 9.610/98, o documento conforme permissões assinaladas abaixo, para fins de leitura, impressão e/ou download, a título de divulgação da produção científica brasileira, a partir desta data.

O conteúdo dos Trabalhos de Conclusão dos Cursos de Graduação disponibilizado no RI/UFG é de responsabilidade exclusiva dos autores. Ao encaminhar(em) o produto final, o(s) autor(a)(es)(as) e o(a) orientador(a) firmam o compromisso de que o trabalho não contém nenhuma violação de quaisquer direitos autorais ou outro direito de terceiros.

### 1. Identificação do Trabalho de Conclusão de Curso de Graduação (TCCG)

Nome(s) completo(s) do(a)(s) autor(a)(es)(as): Ana Luísa Rezende de Oliveira

Título do trabalho: A FORMAÇÃO DE PROFESSORAS PARA A INCLUSÃO: UMA PESQUISA EXPLORATÓRIA EM UM CENTRO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO INFANTIL

### 2. Informações de acesso ao documento (este campo deve ser preenchido pelo orientador) Concorda com a liberação total do documento [ X ] SIM [ ] NÃO<sup>1</sup>

[1] Neste caso o documento será embargado por até um ano a partir da data de defesa. Após esse período, a possível disponibilização ocorrerá apenas mediante: a) consulta ao(à)(s) autor(a)(es)(as) e ao(à) orientador(a); b) novo Termo de Ciência e de Autorização (TECA) assinado e inserido no arquivo do TCCG. O documento não será disponibilizado durante o período de embargo.

#### Casos de embargo:

- Solicitação de registro de patente;
- Submissão de artigo em revista científica;
- Publicação como capítulo de livro.

**Obs.: Este termo deve ser assinado no SEI pelo orientador e pelo autor.**



Documento assinado eletronicamente por **Michell Pedruzzi Mendes Araujo, Professor do Magistério Superior**, em 02/01/2026, às 16:39, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **Ana Luisa Rezende De Oliveira, Discente**, em 04/01/2026, às 13:34, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site [https://sei.ufg.br/sei/controlador\\_externo.php?acao=documento\\_conferir&id\\_orgao\\_acesso\\_externo=0](https://sei.ufg.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0), informando o código verificador **5890737** e o código CRC **4A2CDCC3**.

---

**Referência:** Processo nº 23070.065904/2025-19

SEI nº 5890737

ANA LUISA REZENDE DE OLIVEIRA

**A FORMAÇÃO DE PROFESSORAS PARA A INCLUSÃO:  
UMA PESQUISA EXPLORATÓRIA EM UM CENTRO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO  
INFANTIL**

Projeto de pesquisa apresentado à Faculdade  
de Educação da Universidade Federal de Goiás  
como requisito para finalização do curso de  
Pedagogia

Orientador: Prof. Dr. Michell Pedruzzi Mendes  
Araújo

Coorientadora: Eliana Passos da Silveira

Goiânia  
2025

Ficha de identificação da obra elaborada pelo autor, através do Programa de Geração Automática do Sistema de Bibliotecas da UFG.

Oliveira, Ana Luisa Rezende de  
A FORMAÇÃO DE PROFESSORAS PARA A INCLUSÃO:  
[manuscrito] : UMA PESQUISA EXPLORATÓRIA EM UM CENTRO  
MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO INFANTIL / Ana Luisa Rezende de  
Oliveira. - 2025.  
XLV, 45 f.

Orientador: Prof. Dr. Michell Pedruzzi Mendes Araújo; co  
orientadora Eliana Passos da Silveira.  
Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação) - Universidade  
Federal de Goiás, , Pedagogia, Goiânia, 2025.  
Apêndice.  
Inclui tabelas.

1. Formação de Professores. 2. Educação Inclusiva. 3. Educação  
Infantil. 4. Práticas Pedagógicas.. I. Araújo, Michell Pedruzzi Mendes  
, orient. II. Título.



UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO

## ATA DE DEFESA DE TRABALHO DE CONCLUSÃO DE CURSO

Ao(s) vinte e quatro dias do mês de novembro do ano de 2025 iniciou-se a sessão pública de defesa do Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) intitulado "A FORMAÇÃO DE PROFESSORAS PARA A INCLUSÃO: UMA PESQUISA EXPLORATÓRIA EM UM CENTRO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO INFANTIL", de autoria de Ana Luísa Rezende de Oliveira, do curso de Pedagogia, da Faculdade de Educação da UFG. Os trabalhos foram instalados pelo Prof. Dr. Michell Pedruzzi Mendes Araújo – orientador (PPGP/FE/UFG) com a participação dos demais membros da Banca Examinadora: Profa. Dra. Sandra Valéria Limonta (PPGE/FE/UFG) e profa. mestranda Eliana Passos da Silveira (PPGP/FE/UFG). Após a apresentação, a banca examinadora realizou a arguição do(a) estudante. Posteriormente, de forma reservada, a Banca Examinadora atribuiu a nota final de 10 (dez), tendo sido o TCC considerado aprovado.

Proclamados os resultados, os trabalhos foram encerrados e, para constar, lavrou-se a presente ata que segue assinada pelos Membros da Banca Examinadora.



Documento assinado eletronicamente por **Michell Pedruzzi Mendes Araujo, Professor do Magistério Superior**, em 26/03/2026, às 01:05, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **Sandra Valeria Limonta, Professor do Magistério Superior**, em 26/03/2026, às 10:52, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **Eliana Passos Da Silveira, Usuário Externo**, em 26/03/2026, às 14:15, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site [https://sei.ufg.br/sei/controlador\\_externo.php?acao=documento\\_conferir&id\\_orgao\\_acesso\\_externo=0](https://sei.ufg.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0), informando o código verificador **6085313** e o código CRC **B6CEF382**.

## **AGRADECIMENTOS**

Agradeço, primeiramente, a Deus, pela força que me guiou em cada etapa deste caminho.

A minha família que me deu todos instrumentos necessários para chegar até aqui, sem meus avós e meus pais não conseguiria estar onde estou.

Aos meus amigos e colegas, que tornaram cada passo da graduação mais leve e significativo. Agradeço ao meu orientador Dr. Michell Pedruzzi Mendes Araújo e minha coorientadora Eliana Passos da Silveira, além de a todos os professores do curso, por sua dedicação, paciência e conhecimento, me fazendo acreditar em uma educação significativa e transformadora.

## RESUMO

Esta pesquisa tem como objetivo analisar a formação de professores de um Centro Municipal de Educação Infantil (CMEI) de Goiânia para a implementação de práticas pedagógicas inclusivas. Fundamentada nos pressupostos da Educação Inclusiva, a investigação busca compreender como a formação inicial e continuada pode formar os profissionais para superar o modelo segregacionista e meramente integrador que impera nas escolas. O referencial teórico é a Teoria Histórico-Cultural de Lev S. Vigotski, com ênfase nos conceitos de mediação, zona de desenvolvimento iminente e defectologia, os quais fornecem a lente para analisar o desenvolvimento da criança e o papel do professor. Trata-se de um estudo de abordagem qualitativa e de natureza exploratória, cujos dados foram coletados por meio de entrevistas semiestruturadas com quatro pedagogas atuantes da rede. Para o tratamento do material empírico, foi utilizada a técnica de Análise de Conteúdo, conforme proposto por Bardin (1977). Os resultados evidenciaram uma significativa desconexão entre a formação docente recebida e as demandas reais da prática inclusiva na Educação Infantil. A formação inicial foi relatada como insuficiente, com graves lacunas na preparação para a inclusão. Por sua vez, a formação continuada ofertada pela rede municipal foi caracterizada como pontual, genérica e excessivamente teórica, resultando em uma sensação de despreparo e desamparo entre as docentes. Diante da fragilidade do suporte formativo e institucional, as práticas pedagógicas revelaram ser sustentadas predominantemente por saberes experienciais construídos no cotidiano, por meio da improvisação e do esforço individual. Conclui-se, portanto, que a efetivação de uma Educação Inclusiva na primeira infância é diretamente comprometida pela ausência de uma formação docente contínua, crítica e contextualizada, alinhada a uma estrutura de apoio consistente. Destarte, o estudo reforça a urgência de políticas formativas que, ancoradas nos pressupostos de Vigotski, preparem o professor para atuar como mediador no desenvolvimento de todas as crianças.

**Palavras-chave:** Formação de Professores. Educação Inclusiva. Educação Infantil. Práticas Pedagógicas.

## ABSTRACT

This research aims to analyze the training of teachers at a Municipal Center for Early Childhood Education (Centro Municipal de Educação Infantil - CMEI) in Goiânia for the implementation of inclusive pedagogical practices. Grounded in the assumptions of Inclusive Education, the investigation seeks to understand how initial and continuing education can prepare professionals to overcome the segregational and merely integrative model that prevails in schools. The theoretical framework is Lev S. Vygotsky's Historical-Cultural Theory, with emphasis on the concepts of mediation, zone of proximal development, and defectology, which provide the lens for analyzing child development and the teacher's role. This is a qualitative and exploratory study, whose data were collected through semi-structured interviews with four pedagogues working in the municipal network. For the treatment of empirical material, the Content Analysis technique was used, as proposed by Bardin (1977). The results revealed a significant disconnect between the teacher training received and the real demands of inclusive practice in Early Childhood Education. Initial training was reported as insufficient, with serious gaps in preparation for inclusion. In turn, the continuing education offered by the municipal network was characterized as sporadic, generic, and excessively theoretical, resulting in a feeling of unpreparedness and helplessness among the teachers. Given the fragility of formative and institutional support, pedagogical practices were shown to be sustained predominantly by experiential knowledge built in daily life, through improvisation and individual effort. It is concluded, therefore, that the effectiveness of an Inclusive Education in early childhood is directly compromised by the absence of continuous, critical, and contextualized teacher training, aligned with a consistent support structure. Thus, the study reinforces the urgency of formative policies that, anchored in Vygotsky's assumptions, prepare the teacher to act as a mediator in the development of all children.

**Keywords:** Teacher Education. Inclusive Education. Early Childhood Education. Pedagogical Practices.

## SUMÁRIO

<b>1 INTRODUÇÃO</b> .....	10
1.1 MEMORIAL FORMATIVO.....	13
<b>2 REFERENCIAL TEÓRICO</b> .....	19
<b>3 PERCURSO METODOLÓGICO</b> .....	22
<b>4 RESULTADOS E DISCUSSÕES</b> .....	24
4.1 A EDUCAÇÃO INCLUSIVA NOS CURRÍCULOS DE FORMAÇÃO DOCENTE.....	26
4.2 VIVÊNCIAS DOCENTES COM A EDUCAÇÃO INCLUSIVA O OLHAR DA PROFESSORA PARA A CRIANÇA.....	28
4.3 APOIOS INSTITUCIONAIS E PERSPECTIVAS DE INCLUSÃO.....	34
<b>5 CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	38
<b>REFERÊNCIAS</b> .....	40
APÊNDICE A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO.....	43
APÊNDICE B – ROTEIRO DE ENTREVISTA.....	44

## 1 INTRODUÇÃO

*“O desejo de voar se manifestará nas crianças que têm grandes dificuldades inclusive para saltar.” (Adler, 1927, apud Vigotski, 2022, p. 76).*

A universalização da educação básica, consolidada no Brasil principalmente a partir da década de 1990, com a promulgação da Constituição Federal de 1988 e a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) nº 9.394/1996, evidenciou a necessidade de reconhecer e atender à pluralidade e à diversidade presentes nas escolas brasileiras. A LDB, em seu artigo 3º, estabelece como um dos princípios do ensino “a igualdade de condições para o acesso e permanência na escola” (Brasil, 1996), reforçando o compromisso com uma educação democrática e inclusiva. Partindo do pressuposto de que o direito à escolarização deve ser garantido a todos, o artigo 4º, com a redação dada pela Lei nº 12.796/2013, atribui ao Estado a responsabilidade de assegurar a oferta da Educação Especial. Tal avanço contribuiu para ampliar o acesso à educação, permitindo que diferentes grupos sociais - antes historicamente excluídos - passassem a ocupar os espaços escolares.

Dessa forma, as políticas educacionais atuais são fundamentadas na perspectiva de uma “educação para todos”, o que impõe às comunidades acadêmica e escolar o desafio de estudar e refletir criticamente a respeito da Educação Inclusiva para ampliar as possibilidades do trabalho pedagógico. Nesse sentido, Padilha e Oliveira (2014, p. 13) ressaltam que:

A perspectiva da “educação para todos” que vem dando suporte a essas políticas educacionais tem colocado, no meio acadêmico-científico, o desafio de problematizar, analisar e teorizar concepções, políticas e práticas educativas dirigidas ao acesso escolar e à permanência de todos na escola, nos mais diferentes níveis e modalidades de ensino. (Padilha; Oliveira, 2014, p. 13)

Para enfrentar esse desafio, é imperativo destacar que a efetivação de uma educação inclusiva de qualidade depende fundamentalmente de condições adequadas de trabalho, as quais devem ser compreendidas em duas dimensões: as condições objetivas oferecidas pelas escolas (como infraestrutura, recursos materiais, número de estudantes por turma e suporte especializado) e as condições teórico-práticas (subjctivas) de formação inicial e continuada dos professores. Cabe ressaltar que a garantia dessas condições constitui dever do Estado e não uma responsabilidade a ser assumida individualmente pelos professores.

Mediante o exposto, a seguinte pesquisa se torna relevante ao se investigar como as professoras compreendem os processos de formação — inicial e continuada — de professores que atuam na rede municipal de educação de Goiânia. Analisando em que medida essas formações contribuem para a construção de práticas pedagógicas inclusivas no cotidiano

escolar. No que diz respeito a Educação Inclusiva, na Educação Infantil, o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil, RCNEI (1998)<sup>1</sup> afirma:

Individualizar a educação infantil, ao contrário do que se poderia supor, não é marcar e estigmatizar as crianças pelo que diferem, mas levar em conta suas singularidades, respeitando-as e valorizando-as como fator de enriquecimento pessoal e cultural. (Brasil, 1998, p.32)

Para tanto, com o intuito de compreender como a temática da formação de professores para a Educação Inclusiva tem sido abordada no meio acadêmico, foi realizado um levantamento bibliográfico. A busca foi conduzida no banco de dados da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), buscando identificar quais enfoques teóricos e metodológicos vêm sendo adotados, bem como os principais desafios apontados em estudos que discutem a atuação de professores na perspectiva da Educação Inclusiva.

Segundo Ferreira, Sá-Silva, Lima e Padilha (2022), a Educação Inclusiva é um processo que vai além de inserir o estudante com deficiência em salas comuns. É considerar a importância da conscientização, ressignificação e valorização da diversidade humana. Para tal, o professor exerce um papel importante de criar novas estratégias de ensino para desenvolver as habilidades e as competências necessárias para que todos os estudantes tenham acesso ao currículo escolar. Nesse sentido, a comunidade escolar — gestores, coordenadores, responsáveis, professores e comunidade — precisa acompanhar e apoiar esse processo, pois a responsabilidade não é apenas dos professores, e sim de todos da escola.

Vieira, Castro, Silva e Brito (2022) ressaltam as fragilidades existentes no que se refere à formação docente e à infraestrutura escolar para o atendimento de estudantes com deficiência. A ausência de capacitação adequada por parte dos órgãos responsáveis, como a Secretaria de Educação, aliada à precariedade estrutural das instituições, compromete a efetivação de uma Educação Inclusiva de qualidade. Para que a inclusão educacional se concretize de maneira significativa, é fundamental que o profissional docente tenha acesso a uma formação inicial e continuada que contemple as especificidades da diversidade.

No que se refere à discussão sobre a inclusão escolar, Padilha e Oliveira (2014) abordam diferentes dimensões do tema, como a concepção de Estado, os direitos humanos e o paradigma da inclusão. A inclusão, nesse contexto, assume múltiplas facetas, pois é compreendida a partir de distintos pontos de vista. As autoras propõem discutir os diversos

---

<sup>1</sup> Para além do RCNEI, essa orientação é fundamentada em documentos normativos nacionais e locais, como a Base Nacional Comum Curricular – BNCC (BRASIL, 2018) e as diretrizes curriculares municipais, a exemplo do Documento Curricular para Goiânia (GO). Estes documentos, em conjunto, detalham e contextualizam os princípios de uma educação infantil inclusiva, que reconhece todas as crianças como sujeitos únicos e protagonistas de seu processo de aprendizagem.

sentidos que a inclusão escolar pode assumir para os sujeitos diretamente envolvidos nesse processo, considerando, por um lado, os aspectos das políticas públicas de universalização da educação básica implementadas pelo governo federal e, por outro, as percepções e significados construídos por aqueles a quem essas políticas são destinadas.

Segundo esse viés, os estudos analisados ampliam a discussão sobre a formação de professores no que diz respeito à Educação Inclusiva. Dessa forma, evidenciando as necessidades de uma formação inicial e continuada adequada e uma infraestrutura escolar compatível com as demandas.

Nesse caminho, o problema de pesquisa que se delineou é: qual é a formação — inicial e continuada — dos professores de um Centro Municipal de Educação Infantil para a inclusão?

Sob essa perspectiva, a presente pesquisa teve como objetivo geral compreender a formação inicial e continuada de professores de um Centro Municipal de Educação Infantil quanto a Educação Inclusiva. De modo específico, objetiva-se: analisar as práticas pedagógicas desenvolvidas por esses profissionais no contexto da Educação Inclusiva; relacionar tais práticas com a formação (inicial ou continuada) que os docentes receberam; e, por fim, analisar as ações promovidas pela Secretaria Municipal de Educação de Goiânia no que se refere à formação continuada de professores voltada para a inclusão.

Quanto ao tipo de pesquisa, este estudo é do tipo exploratória, tendo como intuito oferecer maior familiaridade com o problema, de modo a torná-lo mais explícito. Dessa forma, busca-se compreender a formação de professores para a Educação Inclusiva em um Centro Municipal de Educação Infantil. No que diz respeito à abordagem, fundamentou-se a partir de uma abordagem qualitativa, com foco na compreensão das experiências formativas vivenciadas pelos professores no contexto da inclusão.

Nesse sentido, os sujeitos dessa pesquisa foram pedagogos atuantes em um Centro Municipal de Educação Infantil pertencente à Rede Municipal de Goiânia. Para a coleta dos dados, foram realizadas entrevistas semiestruturadas (Apêndice B), permitindo uma escuta aberta, porém orientada por eixos temáticos previamente definidos. Dessa forma, foi possível favorecer uma análise das práticas pedagógicas desenvolvidas por esses professores. Com vistas à condução ética da pesquisa, será entregue aos participantes o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (Apêndice A), o qual garante a confidencialidade dos dados fornecidos e autoriza o uso das informações para fins investigativos. Diante disso, os dados coletados serão interpretados com base na proposta de análise de conteúdo de Bardin (1977).

Como aporte teórico, essa pesquisa se embasou nos pressupostos da perspectiva da Teoria Histórico-Cultural formulada por Vigotski<sup>2</sup> (1979; 1989; 1994; 2003; 2008; 2018; 2022) e colaboradores. Nesse sentido, esta pesquisa se fundamenta nos conceitos de mediação, internalização, Zona de Desenvolvimento Iminente e nos princípios da defectologia, termo utilizado pelo autor para designar a ciência que estuda o desenvolvimento da criança com deficiência. Dessa forma, utilizando para substanciar a discussão a respeito da formação de professores para Educação inclusiva.

Nesse íterim, a presente pesquisa se apresenta organizada em algumas seções: apresentação do memorial formativo, fundamentação teórica, percurso metodológico, resultados e discussões, considerações finais, Termo de Consentimento Livre e Esclarecido e o roteiro da entrevista semiestruturada.

### 1.1 MEMORIAL FORMATIVO

Segundo Freire (2001, p. 40), “Ninguém nasce feito. Vamos nos fazendo aos poucos, na prática social de que tornamos parte. ” Ao se basear nesse critério se torna de exímia importância que eu<sup>3</sup> resgate minhas vivências trilhando meu caminho até chegar na Universidade Federal de Goiás e ingressar no curso de Pedagogia, considerando que aos poucos fui me fazendo e desfazendo, moldando quem eu sou hoje. Essa análise crítica permite identificar influências de professores, mentores, colegas, disciplinas e experiências. Envolve o resgate de memórias fundamentais que, sem dúvida, estavam esquecidas há muito tempo, permitindo-me autoconhecer para contemplar meu futuro profissional e refletir sobre o que me trouxe até aqui. Como enfatiza Paulo Freire, "podemos conhecer aquilo que conhecemos colocando-nos por trás das nossas experiências passadas e precedentes. Quanto mais formos capazes de descobrir porque somos aquilo que somos, tanto mais nos será possível compreender por que é que a realidade é o que é" (Freire, 1974, p. 44).

Meu percurso escolar se iniciou aos três anos de idade em uma escola cristã, lembro que ir para a escola nunca foi um processo difícil, pelo contrário, minha adaptação foi tranquila, meu irmão já estava frequentando a escola, então eu sentia o interesse de conhecer aquele novo espaço. Como afirma Leontiev, é na idade pré-escolar que “[...] o mundo da realidade humana que cerca a criança abre-se cada vez mais para ela. [...] A criança penetra num mundo amplo, assimilando-o de forma eficaz” (Leontiev, 2010, p. 59). Foi nesse período

---

<sup>2</sup> Escolheu-se adotar essa transliteração da língua portuguesa.

<sup>3</sup> Nesta seção, foi utilizada a primeira pessoa do singular por se tratar da trajetória da pesquisadora.

que pude conhecer novas realidades e ter novos contatos. Isso foi fundamental para minha socialização, pois pude construir amizades que perduram até hoje e desenvolver relações distintas das familiares.

Tenho poucas lembranças dessa escola. Lembro-me de que fazia parte da rotina uma oração inicial antes de se iniciar todas as aulas, me lembro de apresentações que eram feitas aos pais os chamados “devocionais”; sempre me encaixei nessas apresentações, não era uma criança vergonhosa e adorava fazer parte destes momentos. Durante meu processo educativo, minha família passou por um momento difícil, que levou a diretora dessa escola pedir a minha retirada e do meu irmão da instituição, até que esse “problema” fosse resolvido. Minha mãe então nos retirou daquela escola e nos matriculou por seis meses em uma outra escola de bairro P.A, onde futuramente voltei a estudar. Após esses seis meses, retornei à escola anterior e, nesse retorno, conheci uma professora que marcou profundamente o meu caminho pessoal, ela conduzia a aula de uma forma tão carinhosa e gentil, eu comecei a admirar essa profissão, o'que me levou a pedir para minha mãe um quadro, e a partir daí comecei a brincar de “ser professora”.

Durante meu processo educativo, fui matriculada em uma outra unidade escolar, dessa vez contrariando a outra, era uma escola de cunho católico, onde fiquei durante meu primeiro e segundo ano. Assim, ocorreu o meu processo de alfabetização, minha jornada de alfabetização foi marcada pela tranquilidade e fluidez. Consegui acompanhar o ritmo da turma sem dificuldades, tendo em casa também o incentivo à leitura constante. Como íamos a igreja, era comum a leitura em conjunto da bíblia e a compra desta adaptado para uma linguagem infantil. Além disso, tinha o costume de observar letreiros e placas de carro pelas ruas. Esse ambiente alfabetizador, fez com que esse momento fosse tranquilo pois “uma criança que tem em casa um ambiente alfabetizador entra na escola em vantagem com relação à criança que não o tem”, pontua Luciane Manera, no seu artigo um ambiente alfabetizador, para o jornal Letra A.

Uma memória que marcou nessa instituição foi as aulas de balé, na minha jornada como bailarina, tive a infelicidade de encontrar uma professora que, em vez de me inspirar e guiar, propagou informações distorcidas e prejudiciais sobre o padrão corporal ideal para bailarinas. Ela insistia na falsa ideia de que para ter sucesso no balé era necessário seguir uma dieta rígida e extrema, dividindo o prato em quatro partes e consumindo apenas uma delas, minha mãe conta que essa conduta teve um impacto na minha relação com a alimentação. Depois desse momento, eu parei de praticar a dança.

Quando estava finalizando o meu segundo ano do ensino fundamental, meus pais se divorciaram, dessa maneira ao encerrar o ano tive a mudança de escola, retornando a já mencionada P.A, para realizar o 3º ano, pois era próxima da casa dos meus avós maternos, onde passei a morar após o divórcio. A adaptação nessa escola foi rápida. A princípio, eu não queria fazer essa mudança, pois já estava completamente adaptada ao antigo colégio. No entanto, ao entrar na nova escola, conquistei amizades de forma rápida, apesar de estar um pouco mais tímida do que antes.

Após a conclusão do 3º ano, veio uma nova mudança de colégio. Fui para uma instituição particular, S.G, onde permaneci por 5 anos. Este colégio era mais distante e eu passei a estudar no turno matutino. Minha adaptação em termos de amizade foi bastante complicada no início, pois os colegas da minha turma já se conheciam há muito tempo e eu era a única novata naquele ano. Assim, fui me encaixando em pequenos grupos de amigos até encontrar meu lugar. Eu me moldava e me adaptava para tentar me integrar em algum grupo. Até que conheci um grupo de amigas com quem me encontrei, e permaneci durante o restante deste período.

Foi também nesse período que começou minha jornada com a matemática. Nunca tive muita afinidade com a matéria, mas até então, isso não prejudicava meu desempenho escolar. No entanto, no 5º ano, a matemática começou a ser vista por mim como um verdadeiro “bicho de sete cabeças”. Eu não conseguia entender as lições e chorava para realizar as tarefas. Minha mãe não tinha muita paciência para me ensinar, o que resultava em gritos e mais choros. Uma dificuldade dessa época que permanece até hoje é a tabuada; nunca consegui decorá-la e sempre ia mal nas chamadas “provas de tabuada”.

Os primeiros anos do Ensino Fundamental- Anos Finais seguiram de forma tranquila, já estava adaptada a rotina do colégio. Com a chegada da adolescência vem um momento marcado por muitas transformações físicas, emocionais e sociais, creio que muito da minha identidade começa ser moldada neste momento. Ao finalizar o 8º ano, meu pai já havia decidido onde eu faria o Ensino Médio. Por ser uma instituição mais exigente em termos de conteúdo, ele decidiu me colocar lá já no 9º ano para evitar uma grande mudança no Ensino Médio. Foi assim que entrei no C.P. Desde o início, percebi que meu pai estava certo: era um novo ambiente, com uma carga horária maior e a introdução de física e química, matérias que até então eu só conhecia pelo nome.

Nesse colégio, enfrentei uma situação atípica em minha trajetória escolar. Nessa instituição, as recuperações eram feitas de forma bimestral, e era cobrada uma taxa de 50 reais por matéria que precisava ser recuperada. No início do ano, a primeira matéria de geografia

foi sobre fusos horários, enfrentei dificuldade nessa matéria, resultando em minha primeira recuperação, esse nome carregava um peso muito grande para mim. Senti-me completamente inferior e sofri muito, tanto pela nota abaixo da média quanto pelo fato de minha mãe ter que pagar, eu interpretei como consequência de "não ter estudado mais".

O começo do Ensino Médio não foi nada fácil. Estava enfrentando um momento complicado mentalmente, e com o aumento da carga horária e da pressão do vestibular, minha dificuldade já mencionada em matemática só aumentou. Durante esse período, estudava no C.P, onde a matemática era dividida em quatro partes, com notas distribuídas. Em duas dessas partes, zerei as provas no primeiro bimestre, até aquele momento, nunca havia passado por essa situação de zerar uma prova.

Como já mencionei, as recuperações eram feitas de forma bimestral, e como eu já esperava ficar na matemática no início de cada bimestre, eu juntava dinheiro para pagar a prova de recuperação. Gerando assim um sentimento de inferior e a aceitação a respeito dessa dificuldade, sem mais tentar sanar minhas dúvidas.

Isso mudou no meio do ano com a chegada de um professor J. Ele conseguiu mudar minha visão a respeito da matemática. Durante as aulas, ele se mostrava interessado em saber se minhas dúvidas tinham sido sanadas e explicava novamente quando percebia que algo não estava claro. Nesse momento, a matemática, que já havia se tornado algo impossível para mim, começou a me despertar interesse. Voltei a me esforçar, conseguindo recuperar minhas notas e terminando o ano com notas na média. Dessa forma, hoje consigo notar como o impacto de um bom professor, que enxerga além do óbvio, molda a trajetória pessoal dos alunos. Como elabora João Alberto da Silva, em seu artigo “O ensino, a aprendizagem e a formação: O que nos constitui um bom professor que ensina matemática? ”:

De fato, o que queremos destacar é a profissionalidade e as habilidades técnico-científicas a fim de nos contrapormos às crenças sobre a vocação e a tendência inata de ser professor como requisitos profissionais para o exercício do magistério. A professoralidade pode superar a intuição e a boa vontade e sustentar-se em princípios científicos já disponíveis sobre os processos de ensinar e aprender. Esse é o caminho que parece levar ao bom professor que ensina Matemática. (Silva, 2021, p.123)

O 2º ano do Ensino Médio foi marcado pela pandemia da Covid-19, trazendo uma série de desafios inesperados. As aulas *online* se tornaram a norma, mas eu tive dificuldade em me adaptar a essa nova modalidade de ensino. A falta de interação presencial, a ausência de uma rotina estruturada e as distrações em casa contribuíram para um aprendizado menos eficaz. Muitas matérias acabaram sendo mal aproveitadas e não consegui absorver o conteúdo da mesma forma que faria em um ambiente escolar tradicional.

Nesse momento, com o ENEM se aproximando, a pressão para escolher um curso aumentava cada vez mais. Pedagogia não era minha primeira opção, mas sempre foi uma possibilidade ao longo da minha trajetória. Sempre tive muita afinidade com crianças e gostava de ensinar. Já era comum eu dar aulas particulares para amigos e primos. Sentia prazer em ensinar e aprendendo bastante dessa forma.

Não tenho influências de pedagogas na família, e, talvez por esse motivo, demorei a realizar essa escolha. Tinha medo por sempre ouvir sobre a desvalorização da profissão e achava que gostar de crianças não significava muito além disso. Ao chegar no meu 3º ano do Ensino Médio, a pedagogia sempre foi uma "pulguinha" atrás da minha orelha, que só foi ouvida no último momento, quando estava aplicando minha nota no SISU.

Já dentro da faculdade, meus primeiros contatos com o curso de pedagogia foi algo encantador, não tinha muito conhecimento do que seria estudado dentro do curso. Os primeiros contatos com as matérias foram de extrema importância para que eu abrisse o olhar para outras perspectivas. Partindo de estudos de teóricos como Marx, Durkheim, Manacorda, Gramsci pude ampliar meu conhecimento a respeito do papel da escola na sociedade, construindo conhecimento crítico.

Desse modo, a articulação entre teoria e prática se mostrará fundamental ao longo do curso, pois permitirá compreender como os referenciais teóricos estudados ganharão sentido no cotidiano pedagógico. A vivência no ambiente escolar possibilita observar como conceitos como mediação, desenvolvimento integral, interações e brincadeiras se concretizam nas práticas docentes e na organização do espaço educativo. Essa integração fortalece a minha formação como futura professora, permitindo que a teoria não seja apenas um conhecimento abstrato, mas uma base para a reflexão, a tomada de decisões e a qualificação das práticas pedagógicas. Acredito que meus estudos ao longo desses anos me acrescentaram muito, mas sei que minha jornada pedagógica está apenas começando. A pedagogia é um campo em constante evolução, e a formação contínua é vital, possibilitando capacidade para desempenhar cada vez melhor o meu papel como pedagoga. A respeito disso, Santos e Sá (2021) salientam:

A formação continuada se constitui como um dos principais meios de aperfeiçoamento profissional. É um dos mais importantes caminhos para os professores adquirirem novos conhecimentos teóricos e práticos, a fim de aprimorar suas práticas pedagógicas e desenvolver um processo de ensino aprendizagem de qualidade (Santos; Sá; 2021 p. 3).

Dessa forma, anseio pelo que está por vir, dedicando-me cada vez mais para marcar positivamente a vida das pessoas. Baseando-se sempre no conhecimento de Carl Jung,

"Conheça todas as teorias, domine todas as técnicas, mas, ao tocar uma alma humana, seja apenas outra alma humana." (Jung, 1991, p. 5).

## 2 REFERENCIAL TEÓRICO

*“ El propio proceso de aprendizaje se realiza siempre en forma de colaboración del niño con los adultos. ” (Vigotski, 1997, p.16)*

Partindo dessa premissa da colaboração, a presente pesquisa está ancorada na Teoria Histórico-Cultural de Vigotski e seus colaboradores. De acordo com Vigotski (1991), as funções psicológicas superiores se desenvolvem, inicialmente, no plano social, por meio das interações, para depois se internalizarem e tornarem-se parte das estruturas psicológicas do indivíduo. Nesse sentido, ao se pensar no desenvolvimento integral e na inclusão de crianças em um Centro Municipal de Educação Infantil, esta pesquisa se fundamenta nos conceitos de mediação, internalização, Zona de Desenvolvimento Iminente e nos princípios da defectologia, utilizando assim para substanciar a discussão a respeito da formação de professores para Educação inclusiva.

Contudo, antes de abordarmos a teoria propriamente dita, é importante apresentar, de forma breve, um pouco da trajetória pessoal do pesquisador bielorrusso Lev Semionovitch Vigotski. Embora tenha vivido apenas 37 anos, em decorrência da tuberculose, Vigotski construiu uma vasta e significativa produção acadêmica, composta por aproximadamente 300 trabalhos científicos, abordando temas a respeito de educação, neuropsicologia, linguagem, psicologia, questões teóricas e metodológicas relativas às ciências humanas, passando por deficiência física e mental. Lev nasceu em 1896, na cidade de Orsha, na Bielo-Rússia, se mudando no ano seguinte com a família para Gomel, situada também na Bielo-Rússia, onde iniciou sua trajetória acadêmica.

Assim, sua família lhe proporcionou um ambiente bastante intelectualizado, com a presença de uma biblioteca doméstica, além de um ambiente rico em debates a respeito de diversos assuntos. Sua formação inicial foi orientada por sua mãe, Cecília Moiseeva, professora formada, sendo posteriormente complementada por um tutor particular, contratado por seus pais. Desde jovem, Vigotski demonstrava interesse por poesia, teatro, línguas estrangeiras e literatura. Em 1913, concluiu seus estudos e ingressou no curso de Medicina da Universidade Imperial de Moscou; contudo, por falta de interesse, transferiu-se para o curso de Direito, no qual se graduou. Posteriormente, dedicou-se a diversas áreas do conhecimento, como História, Medicina, Psicologia, entre outras. Dessa maneira, Vigotski aprofundou seus saberes e trilhou o caminho que o levaria à elaboração da sua teoria histórico-cultural.

Quanto à sua teoria histórico-cultural, o autor fundamenta-se no materialismo histórico dialético, que, segundo Vigotski (1991), consiste em que todos os fenômenos sejam vistos

como processos em movimento e em mudança. Dessa forma, o autor considera que a aprendizagem ocorre por meio da vivência e da interação social, pois “é na interação social que as funções psicológicas superiores se formam; o indivíduo internaliza formas de ação inicialmente sociais, transformando-as em instrumentos psicológicos.” (Rego, 1995, p. 37).

É nesse contexto que se desenvolvem as funções psicológicas superiores, como a fala, a escrita e a formação de conceitos básicos, sem, contudo, desconsiderar os aspectos biológicos como elementos importantes para o desenvolvimento humano. Assim, é a partir da mediação do homem com a cultura, que o sujeito desenvolve as funções psicológicas superiores (FPS). Nesse sentido, Marta Kohl salienta que “mediação, em termos genéricos, é o processo de intervenção de um elemento intermediário numa relação; a relação deixa, então, de ser direta e passa a ser mediada por esse elemento” (Oliveira, 2011, p. 26).

Logo, é perceptível que a mediação assume um papel fundamental na formação social do sujeito, sendo um processo essencial para tornar possível atividades psicológicas voluntárias, intencionais e controladas. Diante disso, o professor atua como este elemento mediador, entre o educando e o mundo.

Ademais, outro conceito explorado pelo autor bielorrusso é o conceito de internalização, que é a transformação de processos externos em um processo intrapsicológico, aquele que ocorre dentro do indivíduo, em seu âmbito mental. Dessa forma, a formação do conhecimento ocorre apenas quando esta apropriação dos processos externos aconteça. Vigotski assume que “Todas as funções no desenvolvimento da criança aparecem duas vezes: primeiro, no nível social, e, depois, no nível individual; primeiro, entre pessoas (interpsicológica), e, depois, no interior da criança (intrapsicológica)” (Vigotski, 1991, p.41).

À vista disso, o autor conceitua a Zona de Desenvolvimento Iminente<sup>4</sup> (ZDI), que se refere ao espaço das potencialidades da criança. Dessa forma Prestes (2010) exemplifica:

zona de desenvolvimento iminente, pois sua característica essencial é a das possibilidades de desenvolvimento, mais do que do imediatismo e da obrigatoriedade de ocorrência, pois se a criança não tiver a possibilidade de contar com a colaboração de outra pessoa em determinados períodos de sua vida, poderá não amadurecer certas funções intelectuais e, mesmo tendo essa pessoa, isso não garante, por si só, o seu amadurecimento.

Nesse sentido, o aprendizado é o responsável por sua formação, uma vez que, por meio da interação com outras pessoas, a criança consegue ampliar seus saberes, colocando em movimento vários processos de desenvolvimento que, sem ajuda externa, seriam impossíveis

---

<sup>4</sup> Utiliza-se aqui o termo “Zona de Desenvolvimento Iminente”, adotado em traduções mais recentes por Zoia Prestes e Elizabeth Tunes.

de ocorrer; um exemplo disso é a fala. Assim, o impedimento dessa interação levaria à estagnação.

Contudo, Vigotski (2022) não trata da Educação Inclusiva propriamente dita, mas, ao destacarmos alguns fundamentos da defectologia, área em que ele contribuiu significativamente, é possível aplicar suas ideias nesse campo. O autor defende que a defectologia se sustenta em uma tese fundamental:

A defectologia luta atualmente pela tese fundamental em cuja defesa vê a única garantia de sua existência como ciência, e é precisamente a tese que defende: a criança, cujo desenvolvimento foi complicado por um defeito, não é simplesmente menos desenvolvida que suas contemporâneas normais; é uma criança, porém, desenvolvida de outro modo. (Vigotski, 2022, p. 31)

Partindo desse princípio, o autor nos diz que a cultura está adaptada para o homem típico, “normal”, de modo que a criança com desenvolvimento atípico não consegue se inserir de maneira natural e espontânea. Dessa forma, o processo de inserção da criança com deficiência exige caminhos indiretos, mediações específicas e adaptações que possibilitem sua participação efetiva na cultura, assim permitindo o seu desenvolvimento.

Destarte, os princípios da defectologia vygotkiana fornece uma base para esta análise, ao deslocar o foco do biológico para o social. Nesse sentido, a mediação, tanto por parte do professor ou dos colegas, é compreendida como um processo social que cria condições para o desenvolvimento do estudante com deficiência atuando diretamente na Zona de Desenvolvimento Iminente. É através dessa interação mediada que as funções externas são transformadas e ocorrem os processos de internalização. Nesse ínterim, o educador deve focar nas consequências sociais da deficiência e não em seus aspectos biológicos. Assim, organizando sua prática pedagógica de maneira que facilite estas interações, atuando como mediador eficiente, atento às necessidades específicas de cada criança tornando possível sua inclusão no contexto escolar.

Em suma, é relevante destacar que o desenvolvimento desta pesquisa se subsidia na teoria histórico-cultural de Vigotski, compreendendo a relação entre aprendizagem, desenvolvimento e a interação do homem com a cultura. Em vista disso, busca-se analisar a formação docente para a Educação Inclusiva, oportunizando ouvir a voz desses profissionais que atuam no contexto da escola comum.

### 3 PERCURSO METODOLÓGICO

*“[...] a escola deve não apenas se adaptar às deficiências dessa criança, mas também lutar contra elas e vencê-las.” (Vigotski, 2022, p.67)*

Quanto à abordagem, a presente pesquisa classifica-se como qualitativa. A pesquisa qualitativa é um método que busca compreender e interpretar fenômenos sociais, culturais e humanos. Segundo Triviños (2013), a pesquisa qualitativa consiste na preocupação com o processo e não simplesmente com os resultados e o produto. Conforme afirma Minayo (2001), a pesquisa qualitativa parte da análise das subjetividades, das experiências e das percepções dos sujeitos.

Concernentemente ao tipo, configura-se como uma pesquisa exploratória. Como caracteriza Gil (2002), esse tipo de pesquisa tem como objetivo proporcionar maior familiaridade com o problema e o aprimoramento de ideias a respeito do problema pesquisado. Esse tipo de pesquisa é relevante, pois possibilita reunir mais conhecimento sobre o assunto.

Ante o exposto, Marconi e Lakatos (2003, p. 188) destacam a tripla finalidade da pesquisa exploratória: “desenvolver hipóteses, aumentar a familiaridade do pesquisador com um ambiente, fato ou fenômeno, para a realização de uma pesquisa futura mais precisa ou modificar e clarificar conceitos.”

Como instrumentos de produção de dados, foram utilizados roteiros de entrevistas semiestruturadas, que foram transcritas e gravadas em sua íntegra. A esse respeito, Triviños (2013) afirma que as entrevistas semiestruturadas são importantes, pois “[...] ao mesmo tempo que valoriza a presença do investigador, oferece todas as perspectivas possíveis para que o informante alcance a liberdade e a espontaneidade necessárias, enriquecendo a investigação” (Triviños, 2013, p. 146).

Com base nos dados recolhidos, foi utilizado para análise de resultados, o método de análise de conteúdo de Bardin (1977), buscando a significação dos achados produzidos para o objetivo analítico.

Dessarte, os dados foram produzidos e, a partir deles, foi realizada uma pré-análise. De acordo com Bardin (1977), essa fase tem como foco a organização do plano analítico:

É a fase de organização propriamente dita. Corresponde a um período de intuições, mas tem por objetivo tornar operacionais e sistematizar as ideias iniciais, de maneira a conduzir a um esquema preciso do desenvolvimento das operações sucessivas, num plano de análise. (Bardin, 1977, p. 95)

Os participantes desta pesquisa são pedagogos de um Centro Municipal de Educação Infantil. Esse CMEI está localizado em Goiânia, Goiás. Quanto aos aspectos éticos, os participantes receberam um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, que consta no Apêndice A, contendo informações sobre o objetivo geral desta pesquisa e como os resultados obtidos serão organizados. Também será disposto no TCLE que os dados pessoais dos sujeitos da pesquisa, os nomes dos profissionais da educação e o nome da escola serão substituídos por nomes fictícios. É relevante pontuar que este trabalho possui o parecer n°. 5.880.157 consubstanciado no Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da Universidade Federal de Goiás (UFG), com Certificado de Apresentação Ética (CAAE) n°. 65407522.2.0000.5083.

## 4 RESULTADOS E DISCUSSÕES

*“O mais importante é que, junto com o defeito orgânico, são dadas as forças, as tendências e os desejos de vencê-lo ou equilibrá-lo.” (Vigotski, 2022, p. 36)*

As seções a seguir trazem os resultados da pesquisa com análise dos dados obtidos a partir das entrevistas realizadas com quatro professoras de um Centro Municipal de Educação Infantil, para compreender a formação inicial e continuada que receberam quanto à Educação Inclusiva. Desse modo, os dados coletados estão ordenados em algumas categorias organizadas a partir da análise de conteúdo de Bardin (1977). Segundo a autora, a classificação dessas categorias é um processo com normas definidas que “impõe a investigação do que cada um deles tem em comum com outros. O que vai permitir seu agrupamento, é a parte comum existente entre eles” (Bardin, 1977, p. 118).

Como já mencionamos, da análise de conteúdo, emergiram três categorias que foram organizadas de maneira subdividida, a saber: “5.1. A Educação Inclusiva nos Currículos de Formação Docente”, “5.2 Vivências Docentes com a Educação Inclusiva no Cotidiano Escolar”, “5.3 Apoios Institucionais e Perspectivas de Inclusão”, analisadas com base na Teoria Histórico-cultural de Vigotski e seus colaboradores.

No decorrer das seções, buscamos aporte teórico em Vigotski (1994, 1995, 2003, 2022), considerando que, para o autor, é por meio da mediação do outro que o sujeito converte as relações sociais em funções psicológicas, as quais passam a operar como parte constitutiva de sua personalidade (Vigotski, 1995). Assim, enfatiza-se o papel fundamental do professor como mediador. Tais concepções contribuem para compreender de que modo a formação inicial e continuada das professoras da rede municipal de ensino de Goiânia-GO influencia suas práticas voltadas à Educação Inclusiva. Dessa forma, recorreremos a entrevistas semiestruturadas realizadas com professoras atuantes em um Centro Municipal de Educação Infantil, com o objetivo de identificar como a formação recebida as preparou, ou não, para enfrentar os desafios da inclusão escolar.

Desse modo, Denari e Sigolo (2016) defendem que:

Para além do acesso e da permanência com sucesso nas classes comuns, os dispositivos legais que, em conformidade ao disposto nas leis maiores, assumem os princípios de uma educação, de fato, inclusiva para todos, indistintamente, deveriam prever a oferta de serviços de apoio e professores especializados para atuar nesses serviços. (Denari; Sigolo, 2016, p.18)

Reafirma-se, assim, a importância de uma formação adequada para lidar com as crianças que constituem o público a Educação Inclusiva, garantindo o que está previsto no Art. 1º da Lei nº 13.146/2015 - a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência) - que tem por finalidade assegurar e promover, em condições de igualdade, o exercício dos direitos e das liberdades fundamentais das pessoas com deficiência, visando à sua inclusão social e cidadania.

Nesse sentido, ao analisarmos os fundamentos da defectologia em Vigotski (2022), observamos que o autor destaca o papel do educador em compreender os fatores que influenciam o desenvolvimento da criança com deficiência e as exigências que esse desenvolvimento impõe. Como afirma:

Também é preciso considerar as particularidades do desenvolvimento da criança com defeito. O educador deve saber em que se fundamenta a peculiaridade da pedagogia especial, bem como precisa conhecer que fatores no desenvolvimento da criança respondem a essa peculiaridade e a exigem (Vigotski, 2022, p. 82).

Como abordado anteriormente, para compreender os aspectos da formação docente que favorecem ou dificultam a inclusão escolar, realizamos entrevistas com professoras da rede municipal de ensino de Goiânia-GO. Ao todo, participaram cinco educadoras, todas regentes de sala de aula e com mais de dez anos de experiência profissional. Com o intuito de preservar suas identidades, foram identificadas como Professora A, Professora B, Professora C e Professora D.

A Professora A atua há 18 anos na educação, a Professora B há 30 anos na educação, a Professora C há 11 anos na educação, a Professora D há 17 anos na educação. O perfil profissional das docentes entrevistadas está detalhado na Tabela 1, evidenciando sua trajetória formativa e experiência:

Tabela 1 - Perfil profissional das professoras entrevistadas

Perfil Profissional das Professoras Entrevistadas				
Professora	Graduação	Tempo de Atuação	Formação Inicial em Educação Inclusiva	Formação Continuada em Educação Inclusiva:
<b>A</b>	PEDAGOGIA	18 ANOS	NÃO	SIM
<b>B</b>	MAGISTÉRIO	30 ANOS	NÃO	SIM

Perfil Profissional das Professoras Entrevistadas				
<b>C</b>	PEDAGOGIA	11 ANOS	SIM	SIM
<b>D</b>	PEDAGOGIA	17 ANOS	SIM	SIM

Fonte: Elaborada pela autora (2025).

#### 4.1 A EDUCAÇÃO INCLUSIVA NOS CURRÍCULOS DE FORMAÇÃO DOCENTE

Nesta seção, analisa-se a presença da Educação Inclusiva nos currículos de formação inicial e continuada das pedagogas atuantes em um Centro Municipal de Educação Infantil de Goiânia e analisar as ações promovidas pela Secretaria Municipal de Educação de Goiânia no que se refere à formação continuada de professores voltada para a inclusão.

Em consonância ao que foi anteriormente discutido, as professoras participantes desta pesquisa, ao serem questionadas sobre a realização de disciplinas voltadas à Educação Inclusiva em suas formações iniciais, relataram a presença de lacunas significativas nesse campo. As professoras A e B afirmaram não ter cursado, durante a graduação, nenhuma disciplina relacionada à Educação Inclusiva. Já as professoras C e D mencionaram ter tido alguma disciplina voltada à temática, porém não se recordavam do nome, o que evidencia que, mesmo diante de sua presença, houve uma lacuna significativa em relação ao aprendizado obtido.

Dando continuidade às entrevistas, quando as professoras foram questionadas a respeito da participação em cursos de formação continuada na área da Educação Inclusiva, observou-se novamente a presença de lacunas, mesmo todas relatando ter tido algum acesso a esse tipo de formação. As professoras B, C e D relataram terem participado recentemente de um curso sobre Transtorno do Espectro Autista (TEA) oferecido pela rede municipal, enquanto a professora D mencionou ter buscado outras formações por iniciativa própria. Contudo, as entrevistadas destacaram a ausência de formações mais aprofundadas, contínuas e alinhadas às vivências reais enfrentadas no cotidiano escolar.

A professora A relatou que:

Cursos especializados.... Porém, eu sinto que, no momento atual, diante de tantas crianças que temos recebido, a Secretaria está falhando no sentido de oferecer essa formação ao professor. Porque, veja bem, é uma lei federal — sabemos que devemos cumpri-la e que precisamos receber essas crianças —, mas não temos uma formação específica para lidar com elas. Por isso,

sentimos muita dificuldade e não temos apoio. Essa é a realidade.<sup>5</sup>  
(Professora A, 2025)

Ela continua destacando que

A Secretaria não oferece essa formação, e eu acho injusto que nós, pedagogas, tenhamos que buscar formações paralelas para poder atender essas crianças. Como eu sempre digo — você pode até não concordar comigo —, mas, se for para eu fazer uma formação específica para entender cada especialidade, seria melhor seguir para a área clínica, onde eu atenderia uma criança por hora, em vez de estar em sala com vinte, precisando lidar com tantos tipos de especialidades ao mesmo tempo. (Professora A, 2025)

Diante dessa pergunta, a Professora A teceu comentários que destoam da perspectiva vigotskiana, ao afirmar que, caso fosse necessário realizar uma formação específica para atender às demandas das crianças com deficiência, seria mais vantajoso seguir por um caminho clínico. Quanto ao exposto, Lustosa e Paixão (2016) discutem a importância da preparação docente para uma educação voltada a todos, afirmando:

No que se refere à formação inicial, ressaltamos sua relevância para o processo de preparação do professor para atuar na escola para todos, sendo imprescindível que nesta sejam contempladas competências e habilidades voltadas para a diversidade, assim como que estejam aliadas teoria e prática fundamentadas em experiências reais no âmbito escolar, de modo a que se formem docentes reflexivos (Lustosa; Paixão, 2016, p. 266)

Ademais, ainda que se reconheça a importância do atendimento clínico como um suporte complementar ao trabalho pedagógico, é preciso refletir criticamente sobre a ideia de que a prática educativa na inclusão deva se deslocar para espaços clínicos. Tal visão, quando assumida pela professora A, corre o risco de banalizar o papel do espaço escolar, cujas funções são, em essência, educacionais e sociais, negando o caráter político-pedagógico da escola como locus privilegiado da inclusão. Como nos alerta Paulo Freire (1968), a educação é um ato dialógico e transformador, portanto não pode ser reduzida a intervenções clínicas individualizantes.

Com base nas entrevistas realizadas, buscou-se compreender a participação das docentes em formações sobre inclusão oferecidas pela Secretaria Municipal de Educação de Goiânia. Nesse contexto, foi possível identificar contradições significativas nas respostas da Professora B, que em momento estruturado da entrevista descreveu a experiência como "maravilhosa", destacando a utilidade dos recursos multimídia e das trocas de experiências entre cursistas. No entanto, em seus comentários adicionais, a mesma professora revelou uma percepção bastante crítica, caracterizando as formações como "superficiais" e excessivamente

---

<sup>5</sup>Optou-se por apresentar as falas das professoras em fonte tamanho 11, com o objetivo de diferenciá-las das citações de outros autores.

virtuais, defendendo a necessidade de encontros presenciais que contemplem efetivamente o cotidiano escolar.

Essa aparente contradição pode ser compreendida à luz de Tardif (2014) como uma tensão entre os saberes prescritivos das formações e os saberes experienciais docentes. Enquanto o discurso inicial reflete um reconhecimento formal da importância da capacitação, a fala posterior evidencia o distanciamento entre a teoria apresentada e as reais necessidades da prática pedagógica inclusiva revelando o abismo entre a política de formação idealizada e os desafios concretos da escola real.

Esse mesmo problema é percebido nas respostas das docentes C e D, que apontam a distância entre o conteúdo teórico das formações e suas vivências cotidianas no contexto escolar. Diante disso, Nóvoa (2019) destaca que:

A formação continuada não deve dispensar nenhum contributo que venha de fora, sobretudo o apoio dos universitários e dos grupos de pesquisa, mas é no lugar da escola que ela se define, enriquece-se e, assim, pode cumprir o seu papel no desenvolvimento profissional dos professores. (Nóvoa, 2019, p. 11).

Dessa forma, as falas das docentes não expressam uma rejeição ao conhecimento teórico, mas revelam o desejo por formações que realmente partam da realidade vivida na escola. A formação que não dialoga com o cotidiano docente — como apontado pelas professoras — torna-se pouco eficaz diante dos desafios concretos da Educação Inclusiva. Conforme destaca Vigotski (2022), é justamente no enfrentamento dessas situações reais que o professor desenvolve 'vias indiretas' e 'funções reorganizadoras', capazes de transformar a prática pedagógica em um processo verdadeiramente compensatório e emancipador. A partir dessa compreensão, busca-se analisar as vivências docentes com a Educação Inclusiva, considerando o olhar da professora sobre a criança.

#### 4.2 VIVÊNCIAS DOCENTES COM A EDUCAÇÃO INCLUSIVA O OLHAR DA PROFESSORA PARA A CRIANÇA

Nesta seção, procuramos compreender como as práticas pedagógicas das professoras, direcionadas à inclusão, são desenvolvidas na rede municipal de Goiânia.

Diante desse contexto, a inclusão de estudantes que compõem o público da Educação Especial nas salas de aula representa um desafio complexo e contínuo, que demanda uma formação adequada. Desse modo, o professor assume um papel fundamental nesta relação, atuando como o mediador essencial entre o estudante e a construção do conhecimento, conforme fundamenta Vigotski (2022):

La relación entre el niño y una situación que exige empleo de herramientas se establece por medio de otra persona —el experimentador— el niño conversa con él, después habla consigo mismo pero en presencia suya y conoce por la instrucción recibida lo que debe hacer, o sea, a través del lenguaje, mediante la relación social. Aquí se abre el camino hacia el intelecto a través del lenguaje, al principio de modo objetivo, a través de otro y después para sí mismo. (Vigotski, 2022, p. 106).

Nesse processo, o educador deixa de ser um simples transmissor para se tornar o facilitador da interação social e da linguagem que permitirá ao estudante internalizar as ferramentas culturais e, assim, percorrer seu próprio caminho de desenvolvimento intelectual. Partindo dessa premissa fundamental, as professoras, foram questionadas sobre a presença de estudantes da Educação Inclusiva em suas turmas. Dessa forma, todas responderam que tem a presença dessas crianças em sala. A universalidade dessa resposta confirma que a inclusão é uma realidade consolidada no contexto investigado.

Questionada sobre as estratégias de inclusão que utiliza, a professora A foi enfática ao descrever sua abordagem:

A gente busca ter o acolhimento, a gente busca entender, fazer rodas de conversa com o grupo para que não haja preconceito, para que haja aceitação também por parte das crianças. A gente busca várias alternativas para que ele tenha uma socialização tranquila, mas não é fácil, porque é muito complexo, principalmente quando essa criança está agitada. (Professora A, 2025)

De forma semelhante, a professora B também enfatizou a utilização de estratégias dialógicas para mediar a relação do grupo com o colega. Ela detalhou:

Primeiro, eu faço a rodinha de conversa para mostrar para as crianças que nós temos uma criança diferente na nossa sala. E que ele precisa de cuidado, né? E a gente vai fazendo com que as crianças se identifiquem com ele. Porque ele pode estar sendo amigo, pegar na mão. (Professora B, 2025)

Dessa maneira, as estratégias de acolhimento e socialização adotadas pelas professoras encontram eco direto na concepção vigotskiana, quando se explica a tarefa da educação.

A tarefa da educação consiste em incorporar a criança cega à vida e criar a compensação de seu defeito físico. A tarefa restringe-se a conseguir que a alteração do enlace social com a vida seja obtida por alguma outra via. (Vigotski, 2022, p. 93)

As rodas de conversa e a mediação, portanto, não são meras atividades, mas os instrumentos práticos para se estabelecer esse enlace social compensatório, priorizando a criança em sua integralidade e não o seu defeito. Afinal, como já apontava Vigotski (2022), deve ficar claro a qualquer educador que a criança com deficiência é, antes de tudo, uma criança, e apenas em segundo lugar, uma criança com deficiência.

As professoras C e D complementam essa visão ao destacar a importância do planejamento intencional e da organização do ambiente. A professora C enfatiza a necessidade de se adaptar às possibilidades dos alunos, em ter que estar sempre pensando em

atividades que elas consigam realizar também. Já a professora D descreve com precisão a materialização desse cuidado na organização da sala:

Organizo o trabalho com base em contextos de aprendizagem e na pedagogia participativa, priorizando propostas em pequenos grupos. Dessa forma, o ambiente é previamente planejado para favorecer a continuidade, a exploração e a interação entre crianças, adultos e materiais. O foco não está em rotinas rígidas, mas sim no respeito ao tempo e às necessidades de cada criança. (Professora D, 2025).

A fala da docente vai ao encontro do que propõe Ostetto (2011), ao demonstrar que seu planejamento não é uma mera ficha preenchida formalmente, mas uma atitude crítica que coloca a criança no centro do processo, transformando o ambiente em um espaço de experiências múltiplas e significativas.

Para compreender como a formação se reflete nas práticas inclusivas, investigou-se de que modo a teoria orienta o docente a enxergar o estudante para além de suas limitações. Para isso, foi realizada a seguinte pergunta: “Alguma das estratégias que você mencionou foi desenvolvida com base em algo que aprendeu na faculdade ou em cursos de formação continuada?”. A esse respeito, as docentes foram unânimes em apontar a prática cotidiana e a busca pessoal como suas principais fontes de conhecimento, relegando a formação inicial e continuada oferecida pela rede a um plano secundário ou mesmo de insuficiência. A professora A, afirma que é por meio de suas pesquisas por interesse próprio e no dia-a-dia, enfatizando novamente a falta de formação ofertada pela Secretaria. Já a professora D é explícita ao afirmar que:

As estratégias que utilizo foram desenvolvidas a partir da prática cotidiana, da observação e da reflexão sobre as necessidades do grupo e de cada criança, bem como diversos cursos que tenho participado por interesse próprio. (Professora D, 2025).

A professora C também respondeu que suas práticas foram desenvolvidas com o cotidiano. Tais falas confirmam a ideia de Tardif, que esclarece que:

Esse aprendizado, muitas vezes difícil e ligado à fase de sobrevivência profissional, na qual o professor deve mostrar do que é capaz, leva à construção dos saberes experienciais que se transformam muito cedo em certezas profissionais, em truques do ofício, em rotinas, em modelos de gestão da classe e de transmissão da matéria. (Tardif, 2014, p. 108).

Dessa forma, fica evidente que o saber que realmente orienta a prática inclusiva em sala de aula nasce, sobretudo, da vivência cotidiana das professoras.

Em termos de impacto direto, a formação inicial mostrou-se ausente na construção das práticas inclusivas da Professora B, que foi categórica: “Não, na faculdade não”. No entanto, ela destaca que, em cursos de formação continuada, assimilou princípios importantes para

lidar com as especificidades de alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA). Sua fala revela:

No curso, a gente aprende que a gente tem que ter, não é paciência com a criança autista. É saber entender. É saber como tirar ele de uma certa situação. Porque tem momentos que ele não aguenta muito barulho. A gente tem que respeitar esse momento dele. Tentar fazer a sala ficar calma. Para inserir ele. Porque a gente percebe que quando a gente tem um evento na instituição eles ficam muito agitados. (Professora B, 2025).

Essa percepção prática — de que é o ambiente que deve se adaptar para acolher a criança, e não o contrário — encontra sua fundamentação teórica em Vigotski (2022), ao defender que o desenvolvimento se dá nas interações sociais mediadas e que as condições externas devem favorecer a compensação das limitações individuais — o que ele denomina como processo de compensação social.

Os desafios enfrentados pelas professoras para implementar uma prática inclusiva também são evidentes. Ao ser questionada a respeito dos desafios a professora A relata:

Sim, vários. Principalmente o desconhecido, que eu acho que é um fator que é desafiador para a gente, porque você tem que receber, mas você não conhece e não sabe inicialmente quais estratégias que você vai usar, porque a demanda, a gente não pode mentir, eu acho que esses questionários têm que ser feitos, essas falas, para ver como é a nossa realidade. Porque você tem uma sala de 20 crianças e aí você tem duas ou três crianças com especificidades diferentes. Como você vai atender, sendo que você ainda tem as outras demandas de planejamento, de relatório, de portfólios. Então, a gente tenta, mas não é fácil, é um desafio. Incluir essa criança nesse meio que eles colocam. Para mim, é um desafio. E por mais que a professora, às vezes, tenha uma especialidade focada para eles, ela não dá conta. A demanda é muito alta. (Professora A, 2025).

Essa percepção da docente sobre a alta demanda e a necessidade de uma reestruturação da prática vai ao encontro do que teoriza Mantoan (2003), para quem a efetivação da inclusão exige mais do que a matrícula, pois “se o que pretendemos é que a escola seja inclusiva, é urgente que seus planos se redefinam para uma educação voltada para a cidadania global, plena, livre de preconceitos e que reconheça e valorize as diferenças” (Mantoan, 2003, p. 13).

Outra reflexão crucial da Professora A expõe a contradição entre a teoria e a prática da inclusão escolar. Ela relata que, ao estudar o tema, a inclusão parece “linda” e “maravilhosa” na teoria, mas a realidade da sala de aula revela um cenário distinto: “quando ela é inserida, você vê que é mais exclusão do que incluir”. Essa percepção a leva a um questionamento: “se essa criança estivesse em “um lugar que fosse dos iguais”, será que se desenvolveria melhor?”. Embora expresse uma frustração legítima diante das deficiências na implementação da

política inclusiva, a fala da docente revela uma concepção problemática que, inadvertidamente, reforça a lógica segregacionista que a Educação Inclusiva busca superar.

Dessa maneira, ao sugerir a existência de "lugares de iguais", a professora parte de um entendimento que pressupõe a separação entre iguais e diferentes. Vigotski (2022), no entanto, oferece o contra-argumento fundamental ao afirmar que, na essência, não existe diferença nem no enfoque educativo da criança com defeito e da criança normal, nem na organização psicológica de sua personalidade.

O "medo do desconhecido", explicitado pela professora A, poderia ser significativamente atenuado por meio de uma preparação adequada. Uma formação continuada que apresentasse, ao menos, as especificidades básicas desse público equipariam as docentes com um repertório inicial, substituindo a apreensão por um embasamento que as faria se sentir mais seguras e preparadas para lidar com a diversidade em sala de aula.

A Professora B relata desafios diretos ligados ao manejo de comportamentos específicos citando a agressividade em momentos de "desregulação" da criança e a seletividade alimentar. Seu relato é marcado por uma tentativa de compreensão ao dizer "Não é fora de controle, é falta de... Ele se desregula" (Professora B, 2025). Além de identificar o problema, ela evidencia uma prática colaborativa e adaptativa ao "promover junto à família trazer aquilo que ele come", concluindo com a reflexão de que é possível "fazer mudanças, para melhor", o que aponta para uma postura aberta à transformação da prática. Diante desse contexto, elucida-se que, para garantir uma Educação Especial nos moldes que Vigotski propõe, a atuação da docente vai ao encontro do que o autor estabelece:

Em síntese, qualquer educação reduz-se ao estabelecimento de algumas formas novas de conduta e à formação das reações condicionadas ou dos reflexos condicionados, como dizem atualmente os fisiologistas. Contudo, no aspecto fisiológico, no aspecto que nos é mais perigoso nesse sentido, não existe nenhuma diferença de princípio entre a educação da criança com defeito e a educação da criança normal. (Vigotski, 2022, p. 95)

A fala da docente C evidencia um dos principais obstáculos à efetivação da inclusão escolar na prática cotidiana: a insuficiência de suporte profissional especializado. Ela relata a falta de um professor de apoio ou cuidador como um desafio central, que impacta diretamente a qualidade do atendimento educacional.

[...] porque tem momentos que eles também são difíceis, querem mais atenção, querem um colo. Como a gente não tem um professor de apoio, acaba que você deixa as demais crianças desatendidas e não consegue dar a devida atenção para aquela criança que necessita. Um cuidado especial (Professora C, 2025).

Sem esse suporte, o professor regente se vê em uma situação de sobrecarga, tendo que dividir sua atenção entre o estudante da Educação Especial, que demanda um cuidado mais individualizado e específico, e o restante da turma. Conseqüentemente, o educador enfrenta o dilema de não conseguir atender, de forma satisfatória, nem a necessidade de mediação específica de uma criança, nem as demandas do coletivo da turma. Este cenário evidencia que, sem a estrutura de apoio fundamental, a inclusão corre o risco de se restringir à mera integração física na sala de aula, falhando em seu propósito de garantir a participação efetiva e a promoção do desenvolvimento de todos. Esse risco é explicitado por Mantoan (2003), ao afirmar que:

Não adianta, contudo, admitir o acesso de todos às escolas, sem garantir o prosseguimento da escolaridade até o nível que cada aluno for capaz de atingir. Ao contrário do que alguns ainda pensam, não há inclusão, quando a inserção de um aluno é condicionada à matrícula em uma escola ou classe especial. A inclusão deriva de sistemas educativos que não são recortados nas modalidades regular e especial, pois ambas se destinam a receber alunos aos quais impomos uma identidade, uma capacidade de aprender, de acordo com suas características pessoais. (Mantoan, 2003, p. 31)

Ademais a professora D foi explícita ao dizer:

Entre os principais desafios estão: a falta de apoio das famílias, que muitas vezes não realizam o acompanhamento multidisciplinar ou não administram corretamente a medicação prescrita; a resistência de alguns responsáveis em aceitar o diagnóstico; e o número elevado de crianças por turma, que dificulta um trabalho mais individualizado. Além disso, quando há uma criança com comportamento agressivo, o manejo do grupo torna-se ainda mais complexo, considerando que na sala atuam apenas a professora regente e a auxiliar de atividades educativas (Professora D, 2025).

O relato anterior da docente evidencia que o desafio da inclusão é sistêmico, transcendendo os muros da escola. A “falta de apoio das famílias” e a “resistência em aceitar o diagnóstico” apontam para a necessidade de uma articulação mais efetiva entre escola e família. Este cenário de fragilidade nas redes de apoio ilustra, na prática, uma contradição com o princípio vigotskiano da compensação social. Para Vigotski (2022), o desenvolvimento pleno da criança com deficiência só é possível quando o meio social fornece os instrumentos de mediação adequados. A falha desse meio — representada pela falta de suporte familiar e pela insuficiência de recursos na escola — inviabiliza a mediação necessária, resultando no fracasso do processo de compensação social preconizado por Vigotski.

### 4.3 APOIOS INSTITUCIONAIS E PERSPECTIVAS DE INCLUSÃO

Nesta seção, buscou-se analisar as ações da Secretaria Municipal de Educação no que se refere ao apoio oferecido aos professores para o trabalho com estudantes público da Educação Especial, bem como investigar a percepção das professoras sobre as necessidades de melhoria nesse contexto.

A respeito disso, Vigotski afirma que a criança com deficiência se desenvolve de maneira singular, “[...] cujo desenvolvimento foi complicado por um defeito, não é simplesmente menos desenvolvida que suas contemporâneas normais; é uma criança, porém, desenvolvida de outro modo” (Vigotski, 2022, p. 31).

Esta concepção fundamenta a necessidade de um sistema de ensino que não tente enquadrar o aluno em um padrão único, mas que seja capaz de reconhecer e valorizar suas particularidades, criando condições para que suas potencialidades se manifestem.

A priori, as professoras foram questionadas a respeito do apoio que recebem da equipe pedagógica ou da gestão. A Professora A relatou que o apoio é mínimo, cabendo ao professor “arregaçar as mangas” e se responsabilizar sozinho, uma vez que a gestão “não oferece nem textos” sobre o assunto. Essa percepção de desamparo institucional é ecoada pela Professora C, que afirma: “Nenhum, se recebem aqui eu não sei.” Este cenário contradiz o princípio vigotskiano pois “Com frequência, são necessárias as formas culturais singulares, especialmente criadas com o fim de levar a efeito o desenvolvimento cultural da criança com defeito” (Vigotski, 2022, p. 54). A ausência dessas formas — desde materiais básicos até orientações especializadas — representa uma falha do meio social em fornecer os instrumentos de mediação necessários ao processo educativo.

Ademais, a professora D relata que:

O apoio ocorre, mas de forma limitada. Em alguns casos, quando a criança chega a situações de agressividade extrema contra colegas ou professoras, a equipe retira-a da sala por alguns minutos. No entanto, considero que essa medida não contribui efetivamente para o processo de inclusão. (Professora D, 2025).

A prática de “apoio” adotada pela instituição, em vez de promover a inclusão efetiva da criança em sala de aula, assume um caráter excludente ao removê-la do ambiente comum, ainda que temporariamente. A professora B ainda reforça essa postura: “quando ele está desregulado, a gente tira ele um pouco da sala e chama a coordenadora para ficar um pouquinho com ele, para a gente tomar conta das outras crianças.” (Professora B, 2025).

Essa postura vai de encontro aos princípios de Vigotski (2022), para quem o grande defeito de um sistema é

enclausurar seu educando (a criança cega, a surda e a com atraso mental) no estreito círculo do coletivo escolar; cria um mundo pequeno, isolado e fechado, no qual tudo está adaptado e acomodado ao defeito da criança, tudo gira em torno da de ciência corporal e não incorpora o educando à verdadeira vida. (Vigotski, 2022, p. 92)

A escola, no entanto, deve assumir o papel de instrumento social de inclusão, por isso Vigotski (2022) idealiza a escola como:

Um lugar e um modo de organizar as crianças na vida que as rodeiam. E essa é a base da educação dos surdos, razão pela qual não se pode aprender a falar fora da vida social, como não se pode aprender a nadar ficando parado na margem. (Vigotski, 2022, p. 176)

Em complemento, as professoras foram questionadas sobre quais elementos consideram essenciais em uma formação continuada que efetivamente contribua para sua prática inclusiva. Nesse sentido, a professora A relatou:

A formação, né? Eu acho que a gente precisa ter formação. A Secretaria, diante dessa necessidade que ela está tendo e a demanda, é urgente ter mais políticas públicas para que os professores tenham acesso. Porque assim, como a gente trabalha os dois períodos, qual o momento que você vai tirar para ter essa formação? Por mais que a responsabilidade do professor, não é só do professor, é também da Secretaria Municipal. (Professora A, 2025).

Essa fala vai ao encontro, com o princípio vigotskiano de que “somente o conhecimento científico da técnica pode formar o verdadeiro pedagogo nessa esfera” (Vigotski, 2022, p. 120). Essa falta de acesso impede a formação desse pedagogo para atuar ativamente no processo educativo da criança com defeito.

Nesse sentido, investir em uma formação voltada à Educação Inclusiva torna-se indispensável para que o professor esteja preparado para responder às demandas da Educação Especial. Essa necessidade é reconhecida pelas professoras C e D, que refletem como essa formação deveria ser direcionada. A professora D, por exemplo, defende que “é essencial ouvir os professores que estão diretamente com as crianças, dialogando sobre as situações reais do cotidiano escolar” (Professora D, 2025).

Em complemento a essa reflexão, a Professora C afirma: “uma formação, eu acho que ela tem que ser direcionada para as nossas experiências do dia a dia. Os nossos desafios com essas crianças em sala, que não tem mais uma criança, não tem apoio” (Professora C, 2025). Essa demanda por uma formação contextualizada encontra respaldo em Vigotski(2022) que: “Para o pedagogo, é muito importante conhecer precisamente essa peculiaridade da via pela qual é necessário conduzir essa criança.”(Vigotski, 2022, p. 83).

Dessa forma, conhecer as necessidades específicas de cada escola, conversas diretas com as professoras e, a partir disso, elaborar intervenções específicas para atender a demanda daquelas crianças, constitui uma proposta que se alinha ao entendimento vigotskiano. Para o autor bielorrusso:

Se a conduta do organismo vivo é sua interação com o mundo, é o sistema de reações adaptativas ao meio, então, as variações desse sistema manifestam-se prioritariamente na reestruturação e na mudança dos enlaces sociais e das condições nas quais se efetua e realiza o processo normal da conduta. Decididamente, todas as particularidades psicológicas da criança com defeito têm como base não o núcleo biológico, mas o social. (Vigotski, 2022, p.119)

Ademais, questionou-se as docentes sobre as mudanças que elas acham necessárias na formação inicial e continuada de professores para melhorar a inclusão na Educação Infantil. A partir desse questionamento, a professora D destaca:

Na formação inicial, considero fundamental ampliar as discussões sobre a inclusão desde o início do curso, de maneira prática e articulada com a realidade da Educação Infantil. Já na formação continuada, seria importante investir em propostas que unem teoria e prática, valorizem a escuta dos professores e tragam estratégias efetivas para lidar com os diferentes desafios do cotidiano escolar. (Professora D, 2025)

Nesse sentido, a fala da Professora D coroa a presente investigação, sintetizando em seu depoimento as principais questões críticas que orientaram este estudo. Sua reflexão dialoga diretamente com os objetivos traçados, os quais buscaram: analisar as práticas pedagógicas inclusivas desenvolvidas pelos docentes; relacionar tais práticas com sua formação, inicial e continuada; e, por fim, examinar as ações de formação para a inclusão promovidas pela Secretaria Municipal de Educação de Goiânia. Este cenário de fragilidade formativa revela justamente a inversão crítica apontada por Vigotski (2022):

Até o momento, de modo geral, atuamos precisamente de forma inversa: orientávamo-nos para a cegueira, esquecendo-nos de que somente o vidente pode introduzir o cego na vida e que, se o cego guiasse outro cego, acaso não cairiam ambos em um buraco? (Vigotski, 2022, p.126)

Em síntese, para que a inclusão educacional ocorra, é inevitável uma formação docente que possibilite mecanismos teóricos e práticos aos professores e gestores. Essa formação deve, no entanto, reforçar a importância das interações sociais como condição indispensável para o surgimento e desenvolvimento das funções psicológicas superiores dos seus estudantes, como destaca Vigotski (2022). Destarte, os docentes poderão de fato guiar seus estudantes rumo a um desenvolvimento integral e inclusivo.

Nesse sentido, a Rede Municipal de Educação de Goiânia organiza suas ações por meio da Gerência de Inclusão, Diversidade e Cidadania, que dispõe de um arcabouço

documental para orientar a prática. Dois documentos são centrais para o Atendimento Educacional Especializado (AEE): as Orientações sobre o Atendimento Educacional Especializado (AEE), que detalham os objetivos, o público-alvo e a organização desse serviço complementar; e as Orientações Procedimentais Referentes às Ações Inclusivas na Rede, que estabelecem os fluxos e encaminhamentos para a identificação de necessidades educacionais específicas, a matrícula e o acompanhamento dos estudantes. Um contraste significativo, no entanto, emerge dos dados empíricos desta pesquisa: as professoras entrevistadas, atuantes no cotidiano da rede municipal, demonstraram desconhecimento ou familiaridade superficial com os documentos norteadores citados.

Essa lacuna entre a existência formal das políticas e a sua apropriação pela base revela uma falha crítica no processo de formação continuada e de divulgação institucional. Se, conforme Vigotski, o desenvolvimento se dá pela mediação de instrumentos culturais, a não apropriação desses documentos pelas professoras representa a interrupção de um processo essencial de mediação entre a política pública e a prática pedagógica transformadora.

## 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

*“Aquilo com que sempre sonhou a humanidade como um milagre religioso – que os cegos vejam e que os mudos falem –, a educação social que surge na época mais grandiosa da reorganização definitiva da humanidade é chamada a realizá-lo.” (Vigotski, 2022, p. 121).*

Esta pesquisa teve como objetivo central compreender a formação inicial e continuada de professores de um Centro Municipal de Educação Infantil quanto a Educação Inclusiva. De modo específico, objetivou-se analisar as práticas pedagógicas desenvolvidas por esses profissionais no contexto da Educação Inclusiva; relacionar tais práticas com a formação (inicial ou continuada) que os docentes receberam; e, por fim, analisar as ações promovidas pela Secretaria Municipal de Educação de Goiânia no que se refere à formação continuada de professores voltada para a inclusão. O estudo foi estruturado em capítulos que explorou vários aspectos da temática.

Dessa forma, com base nos pressupostos da Teoria Histórico-Cultural de Vigotski, este estudo evidenciou a importância do meio social e cultural para o desenvolvimento do indivíduo. A partir de uma pesquisa qualitativa de caráter exploratório, foi possível conhecer a realidade das formações relacionadas à Educação Inclusiva recebidas pelas profissionais que compõem o corpo docente de um Centro Municipal de Educação Infantil em Goiânia. Nesse sentido, foram realizadas entrevistas semi-estruturadas que permitiram às entrevistadas liberdade e espontaneidade necessárias, enriquecendo a investigação.

A análise de conteúdo das entrevistas desvelou desafios concretos enfrentados no cotidiano escolar no que diz respeito à inclusão. Os resultados e discussões revelaram que quanto à formação recebida, é possível notar uma profunda desconexão entre a formação docente, tanto inicial quanto continuada, e as demandas reais da prática pedagógica. A formação inicial mostrou-se insuficiente, com relatos de lacunas significativas de presença ou de aprendizados obtidos. Por sua vez, a formação continuada ofertada pela Secretaria Municipal de Educação foi amplamente caracterizada pelas professoras como superficial e excessivamente teórica, gerando uma sensação de despreparo e desamparo frente aos desafios do cotidiano escolar.

Em face de suas práticas pedagógicas, nota-se um conhecimento majoritariamente atribuído aos saberes experienciais construídos no cotidiano, e não à formação inicial ou continuada. No que se diz respeito ao apoio oferecido pela gestão ou pela rede, suas falas voltam a evidenciar um desafio e falta de suporte institucional. Essas ausências repercutem de forma direta nas práticas inclusivas das professoras, uma vez que essas professoras precisam

recorrer à improvisação e ao esforço individual para atender às demandas dos estudantes com deficiência.

Tendo em vista o exposto, torna-se relevante ressaltar a necessidade de políticas públicas que considerem a relação intrínseca entre teoria e prática, propiciando aos professores condições efetivas para desenvolverem práticas pedagógicas inclusivas. Desse modo, por intermédio de uma mediação que considere o estudante integralmente, eles poderão contribuir para o desenvolvimento intelectual e social dos estudantes que compõem o público da Educação Especial, conforme propõe Vigotski. Conclui-se, portanto, que a formação de professores voltada para a inclusão não deve ser meramente informativa, mas contextualizada, contínua e, principalmente, crítica.

Assim, esta pesquisa alcançou seus objetivos ao compreender a formação docente e os desafios de implementação das práticas inclusivas no contexto investigado. Os resultados obtidos permitiram mapear criticamente as lacunas formativas e as estratégias improvisadas pelas professoras, contribuindo para a discussão sobre a inclusão na Educação Infantil.

Reconhece-se, no entanto, que a ausência de outros olhares — em especial, o da família e o da própria criança — configura uma limitação que, se superada, aprofundaria significativamente a visão a respeito da realidade vivida. Diante disso, sugere-se como desdobramento futuro a realização de pesquisas que adotem uma abordagem mais abrangente, incluindo a análise da relação família/escola e a possibilidade de estudos empíricos desenvolvidos no cotidiano das salas de atividades da Educação Infantil.

Desse modo, esta pesquisa mostrou-se relevante porque traz à tona as vozes das professoras da Educação Infantil, mostrando os desafios reais que elas enfrentam no dia a dia para incluir todas as crianças. Esta investigação é importante porque olha para a inclusão como um processo humano, que precisa de condições de trabalho, formação continuada e apoio concreto aos educadores. Ao entender melhor essa realidade, damos um passo importante para construir uma Educação Infantil mais justa, acolhedora e transformadora para todos.

## REFERÊNCIAS

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa, Portugal: Edições 70 Ltda, 1977.

BRASIL. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**. Brasília: MEC/SEF, 1998. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/volume1.pdf>. Acesso em: 25 jun. 2025.

DENARI, Fátima Elisabeth; SIGOLO, Silvia Regina R. L. Formação de professores em direção à educação inclusiva no Brasil: dilemas atuais. In: POKER, Rosimar Bortolini; MARTINS, Sandra Eli Sartoreto de Oliveira; GIROTO, Cláudia Regina Mosca (org.). **Educação inclusiva: em foco a formação de professores**. Marília: Oficina Universitária, 2016. DOI: <https://doi.org/10.36311/2016.978-85-7983-764-7.p15-31>. Disponível em: [https://ebooks.marilia.unesp.br/index.php/lab\\_editorial/catalog/download/85/239/4320?inline=1](https://ebooks.marilia.unesp.br/index.php/lab_editorial/catalog/download/85/239/4320?inline=1). Acesso em: 28 jun. 2025.

FERREIRA, Ana Paula Almeida; SÁ-SILVA, Jackson Ronie; LIMA, Márcia Raika e Silva; PADILHA, Maritania dos Santos. Concepções docentes sobre práticas pedagógicas inclusivas na educação infantil. **Perspectivas em Diálogo: Revista de Educação e Sociedade**, Naviraí, v. 9, n. 19, p. 84–104, jan./abr. 2022. Disponível em: <https://periodicos.ufms.br/index.php/persdia/article/view/13502>. Acesso em: 28 jun. 2025.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 36. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2001.

FREIRE, Paulo. **Uma Educação para a Liberdade**. 4. ed. Porto: Dinalivro, 1974.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

JUNG, Carl Gustav. **Obras Completas**. Estudos Sobre a Psicologia Analítica. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 1991.

LEONTIEV, Alexei Nikolaevich. Uma contribuição à teoria do desenvolvimento da psique infantil. In: VIGOTSKI, L.S. et al. **Linguagem, Desenvolvimento e Aprendizagem**. 11. ed. São Paulo: Ícone, 2010.

LUSTOSA, Ana Valéria Marques Fortes; PAIXÃO, Maria do Socorro Santos Leal (org.). **Entre paradigmas: pesquisas em educação especial e inclusiva**. Teresina: EDUFPI, 2016.

MANERA, Luciane. O ambiente alfabetizador. **Letra A: o jornal do alfabetizador**, Belo Horizonte, n. 4, mar./abr. 2008. Disponível em: [https://www.ceale.fae.ufmg.br/files/uploads/JLA/2008\\_JLA13.pdf](https://www.ceale.fae.ufmg.br/files/uploads/JLA/2008_JLA13.pdf) Acesso em: 18 jul. 2025.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Inclusão escolar: o que é? por quê? como fazer?**. São Paulo: Moderna, 2003.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Fundamentos de metodologia científica**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2003.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. 9. ed. São Paulo: Hucitec, 2001.

NÓVOA, António. Os professores e a sua formação num tempo de metamorfose da escola. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 44, n. 3, p. 1-15, 2019. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edreal/a/DfM3JL685vPJryp4BSqyPZt/>. Acesso em: 13 out. 2025.

OLIVEIRA, Marta Kohl de. **Vygotsky: aprendizado e desenvolvimento: um processo sócio-histórico**. 1. ed. São Paulo: Scipione, 2011. (Coleção Pensamento e Ação na Sala de Aula).

OLIVEIRA, Marta Kohl de; REGO, Teresa Cristina. Revolucionário inquieto. **Educação: Lev Vigotski**, n. 2, p. 6-17, 2010. Disponível em: <https://repositorio.usp.br/item/002128188>. Acesso em: 25 maio 2025.

OSTETTO, Luciana Esmeralda. Planejamento na Educação Infantil mais que a atividade: a criança em foco. In: OSTETTO, Luciana Esmeralda (Org.). **Educação Infantil: saberes e fazeres da formação de professores**. Campinas: Papyrus, 2011.

REGO, Teresa Cristina. **Vygotsky: uma perspectiva histórico-cultural da educação**. Petrópolis: Vozes, 2004. Disponível em: <https://repositorio.usp.br/item/001599317>. Acesso em: 26 maio 2025.

SANTOS, Taís Wojciechowski; SÁ, Ricardo Antunes de. O olhar complexo sobre a formação continuada de professores para a utilização pedagógica das tecnologias e mídias digitais. **Educar em Revista**, Curitiba, v. 37, p. e 72722, 2021. Disponível em <https://www.scielo.br/j/er/a/MyDRrjQnCgmcQ8wChz3PKsR/>. Acesso em: 18 jul. 2025.

SILVA, Jéssica Aline. O ensino, a aprendizagem e a formação: O que nos constitui um bom professor que ensina matemática?. **Educação Matemática em Revista**, Rio Grande do Sul, n. 2, 2021. DOI: [10.37001/EMR-RS.v.2.n.22.2021.p.119-124](https://doi.org/10.37001/EMR-RS.v.2.n.22.2021.p.119-124). Disponível em: <https://www.sbemrasil.org.br/periodicos/index.php/EMR-RS/article/view/2907>. Acesso em: 18 jul. 2025.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 17. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação – o positivismo, a fenomenologia, o marxismo. **Formação (Online)**, [S. l.], v. 1, n. 20, 2013. DOI: [10.33081/formacao.v1i20.2335](https://doi.org/10.33081/formacao.v1i20.2335). Disponível em: <https://revista.fct.unesp.br/index.php/formacao/article/view/2335>. Acesso em: 22 mar. 2025.

VIGOTSKI, Lev Semionovitch. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. 4. ed. brasileira. São Paulo: Livraria Martins Fontes, 1991.  
VIGOTSKI, Lev Semionovitch. **Fundamentos de defectologia**. In: Obras Escogidas, Volume: V. Madrid, Espanha: Visor Distribuciones, 1997.

VIGOTSKI, Lev Semionovich. **Obras completas – tomo cinco**: fundamentos de defectologia. Tradução do Programa de Ações Relativas às Pessoas com Necessidades Especiais (PEE). Cascavel: Edunioeste, 2022.

## APÊNDICE A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Convido o(a) senhor(a) a participar da pesquisa intitulada: “**A formação de professores para a inclusão: uma pesquisa exploratória em um Centro Municipal de Educação Infantil**”. Este estudo tem como objetivo compreender os impactos da formação docente na promoção da inclusão escolar no contexto da Educação Infantil.

Caso o(a) senhor(a) autorize, realizei entrevistas como forma de obtenção de dados para esta investigação. As entrevistas poderão ser gravadas, desde que haja consentimento prévio. As informações obtidas serão posteriormente transcritas para análise.

A participação nesta pesquisa é voluntária, livre e gratuita, sem qualquer tipo de pagamento ou custo para o(a) participante. É garantido o sigilo da identidade e o anonimato das informações prestadas à pesquisadora.

O(a) participante terá acesso ao conteúdo da monografia antes da defesa, para que possa avaliar o seu teor e autorizar a divulgação oficial dos dados no Trabalho de Conclusão de Curso (TCC). As gravações (fitas e/ou áudios) ficarão sob a responsabilidade exclusiva da pesquisadora, sendo vedado seu compartilhamento ou utilização por terceiros.

As informações coletadas serão tratadas com zelo e ética, de forma a evitar qualquer possibilidade de identificação do(a) participante. Para isso, serão utilizados nomes fictícios.

O(a) senhor(a) tem plena liberdade para recusar sua participação na pesquisa ou desistir dela a qualquer momento, sem sofrer nenhum tipo de penalidade.

O(a) colaborador(a) deve estar ciente de que os resultados desta investigação poderão ser publicados e/ou divulgados, sempre com a garantia do anonimato.

Acredita-se que não haverá desconfortos ou riscos ao participar deste estudo, que será realizado de maneira simples, por meio de entrevistas e/ou questionários. Caso surjam dúvidas ou o(a) senhor(a) deseja obter mais informações sobre o andamento da pesquisa, ou ainda, optar por desistir da participação, favor entrar em contato com a pesquisadora por meio do seguinte e-mail: ana\_luisa2@discente.ufg.br

### **Declaração de Consentimento**

Declaro que li, compreendi e estou ciente das informações acima. Concordo, de forma voluntária, em participar da pesquisa intitulada: “A formação de professores para a inclusão: uma pesquisa exploratória em um Centro Municipal de Educação Infantil”. Declaro também ter recebido uma cópia deste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.

Nome do Participante: \_\_\_\_\_

Assinatura do Participante: \_\_\_\_\_

Local e Data: \_\_\_\_\_

Assinatura da Pesquisadora: \_\_\_\_\_

## APÊNDICE B – ROTEIRO DE ENTREVISTA

Para realizarmos nossa observação na Escola \_\_\_\_\_, solicitamos a colaboração do(a) Sr(a) Professor(a) para conceder entrevista, segundo o roteiro que se segue.

As informações coletadas, nesta pesquisa, serão utilizadas exclusivamente para discussões em um Trabalho de Conclusão de Curso, no Curso de Pedagogia da UFG.

Antecipadamente, agradeço a colaboração.

### 1. Caracterização da Unidade Escolar

1.1 Nome da escola: \_\_\_\_\_

1.2 Número de alunos: \_\_\_\_\_

1.3 Turnos em que funciona: \_\_\_\_\_

### 2. Formação acadêmica do(a) entrevistado(a).

2.1 Ensino Médio: Modalidade Normal ( ) Outro ( ) Qual? \_\_\_\_\_

2.2 Curso de graduação: \_\_\_\_\_

2.3 Curso de especialização: \_\_\_\_\_

2.4 Curso de pós-graduação: \_\_\_\_\_

2.5 Outros: \_\_\_\_\_

### 3. Há quanto tempo você trabalha como professora (o)?

4. Durante a sua graduação, você já teve alguma disciplina relativa à Educação Inclusiva?

5. Se respondeu sim à questão anterior, lembra-se do nome da disciplina?

6. Você já participou de cursos de formação continuada da área da Educação Inclusiva? Se respondeu sim, qual ou quais cursos? Quais foram os temas abordados? Se respondeu não, sente falta de uma formação específica ofertada pela sua rede de ensino?

7. Você já teve/tem algum estudante público da Educação Especial na sua sala de aula?

8. Se respondeu sim à questão anterior, quais estratégias você utiliza no dia a dia para incluir essas crianças nas atividades da turma?

9. Alguma das estratégias anteriores, você desenvolveu tendo em vista o que aprendeu na Faculdade ou em algum curso de formação continuada? Explique.

10. Você já enfrentou desafios ao lecionar para estudantes público da Educação Especial? Se sim, quais?

11. Que tipo de apoio você recebe da equipe pedagógica ou da gestão da unidade para trabalhar com estudantes com deficiência?

12. Você já participou de alguma formação promovida pela Secretaria Municipal de Educação de Goiânia voltada à inclusão? Como foi essa experiência?
13. O que você considera essencial em uma formação continuada para que ela realmente contribua com sua prática inclusiva?
14. Na sua perspectiva, quais mudanças seriam necessárias na formação inicial e continuada de professores para melhorar a inclusão na Educação Infantil?