ISSN: 2358-8829

# ESTUDO E ANÁLISE SOBRE A FORMAÇÃO INICIAL E CONTINUADA DE PROFESSORES E AS PRÁTICAS INCLUSIVAS NO ENSINO FUNDAMENTAL: DESAFIOS E PROPOSIÇÕES

Samuel Serra Ribeiro[1]
Deuzimar Costa Serra[2]

## INTRODUÇÃO

A formação inicial e continuada de professores ocupa lugar central no debate sobre a efetivação da educação inclusiva no ensino fundamental. A garantia de matrícula de estudantes com deficiência não assegura, isoladamente, condições adequadas de participação e aprendizagem, sendo necessária a articulação entre qualificação docente, recursos pedagógicos, acessibilidade e apoio institucional. No Brasil, esse compromisso está contemplado na Constituição Federal de 1988, na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/1996) e na Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Lei nº 13.146/2015).

As crenças, os saberes e a formação dos profissionais da educação interferem nas possibilidades de construção de práticas inclusivas, sobretudo no atendimento a estudantes com deficiência e com transtorno do espectro autista (Sanini; Bosa, 2015; Cunha, 2017). Nesse contexto, a pesquisa realizada no município de Codó, Maranhão, investigou as relações entre os processos formativos e as condições concretas de trabalho dos educadores da rede municipal.

O objetivo geral foi analisar como a formação inicial e continuada dos professores promove práticas inclusivas no ensino fundamental para atender estudantes com deficiência, em especial os autistas, identificando desafios e proposições. O estudo também considerou as percepções de docentes, gestores, supervisores e representante da Secretaria Municipal de Educação, Ciência, Tecnologia e Inovação (SEMECTI), reunindo dados documentais e empíricos. Os resultados apontam participação expressiva

[1] Bolsista PIBIC/UEMA; Universidade Estadual do Maranhão – Campus Codó.
[2] Professora orientadora, Dr.ª; Universidade Estadual do Maranhão – Campus Codó. Pesquisa financiada pela FAPEMA, vinculada ao Edital nº 52/2025-PPG/CP/UEMA.

ISSN: 2358-8829

em formações continuadas, mas também insegurança profissional, dificuldades de aplicação prática dos conhecimentos e carências no suporte institucional.

## METODOLOGIA

Trata-se de uma pesquisa de campo com abordagem quantitativa e qualitativa, articulada a pesquisa bibliográfica e análise documental, a partir da triangulação de fontes e instrumentos. A revisão teórica contemplou estudos sobre formação docente e educação inclusiva; a análise documental examinou legislações, diretrizes e dados institucionais; e a etapa de campo utilizou questionários, entrevistas semiestruturadas e registros em diário de campo. A análise de conteúdo foi empregada de maneira complementar à triangulação (Minayo, 2019; Bardin, 2016).

A pesquisa abrangeu três instituições de ensino de Codó: CMEI Reinaldo Zaidan, UE João Temístocles e Colégio C.M.C.B. 2 de Julho – Nagib Buzar. Participaram 15 profissionais: um representante da SEMECTI, dois gestores, dois supervisores, quatro professores vinculados à educação especial e inclusiva e seis professores do ensino fundamental. Os questionários foram disponibilizados por meio do Google Forms, e as entrevistas ocorreram presencialmente, com os mesmos participantes.

A participação foi precedida da assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido. Para garantir o anonimato, adotaram-se nomes simbólicos relacionados à flora brasileira nos recortes de falas, omitindo a escola de vinculação de cada profissional. Os dados quantitativos foram sistematizados em frequências e percentuais, posteriormente relacionados aos relatos e aos documentos da pesquisa.

## REFERENCIAL TEÓRICO

A inclusão escolar requer reconhecer a diversidade dos estudantes e assegurar condições para a aprendizagem. A literatura mobilizada na pesquisa ressalta a necessidade de compreender a inclusão como compromisso compartilhado entre escola, docentes, famílias e poder público (Benitez; Domeniconi, 2015; Lemos et al., 2016). Nesse processo, a formação docente constitui dimensão fundamental, embora não suficiente de modo isolado.

A formação continuada, articulada às experiências e às demandas da prática profissional, oferece possibilidades de atualização e reflexão sobre o trabalho pedagógico. Entretanto, o domínio teórico precisa dialogar com os desafios de adaptação curricular, de comunicação e de atendimento às necessidades específicas dos estudantes. O estudo de Ribeiro et al. (2026), citado no relatório de pesquisa, também destaca interferências das condições de trabalho na continuidade formativa dos docentes.

## RESULTADOS E DISCUSSÃO

Os dados institucionais referentes a 2025, disponibilizados pela SEMECTI, registraram 148 escolas na rede municipal de Codó, sendo 61 urbanas e 87 rurais, com 21.781 estudantes matriculados. Desses, 577 eram atendidos pelo Atendimento Educacional Especializado (AEE): 477 na zona urbana e 100 na zona rural. A rede contava com 64 salas de recursos multifuncionais, distribuídas entre 55 unidades urbanas e nove rurais. Esses números evidenciam diferenças na distribuição territorial dos serviços e recursos, especialmente quando comparadas as zonas urbana e rural.

Quanto ao perfil dos participantes, 12 dos 15 profissionais eram mulheres (80%). Em relação à escolaridade concluída, 12 tinham graduação (80%) e três possuíam pós-graduação lato sensu (20%). Oito profissionais tinham mais de 20 anos de atuação na educação (53%), quatro tinham entre 11 e 20 anos (27%), um entre seis e dez anos (7%) e dois entre um e cinco anos (13%). Sobre a formação inicial, oito participantes informaram ter cursado conteúdos de educação inclusiva na graduação (53%), enquanto sete não tiveram esse contato (47%). O relatório indica uma lacuna especialmente entre os profissionais com maior tempo de experiência.

A participação em formação continuada sobre inclusão no ano de 2025 alcançou 12 profissionais (80%); os três que não participaram eram docentes do ensino regular. Apesar dessa adesão, nenhum entrevistado declarou sentir-se plenamente preparado para atuar com estudantes autistas: sete responderam “parcialmente” (47%) e oito responderam “não” (53%). Esse contraste sugere que o acesso às formações, embora relevante, não elimina as dificuldades vivenciadas no cotidiano escolar.

**Quadro 1** – Indicadores selecionados da pesquisa de campo (n = 15). Fonte: Base de dados da pesquisa PIBIC/UEMA (2025–2026).

| INDICADOR | FREQUÊNCIA | PERCENTUAL |
|---|---|---|

ISSN: 2358-8829

| | | |
|---|---|---|
| Participou de formação continuada em 2025 | 12 de 15 | 80% |
| Não se sente preparado para atuar com estudantes autistas | 8 de 15 | 53% |
| Sente-se parcialmente preparado | 7 de 15 | 47% |
| Avalia a articulação profissional como regular | 8 de 15 | 53% |
| Avalia a articulação profissional como fraca | 4 de 15 | 27% |
| Prioriza formação continuada específica em inclusão | 10 de 15 | 67% |

**Fonte:** próprio autor (PIBIC/UEMA/FAPEMA/2026).

No campo institucional, seis participantes (40%) consideraram suficiente o apoio da gestão ou da SEMECTI, outros seis (40%) avaliaram-no como parcial e três (20%) afirmaram não contar com esse suporte. Em relação aos recursos pedagógicos, seis profissionais (40%) afirmaram recebê-los, cinco (33%) consideraram o fornecimento parcial e quatro (27%) responderam negativamente. A articulação entre professor regular, AEE, supervisão e gestão foi avaliada como boa por três participantes (20%), regular por oito (53%) e fraca por quatro (27%).

Nas entrevistas, os participantes apontaram sobrecarga profissional, desafios na relação com as famílias, dificuldades de acessibilidade e insuficiência de materiais e apoio especializado. Os depoimentos também evidenciaram distanciamento entre conteúdos das formações e situações concretas da escola. A professora Carnaúba (S4) reivindicou formações mais práticas, conduzidas com conhecimento do "chão de escola", enquanto a professora Buriti (S3) destacou a necessidade de modificar as orientações recebidas quando confrontadas com as condições efetivas das instituições.

Entre as prioridades para fortalecer a educação inclusiva, dez participantes (67%) apontaram a formação continuada específica, dois (13%) a acessibilidade física e arquitetônica, um (7%) a ampliação do AEE, um (7%) a comunicação com as famílias e um (7%) a necessidade conjunta de todas essas medidas. Em relação aos temas formativos, sobressaíram estratégias diferenciadas de ensino (27%) e conhecimentos sobre desenvolvimento humano e neurodivergência (20%), além de práticas colaborativas, tecnologias assistivas, comunicação alternativa e adaptações curriculares.

Os resultados reforçam que a qualificação docente deve ser articulada a condições de trabalho e a recursos institucionais compatíveis com as demandas de inclusão. A existência de ações formativas não implica, por si só, segurança profissional ou capacidade de aplicar estratégias inclusivas, sobretudo quando faltam condições materiais, planejamento compartilhado e acompanhamento sistemático.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A investigação identificou avanços institucionais na educação inclusiva de Codó, mas evidenciou tensões entre a ampliação do atendimento, a formação dos profissionais e as condições concretas para a efetivação de práticas pedagógicas inclusivas. A participação em formações continuadas foi significativa, embora a maioria dos entrevistados não se considere plenamente preparada para trabalhar com estudantes autistas.

Os achados indicam a necessidade de processos formativos contextualizados e orientados para situações práticas, acompanhados de infraestrutura acessível, materiais pedagógicos, fortalecimento do AEE, diálogo com as famílias e articulação entre os diferentes profissionais da escola. Como desdobramento propositivo, o relatório prevê a disponibilização de uma cartilha com sugestões de melhorias e a socialização dos resultados com instituições e órgãos públicos municipais. Por se tratar de pesquisa com 15 participantes de três instituições, as constatações expressam o universo investigado, sem pretensão de generalização estatística para toda a rede.

**Palavras-chave:** Formação docente; Educação inclusiva; Ensino fundamental; Formação continuada.

## REFERÊNCIAS

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo.** São Paulo: Edições 70, 2016.

BENITEZ, P.; DOMENICONI, C. Inclusão escolar: o papel dos agentes educacionais brasileiros. **Psicologia: Ciência e Profissão**, Brasília, v. 35, n. 2, 2015.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 23 dez. 1996.

BRASIL. Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 7 jul. 2015.

CUNHA, E. **Autismo e inclusão: psicopedagogia práticas educativas na escola e na família.** 7. ed. Rio de Janeiro: Wak Ed., 2017.

LEMOS, E. L. M. D.; SALOMÃO, M. N. R.; AQUINO, F. S. B.; AGRIPINO-RAMOS, C. S. Concepções de pais e professores sobre a inclusão de crianças autistas. **Revista de Psicologia**, 2016.

MINAYO, M. C. S. (org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade.** 20. ed. Petrópolis: Vozes, 2019.

RIBEIRO, Samuel Serra et al. Entre a sobrevivência e a formação continuada dos docentes do ensino fundamental: interferências, influências, desafios e proposições. **Revista Tópicos**, Rio de Janeiro, v. 4, n. 34, p. 1–25, 2026.

SANINI, C.; BOSA, C. A. Autismo e inclusão na educação infantil: crenças e autoeficácia da educadora. **Estudos de Psicologia**, 2015.