



UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO GRANDE DO NORTE (UERN)
UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO SEMI-ÁRIDO (UFERSA)
INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO RIO
GRANDE DO NORTE (IFRN)
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO (POSENSINO)

MARIA DA SAÚDE PINTO DA COSTA

**A FORMAÇÃO CONTINUADA DAS PROFESSORAS DO ENSINO
FUNDAMENTAL DE UMA ESCOLA PÚBLICA DO MUNICÍPIO DE APODI – RN DE
EDUCAÇÃO ESPECIAL**

MOSSORÓ – RN
2024

MARIA DA SAÚDE PINTO DA COSTA

**A FORMAÇÃO CONTINUADA DAS PROFESSORAS DO ENSINO
FUNDAMENTAL DE UMA ESCOLA PÚBLICA DO MUNICÍPIO DE APODI – RN DE
EDUCAÇÃO ESPECIAL**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Ensino, associação ampla entre a Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN), a Universidade Federal Rural do Semiárido (UFERSA) e o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte (IFRN), como parte dos requisitos para obtenção do título de Mestra em Ensino.

Área de Concentração: Ensino na escola pública

Linha de pesquisa: Ensino de Ciências Humanas e Sociais

Orientadora: Dra. Maria Margarita Villegas

MOSSORÓ – RN

2024

FICHA CATALOGRÁFICA
Biblioteca IFRN – Campus Mossoró

- C837 Costa, Maria da Saúde Pinto da.
A formação continuada das professoras do ensino fundamental de uma escola pública do município de Apodi – RN de educação especial / Maria da Saúde Pinto da Costa. – 2024.
162 f.
- Dissertação (Mestrado em Ensino) – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte, Universidade do Estado do Rio Grande do Norte, Universidade Federal Rural do Semi-Árido, 2024.
Orientadora: Dra. Maria Margarita Villegas.
1. Educação básica. 2. Formação Continuada. 3. Educação Especial. 4. Inclusão. I. Título.
- CDU: 377.8:376

Ficha catalográfica elaborada pela bibliotecária
Viviane Monteiro da Silva CRB15/758

MARIA DA SAÚDE PINTO DA COSTA

**A FORMAÇÃO CONTINUADA DAS PROFESSORAS DO ENSINO
FUNDAMENTAL DE UMA ESCOLA PÚBLICA DO MUNICÍPIO DE APODI – RN DE
EDUCAÇÃO ESPECIAL**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Ensino, associação ampla entre a Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN), a Universidade Federal Rural do Semiárido (UFERSA) e o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte (IFRN), como parte dos requisitos para obtenção do título de Mestra em Ensino.

Área de Concentração: Ensino na escola pública

Linha de pesquisa: Ensino de Ciências Humanas e Sociais

Orientadora: Dra. Maria Margarita Villegas

Dissertação apresentada e aprovada em 24/04/2024, pela seguinte Banca Examinadora:

BANCA EXAMINADORA:

Documento assinado digitalmente
 **MARIA MARGARITA VILLEGAS GRATEROL**
Data: 05/06/2024 14:43:17-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Maria Margarita Villegas, Dra. – Presidente
Universidade Federal Rural do Semi-Árido – UFERSA

Documento assinado digitalmente
 **MARCELO BEZERRA DE MORAIS**
Data: 05/06/2024 14:27:22-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Marcelo Bezerra de Moraes, Dr. – Examinador Interno
Universidade Estadual do Rio Grande do Norte – UERN

Documento assinado digitalmente
 **GIOVANA CARLA CARDOSO AMORIM**
Data: 05/06/2024 11:43:10-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Giovana Carla Cardoso Amorim, Dra. – Examinadora Externa
Universidade do Estado do Rio Grande do Norte – UERN

MOSSORÓ – RN

2024

Dedico este estudo a todos aqueles profissionais que acreditam no poder emancipador da educação e atuam de forma humanizadora incentivando a cada educando a desenvolver o seu potencial, se esforçando para incluí-los em todas as práticas pedagógicas desenvolvidas.

AGRADECIMENTOS

É chegado um momento tão importante quanto os demais que vivenciei no decorrer desses dois últimos anos de estudos, é um momento diferente dos demais por me sentir mais leve diante do trajeto percorrido e estou ciente de que os resultados alcançados não são unicamente méritos meus, há diversas pessoas envolvidas nessa caminhada. Por isso, expresso meu reconhecimento e minha gratidão a todos que estiveram me acompanhado e apoiando nesta trajetória.

Inicialmente, recordo que minha motivação para cursar o mestrado veio enquanto eu cursei uma disciplina na condição de aluna especial e a partir dela fui sendo incentivada por minha mãe, Antônia (*in memoriam*), que sempre me incentivou na vida estudantil “*estude porque esse é o melhor caminho para vencer na vida sofrendo menos*”; foi assim que me reencontrei no universo acadêmico novamente na Pós-Graduação a nível *stricto sensu*. Ademais, o desejo por dar continuidade ao meu processo formativo ante minha atuação profissional é uma constante. E este desejo também foi minha inspiração na busca por ingressar no mestrado.

Uma expressão de autoria do professor Cortella proferida em uma de suas palestras que tem me acompanhado, me inspirando no processo de atuação e de qualificação docente é “[...] fazer o teu melhor nas condições que você tem, enquanto você não tem condições melhores para fazer melhor ainda” (Cortella, 2018). Desse modo, tenho me esforçado para cumprir os meus compromissos, da melhor maneira, claro que considerando e reconhecendo as minhas limitações e para isso contando com o apoio de tantas pessoas, desde alguns familiares àquelas que a vida profissional e acadêmica me presenteou. Por isso, faço questão de expressar os meus agradecimentos, a seguir:

A Deus por ter me concebido a vida e a inteligência, me sustentando diante das minhas fragilidades, dando-me sabedoria e determinação para continuar lutando pelos meus ideais;

À Prof.^a Dra. Margarita Villegas, minha orientadora, por ter acreditado no meu potencial em meio as minhas fragilidades formativas e humanas, a qual tenho um carinho e admiração especiais, pela sua conduta profissional e humana sempre buscando acolher ao outro com amor, respeito e compreensão, desempenhando sua função numa dimensão integral agindo de forma humanizada considerando os cuidados vitais com a saúde física e mental, que nós como seres humanos

precisamos, e dando o suporte adequando para desenvolver-se pesquisas com seriedade.

A minha família, em especial meu pais, Luiz e Antônia (*in memoriam*), pelo incentivo e apoio demonstrados; ao meu irmão, Antônio, por se fazer presente no decorrer deste trajeto do mestrado auxiliando ao meu pai na minha ausência, assim como minha irmã, Lúcia (Nega), pelo suporte que vem me dando desde a partida da nossa matriarca; as outras irmãs, Aparecida e Edineide, pela torcida e a minha tia, Maria José, por sempre me incentivar e motivar a lutar pelos meus sonhos.

Ao meu namorado, Jandesberg, pela compreensão e pela paciência diante de momentos estressantes e turbulentos vivenciados durante este percurso formativo.

Aos amigos e colegas do mestrado, Roney Reges, Vanessa Gurgel, Karina Soares por todas as vezes que pedi auxílio e de pronto me atenderam assim como a Rita Neirijane, ex mestranda, que me ajudou bastante com sua generosidade e experiência, interagindo comigo sempre que eu a buscava; a amiga Luana Monteiro, pelo apoio a mim direcionado em alguns momentos, minha gratidão a vocês.

De uma forma especial, ao meu companheiro de orientação, Marlison Diego, um ser de luz, cuja personalidade é suave, com quem compartilhei momentos neste processo de pesquisa como angústias, preocupações, incertezas e êxitos. Obrigada por me permitir construir memórias afetivas humanizadas e por todas as experiências e aprendizados que juntos construímos.

Às participantes Alice, Mary, Fernanda e Iva por se disporem a colaborar com este estudo de forma generosa e comprometida através das suas reflexões e percepções tornando possível o desenvolvimento desta pesquisa. Minha gratidão afetuosa.

Aos prezados professores que compuseram esta banca examinadora, de modo especial ao Professor Dr. Marcelo Bezerra de Moraes, pelas contribuições zelosas desde o início da construção deste estudo, assim como à professora Dr.^a Giovana Carla Cardoso Amorim, quem tem direcionado um olhar contributivo e acolhedor ao se referir a esta produção com sua inteligência e sensibilidade, proporcionando novas aprendizagens a mim. Às suplentes, professora Dr.^a Simone Maria da Rocha e a professora Dr.^a Jacyene Melo de Oliveira Araújo. Gratidão afetiva a vocês!

Ao Programa de Pós-Graduação em Ensino (POSENSINO), por esta valiosa oportunidade formativa de eu cursar um mestrado público e gratuito de boa qualidade, que orgulho! Gratidão.

Aos professores do POSENSINO, por todos os ensinamentos que me permitiram vivenciar com as experiências de aprendizagens transformadoras, meu reconhecimento e agradecimento!

À equipe gestora da Instituição escolar na qual atuo, representada pela Professora Marcela Naiara (diretora) e pelo Professor Sinésio Noberto (vice-diretor), minha gratidão, por compreender e apoiar minha ausência em alguns momentos no decorrer deste estudo, assim como à coordenação, em nome de Katayam, Ione e Ellen. Gratidão!

Enfim, obrigada a todos que estiveram presentes nesta fase vivenciada em minha vida, vocês são partes da minha história. As boas vibrações, o apoio direcionado pelas palavras amigáveis, as orações e expressões de felicidade tornam cada um digno de serem guardados nas memórias afetivas agradáveis construídas ao longo desta caminhada formativa.

RESUMO

A presente pesquisa trata do tema da Formação Continuada no processo de Ensino da Educação Básica tendo a modalidade de Educação Especial (E.E.) como ênfase. É um estudo relevante por tratar deste tema da formação contínua no contexto de atuação docente com a modalidade mencionada e pelo fato de promover reflexões críticas favorecendo o desenvolvimento pessoal-profissional, contribuindo com a autoformação e co-formação. Como objetivo geral, delimitamos: discutir os princípios, processos e regularidades que subscreve a Formação Continuada ofertada aos docentes que atuam no contexto do Ensino Fundamental Anos Iniciais com a modalidade de E.E. O referencial teórico que embasa a investigação trata de diversos temas, iniciando com o Estado do Conhecimento acerca da Formação Continuada direcionada à atuação docente com a modalidade de E.E., em seguida, traz uma contextualização histórica da Educação Básica e apresenta marcos históricos e documentos legislativos referentes à modalidade de E.E. brasileira com fundamento nos autores Neto (2015), Belther (2017), Brasil (2008) e LBI (2015). Sobre o perfil do profissional para atuação com a modalidade mencionada, usamos alguns autores: Brasil (1996); Brasil (2014); Honnef, Costas (2012), além de outros. No específico da Formação Continuada, tem-se autores como André (2002) e Imbernón (2009). Para finalizar, há uma discussão sobre algumas estratégias formativas contínuas e os saberes docentes, revisamos textos entre os quais estão: Brasil (2013); Pimenta (2000); Villegas e Caamaño (2016). A abordagem metodológica utilizada é a qualitativa, utilizamos as entrevistas semiestruturadas e os questionários mistos na construção das informações. Foram quatro participantes nesta investigação, sendo três professoras da Educação Básica atuantes com a modalidade de E.E. e uma, Coordenadora Pedagógica, as quais atuam no município de Apodi-RN pela rede estadual de ensino. No processo de análise, foi adotada a perspectiva interpretativa hermenêutica a partir das autoras Quintana e Hermida (2019), resultando nas categorias que apresentaram resultados, tais como: as características da Formação Continuada que apresenta limitações não atendendo a todas as necessidades formativas docentes para atuar na E.E.; alguns desafios que fazem parte do processo de atuação e de formação contínua no cotidiano docente; a atuação numa dimensão individualista com poucas parcerias e muitas funções, insuficiência formativa para atuar na E.E., falta de formação específica sobre E.E., a complexidade no atendimento

dos alunos modalidade supracitada na sala comum, a ausência de incentivos formativos caracterizado pela desvalorização profissional e outros.

Palavras-chave: Educação Básica. Formação Continuada. Educação Especial. Inclusão.

ABSTRACT

This research addresses the topic of Continuing Education in the teaching process of Basic Education, with an emphasis on Special Education (S.E.). It is a relevant study as it deals with this topic of continuous training in the context of teaching with the mentioned modality and because it promotes critical reflections favoring personal-professional development, thus contributing to self-formation and co-formation. The general objective we delineated is to discuss the principles, processes, and regularities that underpin the Continuing Education offered to teachers working in the context of Elementary Education in the early years with the S.E. modality. The theoretical framework supporting this investigation covers various topics, starting with the State of Knowledge about Continuing Education aimed at teaching with the S.E. modality. Then, it provides a historical contextualization of Basic Education and presents historical milestones and legislative documents related to the Brazilian S.E. modality based on authors like Neto (2015), Belther (2017), Brazil (2008) and LBI (2015). Regarding the profile of professionals working with the mentioned modality, we used some authors such as Brazil (1996), Brazil (2014), Honnef and Costas (2012). Specifically for Continuing Education, authors like André (2002) and Imbernón (2009) were considered. Finally, there is a discussion about some continuous training strategies and teaching knowledge, with a review of texts including Brazil (2013), Pimenta (2000), Villegas and Caamaño (2016). The methodological approach used is qualitative, employing semi-structured interviews and mixed questionnaires for information construction. Four participants were involved in this investigation: three Basic Education teachers working with the S.E. modality and one Pedagogical Coordinator, all of whom work in the municipality of Apodi-RN for the state education network. In the analysis process, a hermeneutic interpretative perspective was adopted based on the authors Quintana and Hermida (2019), resulting in categories that presented results such as: the characteristics of Continuing Education that show limitations, not meeting all the training needs of teachers for working in S.E.; some challenges that are part of the teaching and continuous training process in the daily routine; working in an individualistic dimension with few partnerships and many functions; insufficient training for working in S.E.; lack of specific training on S.E.; the complexity of attending to students of the aforementioned modality in regular classrooms; the absence of formative incentives characterized by professional

devaluation, among others.

Keywords: Basic Education . Continuing Education . Special Education . Inclusion .

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Pesquisas realizadas por regiões brasileiras e tipologias	25
Gráfico 2 – Anos e quantidades das publicações encontradas	26

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Divisão da educação por níveis no período Imperial	34
Figura 2 – Documentos norteadores da Educação Especial.....	46
Figura 3 – Atividades de Formação Continuada.....	62
Figura 4 – Estratégias de Formação Continuada.....	63
Figura 5 – Fotos com as participantes	84

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Número de pesquisas por estados brasileiros	25
Quadro 2 – Autores, Problematizações e Teorias das pesquisas analisadas.....	27
Quadro 3 – Períodos históricos constituintes da Educação Básica brasileira.....	31
Quadro 4 – Educação Jesuítica no período Colonial.....	32
Quadro 5 – Fases republicanas e seus respectivos acontecimentos educacionais..	34
Quadro 6 – Funções do Professor de Educação Especial do RN.....	54
Quadro 7 – Categorizações dos saberes.....	69
Quadro 8 – Perfil das Profissionais Colaboradoras da Pesquisa	82

LISTA DE SIGLAS

AEE	Atendimento Educacional Especializado
APAE	Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais
BDTD	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CAPES	Catálogo de Teses e Dissertações
CNE	Conselho Nacional de Educação
CONAE	Conferência Nacional de Educação
DA	Docente acompanhado/a
DIREC	Diretoria Regional de Educação
DNEEEB	Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica
EAD	Educação a Distância
EJA	Educação de Jovens e Adultos
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
FUNDEF	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de valorização do Magistério
IBC	Instituto Benjamin Constant
ID	Indagação Dialógica
INES	Instituto Nacional de Educação de Surdos
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
PA	Professor Acompanhante
PEE-RN	Plano Estadual de Educação do Rio Grande do Norte
PNE	Plano Nacional da Educação
POSENSINO	Programa de Pós-Graduação stricto sensu em Ensino
SEEC	Secretaria de Estado da Educação e da Cultura
SUESP	Subcoordenadoria de Educação Especial
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
TDAH	Transtorno de Déficit de Atenção com Hiperatividade
TIC's	Tecnologias da informação e comunicação
UERN	Universidade do estado do Rio Grande do Norte
UFERSA	Universidade Federal Rural do Semi Árido
UFRN	Universidade Federal do Rio Grande do Norte

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO.....	18
2	ESTADO DO CONHECIMENTO SOBRE A FORMAÇÃO CONTINUADA NA MODALIDADE DE E.E. NO RECORTE TEMPORAL DE 2011 A 2021	24
3	A EDUCAÇÃO BÁSICA NO BRASIL: CONTEXTO HISTÓRICO E ASPECTOS CONSTITUTIVOS	31
3.1	A E.E. BRASILEIRA - MARCOS HISTÓRICOS E LEGAIS	39
3.2	PERFIL DO PROFESSOR DA EDUCAÇÃO BÁSICA DE ACORDO COM NORMAS E REGIMENTOS BRASILEIROS E VALORIZAÇÃO PROFISSIONAL	48
3.3	A FORMAÇÃO DO PROFISSIONAL DE E.E. E SUA ATUAÇÃO NO ESTADO DO RIO GRANDE DO NORTE	51
4	FORMAÇÃO CONTINUADA NO BRASIL: CONCEPTOS, CARACTERÍSTICAS, DESAFIOS E CONTRIBUIÇÕES	57
4.1	ESTRATÉGIAS DE FORMAÇÃO CONTINUADA E SUAS CONTRIBUIÇÕES PARA A QUALIFICAÇÃO DOCENTE	62
4.2	OS SABERES DOCENTES: CLASSIFICAÇÕES E CARACTERIZAÇÕES ...	68
5	O PERCURSO METODOLÓGICO TRILHADO	72
5.1	DOS PASSOS INICIAIS.....	72
5.2	DA PREFERÊNCIA PELOS SUJEITOS PARTICIPANTES	79
5.3	DAS TÉCNICAS E INSTRUMENTOS UTILIZADOS	82
5.4	PROCESSO DE CONSTRUÇÃO DAS INFORMAÇÕES	85
5.5	DO PROCESSO DE ANÁLISE DAS INFORMAÇÕES CONSTRUÍDAS.....	88
6	PARTICIPANTES DA PESQUISA: CARACTERÍSTICAS E ORIENTAÇÕES A PARTIR DOS SEUS CONTEXTOS HISTÓRICO-CULTURAIS	91
6.1	ALICE - A PROFESSORA QUE DOMINA AS ARTES COM SUA CRIATIVIDADE.....	91
6.2	MARY - A PROFESSORA “APAIXONADA” PELA PROFISSÃO	92
6.3	FERNANDA - A PROFESSORA QUE ADORA PRODUZIR MATERIAIS LÚDICOS.....	93

6.4	IVA - AQUELA QUE COORDENA A EQUIPE DOCENTE.....	94
6.5	O DESPERTAR PELA DOCÊNCIA DAS PROFESSORAS PARTICIPANTES, COMO FOI ESSE PROCESSO?.....	95
6.6	MINHA DUPLA ATUAÇÃO NESTA PESQUISA – AUTORA E PESQUISADORA.....	98
7	OS SENTIDOS E SIGNIFICADOS QUE AS PARTICIPANTES EXPRESSAM SOBRE AS RELAÇÕES COM OS PROCESSOS DE ENSINO NA E.E.	104
7.1	SENTIDOS DADOS ÀS “NECESSIDADES ESPECÍFICAS” NA E.E.	104
7.2	SENTIDO DADO ÀS “DEFICIÊNCIAS” EM E.E.	105
7.3	SENTIDO DADO ÀS “LIMITAÇÕES” NA E.E.	106
7.4	SENTIDO DADO ÀS “DIFICULDADES” EM E.E.	106
7.5	SENTIDO DADO À “INCLUSÃO” NA E.E.	108
8	AS CONCEPÇÕES DE DOCENTES DA E.E. SOBRE A FORMAÇÃO CONTINUADA.....	112
8.1	ÊNFASE NA CONSTRUÇÃO DE CONHECIMENTO.....	112
8.2	ÊNFASE NA FORMAÇÃO PERMANENTE.....	113
8.3	ÊNFASE NOS CONHECIMENTOS ATUALIZADOS	114
8.4	FORMAÇÃO CONTINUADA PARA A ATUAÇÃO DOCENTE NA E.E.....	115
8.5	A QUALIFICAÇÃO DOCENTE A PARTIR DA FORMAÇÃO CONTINUADA OFERTADA.....	116
9	ALGUNS DESAFIOS DA FORMAÇÃO CONTINUADA NO CONTEXTO DA ATUAÇÃO DOCENTE COM A E.E.	119
9.1	DIFICULDADE DE LIBERAR AS DOCENTES PARA PARTICIPAÇÃO EM FORMAÇÕES CONTINUADAS.....	119
9.2	ATUAÇÃO DOCENTE DE POUCAS PARTILHAS E MÚLTIPLAS FUNÇÕES	121
9.3	FORMAÇÃO INSUFICIENTE PARA ATUAR NA E.E.....	122
9.4	FALTA DE FORMAÇÃO ESPECÍFICA SOBRE E.E. NO AMBIENTE ESCOLAR	124
9.5	CARÊNCIAS DO CONTEXTO ESCOLAR.....	125

9.6	CONTEXTO SOCIAL DOS ALUNOS COM DEFICIÊNCIAS FRENTE À INSERÇÃO DELES NA SALA DE AULA REGULAR.....	126
9.7	A COMPLEXIDADE NO ATENDIMENTO DOS ALUNOS DA E.E. NA SALA DE AULA COMUM.....	128
9.8	DESVALORIZAÇÃO PROFISSIONAL	130
9.9	NECESSIDADE DE ADEQUAÇÃO DIANTE DAS NOVAS REALIDADES ...	131
9.10	NECESSIDADE DE PROMOVER MAIOR ARTICULAÇÃO ENTRE PROFESSORES DE SALA DE AULA E PROFESSORES DE E.E.	132
9.11	PROPOSIÇÕES INDICADAS	135
10	DAS CONSTRUÇÕES QUE ALCANÇAMOS – PALAVRAS FINAIS	136
	REFERÊNCIAS	139
	APÊNDICE A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE).....	158
	APÊNDICE B – QUESTIONÁRIO COM QUESTÕES MISTAS (PROFESSORAS)	159
	APÊNDICE C – QUESTIONÁRIO ABORDANDO DADOS PESSOAIS, PROFISSIONAIS DA COORDENADORA PEDAGÓGICA.....	160
	APÊNDICE D – QUESTÕES NORTEADORAS PARA O ENCONTRO/ROTEIRO COM AS PROFESSORAS	161
	APÊNDICE E – QUESTÕES NORTEADORAS PARA O ENCONTRO/ROTEIRO COM A COORDENADORA PEDAGÓGICA	162

1 INTRODUÇÃO

Inicialmente, gostaríamos de justificar que, nesta pesquisa, o termo *Educação Especial* (E.E.) foi usado para fazer referência à modalidade direcionada aos alunos que apresentam comprometimentos de diferentes naturezas – cognitiva, física, psicomotora, neurológica etc. – e não necessariamente à educação inclusiva, isto é, aquela que deve contemplar a todos os educandos. Nesse sentido, compreendemos a E.E. como sendo parte da educação inclusiva.

Na contemporaneidade, o contexto de atuação docente se apresenta como uma tarefa complexa porque exige um processo formativo permanente e continuado que possibilite construir uma formação atualizada e situada para dar atenção às demandas de um mundo em mudanças constantes e que acolha os requisitos sociais e subjetivos da população a quem se vai ensinar (Imbernón, 2009; Freire, 1996). Em virtude disso, espera-se um profissional que atue desde a dimensão crítico-reflexiva com base em teorias, visando melhorar seu desempenho na capacidade de lidar com seus alunos em suas diferentes dimensões – cognitiva, afetiva, estética, ética etc. – com o propósito de favorecer seu desenvolvimento social e afetivo, tornando possível suas aprendizagens (Alarcão, 2003; Ghedin *et al.*, 2008; Libâneo, 2004). Assim, precisa-se de um docente que tenha os saberes e a sensibilidade para dar resposta pertinente às necessidades de sua população discente com a ideia de construir uma prática guiada por conteúdo e conhecimentos contextualizados comprometida para acolher as exigências dos alunos.

Esse cenário do fazer docente é também o mesmo da autora professora pesquisadora deste estudo, a qual atua na Educação Básica brasileira, com a modalidade de E.E. e quem constantemente enfrenta problemas emocionais e profissionais relacionados à carência de uma formação continuada que prepare permanentemente frente às realidades que vão sendo encontradas nos afazeres do dia a dia associadas a comportamentos (auto) agressivos ou dificuldades severas de aprendizagens de seus discentes, entre outros; situações essas que impedem um desenvolvimento sem contratempos para atender à diversidade das necessidades do público da E.E. que lhes são demandadas, entre as quais estão: acompanhamento de alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA); educandos com Deficiência Intelectual (DI); Transtorno de Déficit de Atenção com Hiperatividade (TDAH); isso é, em meado dos anos 2017 a 2023.

Ao revisar os desafios da atividade docente, remetemo-nos ao atual contexto social, no qual ela é marcada pela saturação de informações, mudanças tecnológicas e diversidade nas salas de aula (Bilbão; Monereo, 2011); cenário em que as exigências são constantes e junto a ele o conhecimento é produzido aceleradamente, puxado pelo ritmo que impõem as Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs). Diante dessa realidade, a atuação docente tem se tornado complexa e desafiante, logo, emerge a necessidade de diminuir o distanciamento entre o conhecimento científico e a interpretação que dele pode ser feita ao ser posto em jogo na ministração das aulas (Villegas; Caamaño, 2016).

Nesse contexto, percebemos que este assunto da docência com a E.E. afeta não somente a autora professora pesquisadora, mas a outras profissionais da modalidade que também sofrem no cotidiano docente, as quais expressam, nos encontros de reuniões para os planejamentos, que sentem necessidades de não saber lidar com situações conflituosas inerentes à cotidianidade das suas aulas. Isso provoca constantes inseguranças, desequilíbrios socioemocionais e profissionais, comprometendo o desenvolvimento do trabalho de qualidade tanto no ensino dos docentes como nas aprendizagens dos discentes nessa modalidade.

Essas angústias, lacunas formativas e necessidades só são, algumas vezes, mitigadas através das reflexões sobre nossa prática e da participação em atividades de formação contínua, mas outras persistem. Logo, todos os aspectos relatados têm me motivado a empreender esta pesquisa porque se percebe que sem essa possibilidade de refletir sobre nossa formação, assim como de não receber a formação continuada, essas situações poderiam ser ainda piores, como indicam Moreira (1999) e Müller (2012), pois a falta de qualificação gera acomodação, contribui para a monotonia das aulas e para uma atuação inconsciente acerca do papel que o professor deve exercer intervindo com sua prática sobre o processo de ensino aprendizagem.

Por isso, resulta fundamental ter acesso a uma Formação Continuada que possa favorecer o desenvolvimento pessoal-profissional contextualizado para que possamos atingir, desse modo, nossa autoformação e co-formação. Todas essas condições permitem valorizar a identidade do professor, considerando-se que os processos formativos podem contribuir com uma melhora do exercício no ensino ante os contextos educativos (Libâneo, 2004; Pimenta, 1999; Nóvoa, 2009); ademais, reconhecemos que esse assunto, a qualificação profissional, é um direito garantido,

conforme diz a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Brasil, 1996) no Art. 67.

Todo esse panorama tem me motivado a desenvolver este estudo, sendo algumas de minhas inquietações para esta investigação as seguintes: como vem ocorrendo a Formação Continuada para docentes que atuam no Ensino Fundamental Anos Iniciais com a E.E. da rede pública do estado do Rio Grande do Norte (RN), mais precisamente em uma escola do município de Apodi; e, por último, quais são as contribuições dessa formação para o processo de qualificação docente?

Diante disso, como objetivo geral, definimos: discutir os princípios, processos e regularidades que subscreve a Formação Continuada ofertada aos docentes que atuam no contexto do Ensino Fundamental nos anos iniciais com a modalidade de E.E.

Quanto aos objetivos específicos, delineamos os seguintes: identificar alguns dos desafios enfrentados no processo de atuação docente e de Formação Continuada na cotidianidade da E.E. desde as perspectivas das participantes desta pesquisa; interpretar os sentidos e significados que as participantes expressam sobre as suas relações com os processos de ensino na E.E. e a Formação Continuada recebida; e compreender, desde o olhar das próprias participantes, suas necessidades de Formação Continuada na atualidade.

Para desenvolvermos este estudo, inicialmente, adotamos aportes teóricos como Antunha (1973), Ferreira Jr (2010), Ghiraldelli Júnior (2009), Souza e Santos (2019), Neto (2015), Melo (2012) e outros, abordando a contextualização histórica da Educação Básica que compreende desde o período colonial até a época da democratização consolidada, mais precisamente a partir da Constituição de 1988, a qual garantiu que era direito de todo cidadão ter acesso ao ensino público e gratuito pelos órgãos responsáveis.

Dando continuidade à discussão teórica, abordamos marcos históricos e documentos legislativos sobre a E.E. enquanto modalidade da Educação Básica brasileira nos apoiando nos estudos de Alias (2016), Brasil (2008), Brasil (2015), Declaração de Salamanca (1994), Kassar (2012), Mazzotta (1996), Tassri e Silva (2016), Rodrigues, Capellini e Santos (2014), entre outros, os quais apontam como marcos iniciais dessa modalidade aqui no Brasil a desigualdade e a diversidade, além da exclusão das pessoas com deficiências por parte dos governos e da sociedade desde o período colonial, o caráter assistencialista e segregacionista que também

marcou o início da E.E. brasileira, o reconhecimento dos educandos com deficiências além da inclusão deles no sistema de ensino regular assegurados legislativamente, bem como outros fatos que compõem a trajetória da E.E.

Prosseguindo na caminhada teórica, baseamo-nos em autores reconhecidos e em documentos norteadores expostos a seguir: Brasil (1996), Brasil (2014), BNCC (2013), Honnef e Costas (2012), Nascimento e Gelatti (2015), Seec-Suesp (2022). Apresentamos os requisitos formativos que são exigidos para atuar no sistema de ensino básico brasileiro, assim como na modalidade de E.E, considerando a atuação profissional nela aqui no RN, a qual requer a licenciatura em pedagogia, sendo nomeado como “professor de Educação Especial” o educador atuante na escola comum em parceria com o docente da turma, auxiliando os educandos com deficiências, principalmente.

Para sustentar as concepções de Formação Continuada adotadas neste estudo e suas contribuições para a qualificação docente – compreendendo essa formação como aquela que acontece frequentemente após o processo formativo inicial, assim como considerar as experiências dos educadores, seus ambientes profissionais, os desafios atrelados a formação contínua e a função docente – utilizamos diversas perspectivas teóricas dos autores: André (2002), Brasil (2013), Castro (2013), Gatti (2016), Imbernón (2009), Libâneo (2004) e Nóvoa (2002). Ainda aprofundamos algumas estratégias de Formação Continuada e os saberes que fazem parte do processo formativo do professorado dialogando com alguns teóricos: Imbernón (2009), Wenger e Wenger-Trayner (2015), Villegas e Caamaño (2016), Tardif (2012), Pimenta (1999) e Saviani (1996), além de outros de fundamental importância.

Quanto à pesquisa, é de cunho qualitativo, utilizando as entrevistas semiestruturadas e os questionários aplicados com quatro participantes que atuam na Educação Básica do município de Apodi-RN pela rede estadual de ensino, sendo três delas professoras de E.E. e uma coordenadora pedagógica. Assim, fizemos uso de duas técnicas no processo de construção das informações: a) questionários formados por questões mistas, abertas e as fechadas abordando aspectos pessoais, formativos e profissionais; b) as entrevistas semiestruturadas que formam um roteiro flexível, não rigoroso e promoveram diálogos reflexivos e formativos no instante da aplicação.

Ao adotarmos a pesquisa qualitativa, buscamos compreender o significado que é atribuído pelas pessoas aos fatos e experiências partilhadas em seus cotidianos sociais, considerando os aportes teóricos de Bogdan e Biklen (2010). Também foram

apresentadas características e concepções desse tipo de investigação qualitativa com base em Araújo, Oliveira e Rossato (2016), González (2020), Günther (2006), Minayo (2009), Oliveira (2007), Villegas e González (2011), entre outros.

Empregamos, no processo de interpretação das informações, a análise hermenêutica a partir da perspectiva de Quintana e Hermida (2019) composta por três dimensões que nos auxiliaram na leitura das narrativas obtidas com as entrevistas, na compreensão delas, após relermos e refletirmos de forma aprofundada e na tradução; ou seja, em construirmos, através das nossas interpretações, novos textos. Portanto, feita a introdução, organizamos este texto em 10 seções.

A primeira seção desta pesquisa está constituída por esta *Introdução*, na qual apresentamos uma contextualização sobre o surgimento deste estudo e o contexto que o constitui. Também são apontadas a justificativa, a problemática, os objetivos, o aporte teórico e a abordagem metodológica utilizada.

Na segunda seção, *Estado do Conhecimento sobre a Formação Continuada na modalidade de Educação Especial no recorte temporal: 2011 a 2021*, propusemos o Estado do Conhecimento, no qual realizamos um levantamento de materiais a partir de estudos já publicados sobre a Formação Continuada para a atuação com a modalidade de E.E. no Brasil, cujos resultados constatarem que essa formação contínua ocorre de modo insuficiente, dadas as lacunas formativas que continuam presentes na prática docente, provocando inseguranças diante da realidade com o público-alvo da referida modalidade de ensino.

Na terceira seção, *A Educação Básica no Brasil: contexto histórico e aspectos constitutivos*, é composta por três subseções: *A E.E. brasileira - Marcos históricos e legais*; *Perfil do professor da Educação Básica de acordo com Normas e Regimentos brasileiros*; *Valorização profissional e a formação do profissional de E.E. e sua atuação no Estado do Rio Grande do Norte*. Desse modo, expusemos uma discussão acerca da trajetória histórica da Educação Básica brasileira evidenciando progressos e retrocessos e, embora sejam louváveis os avanços ocorridos no sistema educativo brasileiro, ainda se encontra em pendência a inclusão proporcional das classes empobrecidas que desde o período colonial já eram excluídas.

Assim, ainda na terceira seção, discorreremos acerca de alguns fatos históricos e documentos legislativos referentes à modalidade de E.E. brasileira que se iniciou de forma tímida, pouco perceptível, desvalorizada e aos poucos foi se propagando alcançando o reconhecimento oficial pelos órgãos competentes. Dando

prosseguimento, estão inclusas também discussões teóricas acerca do perfil do professor da Educação Básica considerando normas e regimentos Brasileiros bem como sobre a formação requerida ao Profissional para atuar na modalidade de E.E. e um pouco a respeito da sua atuação no estado do RN.

A quarta seção, a *Formação Continuada no Brasil: conceitos, características, desafios e contribuições*, é formada por duas subseções: *estratégias de Formação Continuada e suas contribuições para a qualificação docente* e *os saberes docentes: classificações e caracterizações*. Nela, explicitamos diferentes concepções referentes à Formação Continuada, mencionando possíveis contribuições para a qualificação docente, relatando alguns desafios que são atrelados a esse processo formativo contínuo e ainda alguns aspectos característicos dele. Além disso, apresentamos estratégias que podem ser adotadas para promover formações contínuas e discorremos sobre os saberes que devem constituir a formação docente.

Na quinta seção, são iniciados os resultados construídos com esta pesquisa, assim, está explícito nela o *Percurso metodológico trilhado*, contendo uma breve descrição formativa da pesquisadora desta investigação, algumas definições e características da abordagem metodológica qualitativa, os critérios de seleção das participantes deste estudo, bem como alguns aspectos pessoais, formativos e profissionais delas, as técnicas utilizadas para a construção das informações e a perspectiva adotada para o processo de análise dessas informações.

A sexta seção dá continuidade à apresentação dos resultados desta pesquisa e eles se estendem até a nona seção, sendo que estão intitulados da seguinte maneira: *Participantes da pesquisa: características e orientações a partir dos seus contextos histórico-culturais*; *Os sentidos e significados que as participantes expressam sobre as relações com os processos de ensino na E.E.*; *As concepções das participantes da pesquisa sobre a Formação Continuada*; e *Alguns desafios inerentes à Formação Continuada no contexto da atuação docente com a E.E.* Nesta última, ainda apresentamos algumas sugestões sobre como poderão ser desenvolvidos processos de Formação Continuada por alguns órgãos responsáveis pela efetivação deles.

Na décima seção, *Das construções que alcançamos - Palavras finais*, delineamos as nossas considerações finais através de uma síntese sobre os resultados gerados a partir desta pesquisa. Posteriormente, estão as referências e os apêndices.

2 ESTADO DO CONHECIMENTO SOBRE A FORMAÇÃO CONTINUADA NA MODALIDADE DE E.E. NO RECORTE TEMPORAL DE 2011 A 2021

Apresentamos, nesta seção, o Estado do Conhecimento realizado acerca da Formação Continuada direcionada à atuação docente com a modalidade de E.E. Nele, exporemos os resultados identificados a partir dos materiais selecionados pondo em evidência o real contexto formativo contínuo diante da modalidade de E.E.

Para realizarmos um levantamento sobre a documentação que se encontra publicada tratando acerca da Formação Continuada direcionada à modalidade de E.E. desenvolvemos o trabalho conhecido como Estado do Conhecimento, que consiste na identificação, no registro e na categorização de uma reflexão e síntese acerca de uma produção científica de determinada área, em um espaço de tempo definido, constituída por materiais diversos (Morosini; Fernádes, 2014). A partir desse Estado do Conhecimento, conseguimos efetivar o mapeamento dos materiais publicados, entre os quais estão: dissertações e teses produzidas dos anos de 2011 até 2021. Elegemos esses períodos anuais em virtude de trazerem estudos mais recentes e mais familiarizados com o nosso objeto de estudo.

As fontes consultadas foram a Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) e o catálogo de Teses e Dissertações da CAPES. A busca e a seleção das pesquisadas analisadas ocorreu entre os meses de novembro e dezembro do ano de 2022. Utilizamos três descritores: “Formação Continuada”; “Qualificação Docente”; “Educação Especial”, sendo inseridos nas fontes de pesquisa de forma arranjada dois a dois com o operador booleano “AND” e entre aspas – “Formação Continuada” AND “Educação Especial ” ; “Formação Continuada” AND “Qualificação Docente”.

Inicialmente, localizamos 30 trabalhos que mantinham alguns direcionamentos sobre os temas da Formação Continuada e da E.E., no entanto, na seleção final, escolhemos apenas 9, considerando para isso alguns fatores como: as pesquisas que mantinham maior aproximação com o nosso objeto de estudo e assim abordavam a Formação Continuada direcionada aos docentes atuantes com a modalidade de E.E.; as publicações disponíveis correspondentes ao período 2011-2021; materiais nacionais em língua portuguesa, evidenciando os resultados relacionados com a temática em estudo; leitura dos resumos, das introduções e das metodologias, verificando se seus objetos de estudo correspondiam ao que buscávamos, pois alguns

trabalhos, mesmo discorrendo sobre Formação Continuada, não mantinham familiaridade com o nosso objeto.

Após as análises das investigações selecionadas, expusemos os resultados que representam as pesquisas encontradas por regiões, com suas respectivas tipologias e pelo ano correspondente ao período em que os estudos foram desenvolvidos. Destarte, constatamos que o tema da Formação Continuada atrelado à E.E. tem sido pesquisado em diferentes regiões brasileiras: nordeste, norte, sudeste, sul, conforme demonstra o Gráfico 1.

Gráfico 1 – Pesquisas realizadas por regiões brasileiras e tipologias



Fonte: Elaboração própria em 2023.

A partir do Gráfico 1, identificamos que foram encontradas pesquisas em todas as regiões brasileiras, com exceção da região centro-oeste que não está no gráfico, porque não foi encontrada nenhuma produção nela sobre o tema em estudo. As publicações localizadas no nordeste, no norte e no sul são de natureza dissertativa, dissertações, enquanto que a região sudeste, nesse mapeamento, concentra tanto dissertações como teses. Assim, constatamos que as tipologias dos trabalhos encontrados por regiões brasileiras são de duas naturezas: dissertações e teses.

No próximo passo desse mapeamento, demonstramos uma tabela representando a quantidade de pesquisas selecionadas por estados brasileiros (Cf. Quadro 1).

Quadro 1 – Número de pesquisas por estados brasileiros

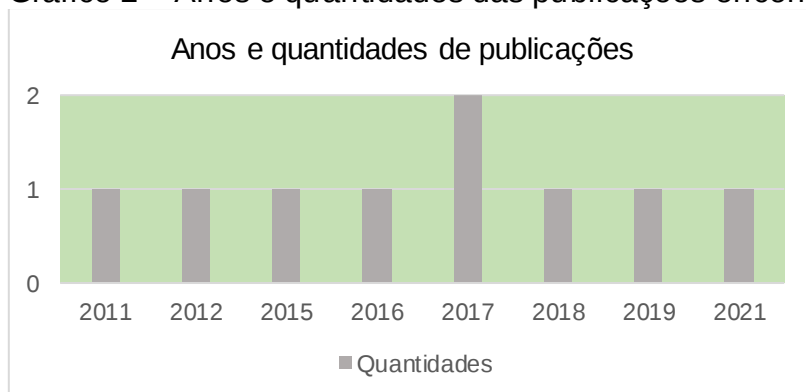
Quantidades	Estados brasileiros
3	Espírito Santo – ES
2	Bahia – BA
1	Rio Grande do Sul – RS
1	Santa Catarina – SC
1	Amazonas – AM
1	São Paulo – SP

Fonte: Elaboração própria em 2023.

Verificamos que apenas nos estados do Espírito Santo e da Bahia foram encontradas mais de uma das pesquisas selecionadas, sendo 3 no primeiro e 2 no último citado; os demais Estados expostos na tabela disponibilizaram de 1 pesquisa cada um, o que põe em evidência a necessidade de realizar mais investigações sobre a Formação Continuada na área da E.E. entre os estados brasileiros.

Apresentaremos, adiante, as distribuições com as representações numéricas de pesquisas por ano, no Gráfico 2.

Gráfico 2 – Anos e quantidades das publicações encontradas



Fonte: Elaboração própria em 2023.

A partir do Gráfico 2, observa-se que o ano de 2017 concentra a maior representatividade em número de publicações, com 2 delas; nos anos 2011, 2012, 2015, 2016, 2018, 2019 e 2021 foi encontrado apenas 1 trabalho sobre o tema que estamos investigando. Fica evidenciado que, desde o ano de 2011, foram desenvolvidas pesquisas e que, nesse mapeamento, o período anual em que ocorre maior publicação, 2, é em 2017; verifica-se também que as pesquisas continuam sendo desenvolvidas, visto que recentemente, em 2021, foi localizada 1 publicação.

Esses resultados nos fazem refletir sobre o tema da Formação Continuada na Educação Básica, realçando que a E.E. tem se propagado nas investigações científicas, mesmo que sua representação quantitativa não seja muito alta, no caso deste trabalho, e tem despertado curiosidade naqueles pesquisadores que buscam desenvolver estudos na área da Formação Continuada na Educação Básica, mais precisamente com a E.E.

De acordo com as revisões textuais, foi utilizada a abordagem qualitativa nos estudos analisados, sendo eles constituídos por alguns critérios e procedimentos técnicos dessa abordagem, como: entrevistas semiestruturadas; questionários;

observação participante e fotografias; gravações de áudio; diários de campo; e análise documental.

As problemáticas e os fundamentos teóricos das pesquisas mapeadas evidenciam inquietações e contribuições acerca da Formação Continuada na Educação Básica, tendo a ênfase na modalidade de E.E., conforme demonstra de forma sintética o Quadro 2.

Quadro 2 – Autores, Problematizações e Teorias das pesquisas analisadas

Autores e Problematizações	Teorias e Teóricos abordados
1ª Kautsky (2016) - O que leva os Professores a procurarem por outros conhecimentos quando se encontram envolvidos na prática docente? O que percebe o Professor no seu cotidiano que desperta a vontade de ampliar seus conhecimentos?	Abordagem sociocultural; Formação docente Continuada de professores iniciantes na carreira; Identidade do professor; E.E. e inclusiva. Vigotski (1997, 1998); Elias (2008, 2006); Garcia (2010); Nóvoa (1992, 2009); Gatti <i>et al.</i> (2011); Brasil (1996).
2ª Lehmkuhl (2011) - Qual a Formação Continuada que o Professor tem recebido na área da E.E. no Estado de Santa Catarina?	EE; Formação de Professores; Formação Continuada; Inclusão. Jannuzzi (2004, 2006); Evangelista (2001); Moraes (2003); Bueno (2008, 2009), além de outros.
3ª Machado (2018) - Como vem ocorrendo o processo de Formação Continuada dos docentes que trabalham com estudantes público-alvo da E.E. no estado da Bahia?	Formação Continuada docente; Diretrizes Nacionais para a E.E. na Educação Básica; Saberes docentes; Deficiências; Inclusão Escolar. Perrenoud (2000); Libâneo (2007); Tardif (2014); Nóvoa (2013, 2014); Huberman (2013); Brasil (2001); Martins (2009); Miranda (2011, 2015).
4ª Manga (2017) - Quais são as razões que dificultam ou facilitam o trabalho dos docentes de E.E. em relação ao ensino e aprendizagem dos alunos com deficiência visual, e quais são as implicações que a Formação Continuada ofertada a estes profissionais tem provocado no Processo Educativo no contexto da Escola Comum?	Deficiências; Formação e Identidade Docente; Atendimento Educacional Especializado; Educação Inclusiva; Ensino e aprendizagem. Nóvoa (2002); Tardif (2002); Lessard (2006); Perrenoud (2002); Mazzotta (2001); Fernandes; Lopes (2004); Mendes (2006).
5ª Nogueira (2012) – Quais são os Conhecimentos que um gestor deve saber sobre a E.E. para a implementação de Políticas Públicas favorecedoras do processo de Inclusão Escolar de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação?	Formação Continuada, Reflexão Crítica e Coletiva, reflexividade e prática; Gestores Públicos; Formação docente; E.E.; Deficiências. Nóvoa (1992, 2007); Tardif (2002); Zeichner (1992, 1998); Freire (1997); Perrenoud (2000), entre outros de importância igual.
6ª Noronha (2017) - De que forma vem ocorrendo a Formação Continuada de Professores que atuam no Ensino Médio do IFAM para o processo de ensino do alunado da E.E. na Perspectiva da Educação Inclusiva?	Acessibilidade; Formação Continuada de Professores do Ensino Médio; E.E.; Inclusão; Legislação; Brasil (2008); Brasil (2015); Carneiro (2015); Carvalho (2017); Sassaki (2009); Mantoan (2010); Fernandes (2011).
7ª Santos (2019) - Em que medida os impactos da Formação Continuada oferecida aos Professores da Rede Municipal de Itapetinga-BA contribuem na Práxis de Inclusão do Público-Alvo da E.E.?	Formação de Professores, Identidade profissional; E.E. no Brasil; Formação Continuada – continuum, inclusão; experiências; Saberes Docentes. Saviani (2009); Pimenta (1999); Rodrigues (2006); Mazzota, (1996); Damasceno (2006); Nóvoa (2002); Gatti (2008).

8ª Silva (2015) - Quais os possíveis elos entre Pesquisa Acadêmica, Formação Docente e Contextos de Inclusão Escolar em Instituições de Educação Básica, considerando predominantemente a Educação Infantil e o Ensino Fundamental? Que Características tem um Processo Formativo Instituído com base na ação de professores envolvidos em uma proposta que busca valorizar a inovação, a experiência docente e a reflexão pedagógica?	Formação de Professores; Pensamento sistêmico; Práticas pedagógicas; Espaços formativos; Legislação; Experiências e autoformação; ações pedagógicas inovadoras. Alves (2015); Brasil (1996); Brasil (2014); Imbernón (2011, 2012); Lopes; Molina (2012); Maturana (2001); Nóvoa (2002, 2011); Tardif (2013); Maturana; Varela (2001).
9ª Souza (2021) - Quais são as significações atribuídas por uma Professora da Rede Pública Municipal de Ensino de Teresina – Piauí, sobre a Formação Contínua recebida e o Trabalho Docente no AEE realizado na Sala de Recursos Multifuncionais?	Educação; História da E.E. brasileira; Políticas Nacionais brasileiras e Inclusão; Formação de Professores; Formação Contínua e desenvolvimento profissional; AEE. Saviani (2003); Mazzota (1993); Bueno (2001, 2004); Garcia (2004); Mendes (2010); Contreras (2002); Pereira (2015); Gatti (2010, 2013); Almeida (2005); Kassar (2014).

Fonte: Elaboração própria em 2023.

Constatamos que as autoras das pesquisas revisadas demonstraram estar interessadas pelo tema da Formação Continuada na E.E., tendo em vista as dificuldades enfrentadas pelos docentes em saber lidar com o público-alvo da E.E. na perspectiva de uma educação inclusiva ao atuarem diretamente no processo de ensino aprendizagem, o que evidencia a necessidade desses educadores, constantemente, frequentarem cursos da Formação Continuada problematizada nas investigações.

Verificamos, com base no Quadro 2, que os autores mais citados pelas pesquisadoras são aqueles cujas teorias aparecem de forma recorrente entre as diferentes investigações analisadas, sendo essas teorias: Formação Continuada, E.E., Inclusão, Deficiências, Reflexão e Prática, AEE, Legislação Educacional, Formação de Professores, Identidade profissional, entre outras. É possível dizer que os estudos analisados trouxeram importantes contribuições ao apresentarem fatores constituintes do Processo de Formação Continuada direcionado à E.E. e Inclusiva a partir da perspectiva de diversos teóricos destacados no campo da Formação de Professores.

De um modo geral, foi observado também que a maioria das investigações analisadas, ao se referirem a E.E., deram ênfase ao AEE e poucas referenciavam-se a ações formativas contínuas para a E.E. na dimensão do ensino na sala de aula regular.

Os resultados das pesquisas abordando a Formação Continuada centrada na E.E. apontam para a predominância de cursos destinados às Instituições

Especializadas em E.E. e daqueles direcionados à rede regular de ensino, também existe ainda a necessidade de uma organização formadora que promova a articulação entre espaços, sujeitos e práticas pedagógicas, possibilitando que ocorra o diálogo e que a experiência seja considerada nos processos de formação, nos quais as práticas desenvolvidas pelos educadores sejam valorizadas, isto é, o processo formativo contínuo ocorra com base na realidade profissional (Silva, 2015; Lehmkuhl, 2011).

Diante da necessidade formadora mencionada, em consonância com as vivências docentes, a Formação Contínua deve considerar as situações do trabalho e da profissão sob uma perspectiva crítica e integradora, oportunizando experiências formativas que contribuam para desenvolver o autoconhecimento, a autoformação, a constituição da identidade profissional e a qualificação dos professores (Imbernón; Neto; Fortunato, 2019).

A pesquisadora Kautsky (2016), nos resultados da sua pesquisa, indica que a formação docente deve estar pautada no convite à reflexão sobre a escola, sua política interna e o seu funcionamento. Segundo as constatações da investigadora, embora os professores não devam reduzir as suas práticas aos conhecimentos específicos, nos espaços de formação docente para a sala comum, o acesso a saberes acerca do uso de tecnologias e de metodologias que qualifiquem e potencializem a escolarização dos estudantes público-alvo da E.E. se faz absolutamente pertinente (Kautsky, 2016). Daí a necessidade de refletir acerca da Formação Continuada recebida, pois a dinâmica desse processo formativo contínuo “[...] consiste em um caminho para a reapropriação da experiência adquirida, tendo em vista adequá-la com as novas situações vividas pelos docentes na atualidade” (Freitas, 2007, p. 44).

Algumas investigações das revisadas (Machado, 2018; Manga, 2017; Nogueira, 2012) relataram sobre a importância de investir no processo formativo contínuo, dadas as possibilidades que ele promove: favorecer o desenvolvimento de práticas pedagógicas inclusivas; evidenciar o aprofundamento teórico-prático acerca da E.E. no sentido da implementação de políticas públicas inclusivas; melhorar a relação entre os professores e alunos com deficiência, contemplando a relação pessoal-profissional e corroborando para a transformação da prática docente e para a formação da identidade do educador porque “[...] estar em formação implica em um investimento pessoal, um trabalho livre e criativo sobre os percursos e projetos próprios, com vistas à construção de uma identidade [...] profissional” (Nóvoa, 2002,

p. 39).

Os estudos de Noronha (2017), Santos (2019) e Souza (2021) relataram lacunas existentes no que se refere à oferta de Formação Continuada na dimensão da E.E., apontando que esse processo formativo não contempla as reais necessidades dos professores que atuam junto ao público-alvo da referida modalidade de ensino, sendo insuficientes as ações formativas desenvolvidas em prol das necessidades das professoras e dos professores das salas de aula comum e das(os) que atuam no AEE.

Após termos realizado a análise sobre o tema da Formação Continuada na Educação Básica, centrado mais especificamente para a E.E., constatamos que essa temática vem sendo estudada por pesquisadores em diferentes regiões e estados brasileiros. As problemáticas das pesquisas discorrem sobre a Formação Contínua em distintos níveis da Educação Básica inserindo a modalidade de E.E. e os aportes teóricos também contribuíram sustentando os estudos sobre Formações Continuadas, Educação Básica, E.E., deficiências, entre outros, isso sob a perspectiva de diferentes teóricos.

As investigações utilizaram da abordagem qualitativa, usando procedimentos e técnicas advindos desse tipo de método, como as entrevistas semiestruturadas, diários de campo, gravações etc. Os resultados demonstraram que os estudos desenvolvidos promoveram processos formativos para os pesquisadores na medida em que proporcionaram um olhar reflexivo sobre como vem ocorrendo a Formação Continuada na Educação Básica centrada na E.E.

Em síntese, entendemos que o Estado do Conhecimento desenvolvido foi importante porque viabilizou a busca em diferentes fontes de informações favoráveis sobre o objeto de estudo constitutivo da nossa produção acadêmica que se encontra em andamento, ampliando assim o nosso olhar. Com essa revisão, constatamos que a Formação Continuada na E.E. ocorre de modo insuficiente, deixando lacunas que evidenciam a insegurança dos docentes ao se depararem com o público-alvo da E.E. sendo que esse tema precisa ser mais investigado.

Poderão ser desenvolvidos estudos acerca de algumas deficiências e de como se trabalhar na sala de aula regular com os educandos público-alvo da E.E. e com os demais numa dimensão inclusiva, sobre os desafios docentes inerentes à Formação Continuada nesse âmbito da E.E. ou ainda tratando das necessidades formativas dos professores que atuam com a modalidade de ensino mencionada.

3 A EDUCAÇÃO BÁSICA NO BRASIL: CONTEXTO HISTÓRICO E ASPECTOS CONSTITUTIVOS

Nesta terceira seção, trataremos da contextualização histórica da Educação Básica brasileira, considerando a sua trajetória, desde os períodos Colonial, Imperial, Republicano, Ditadura Militar até a época em que ocorreu a democratização da educação. Logo, verificaremos que esse percurso esteve marcado por lutas, retrocessos e avanços em diferentes momentos históricos e que, não obstante aos progressos conquistados, a educação ainda apresenta muitas lacunas, precisando de melhorias para que possa contribuir com a diminuição da desigualdade social tão marcante no Brasil e se efetivar, na prática, de fato, como um direito de todos, conforme assegura a legislação em vigor (Conceição; Zamora, 2015); assim, quando falamos em Educação Básica, remetemo-nos ao sentido de ensino, de instrução, formação e difusão do conhecimento (Neves; Costa, 2012) por ser um significado coerente com a nossa investigação sobre Formação Continuada docente.

O percurso histórico da Educação Básica brasileira é constituído por diferentes períodos: Colonial (1500-1822); Brasil-Império (1822 -1889); Brasil-República (1889-1964); Ditadura Militar (1964-1985); Democratização da educação (1985 aos dias atuais), tal como são mostrados no Quadro 3, a seguir.

Quadro 3 – Períodos históricos constituintes da Educação Básica brasileira

Períodos Históricos	Percurso temporal
Colonial	1500-1822
Brasil-Império	1822-1889
Brasil-República	1889-1964
Ditadura Militar	1964-1985
Democratização da Educação	1985 até os dias atuais

Fonte: Elaboração própria em 2023.

Tendo em vista o Quadro 3, essas datas, conforme Costa e Menezes (2009), destacam uma rígida separação dos períodos, no entanto, esses movimentos podem ter iniciado até mesmo antes delas, mas os historiadores dividem dessa forma para se basear e periodizar a história brasileira.

Segundo Neto e Maciel (2008), o Brasil foi colonizado pelos portugueses no período Colonial, pelos anos 1500, apesar de que já existiam outros povos aqui, tais

como os indígenas e, nessa época, boa parte da educação ficou a cargo dos Jesuítas, que eram representantes da igreja católica, pertencentes à “Companhia de Jesus” – uma Instituição de ordem religiosa do catolicismo fundada na Europa, em 1540, para desenvolver um trabalho instrucional e missionário, objetivando catequizar e orientar os indígenas, buscando torná-los mais propensos a serem usados naquele período colonial como mão de obra (Neto; Maciel, 2008; Souza; Santos, 2019).

No que se refere à função dos Jesuítas, Costa e Menezes (2009) afirmam que as primeiras atividades desenvolvidas por eles aqui no Brasil foram a conversão e a catequização dos indígenas, que envolvia também o ensino das primeiras letras da língua portuguesa das crianças de cor branca, os quais atentavam-se ainda para aqueles povos que já habitavam nosso país. A seguir, apresentamos, no Quadro 4, os tipos de educação praticados na era colonial.

Quadro 4 – Educação Jesuítica no período Colonial

Autores	Tipos	Local de ocorrência e metodologias usadas, público-alvo.
(Souza; Santos, 2019).	Formal	Ocorria nas instituições escolares e empregava um método (pedagógico) visando alcançar objetivos lançados previamente, direcionada, principalmente, para os filhos dos portugueses e aos futuros integrantes da Companhia de Jesus.
(Neves, 2009).	Informal	Era direcionada aos índios e se materializava através das práticas cotidianas nos próprios ambientes de convivência, nela se aprendia realizando a ação, isto é, através de um processo em que os indígenas mais experientes ensinavam aos mais novos os costumes como: regras, rituais, o trabalho executado, entre outras atividades.

Fonte: Elaboração própria em 2023.

Percebe-se que, no período colonial, o sistema educativo informal se resumia na catequização para a conversão dos indígenas às premissas definidas pelos portugueses e a educação plena formal de fato implicou em instruir, porém só foi acessível àqueles que não precisavam trabalhar, o que, na prática, contemplou somente alguns indivíduos descendentes dos colonizadores (Ribeiro, 1986).

Levando em consideração o contexto anterior da educação formal e da informal, segundo Ferreira Jr (2010), fica evidente a divisão da educação Jesuítica no período Colonial em duas fases distintas entre si, mas que historicamente mantêm relações; uma ligada diretamente com a catequese indígena e a outra com os filhos dos colonizadores (Ferreira Jr, 2010).

O período Imperial, posterior ao Colonial, teve início em 1822 e foi nessa época que aconteceu a Proclamação da Independência do Brasil por D. Pedro I, Príncipe

Regente, filho de D. João VI, Príncipe Regente de Portugal, sendo que economicamente o Brasil permanecia sob o domínio da Inglaterra. Esse momento do Império foi finalizado em 1889 com a Proclamação da República brasileira (Melo, 2012).

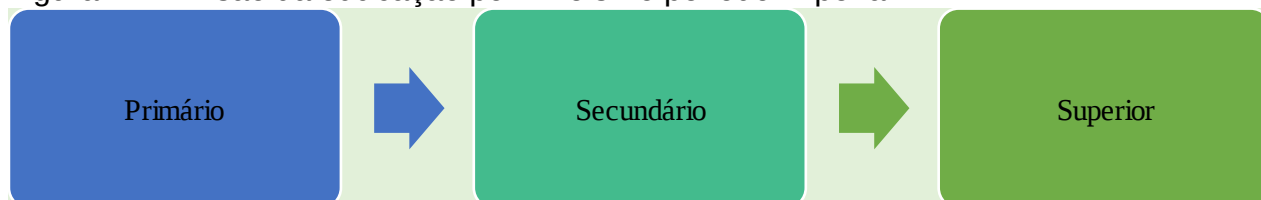
Em relação ao contexto educativo no Império, Melo (2012) diz que, devido à necessidade de suprir a falta de educadores, usou-se do método de origem inglesa Lancaster (1778-1838), conhecido como método de ensino mútuo ou método inglês, o qual teve sua origem na Inglaterra, no final do século XVIII, sendo adotado por países como Rússia, Suécia, Portugal, Chile, Perú, Brasil, além de outros (Zichia, 2008). O dito método Lancaster de ensino mútuo consistia em um mestre instruir até mil alunos com o auxílio de outros educandos, que atuavam como monitores, ensinando, principalmente, a leitura, a escrita e a contagem em um prazo estimado de oito meses. Os monitores eram alunos com um nível de estudo mais avançado que recebiam a orientação do mestre para ensinar a um grupo constituído de dez a vinte educandos; e, dessa forma, foi preciso um número menor de professores (Melo, 2012; Souza; Santos, 2019).

Ribeiro *et al.* (2018) afirma que o processo educativo, nessa época do Brasil Império, estava sob a responsabilidade do Estado e não mais da Igreja Católica, como na fase Colonial, sendo que, nesse período Imperial, foi criada uma legislação que contemplava a educação em nível nacional, subscrita na primeira Constituição Brasileira, outorgada em 1824, na qual foi estabelecida a gratuidade do ensino primário para todas as pessoas e ela mencionou as entidades educativas, como podemos notar no Art. 179, § 32, “[...] a instrução primária é gratuita a todos os cidadãos” e no § 33 “[...] colégios e universidades onde serão ensinados os elementos das ciências, belas-letas e artes” (Brasil, 1824, p. 25).

Não obstante, a educação brasileira no período Imperial era tida como um direito social expresso pela legislação que defendia a oferta para toda a população, porém na prática, os sujeitos contemplados eram apenas aqueles pertencentes à elite, o que resultava em uma educação de caráter elitista (Saviani *et al.*, 2006). Nesse sentido, a sociedade brasileira apresentava como marcas o trabalho escravo e uma elite agrária que desfrutava do poder e de privilégios (Ribeiro *et al.*, 2018). Dessa forma, a educação primária oferecida pelo Estado contemplava uma minoria e o sistema educativo público não beneficiava o povo, mas sim correspondia às necessidades da classe elitista, fortalecendo seu poder (Menardi; Amaral, 2006).

Nessa fase Imperial, considerando a perspectiva de Ribeiro *et al.* (2018), a educação compreendia três níveis, conforme demonstra a Figura 1.

Figura 1 – Divisão da educação por níveis no período Imperial



Fonte: Elaboração própria em 2023.

No nível primário, ensinava-se a leitura e a escrita, bem como a realizar operações aritméticas; no ensino secundário, ocorriam as aulas régias, que correspondiam ao estudo acerca das humanidades e depois passou a ofertar novas disciplinas; o grau superior de ensino, mais elevado, era acessível apenas ao grupo elitista (Ghiraldelli Júnior, 2009; Silva; Santos 2019). Então, o ensino, nesse momento histórico, praticamente não apresentou avanços e manteve uma estrutura organizacional direcionada aos interesses da elite.

Após o final do Império, segue a época da República, compreendendo os anos de 1889 a 1964, tendo ocorrido a Proclamação dessa República no dia 15 de novembro do ano de 1889 (Ghiraldelli Júnior, 2009). O período republicano compreende 4 etapas, expostas no Quadro 5, no qual apresentamos, respectivamente, cada uma delas, com base em alguns teóricos (Ferreira Jr, 2010; Mello, 2012; Ghiraldelli Júnior, 2009; Palma Filho, 2005; Silva, 2009 etc).

Quadro 5 – Fases republicanas e seus respectivos acontecimentos educacionais

Fases republicanas	Fatos educacionais	Autores/anos
1ª República – 1889 a 1930	- A educação estava sob responsabilidade do Estado e deveria se desvincular do âmbito religioso; - O Método adotado era conhecido como “método intuitivo”; - O processo de organização escolar esteve articulado com o processo de urbanização e com uma industrialização elementar do país; - A Primeira República representou um momento de transição de uma sociedade que era essencialmente agrária para uma sociedade industrial; - Surgiu a primeira Constituição Republicana em 1891 que dava maior autonomia aos Estados.	(Ferreira Jr, 2010; Mello, 2012; Zanatta, 2005; Neto, 2015; Antunha, 1973).

2ª República ou Era Vargas – 1930 a 1937	Entre as medidas educacionais tomadas estão: 1- Criação do Ministério da Educação e da Saúde Pública; 2- Reforma do Ensino Secundário e do Ensino Superior em âmbito nacional (1931); 3- Manifesto dos Pioneiros pela Educação Nova (1932); 4- Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil.	(Ferreira Jr, 2010; Palma Filho, 2005; Ghiraldelli Júnior, 2009; Melo, 2012; Silva, 2009)
3ª República/ Estado Novo – 1937 a 1945	- A Constituição de 1937 era tida como ordenamento legalizado; - A educação em nível nacional não era mais obrigação do Estado; - O ensino profissionalizante era a obrigação primária do Estado direcionado às classes empobrecidas que não tinha acesso aos outros níveis educativos; - A educação pública já não era mais tida como um direito de todos e nem era mais de responsabilidade da esfera pública.	(Palma Filho, 2005; Ghiraldelli Júnior, 2009; Souza; Santos, 2019)
4ª República – 1945 a 1964	- Promulgação da Constituição de 1946 que defende o direito à educação; - O ensino primário era obrigatório, o médio permaneceu de forma dual; - Foi sancionada a nossa primeira LDBEN - Lei n. 4.024 de 1961.	(Palma Filho, 2005; Ghiraldelli Júnior, 2009; Silva, 2009; Souza, Santos, 2019).

Fonte: Elaboração própria em 2023.

Podemos notar, conforme o Quadro 5, que cada fase histórica republicana esteve formada por acontecimentos que interferiram na Educação Básica brasileira, trazendo avanços e retrocessos, tais como: na 1ª fase em que ocorreram, entre outros fatos, o Estado ser o responsável pela educação e ela não mantinha vínculo religioso, aplicação do método conhecido como “método intuitivo” o qual consistia na percepção sensível dos educandos, isto é, na maneira como eles interagem com o objeto da aprendizagem (Ferreira Jr, 2010; Zanatta, 2005).

Outro acontecimento da 1ª fase republicana foi a forma de organização da escola, que não aconteceu isoladamente, mas articulada com o processo de urbanização e com uma industrialização elementar pela qual passava o país, vivenciando a transição de uma sociedade totalmente agrária para aquela industrial, período no qual também teve origem a primeira Constituição Republicana, em 1981, que dava maior autonomia aos Estados (Antunha, 1975; Neto, 2015).

Na 2ª República, os acontecimentos explícitos no Quadro 5, põem em evidência a interferência do Governo da época, buscando transformar a educação em uma política de esfera nacional, promovendo uma reformulação no sistema educativo, no qual o ensino secundário objetivava preparar para a inserção no nível superior, sendo que essa educação deveria ocorrer de forma obrigatória e gratuita para todos

e sem interferência religiosa, além de outras transformações que a Segunda Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil provocou (Palma Filho, 2005; Ghiraldelli Júnior, 2009; Melo, 2012).

Dando continuidade, vem a 3ª República, momento histórico que traz para o ensino uma série de modificações, entre as quais estava o surgimento da Constituição de 1937, documento de ordenamento legalizado. A educação no âmbito nacional já não era mais uma obrigação do Estado, sendo que o ensino profissionalizante deveria ser ofertado por esse órgão e direcionado para as classes menos favorecidas que não tinham o direito de estudar nos outros níveis instrucionais. Assim, a educação pública sofreu um retrocesso e não era mais tida como um direito de todos nem estava mais sob responsabilidade do setor público (Ghiraldelli Júnior, 2009; Souza; Santos, 2019).

No decorrer da Quarta República, com base no Quadro 5, a educação brasileira conservou algumas práticas de momentos anteriores e adotou outras com as novas legislações que passaram a vigorar, sendo promulgada a Constituição de 1946, defendendo o direito à educação como sendo de todos (Mello, 2012). Inclusive, nessa época da 4ª República, foi promulgada a nossa primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), de número 4.024 de 1961, a qual defendia que tanto as Instituições oficiais quanto as entidades particulares deveriam ser tratadas de forma igual pelo poder público, além de assegurar os ideais de liberdade, de nacionalidade, democráticos e da solidariedade internacional (Ghiraldelli Júnior, 2009; Melo, 2012). Destarte, o sistema educativo passou por novas modificações.

Após as fases republicanas no Brasil, inicia-se a etapa da Ditadura Militar, entre os anos de 1964 a 1985. Nessa época, conforme Souza e Santos (2019), a educação sofreu um processo de repressão, pois o ensino foi privatizado e continuou sendo privilégio da classe elitista dominante enquanto que as camadas populares foram excluídas e o ensino profissionalizante, assim como o tecnicismo pedagógico, foram oficializados com o único intuito de preparação da mão de obra em prol das necessidades mercantis.

De acordo com Melo (2012, p.75), “[...] a educação apresentou características pragmáticas e tecnicistas, para atender as necessidades imediatas do mercado de trabalho, fornecendo principalmente mão-de-obra para as indústrias estrangeiras”. Em relação ao pragmatismo, o referido autor diz que essa tendência considerava o homem como um sujeito prático, ativo e não apenas como um ser que pensa, já o tecnicismo é uma tendência, assim como a pedagógica liberal, na qual o educador era

o responsável por criar e executar o planejamento e o educando era visto apenas como receptor de conhecimentos (Melo, 2012). Ainda nesse sentido, nesse período, conforme Melo (2012), foram aprovadas várias leis, entre as quais destacamos: a Lei 5.540/68, que promoveu a Reforma Universitária; e a segunda LDBEN nº. 5.692/71.

Nesse contexto, diante da percepção de Ghiraldelli Júnior (2009), entre as alterações implantadas pela Reforma Universitária, Lei n. 5.540/68, estiveram a criação da departamentalização (cada professor atuar em sua área de ensino) e a matrícula por disciplina, assim como a adoção do modelo vestibular, que passou a ocorrer de maneira unificada e classificatória, extinguindo os problemas com os excedentes; isto é, aqueles que mesmo sendo aprovados no vestibular não podiam realizar a matrícula por não ter vagas suficientes. Também com o ensino universitário surgiu a monitoria, assim como a dedicação de modo exclusivo para os professores e o desligamento dos educandos, caso ultrapassassem o prazo máximo determinado para concluir o curso.

Nesse cenário universitário inicial, foram adotados os cursos de pequeno prazo, 2 anos, licenciatura, que transcorria durante 4 anos e pós-graduação em nível de Mestrado e Doutorado, cuja durabilidade é entre 2 a 4 anos adicionais (Melo, 2012).

Em relação à Lei n. 5.692/71, correspondente a nossa segunda LDBEN, que surgiu em 1971, provocou diversas modificações no campo educativo do nosso país, segundo Melo (2012), algumas delas foram: realização da integração entre formação acadêmica com a formação profissional, de modo obrigatório; ofertou ensino em nível de 1º grau, com oito séries e em nível de 2º grau, com três ou quatro séries; a obrigatoriedade escolar passou de 4 para 8 anos (1º grau); aperfeiçoamento profissional, os princípios da obrigatoriedade, da gratuidade, da descentralização articulada, da integração, da continuidade e da progressividade foram defendidos e as disciplinas obrigatórias foram consideradas em nível nacional (Souza; Santos, 2019).

De um modo geral, conforme Silva (2009), os estudiosos avaliam a educação brasileira no decorrer do período ditatorial de modo negativo, pois a privatização do ensino elevou-se devido ao surgimento de cursos em nível superior de qualidade precária, os índices de analfabetismo continuavam altos, os recursos destinados à educação eram escassos e a função docente decadente acarretando prejuízos à qualidade educativa. No entanto, Silva afirma também que houve um aumento na oferta de vagas nas escolas e uma melhor vinculação entre o sistema educativo do 1º

Grau ao nível Superior.

Melo (2012) diz que após o término da Ditadura Militar, segue o período da Democratização da educação, de 1985 aos nossos dias atuais; surge, assim, a Constituição de 1988, promulgada em 5 de outubro do referido ano, a qual trata, entre outros temas, dos princípios gerais que devem ser seguidos para orientar a educação brasileira (Melo, 2012; Silva, 2009).

Como principais modificações apresentadas por essa Constituição de 1988, na perspectiva de Aranha (1996), estão: a gratuidade do ensino público nas instituições oficiais do Ensino Fundamental, que deve ser obrigatório e gratuito, assim como também nas creches e pré-escolas, para as crianças de zero a seis anos, junto à valorização dos profissionais da educação através de planos de carreira para o magistério público.

Segundo Souza e Santos (2019), tomando a nova Constituição de 1988 como base, surge a LDBEN, de nº 9.394, promulgada em 20 de dezembro de 1996, nossa atual LDBEN. Nela, engloba-se uma perspectiva de formação integral do sujeito através da educação enquanto direito que deverá prepará-lo para estar incluído e atuar no meio social, “[...] suportes legais para que o direito a uma educação de qualidade seja realmente consubstanciado, assegurando a formação integral do indivíduo e a sua inserção consciente, crítica e cidadã na sociedade” (Souza; Santos, 2019, p. 04).

Algumas das modificações provocadas pela nova LDBEN - 9394/96 e mencionadas por Monlevade (1997) são: a persistência em promover um ensino de qualidade, a flexibilidade no currículo, a democratização no acesso ao nível de ensino superior, a oferta da Educação para Jovens e Adultos em grande quantidade e assegurar o direcionamento de mais recursos financeiros em prol da educação pública. Essa LDBEN - 9394/96 ainda promoveu ações democráticas de gestão das escolas, proporcionando maior autonomia as Instituições; as vagas para ingresso e permanência nessas entidades escolares foram ampliadas; reconhecimento de estudos e experiências adquiridas pelo aprendiz antes de ingressar na escola regular; surgiram vários programas direcionados à educação, entre os quais estão o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF), o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) etc. (Melo, 2012). Além dos citados, ocorreu a:

[...] elaboração dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs); fortalecimento do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (Saeb); implantação do Programa de Avaliação Seriada (PAS); consolidação e ampliação de programas federais permanentes, como o Programa Nacional de Alimentação Escolar (PNAE) e o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD); [...] (Vieira; Albuquerque, 2002, p. 32).

Os Programas mencionados são alguns dos que se originaram após o surgimento da LDBEN 9394/96, trazendo contribuições para a educação em âmbito nacional. No entanto, apesar das mudanças e avanços provocados pela LDBEN, do discurso defendido sobre o valor do conhecimento crítico e da importância de desenvolver uma educação política, ela tem contribuído para a disparidade econômica e social, promovendo uma formação passiva, não cumprindo com a promessa de oferecer um caráter formativo integral propício ao desenvolvimento de indivíduos capazes de atuar de forma ativa, crítica e consciente (Souza; Santos, 2019; Melo, 2012).

Considerando esse breve contexto histórico da Educação Básica brasileira, averiguamos que apesar dos avanços no sistema de ensino, como o reconhecimento do direito à educação pela legislação vigente, ainda vivenciamos a exclusão escolar com as classes menos favorecidas (Cury, 2008). Assim como ocorria no sistema educativo do período colonial e da época imperial, alguns dos problemas permanecem assolando a nossa realidade atual, como a disparidade educacional entre ricos e pobres, má qualidade do ensino, as instalações físicas das escolas insuficientes etc. (Ghiraldelli Júnior, 2009; Mello, 2012). Logo, o direito à educação pública e obrigatória que contemple a todos permanece sendo um problema social não resolvido em nosso país, principalmente no que se refere à qualidade do ensino oferecido (Ferreira Jr, 2010).

3.1 A E.E. BRASILEIRA - MARCOS HISTÓRICOS E LEGAIS

Prosseguindo com essa revisão, adiante, apresentaremos uma breve contextualização histórica acerca da modalidade de E.E. brasileira, destacando o porquê optamos por utilizar o termo E.E., bem como enfatizamos alguns acontecimentos e documentos legislativos que orientam o seu ensino enquanto modalidade da Educação Básica.

Ao nos referirmos à modalidade de ensino E.E. utilizamos essa nomenclatura por ser aquela usada de forma predominante e por ser adotada em documentos

norteadores de nível nacional para tratar acerca da referida modalidade, entre eles estão: a Política Nacional de E.E. na Perspectiva da Educação Inclusiva, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (Brasil, 2008; 1996; 2013), entre outros. Inclusive, em âmbito internacional, a Declaração de Salamanca (Brasil, 1994) emprega o termo E.E. ao trazer suas contribuições para a modalidade supracitada, defendendo seu ensino numa dimensão inclusiva e contribuindo diretamente para o seu reconhecimento, mundialmente.

No entanto, algumas publicações e documentos mais recentes já adotam o termo “Necessidades Educacionais Específicas” para fazer referência aos educandos da modalidade de E.E. brasileira, evidenciando paulatinamente que o uso dessa expressão vem crescendo e versando sobre especificidades dos educandos da modalidade mencionada, apoiando a inclusão e promovendo acessibilidade para eles, entre outras questões, como é o caso do manual pedagógico do Instituto Federal de Alagoas, que aborda os paradigmas da inclusão e as necessidades educacionais específicas (Cunha; Silva, 2020) e o Núcleo de Apoio às Pessoas com Necessidades Educacionais Específicas – NAPNE/RN (2016).

Quando falamos de E.E., referimo-nos à modalidade de educação escolar que deve ser ofertada, de preferência, no sistema regular de ensino Brasileiro para alunos que apresentem necessidades educacionais especiais, ou seja, educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação (Brasil, 1996; Brasil, 2001).

A deficiência é considerada como “toda perda ou anormalidade de uma estrutura ou função psicológica, fisiológica ou anatômica que gere incapacidade para o desempenho de atividade, dentro do padrão considerado normal para o ser humano” (Brasil, 1999, p. 1). Sendo assim, ela afeta o desenvolvimento daqueles que possuem algum comprometimento de ordem física, mental ou anatômica ao realizarem atividades que normalmente são efetivadas pelas pessoas que não possuem essas anormalidades em suas formações.

Nesse sentido, os educandos com deficiência são aqueles que têm dificuldades acentuadas de natureza física, intelectual, mental ou sensorial, além de aqueles com transtornos globais que têm alterações em seu desenvolvimento neuropsicomotor, dificuldades nos relacionamentos sociais, no processo de comunicação ou comportamentos motores repetitivos, assim como os alunos com altas

habilidades/superdotação que têm um alto potencial e bastante facilidade no processo de aprendizagem com as áreas do conhecimento humano (Brasil, 2008).

Os transtornos globais do desenvolvimento, conforme Junior, Belchior e Santos (2015) são um comprometimento íntegro de natureza grave em diferentes âmbitos do desenvolvimento humano, atingindo habilidades como: a socialização, a comunicação ou a manifestação de comportamentos, de interesses e atividades repetitivas. Geralmente, eles aparecem nos primeiros anos de vida das crianças, estando relacionados a determinado grau de comprometimento intelectual, podendo afetar habilidades cognitivas e compõem o grupo do autismo, além de outros transtornos associados com este espectro (Junior; Belchior; Santos, 2015).

Em relação ao transtorno de aprendizagem, este é considerado como uma espécie de transtorno do neurodesenvolvimento que provoca divergências entre o real potencial e os níveis desempenhados academicamente, além das habilidades intelectuais do sujeito podendo assim afetar o desenvolvimento no âmbito pessoal, social, acadêmico ou ocupacional (Sulkes, 2022). O Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais usa o termo “específico” em sua definição: “o transtorno específico da aprendizagem é um transtorno do neurodesenvolvimento com uma origem biológica que é a base das anormalidades no nível cognitivo as quais são associadas com as manifestações comportamentais” (Dsm, 2014, p.66).

Desse modo, o transtorno específico da aprendizagem causa prejuízos no aspecto cognitivo do ser, inclusive em seu comportamento, interferindo no desenvolvimento de algumas habilidades, entre elas estão: a compreensão ou o uso da linguagem falada e da escrita; entender e usar números e raciocínio a partir de conceitos matemáticos; a coordenação de movimentos; a concentração em uma única atividade (Sulkes, 2022).

Nesse contexto do processo de desenvolvimento do sujeito, estão ainda as dificuldades de aprendizagem e para Marquezan (2000) elas são uma modificação no sistema de trocas que acontecem entre o organismo com o meio: “[...] A alteração no sistema de trocas pode ocorrer em função de comprometimento do organismo, em função do meio ou pela combinação de ambos” (Marquezan, 2000, p.7). Ou seja, essas dificuldades estão implicadas a diversos aspectos, não devendo concentrarem-se apenas no discente, mas também no processo de interação que ele mantém com o meio social.

Diante das dificuldades de aprendizagens, é fato que se o aprendente mantém

relações interativas sociais favoráveis, sua aprendizagem fluirá com mais eficácia, pois, de acordo com Vygotsky (1991), o aprendizado viabiliza que o sujeito desperte internamente processos, estabelecendo conexões com o seu contexto sociocultural proporcionando, desse modo, o desenvolvimento: “aprendizado não é desenvolvimento; entretanto, o aprendizado adequadamente organizado resulta em desenvolvimento mental e põe em movimento vários processos de desenvolvimento que, de outra forma, seriam impossíveis de acontecer” (Vygotsky, 1991, p. 101), contribuindo assim para amenizar as dificuldades dos aprendizes.

Correia (2005) apresenta uma definição usando a expressão “dificuldades de aprendizagem específicas”, afirmando que elas se referem à maneira do indivíduo adquirir o conhecimento, isto é, receber, integrar, reter e expô-lo considerando as suas habilidades e suas realizações. Nessa percepção, Correia (2005) busca enfatizar como os problemas de aprendizagem são confrontados, principalmente aqueles referentes ao processamento de conhecimentos. No entanto, o referido autor também leva em conta a origem do fator neurológico nessa problematização e defende que o comportamento socioemocional dos indivíduos que apresentam essas dificuldades específicas deve ser considerado (Correia, 2005).

Para Assunção e Freitas (2019), é importante saber distinguir as dificuldades e os transtornos de aprendizagem, as primeiras englobam problemas que podem ser modificados, já os transtornos são derivados de elementos orgânicos, que também podem ser alterados, desde que para isso se faça uso de alguns tipos de estratégias e haja acompanhamento psicológico destinado especificamente a esses transtornos (Pimentel; Lara, 2017).

Seguindo com essa contextualização, Kassar (2012) afirma que a trajetória histórica da E.E. brasileira alude a dois fatores: a desigualdade e a diversidade, pois nosso país é formado pela heterogeneidade de pessoas atreladas às suas histórias, isso de forma bastante desigual. Desde os nossos antepassados, práticas de exclusão e de discriminação continuam menosprezando as pessoas “deficientes”, fazendo-se presentes, assim, em toda nossa historicidade (Tassri; Silva, 2016).

Para Silva e Santana (2019), durante o Império, aqueles que eram “deficientes” ou pessoas diferentes do padrão social, estavam segregados em instituições isoladas da sociedade. Lá, conforme Barbosa (2015), foi decidido que os surdos e os cegos ficariam excluídos do convívio em sociedade e foi apenas depois de uma série de movimentos e exigências sociais que essas entidades modificaram a forma de lidar

com as pessoas tidas como deficientes (Silva; Santana, 2019).

No contexto da exclusão brasileira, segundo Kassir (2012), apesar do fim do regime escravocrata, em 1888, muitos cidadãos não tiveram a oportunidade de trabalhar no setor produtivo e passaram a sobreviver precariamente nos grandes centros urbanos, sendo que no decorrer da República essa camada brasileira que se encontrava desempregada e analfabeta e as crianças com deficiências eram tidas como marginais e suas atitudes consideradas impróprias pelo grupo elitista dominante do país.

Alias (2016), afirma que, no decorrer dos séculos XVIII e XIX, os sujeitos com deficiência passaram a ser investigados, citando os exemplos de Valentin Haüy e Pinel, enquanto pesquisadores. O primeiro deles investigou maneiras de educar e de inserir no meio social e profissional pessoas cegas; por sua vez, Pinel desenvolveu estudos na área psiquiátrica. Merece destaque também, nessa contextualização, Jean Marc Itard, que a partir do início do século XIX ficou conhecido como o “pai da E.E.”. Essa representação de figura paterna se deu após ele tentar educar um garoto de 12 anos, o Vitor, considerado deficiente mental profundo. Ele, o garoto, vivia na floresta junto aos lobos. Esse fato contribuiu para o reconhecimento que transformou Itard no primeiro investigador a empregar um método sistemático para o ensino destinado às pessoas com deficiência (Corcini; Casagrande, 2016).

No processo histórico da E.E. brasileira, destacam-se como principais marcos: a criação do Instituto dos Meninos Cegos, atual Instituto Benjamin Constant (IBC), em 1854, e do Instituto dos Surdos-Mudos, atualmente, Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES), em 1857, no Rio de Janeiro, durante o governo Imperial (Mendes, 2010; Rodrigues; Capellini; Santos, 2014). Essas entidades surgiram através da iniciativa de pessoas que eram próximas ao Imperador D. Pedro II, configurando-se em um ato de favor e de caridade que naquele momento também ocorria nos relacionamentos das pessoas com deficiência (Rodrigues; Capellini; Santos, 2014).

Desde o início, o processo constitutivo da E.E. apresentou um caráter assistencialista, aquele que promove ações, mas não modificam a realidade social do sujeito que precisa de algo, seja de apoio, de auxílio etc.; assim, atende tão somente às necessidades particulares e emergentes sem provocar mudanças estruturais duradouras (Rodrigues; Capellini; Santos, 2014). Conforme as autoras citadas, apesar de os Institutos criados, IBC e INES, não possuírem um objetivo grupal, representaram e ainda representam um avanço no que se refere ao apoio dos sujeitos com

deficiência, viabilizando a conscientização da educação direcionada aos surdos e cegos. No entanto, “[...] em 1872 já havia uma população de 15.848 cegos e 11.595 surdos no país, mas eram atendidos apenas 35 cegos e 17 surdos” (Mazzotta, 1996, p. 29). Percebe-se, com isso, não obstante a conquista do surgimento desses institutos, a maior parte da população deficiente permanecia sem atendimento.

Santos (2020) afirma que aqui no Brasil, a partir do século XIX, é direcionado um olhar atencioso às pessoas com deficiência e, embora segregacionistas, surgem as entidades especializadas para atender essas pessoas deficientes. Logo, o marco histórico da E.E. em nosso país se deu no final do século XIX (Corcini; Casagrande, 2016).

Conforme os autores referidos, anteriormente, era através da filantropia que se materializava a educação, com ações solidárias de grande importância social, praticadas por organizações ou grupos de pessoas, em que se conduzia inicialmente a educação de pessoas surdas e cegas, antes do poder público tomar alguma iniciativa. Nesse sentido, Jannuzzi (2006) identifica que:

A partir de 1930, a sociedade civil começa a organizar-se em associações de pessoas preocupadas com o problema da deficiência; a esfera governamental prossegue a desencadear algumas ações visando à peculiaridade desse alunado, criando escolas junto a hospitais e ao ensino regular; outras entidades filantrópicas especializadas continuam sendo fundadas; há surgimento de formas diferenciadas de atendimento em clínicas, institutos psicopedagógicos e centros de reabilitação, [...] (Jannuzzi, 2006, p. 68).

Compreendemos que Jannuzzi (2006) evidencia as mudanças ocorridas a partir do ano 1930 referentes à adoção de medidas para as pessoas que tinham deficiências, como o desenvolvimento de ações por parte do governo considerando a particularidade do alunado deficiente. Nesse sentido, as pessoas com deficiência eram vistas como incapacitadas e necessitadas de assistência, sendo excluídas da vida social (Santos, 2020).

Nesse contexto da E.E., outro fato importante de ser lembrado é o surgimento, em 1954, da Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE) (Rodrigues; Capellini; Santos, 2014). Nessa época, foram criadas instituições específicas direcionadas aos educandos com deficiências, sendo reconhecida a necessidade de eles precisarem de atendimento diferenciado com materiais específicos e de “professor especial”, conforme afirmam as referidas autoras. Nesse cenário, são

fundadas as escolas especiais direcionadas aos alunos com deficiências e, posteriormente, aparecem as classes específicas inseridas nas instituições de ensino comum. Na perspectiva de Rodrigues, Capellini e Santos (2014), essas escolas especiais provocaram revoluções pelo fato de ofertarem “[...] ensino para quem sequer o tinha como direito” (Capellini e Santos, 2014, p. 05).

Belther (2017) afirma que a trajetória histórica da E.E., inicialmente, apresentou duas vertentes: a médico-pedagógica, na qual as instituições centravam o atendimento no médico que podia, além de determinar o diagnóstico, contribuir com as ações desenvolvidas nas escolas para as pessoas com deficiência; e a vertente psicopedagógica, em que os institutos centravam-se em princípios psicológicos e não dependiam do médico, mesmo não dispensando-o (Belther, 2017; Jannuzzi, 2004). No entanto, nas décadas de 1960 e 1970, a percepção que se tinha acerca do aluno com deficiência sofreu modificações, passando de uma dimensão médica para o sentido mais social (Alias, 2016).

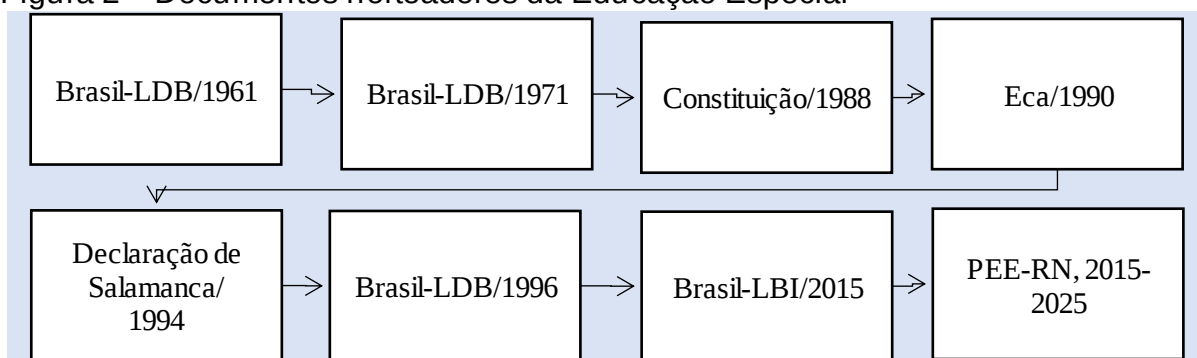
Na perspectiva de Baptista (2019), a partir do século XX ocorreu de forma predominante uma consolidação da E.E. no Brasil, sendo evidenciada por uma maior contemplação dos serviços a tomada de iniciativas referentes às políticas nos diversos níveis da gestão pública e ocorreram mais debates na esfera acadêmica direcionados a essa E.E., entre outros fatos (Baptista, 2019). Nesse sentido:

A institucionalização da E.E. que ocorre no país a partir da década de 1950 consolida não só o distanciamento do Estado no que se refere à educação das pessoas consideradas com deficiência, mas também a privatização do ensino, da assistência social e da saúde dessa população, à medida que agrega à sua especialidade um atendimento global. (Meletti, 2008, p. 2)

Conforme as palavras de Meletti (2008), entendemos que a institucionalização da E.E. contribuiu para distanciar o Estado da responsabilidade de assumir a educação das pessoas referenciadas com deficiência e, ainda, para privatizar o ensino, a assistência social e a saúde delas, agregando essa especialidade a um atendimento global.

Quanto à legislação, existem vários documentos que norteiam e asseguram o ensino da modalidade de E.E. Na Figura 2, destacamos apenas alguns dentre aqueles mais citados nos estudos sobre a E.E., tendo em vista que o *lócus* desta investigação é o estado do RN, mencionamos também o Plano Estadual de Educação do referido estado (PEE-RN, 2015-2025).

Figura 2 – Documentos norteadores da Educação Especial



Fonte: Elaboração própria em 2023.

Conforme Alias (2016), a E.E. no Brasil, na década de 1960, entra para a pauta das políticas públicas quando o poder público demonstra preocupação com essa modalidade educativa e ela, pela primeira vez, é tratada pela legislação LDBEN/1961, sendo que os estudantes com deficiência são chamados de “excepcionais” e desenvolve-se a ideia de integração comunitária, art.88. “[...] a educação de excepcionais, deve, no que for possível, enquadrar-se no sistema geral de educação, a fim de integrá-los na comunidade”, (Brasil, 1961, p. 11), artigo já revogado pela LDB de 1996.

Já na década de 1970, mais precisamente em 1971, surgiu a segunda LDBEN, nº 5.692/71, alterando a LDBEN/1961 (Ribeiro; Casa, 2018). A novidade é que essa nova versão da LDBEN/1971 aborda a E.E. somente em seu artigo 9, de forma sucinta, discorrendo sobre alunos com deficiências físicas ou mentais e acerca dos superdotados ou aqueles com atraso na idade de matrícula escolar, os quais deveriam receber o tratamento de forma especial (Alias, 2016).

A Constituição da República Federativa do Brasil aprovada em 1988 é um marco importante para a E.E., promovendo contribuições acerca dos princípios balizadores dessa modalidade educativa numa dimensão inclusiva (Alias, 2016). Além de tratar da Educação como direito de todos, no art. 5, o texto constitucional faz menção ao atendimento específico direcionado às pessoas portadoras de deficiência, indicando que ele deverá ocorrer de preferência no sistema regular de ensino: “[...] AEE aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino” (Brasil, 1988, p. 141). Em consonância com esse mesmo viés da defesa do AEE para as pessoas do grupo que têm deficiências, está o Estatuto da Criança e Adolescente (ECA), Lei n. 8.069, surgido em 1990, o qual defende também que a criança ou o adolescente na condição de deficiente devam ser respeitados, sendo protegidos de

todo tipo de discriminação, além de abordar outros temas relacionados.

A Declaração de Salamanca, surgida em 1994 na Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais, na Espanha, apesar de ser um documento de cunho internacional, conforme Ribeiro e Casa (2018), merece ser destacada nessa contextualização, pois contribuiu em nível mundial para a consolidação da E.E. numa perspectiva inclusiva prescrevendo, nesse sentido, que “o princípio fundamental das escolas inclusivas consiste em todos os alunos aprenderem juntos, sempre que possível, independentemente das dificuldades e das diferenças que apresentem” (Declaração de Salamanca, 1994, p.11). Em outras palavras, as escolas deverão estar adaptadas para receber os alunos com deficiência, promovendo a inserção deles em articulação com os demais, independente da diversidade que os constitui, propiciando a inclusão de todos.

Em 1996, surge a nossa atual LDBEN nº 9394/96, trazendo um capítulo exclusivo sobre a E.E., o capítulo V, sendo essa uma novidade que as versões mais antigas não apresentavam de forma aprofundada. Nela, essa modalidade de E.E. é discutida em dois artigos apenas (88 e 89); por outro lado, na LDBEN/61 e na LDBEN/1971, diferente da anterior, continha somente um artigo, o 9. É importante ressaltar que a LDBEN/96 fala da modalidade de E.E. e não apenas do AEE para alunos com deficiência, pois alguns documentos fazem referência somente a esse tipo de serviço AEE quando se referem à E.E.

A LDBEN/1996 traz uma visão de E.E. com um sentido do preparo para a vida, afirmando que os sistemas de ensino deverão promover aos sujeitos a integração no meio social, considerando as adaptações para os que não estiverem aptos a se inserir no trabalho competitivo, através de articulação com as entidades oficiais afins, assim como para os mais desenvolvidos em habilidades nas áreas artística, intelectual ou psicomotora (Brasil, 1996).

Nesse contexto da E.E., outro documento importante de nível nacional são as Diretrizes Nacionais para a E.E. na Educação Básica (DNEEEB), o qual aborda várias questões que os sistemas de ensino devem seguir no que se refere à E.E., como a dimensão política, “[...] os sistemas de ensino devem matricular todos os alunos, cabendo às escolas organizar-se para o atendimento aos educandos com necessidades educacionais especiais [...]” (Brasil, 2001, p. 29). Nele, fica evidente a garantia de matrículas para todos os educandos, independentemente de possuir deficiência ou não e das escolas que passam a ter autonomia para organizar o

atendimento dos alunos com deficiências.

A defesa de uma educação com qualidade à pessoa com deficiência, assim como o repúdio a toda manifestação de violência, descuido e discriminação para com essas pessoas é um dever tanto do Estado como da família e de toda a população escolar e sociedade em geral, conforme a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência que foi promulgada no ano de 2015, o qual é um documento nacional que norteia a educação das pessoas com necessidades educativas especiais numa perspectiva inclusiva (Brasil, 2015).

No Rio Grande do Norte, estado em que se realiza esta pesquisa, um dos documentos norteadores da modalidade de E.E. e da Educação normal é o plano Estadual de Educação (PEE-RN, 2015-2025), que tem 10 anos de vigência, tendo sido aprovado em 2014. Na meta 4 o plano Estadual de Educação/RN (2015-2025), defende a universalização da educação para aqueles cuja idade corresponda dos quatro aos dezessete anos e que tenha Deficiência, Transtornos Globais do Desenvolvimento e Altas Habilidades/Superdotação, afirmando que para eles a Educação Básica e o AEE deverão ocorrer, de preferência, no sistema de ensino regular, “[...] com a garantia de sistema educacional inclusivo, de salas de recursos multifuncionais, classes, escolas ou serviços especializados, públicos ou conveniados” (PEE-RN, 2015-2025, p. 6).

Observa-se, a partir dessa contextualização, que ocorreram avanços na modalidade de E.E. brasileira, dado que os documentos legislativos evidenciam cada vez mais a visibilidade que ela tem ganhado e que essas leis têm proporcionado ao público da E.E. o direito de estudar no sistema de ensino regular, considerando suas limitações.

3.2 PERFIL DO PROFESSOR DA EDUCAÇÃO BÁSICA DE ACORDO COM NORMAS E REGIMENTOS BRASILEIROS E VALORIZAÇÃO PROFISSIONAL

Nesta subseção, efetivaremos algumas discussões teóricas acerca das condições formativas necessárias para atuar no sistema de ensino básico brasileiro e sobre como tem se dado a valorização do profissional da Educação Básica. Para isso, nos basearemos em documentos norteadores e alguns autores.

A fim de exercer a função de docente na Educação Básica brasileira, o profissional precisa estar apto, possuindo a formação em nível superior em curso de

licenciatura plena, considerada como formação mínima para esse cargo, conforme determina a LDBEN/1996. De acordo com essa lei, a formação dos profissionais da Educação Básica deverá estar voltada para atender os diferentes níveis e modalidades de ensino, considerando: 1º) a sólida formação básica que deve promover a aquisição de conhecimentos científicos e sociais necessários à realização do seu trabalho; 2º) articulação entre as teorias com as práticas, mediadas através de estágios supervisionados e de capacitação em serviço; 3º) aproveitamento de formações e das experiências obtidas anteriormente em instituições de ensino, assim como em outras atividades.

Por sua vez, o Plano Nacional da Educação (PNE, Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014), em sua meta de número 15, descreve que o requisito formativo para a atuação dos docentes é que “[...] todos os professores e as professoras da educação básica possuam formação específica de nível superior, obtida em curso de licenciatura na área de conhecimento em que atuam” (Brasil, 2014, p. 23).

A meta 15,9 do referido documento fala sobre os casos em que o profissional esteja atuando e não possua formação específica, sendo licenciado em área diferente da sua ou tenha cursado o nível médio normal, nessas situações deverá ser implementado cursos e programas específicos, garantindo a formação na educação em nível superior (Brasil, 2014).

A formação do profissional da Educação Básica é citada também por Brasil (2001), orientando que ela deverá estar centralizada no desenvolvimento de competências, a partir de cursos que priorizem a prática em detrimento da teoria, utilizando o termo “simetria invertida” nessa defesa e considerando para isso, entre outros aspectos:

[...] a necessidade de que o futuro professor experencie, como aluno, durante todo o processo de formação, as atitudes, modelos didáticos, capacidades e modos de organização que se pretende que venham a ser concretizados nas suas práticas pedagógicas [...]. (Brasil, 2001, p.30-31)

Entendemos, com base no exposto supracitado, que a “simetria invertida” propõe um redirecionamento nos cursos formativos, orientando que sua prática deverá ser priorizada por estar presente no decorrer da trajetória de vida escolar do aluno e que os conhecimentos construídos através dela venham fazer parte da sua conduta profissional.

Conforme a Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2013), o professor que atua na Educação Infantil e aquele atuante no Ensino Fundamental Anos Iniciais é, ou pelos menos o ideal é que seja, especialista em infância, porque eles contribuem com o desenvolvimento dos sujeitos e com a qualidade da relação que esses sujeitos mantêm com o mundo. Essa constatação implica em uma mudança dos cursos de licenciatura e da Formação Continuada desses profissionais (Brasil, 2013) em virtude das necessidades e responsabilidades da sua função.

São considerados profissionais da Educação Básica escolar, segundo Brasil (1996), aqueles que se encontram inseridos nela atuando efetivamente e que foram formados em cursos reconhecidos, sendo eles:

- I – professores habilitados em nível médio ou superior para a docência na educação infantil e nos ensinos fundamental e médio;
- II – trabalhadores em educação portadores de diploma de pedagogia, com habilitação em administração, planejamento, supervisão, inspeção e orientação educacional, bem como com títulos de mestrado ou doutorado nas mesmas áreas;
- III – trabalhadores em educação, portadores de diploma de curso técnico ou superior em área pedagógica ou afim. (Brasil, 1996, p. 32)

Em relação à valorização dos profissionais da educação, conforme Brasil (1996), são apresentados os seguintes critérios: os sistemas de ensino deverão promover o ingresso via concurso público de provas e títulos, exclusivamente; viabilizar o aperfeiçoamento profissional de forma continuada, inclusive oferecendo o licenciamento periódico remunerado para aqueles que se destinarem a essa qualificação; implantar o piso salarial profissional; proporcionar a progressão funcional com base nos títulos ou na habilitação, considerando também a avaliação do desempenho; deve ofertar o período reservado para os estudos, planejamento e avaliação, isso incluído na carga horária de trabalho; dispor de condições laborais favoráveis (Brasil, 1996).

Sobre a valorização mencionada dos profissionais da Educação Básica, o PNE (2014), na Meta 18, afirma que deve ser garantida a existência de Planos de Carreira para eles, isto é, em todas as redes de ensino. No caso do plano de Carreira dos(as) profissionais da Educação Básica pública, deve levar em consideração o piso salarial nacional, que é definido em lei federal, no art. 206, inciso VIII, da Constituição Federal.

Ainda tratando dessa valorização profissional da Educação Básica, no art. 57 do Conselho Nacional de Educação (CNE/Brasil, 2010), destacam-se princípios

direcionados à educação nacional como a valorização daquele que atua na educação, com a percepção do que significa valorizar a escola também com qualidade gestora, educativa, social, cultural, ética, estética e ambiental.

Essa valorização deve estar atrelada à obrigatoriedade da garantia de qualidade e exigências relacionadas à programas de formação inicial e continuada daqueles que já são docentes e dos que ainda não estão atuando, diante das múltiplas funções inerentes aos sistemas educativos, nos quais as funções dos educadores estão inscritas (CNE/Brasil, 2010).

Podemos observar que a valorização docente do sistema educativo básico brasileiro é um direito defendido por diversas legislações do Brasil (Brasil, 1996; Brasil, 2014; Brasil, 1988; Brasil, 2010; entre outras). No entanto, Augusto (2015) aponta a existência de falhas com relação ao que prescrevem os ditos textos legislativos no que diz respeito a essa suposta valorização dos profissionais da Educação Básica, em contraste a como ocorre, na realidade, o trabalho dos professores dos sistemas de ensino da rede pública brasileira. Neles, evidenciam-se bastante desigualdade nas condições de trabalho. Nesse sentido, “[...] a valorização dos profissionais da educação é condição para a garantia do direito à educação e à escola de qualidade social. A valorização profissional, incluindo a formação, é obrigação dos sistemas e base da identidade do profissional”, de acordo com a Conferência Nacional de Educação (Conae, 2014, p. 91). Não obstante, o que observamos é o não cumprimento parcial das políticas de valorização do profissional do ensino básico brasileiro.

3.3 A FORMAÇÃO DO PROFISSIONAL DE E.E. E SUA ATUAÇÃO NO ESTADO DO RIO GRANDE DO NORTE

Nesta subseção, discutiremos sobre a formação exigida ao profissional para atuar na E.E. e acerca da atuação desse educador no estado do RN, apresentando as suas atribuições e os elementos que deverão ser considerados em seu processo formativo.

A BNCC define a E.E. como “[...] uma modalidade de ensino transversal para todas etapas e outras modalidades, como parte integrante da educação regular, devendo ser prevista no projeto político pedagógico da unidade escolar” (Brasil, 2013, p. 42). Nesse sentido, a E.E., enquanto modalidade escolar é vista como um processo

de educação cuja proposta pedagógica deve ser garantia do acesso aos recursos e serviços especializados, sendo eles organizados institucionalmente, com o intuito de apoiar, complementar, suplementar e, em determinadas situações, suprir os serviços ofertados no sistema comum de ensino (Brasil, 2001). Compreende-se, a partir dessas colocações, que essa modalidade E.E. deve ser desenvolvida de forma articulada com o ensino comum, complementando-o com recursos e serviços específicos, não podendo substituí-lo, com ressalva para casos específicos em que o educando realmente não tenha condições de estar na sala de aula regular.

Para atuar com a modalidade de E.E., os professores deverão possuir especialização específica, em nível médio ou superior, podendo essa especialização dar-se através de cursos de aperfeiçoamento, de oferta de disciplinas que viabilizem debates acerca da educação de alunos com deficiências contribuindo para a formação de um profissional apto a desenvolver atividades com alunos público alvo da E.E. e a atuar coletivamente (Michels, 2006). Conforme a BNCC, “[...] professores com especialização adequada em nível médio ou superior, para atendimento especializado, bem como professores do ensino regular capacitados para a integração desses educandos nas classes comuns” (Brasil, 1996, p.30). Assim, os profissionais das salas de aula regular deverão passar por capacitação que os tornem aptos a promoverem a integração dos educandos com deficiência com os demais das turmas regulares.

Levando em consideração esse contexto da capacitação docente e o que dizem as DNEEEB (Brasil, 2001), constatamos que para atuar nas salas de aula regulares com educandos que possuem deficiências essas diretrizes apresentam duas tipologias de professores, denominadas: “professor capacitado” e “professor especializado”; sendo os professores capacitados “[...] aqueles que comprovem que, em sua formação, de nível médio ou superior, foram incluídos conteúdos sobre E.E. adequados ao desenvolvimento de competências e valores [...]” (Brasil, 2001, p. 05).

Nesse sentido, é importante considerar, segundo Perrenoud (1988), essas competências no processo formativo docente, porque é através delas que o professor se desenvolve melhor, evoluindo na formação da sua identidade, demonstrando mais satisfação e prazer pelo seu trabalho e atribuindo sentido aquilo que ele almeja de si mesmo. Para Brasil (2001), os Professores Especializados em E.E. são aqueles capazes de:

identificar as necessidades educacionais especiais para definir, implementar, liderar e apoiar a implementação de estratégias de flexibilização, adaptação curricular, procedimentos didáticos pedagógicos e práticas alternativas, adequados aos atendimentos das mesmas, bem como trabalhar em equipe, assistindo o professor de classe comum nas práticas que são necessárias para promover a inclusão dos alunos com necessidades educacionais especiais. (Brasil, 2001, p. 05)

As concepções das diretrizes apontadas em Brasil (2001) referentes aos professores habilitados em E.E. são coerentes com a LDBEN, a qual determina aos sistemas de ensino promoverem no processo de aprendizagem do público da E.E. “[...] currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos, para atender às suas necessidades” (Brasil, 1996, p. 30). Isto é, as entidades educativas devem passar por adaptações para que atendam às demandas dos alunos com deficiências.

É importante ressaltar que a “[...] formação para a E.E. na perspectiva inclusiva pode acontecer nas escolas através do trabalho em parceria entre professores da classe comum e o professor de E.E., [...]” (Honnef; Costas, 2012, p. 121). Assim, como esse processo formativo dos professores deve ocorrer colaborativamente, é de extrema importância que esses profissionais atuem em parceria na sala de aula regular, enriquecendo as suas experiências.

Nesse contexto do perfil formativo para atuar na E.E. e considerando a dimensão inclusiva, Brasil (2001) afirma que na organização das salas comuns é importante e necessário considerar o protagonismo docente de forma que venha articular as suas experiências, seus conhecimentos e as necessidades advindas do fazer pedagógico.

Outro dos fatores valorizados como essencial, ainda conforme Brasil (2001), é o trabalho cooperativo na sala de aula, na escola e na comunidade, ou seja, a parceria entre escola, a família e outros agentes e recursos comunitários, haja vista que a educação inclusiva requer essa articulação coletiva, pois “[...] esse trabalho em parceria é essencial para colher bons frutos e oferecer uma educação de qualidade para todos” (Alias, 2016, p.22).

Cabe ressaltar que quando não acontece a parceria entre os professores no processo inclusivo acarreta prejuízos tanto para os educandos com deficiência como para os próprios educadores já que devido à falta de diálogo entre esses profissionais formam-se lacunas prejudicando não apenas o processo da inclusão dos alunos da E.E., mas também o fazer pedagógico colaborativo entre os docentes (Giroto; Sabella;

Lima, 2019).

Diante desse contexto da E.E., a nova Resolução CNE/CP n.2/2019, responsável por definir as Diretrizes Nacionais Curriculares e a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação), orienta que os cursos de licenciatura deverão levar em consideração, com relação à modalidade de E.E., os “[...] marcos legais, conhecimentos e conceitos básicos da E.E., das propostas e projetos para o atendimento dos estudantes com deficiência e necessidades especiais” (Brasil, 2019, p.6). Percebe-se que ela inclui a modalidade de E.E. em suas fundamentações, encaminhando orientações a serem consideradas pelas instituições promotoras dos cursos de formação inicial, em nível superior.

No estado do RN, o profissional que atua em colaboração com o professor da sala de aula regular, mediando o processo de aprendizagem dos alunos com deficiências, é conhecido como “Professor de E.E.”, conforme as orientações básicas estabelecidas pela Secretaria de Estado da Educação e da Cultura (SEEC), mais precisamente pela Subcoordenadoria de Educação Especial (SUESP), que é o órgão responsável pela condução e direcionamento do ensino dessa modalidade no RN. Então, o Professor de E.E. é o “[...] profissional que atua na Educação Básica da Rede Estadual de Ensino do RN de acordo com o turno da sala de aula comum dos estudantes público-alvo da E.E.” (SEEC; SUESP, 2022, p. 01).

Quanto às atribuições do Professor de E.E. do RN apresentadas pela SEEC/SUESP (2022), observam-se as seguintes, conforme o Quadro 6:

Quadro 6 – Funções do Professor de Educação Especial do RN

1º- Atuar de modo colaborativo junto aos professores da sala de aula regular e da sala de Recursos Multifuncionais bem como com os demais profissionais da Instituição escolar;
2º- Cooperar considerando as necessidades peculiares dos estudantes com deficiência promovendo a acessibilidade deles às diversas formas de comunicações;
3º- Viabilizar o desenvolvimento da autonomia e da inserção dos alunos com deficiência nas atividades cotidianas propostas no ambiente escolar;
4º- Auxiliar o professor regente no que se refere as atividades proporcionadas para todos os educandos possibilitando a integração entre eles, tanto nas tarefas em sala como naquelas desenvolvidas em locais extraclasse (quadra de esportes, laboratórios, bibliotecas, etc.);
5º- Participar dos planejamentos desenvolvidos pelas instituições escolares;
6º- Elaborar o PAI (Plano de Atendimento Individualizado) ou o PEI (Plano Educacional Individualizado);
7º- Realizar o relatório semestral contendo as informações sobre os educandos com deficiência – avanços, retrocessos, considerando os aspectos acadêmicos, autônomos e da participação, etc.

Fonte: Elaboração própria em 2023 com base em dados obtidos pelas orientações da Seec-Suesp/2022.

Como podemos notar, conforme o Quadro 6, são várias as funções que o

Professor de E.E. deve desenvolver em parceria com professores da sala de aula regular, o qual evidencia a necessidade e a importância da atuação docente sob uma perspectiva de ensino colaborativo ou co-ensino (Mendes; Vilaronga; Zerbato, 2014) para que ocorra a inclusão na sala de aula comum.

O coensino é uma estratégia de inclusão escolar, ou seja, busca favorecer a participação e a aprendizagem da criança na classe comum, e foi desenvolvida para evitar sistemas de retiradas ou de escolarização separadas de alunos da população alvo da E.E. (Mendes; Vilaronga; Zerbato, 2014, p. 108)

Compreendemos, a partir dos autores supracitados, que a parceria entre o Professor de E.E. e o Professor da sala de aula regular fortalece e contribui de modo favorável para o processo de inclusão na sala de aula comum entre os alunos com deficiência e os educandos normais.

Sobre os requisitos para assumir o cargo de Professor de E.E. do RN, o Edital Nº 001/2015 – SEARH – SEEC/RN¹, que regeu o concurso público do Governo do referido estado, estabeleceu que o candidato pretendente ao cargo “Professor da E.E.” possuísse “[...] diploma de conclusão de curso de nível superior de licenciatura em Pedagogia, fornecido por instituição de ensino superior legalmente credenciada e registrado pelos órgãos competentes” (Fonte Idecan, p. 02).

O professor de E.E. deverá receber treinamento especializado passando por um processo de qualificação e esse treinamento deve torná-lo apto para que consiga atuar em locais diferentes, devendo ser priorizado o aperfeiçoamento em programas de E.E. (Declaração de Salamanca, 1994). Nesse sentido da qualificação, “[...] o saber é um construto social produzido pela racionalidade concreta dos atores, por suas deliberações, racionalizações e motivações que constituem a fonte de seus julgamentos, escolhas e decisões” (Tardif, 2007, p. 223). Em outras palavras, o professor constrói conhecimentos na medida em que se sente motivado para melhorar sua prática baseado em saberes e pela racionalidade.

No sistema educativo “[...] os professores têm diante de si a tarefa de ensinar sujeitos reais em condições reais, concretas. Para cada situação específica, os professores terão que encontrar modos específicos, algumas vezes únicos para ensinar seus alunos” (Anjos, 2006, p.163).

¹ http://www.idecan.org.br/concursos/228/9_24112015082628.pdf. Acesso em: 21 jun. 2024.

Também, nesses marcos conceptuais, indicam-se que os professores que atuarem na modalidade de E.E. devem estar atentos às especificidades de cada educando, considerando as “[...] diferenças individuais, valorização de cada pessoa, convivência dentro da diversidade humana e aprendizagem por meio da cooperação” (Nascimento; Gelatti, 2015, p.54). Assim, a aprendizagem deve estar centrada no aprendiz através da colaboração entre ele e o docente a partir de uma relação afetiva de respeito em que são valorizados em sua formação.

É importante que, ao exercer a sua função, os Professores de E.E. atuem de forma sensível diante da diversidade que constitui o seu público-alvo “[...] para que possam refletir sobre a própria práxis docente e, assim, planejar de maneira flexível, articulando o ensino às demandas de aprendizagem dos alunos, considerando diversas possibilidades educacionais” (Costa, 2010, p. 531).

Em se tratando da atuação docente na E.E. diante da dimensão inclusiva conforme o Documento Curricular do Rio Grande do Norte (2018) e para garantir que a aprendizagem contemple a todos os educandos, é importante que o planejamento ocorra de forma colaborativa entre professores de E.E., educadores e intérpretes de Libras e aqueles docentes titulares das salas de aula regulares, visto que a aprendizagem é um direito de todos, devendo ser assegurado.

Nesse sentido, a colaboração no processo de Formação Continuada dos docentes também deve acontecer através de parcerias, isto é, educadores de Anos Iniciais, aqueles das áreas específicas e os que pertencem ao quadro dos apoios pedagógicos especializados (Documento Curricular do Rio grande do Norte, 2018).

4 FORMAÇÃO CONTINUADA NO BRASIL: CONCEPTOS, CARACTERÍSTICAS, DESAFIOS E CONTRIBUIÇÕES

Seguindo com nossa pesquisa, neste momento inicial da quarta seção, realizaremos um diálogo acerca das definições da Formação Continuada, citando alguns exemplos de atividades que compõem esse processo formativo contínuo e contribuições que trazem para a atuação docente.

O professor necessita passar constantemente por Formação Continuada, sendo ela “[...] concebida como reflexão, pesquisa, ação, descoberta, organização, fundamentação, revisão e construção teórica e não como mera aprendizagem de novas técnicas, atualização em novas receitas pedagógicas ou aprendizagem das últimas inovações tecnológicas” (Gadotti, 2011, p. 41). Esse processo formativo contínuo deve possibilitar que o educador reflita e modifique suas práticas estando ciente das suas dificuldades, buscando entendê-las e produzindo soluções para enfrentá-las (Libâneo, 2004).

A Formação Continuada é citada pela LDBEN (1996), entre outros documentos legislativos, daí a sua relevância no âmbito social e ela ocorre em consonância com outro processo formativo, de acordo com o que aponta Libâneo (2004):

O termo formação continuada vem acompanhado de outro, a formação inicial. A formação inicial refere-se ao ensino de conhecimentos teóricos e práticos destinados à formação profissional, completados por estágios. A formação continuada é o prolongamento da formação inicial, visando o aperfeiçoamento profissional teórico e prático no próprio contexto de trabalho e o desenvolvimento de uma cultura geral mais ampla, para além do exercício profissional. (Libâneo, 2004, p. 227)

Conforme Libâneo (2004), o propósito da Formação Continuada é aperfeiçoar o campo profissional teórico e prático no próprio meio de trabalho e contribuir para o desenvolvimento de uma cultura ampla, ultrapassando o exercício docente. Ela também visa proporcionar a transformação do educador partindo de um processo de reflexão crítico e criativo, permitindo que os professores obtenham conhecimentos, habilidades e atitudes para se desenvolverem em uma dimensão reflexiva ou investigativa, (Falsarella, 2004; Imbernón, 2011).

Nesse contexto do processo formativo contínuo, alguns elementos que fazem parte do percurso profissional dos educadores, como a prática pedagógica e a experiência, deverão ser considerados enquanto componentes que constituem o

próprio desenvolvimento (Veiga, 2009). Nesse sentido, “[...] a Formação Continuada é concebida como formação em serviço, enfatizando o papel do professor como profissional e estimulando-o a desenvolver novos meios de realizar o seu trabalho pedagógico a partir da reflexão sobre a própria prática” (André, 2002, p.13). Isto é, deve acontecer frequentemente, considerando o educador e incentivando-o a refletir sobre as próprias ações desenvolvidas.

É interessante considerar que “[...] a Formação Contínua de professores deve alimentar-se de perspectivas inovadoras, que não utilizem preferencialmente ‘formações formais’, mas que procurem investir do ponto de vista educativo as situações escolares” (Nóvoa, 2002, p. 63). Dito de outra forma, a Formação Contínua deve ocorrer partindo das reais situações escolares enfrentadas pelos educadores que deverão assumi-la como um elemento inerente ao projeto social, político e ético, tanto no aspecto local como nacional, o qual contribui para o desenvolvimento de um país soberano com menos desigualdades sociais e propicia a emancipação dos sujeitos e dos agrupamentos sociais (Brasil, 2013).

Segundo Therrien (2013), alguns princípios deverão ser considerados no processo de formação contínua disponibilizada no contexto escolar sendo eles: a aprendizagem centrada nos conhecimentos relacionados com a prática; o refletir criticamente e com isso a transformação do educador; firmar-se através do diálogo parcerias construindo ambientes que proporcionem aprendizados coletivamente; a função docente deve ser sustentada em uma formação pedagógica devendo ocorrer frequentemente. Esses preceitos, se considerados na Formação Continuada ofertada na própria entidade escolar, possibilitam a coerência entre os processos formativos e a realidade docente vivenciada.

Nesse sentido, o processo de Formação Continuada do professor da E.E. deve basear-se em “[...] conhecimentos gerais para o exercício da docência e conhecimentos específicos da área” (Brasil, 2008, p. 17), pois esse docente da E.E. deve promover a potencialização da autonomia, da criatividade e da comunicação dos educandos, tornando-se responsável também pela construção do seu próprio conhecimento (Miranda; Filho, 2012).

A capacitação do professor se torna mais complexa e desafiante devido à formação do profissional em educação estar inserida no âmbito do desenvolvimento de aprendizagens de cunho pessoal, cultural, social, ambiental, político, ético, estético (Brasil, 2013). Dessa maneira, atualmente, espera-se que o professor domine “[...]”

mais do que um conjunto de habilidades cognitivas, sobretudo se ainda for considerada a lógica própria do mundo digital e das mídias em geral, o que pressupõe aprender a lidar com os nativos digitais” (Brasil, 2013, p. 59).

Ao olharmos para a nossa legislação, constatamos a existência de vários documentos que defendem a Formação Continuada enquanto direito dos profissionais que compõem o quadro do ensino da Educação Básica, o PNE, na meta 16, afirma que ela é um direito e deverá levar em consideração as reais necessidades contextuais inerentes ao ensino “[...] garantir a todos os(as) profissionais da Educação Básica Formação Continuada em sua área de atuação, considerando as necessidades, demandas e contextualizações dos sistemas de ensino” (Brasil, 2014, p. 24).

Sobre esse direito da Formação Continuada garantido aos professores, Brasil (1996) afirma que essa Formação deverá ser assegurada aos docentes nos locais onde trabalham ou em instituições de Educação Básica e Superior. Em consonância com esse dizer, o autor Imbernón (2009) diz que quando esse processo formativo ocorre no ambiente de atuação dos docentes levando em consideração problemas reais condizentes com as necessidades definidas pela escola, essa entidade passa a ser um local formativo de prioridade baseado em projetos ou pesquisas ações frente a outros modelos de formação.

De acordo com a BNCC (2013), os programas que promovam a Formação Inicial e Continuada dos profissionais integrantes da educação deverão contribuir para que estejam aptos a assumir as suas funções, considerando os seguintes critérios:

- a) além de um conjunto de habilidades cognitivas, saber pesquisar, orientar, avaliar e elaborar propostas, isto é, interpretar e reconstruir o conhecimento coletivamente; b) trabalhar cooperativamente em equipe; c) compreender, interpretar e aplicar a linguagem e os instrumentos produzidos ao longo da evolução tecnológica, econômica e organizativa; d) desenvolver competências para integração com a comunidade e para relacionamento com as famílias. (Brasil, 2013, p.78-79)

Como vimos no documento da BNCC (2013), são apresentados vários critérios que deverão ser considerados no processo de Formação Continuada dos docentes da Educação Básica, como algumas habilidades e competências. Esse contexto formativo, segundo Perrenoud (1998), deve ser orientado para o desenvolvimento de competências, entre as quais, ele destaca: 1º) organizar e mediar situações de aprendizagem; 2º) coordenar a evolução das aprendizagens; 3º) atribuir

responsabilidades aos alunos comprometendo-os com suas aprendizagens e seus trabalhos; 4º) promover trabalho em grupo; 5º) se envolver com a gestão escolar; e 6º) ser responsável pelo seu próprio processo formativo contínuo, entre outras.

Dessa forma, ocorre a ampliação do campo profissional e as práticas reais baseadas nos contextos de atuação docente terão mais espaço que aqueles modelos prescritivos e os instrumentais.

A Formação Continuada, conforme Brasil (2013), deve ser promovida aos docentes e inserida pelo projeto político-pedagógico e pelo regimento escolar, em acordo com a legislação e as normas vigentes, os quais tornarão possível que os profissionais da escola, especialmente, os professores, participem de reuniões de trabalho em equipe, planejem e realizem as ações educativas, articulando-as, avaliem as atividades desenvolvidas pelos alunos, participem de ações de Formação Continuada e mantenham relações com a comunidade. Com isso, “[...] na implementação de seu projeto político-pedagógico, as escolas se articularão com as instituições formadoras com vistas a assegurar a Formação Continuada de seus profissionais” (Brasil, 2013, p.135).

O processo de formação e desenvolvimento profissional dos professores deve promover a valorização docente viabilizando a reflexão sobre aspectos inerentes ao perfil desse educador como:

[...] atenção aos primeiros anos de exercício profissional, e à inserção dos jovens professores nas escolas; valorização do professor reflexivo, e de uma formação de professores buscada na investigação; importância de culturas colaborativas, do trabalho em equipa, do acompanhamento, da supervisão e da avaliação dos professores. (Nóvoa, 2009, p. 4-5)

Sendo o processo de Formação Continuada baseado em fatores como os descritos por Nóvoa (2009), além de propiciar a valorização docente, também traçará o perfil dos profissionais que adentram no ensino, delimitando metas a serem incorporadas na formação contínua desses educadores.

Embora a Formação Continuada seja um direito assegurado pela legislação brasileira, como foi destacado nos documentos antes discutidos, na realidade, observa-se que os profissionais muitas vezes precisam lutar por ele porque devido aos baixos salários pagos pelo sistema de ensino, muitos ampliam a sua carga horária para dispor de uma vida com mais dignidade e ficam sem acesso a essa Formação Contínua (Araújo; Silva; Silva, 2019), sem deixar de considerar que mesmo sendo um

direito, o afastamento remunerado para qualificação muitas vezes é negado.

Junto a uma carga horária de trabalho ampliada, os baixos salários e a baixa expectativa de melhoria nas condições materiais (Castro, 2013; Gatti, 2016) são destacados como alguns dos fatores que constituem os desafios desse tipo de formação.

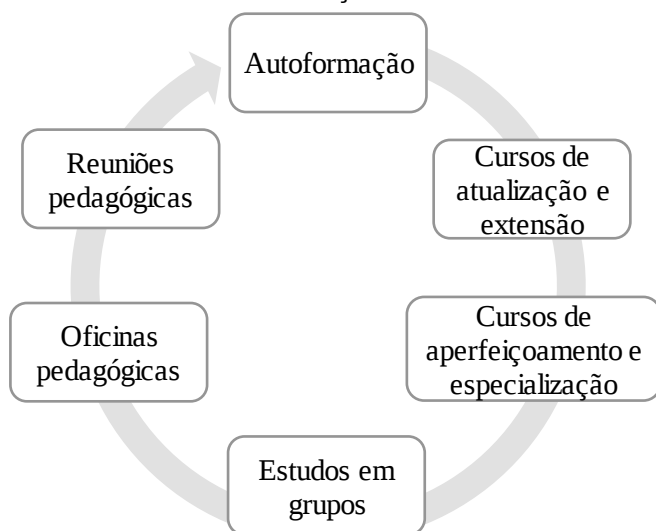
Frente a essa realidade, Imbernón (2011) aponta alguns desafios para a Formação Continuada, como a improvisação, objetivos que se contradizem nos momentos em que se direcionam para à prática. No caso das instituições, reconhece-se que elas, na maioria das vezes, não têm autonomia para desenvolver essa formação em seus ambientes, sendo que esse aspecto formativo é a única opção para incentivo, seja de aumento salarial ou de promoção na carreira. Em meio a esse cenário, existe a falta de profissionais formadores bem capacitados, números variados de escolas em que os professores trabalham e limitação das políticas públicas de valorização do magistério, que contribuem com o pouco estímulo para a Formação Continuada do docente, colaborando para a desvalorização dos educadores e a deterioração da sua imagem social (Pereira; Pereira; Santos, 2021; Castro, 2013).

A Formação Continuada deve provocar e instigar a transformação dos professores e das escolas, caso contrário, se tornará desinteressante e desafiante, conforme Nóvoa (2002), a qual afirma que, para não haver resistência pessoal e institucional ocasionando o caráter passivo de muitos educadores no processo formativo, “[...] é preciso trabalhar no sentido da diversificação dos modelos e das práticas de formação contínua, instituindo novas relações de professores ao saber pedagógico e científico” (Nóvoa, 2002, p.64). O autor ainda diz que as formações ofertadas deverão conjugar a “lógica da procura” (necessidades apresentadas pelos educadores e pelas escolas) com a “lógica da oferta” que é definida pelas entidades formativas.

Nesse contexto dos desafios da Formação Continuada, “[...] o cenário das condições de formação dos professores não é animador pelos dados obtidos em inúmeros estudos e pelo próprio desempenho dos sistemas e níveis de ensino [...]” (Gatti, 2016, p.166). Diante disso, compreendemos que cabe às entidades promovedoras dessa formação rever essa situação desanimadora e, de preferência, que apresentem propostas formativas contínuas buscando inverter esse cenário. Logo, há muito por fazer para alcançar esse perfil do educador de E.E. ou até mesmo dos demais professores.

No caso da Formação Continuada, é um processo que se constitui por várias atividades, conforme apresentamos na Figura 3.

Figura 3 – Atividades de Formação Continuada



Fonte: Elaboração própria em 2023.

Como se deriva da Figura 3, os processos de Formação Continuada são constituídos por diversas atividades, sendo elas: autoformação, cursos de atualização e de extensão, cursos de aperfeiçoamento e especialização, oficinas pedagógicas podendo ser realizados presenciais ou na modalidade a distância, tratando sobre as principais necessidades formativas explícitas pelos professores (Brasil, 2013). Outras formas pelas quais a Formação Continuada pode ocorrer é através de estudos grupais, reuniões pedagógicas e ações que promovam o aperfeiçoamento profissional técnico, pedagógico, ético e político, (Capuzzo; Araújo, 2016).

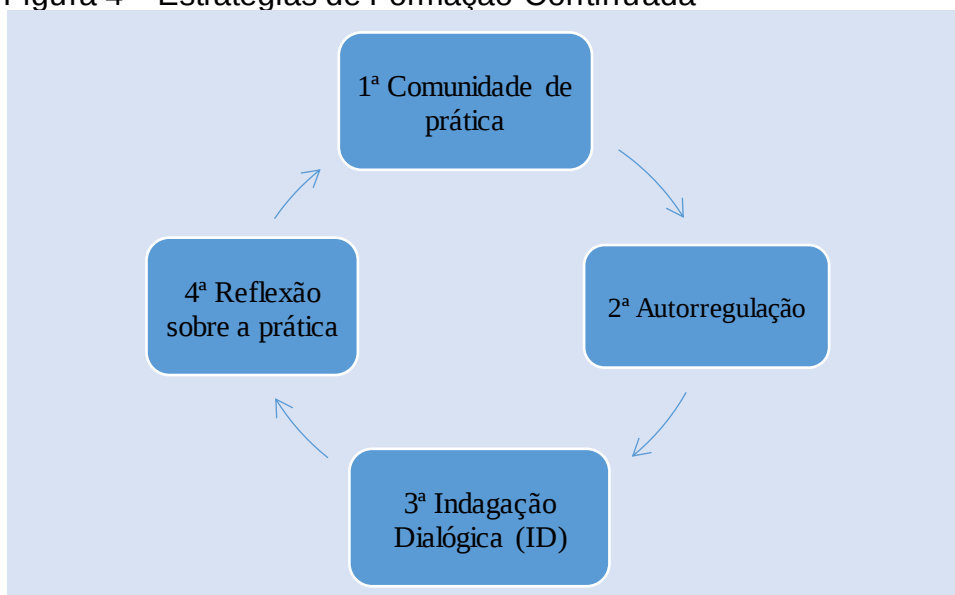
4.1 ESTRATÉGIAS DE FORMAÇÃO CONTINUADA E SUAS CONTRIBUIÇÕES PARA A QUALIFICAÇÃO DOCENTE

Dando continuidade ao percurso teórico desta pesquisa, nesta subseção, falaremos de algumas estratégias e de suas contribuições para o processo de qualificação profissional docente.

As estratégias no contexto educacional são os meios pelos quais se organizam e aplicam recursos disponibilizados, visando alcançar objetivos definidos, por isso, é importante saber o que se pretende alcançar com o processo de ensino (Anastasiou; Alves, 2003).

No âmbito da Formação Continuada docente, algumas estratégias podem contribuir com a efetivação do processo de aperfeiçoamento. Apresentamos, na Figura 4, algumas delas, considerando diferentes concepções teóricas, sendo elas: comunidade de prática (Imbernón, 2009; Wenger; Wenger-Trayner, 2015); Autorregulação (Machado; Boruchovitch, 2015; Zimmerman, 2000); Indagação Dialógica (ID) (Wells, 2016; Villegas; Caamaño, 2016); Reflexão sobre a prática (Freire, 1996; Pimenta, 1999; Pineau, 2012), entre outros. Posteriormente, discorreremos sobre cada uma dessas estratégias.

Figura 4 – Estratégias de Formação Continuada



Fonte: Elaboração própria em 2023.

A primeira estratégia formativa apresentada na Figura 4 é a da comunidade de prática, definida como um grupo de pessoas que compactuam uma mesma preocupação ou uma paixão por algo ou alguma coisa que elas realizam e visando fazê-la melhor por elas mesmas, aprofundam seus conhecimentos através de relações interativas contínuas (Wenger; Wenger-Trayner, 2015). Na perspectiva de Imbernón (2009), essa comunidade de prática é constituída por um grupo de professores, os quais mantêm relações participativas e se ajudam mutuamente, compartilhando experiências, realizando reflexões e construindo saberes acerca da sua prática.

As comunidades de prática caracterizam-se pela junção de profissionais que realizam as mesmas atividades ou tarefas próximas e buscam conceber de forma competente as suas funções (Valença & Associados, 1995).

Para Souza, Araujo e Veit (2022), no âmbito da Formação Continuada docente, essas comunidades de prática oferecem contribuições curriculares proporcionando a aprendizagem a partir dos debates que tratam, por exemplo, acerca de teorias e de formas de avaliar e acompanhar iniciativas que modifiquem as ações dos educadores em sala de aula. Elas “permitem aos professores interagir e colaborar com diferentes profissionais da educação em espaços de aprendizagem na fronteira entre práticas da escola e da Universidade” (Souza; Araujo; Veit, 2022, p. 3.). Nesse sentido, os educadores, ao se organizarem em comunidades, deverão buscar uma educação de qualidade planejando, compartilhando experiências, pesquisando e transformando o seu fazer profissional a partir das necessidades e dos desafios sociais, políticos e culturais que demarcam o espaço escolar (Fiorentini, 2009).

Nas percepções de Wenger, Mcdermott e Snyder (2002), existem três fatores que são essenciais para a formação de uma comunidade de prática: o domínio, a comunidade e a prática. O primeiro diz respeito aos conhecimentos específicos de uma determinada área, sendo que os componentes compactuam o interesse demarcando os limites e a identidade comunitária; o segundo relaciona-se aos integrantes que buscam interesse pela área específica desenvolvendo coletivamente atividades e discussões, uns apoiando aos outros partilhando conhecimentos, adquirindo novas aprendizagens através de uma relação colaborativa. Já a prática consiste na maneira como os componentes mantêm as relações interativas entre si, instituindo princípios para as relações e atitudes no grupo (Wenger; Mcdermott; Snyder, 2002).

Em relação ao processo de autorregulação, no contexto da Formação Continuada, é importante que os professores se sintam motivados ao exercerem as suas funções e para isso “[...] é necessário gerar uma motivação intrínseca relacionada à tarefa de ‘ser professor ou professora’, ação que é muito difícil, se os docentes se encontram imersos em um ambiente de desmotivação e passividade [...]” (Imbernón, 2009, p. 107). Nesse sentido, a autorregulação mostrada na Figura 4, que é a habilidade do indivíduo autogerir pensamentos, emoções e atos programados e ajustados para que se alcancem objetivos (Zimmerman, 2000), pode ajudar os docentes como estratégia de formação contínua pelo fato de que ela implica em uma postura consciente e autorreflexiva, viabilizando que os sujeitos atuem ativamente e de forma motivada diante dos problemas advindos do fazer docente (Zimmerman, 2013).

Considerando que a autorregulação se concretiza através de pensamentos, sentimentos e atitudes autogeradas em prol do alcance de determinados objetivos (Zimmerman, 2000) no processo de aprendizagem e, nesse caso, da formação contínua, essa autorregulação pode contribuir com a motivação e com a transformação docente. Silva Filho diz “[...] quando falo em motivar professores estou falando em mudança de comportamento, e mudança, seja ela qual for sempre causa efeito dominó, inevitavelmente haverá outras consequências” (2021, p.72). Nesse contexto autorregulatório, a motivação gera modificações na postura dos docentes contribuindo para que eles consigam atuar com equilíbrio diante dos conflitos advindos dos seus próprios objetivos, das experiências com a comunidade e das demandas do alunado (Imbernón, 2009).

Para Machado e Boruchovitch (2015), através da autorregulação, o professor aprende a conduzir sua aprendizagem, adquirindo habilidades que o tornam mais independente frente a sua atuação, assim essa autorregulação pode trazer contribuições importantes para o processo de Formação Continuada por possibilitar que os docentes aprendam a gerenciar suas próprias emoções, criando vínculos afetivos nas relações entre si e desenvolvendo uma escuta empática diante da perspectiva do outro (Imbernón, 2009), visto que “[...] a formação dos professores deve favorecer, sobretudo, o desenvolvimento da autoestima docente, individual e coletiva” (Imbernón, 2009, p. 110). Logo, o processo autorregulatório pode contribuir com a formação contínua docente por possibilitar que o educador construa conhecimentos para saber lidar de modo equilibrado com as diversas situações que fazem parte da sua conjuntura de trabalho.

A terceira estratégia de formação docente citada na Figura 4 é a Indagação Dialógica (ID), abordada por Villegas e Caamaño (2016), a qual se concretiza através de uma comunicação horizontal por meio de uma relação de igualdade baseada no diálogo entre pares formados pelos sujeitos, os quais são o professor acompanhante (PA) e o docente acompanhado/a (DA) em um processo de comunicação colaborativa, em que dialogam buscando compreender a prática do educador (docente acompanhado) a partir dos processos de reflexão e de interação, com base em questionamentos sobre o trabalho docente.

As autoras supracitadas indicam que a ID promove um processo autorreflexivo, possibilitando maior desenvolvimento da autonomia entre os sujeitos envolvidos: o PA e o DA. Nesse sentido formativo, “[...] a escola atualmente assume-se não só como

uma instituição onde o ensino é realizado para outros (alunos), mas também é considerada como um espaço de autoformação e co-formação docente”² (Villegas; Caamaño, 2016, p. 100, tradução nossa). Constatamos, com isso, que a entidade educativa que adota a ID passa a ser vista como um local de promoção permanente da formação docente, onde se deve planejar colaborativamente em função das necessidades de todos os atores e atrizes dos contextos escolares que objetivem desenvolver ações que venham a valorizar a importância de um processo formativo para o benefício de todos.

Em consonância com a ID das autoras Villegas e Caamaño (2016), enquanto estratégia formativa pode-se agregar a Indagação Dialógica Problematicadora (IDP) proposta por Longhi *et al.* (2014), pois com ela se propõe a problematização de situações que ainda não se têm respostas evidentes e é através dessa problematização e da comunicação que elas são estudadas em procura de suas soluções. A autora já referenciada afirma que o ensino baseado no questionamento contribui para elevar o nível de compreensão tanto dos alunos como dos docentes e para tratar de forma gradativa a complexidade dos assuntos.

Para Longhi *et al.* (2014), quando no ato de ensinar se insere a problematização, é promovido o diálogo nas relações entre os atores que integram a sala de aula, provocando debates e discussões que causam mudanças nas formas deles exporem suas concepções, expressando diferentes opiniões e buscando consenso entre elas, esse diálogo se desenvolve de forma aberta e autorreguladora através de processos como ouvir, refletir e entender os significados, levando em consideração o lugar do outro como um fator fundamental para a construção do conhecimento e para o desenvolvimento profissional humano (Villegas; Caamaño, 2016.). Nesse sentido, em nossa percepção, a ID é uma estratégia que favorece a Formação Continuada devido ao seu caráter comunicativo, autorreflexivo e que considera a opinião do outro, seus saberes e sua conduta profissional para então trazer interferências contributivas.

Diante desse contexto da Formação Continuada, o diálogo contribui como uma estratégia formativa, proporcionando a efetivação de práticas dialógicas

² Texto Original: Actualmente se asume la escuela no solo como una institución donde se ejerce la docencia para otros (los estudiantes), sino que también se la considera como un espacio para la autoformación y co-formación docente. (Villegas; Caamaño, 2016, p. 100)

compartilhadas, nas quais cada participante pode refletir acerca da sua compreensão e daquela dos interlocutores tendo assim a oportunidade de se redescobrirem e transformarem o seu processo formativo (Wells, 2016). Fica evidente que, através do diálogo na perspectiva da ID, os sujeitos podem construir conhecimentos numa dimensão coletiva e o processo formativo passa a ser visto como um meio de autoformação, no qual cada pessoa se auto-organiza na busca para aprender, sendo ele visto como um processo colaborativo de co-formação cooperativa e de atuar em um contexto especificamente situado (Villegas; Caamaño, 2016).

Em se tratando da reflexão sobre a prática também apresentada na Figura 4 como estratégia formativa, há contribuições para a Formação Continuada dos professores pelo fato de valorizar a própria prática docente, a qual ocorre “[...] como momento de construção de conhecimento por meio da reflexão, análise e problematização [...]” (Pimenta; Lima, 2004, p. 48). Esse momento do pensar sobre a prática promove a reflexão crítica (Freire, 2011), contribuindo com a melhoria progressiva do trabalho desenvolvido, pois “[...] é pensando criticamente a prática de hoje e de ontem que se pode melhorar a próxima prática” (Freire, 1996, p. 39).

Nessa perspectiva formativa da reflexão acerca da prática, as experiências dos sujeitos servem como referências para a sua formação (Pimenta, 1999) e o exercício profissional passa a ser um fator de autoformação (Pineau, 2012), oportunizando ao sujeito que se apodere da sua própria evolução. Para Borralho (2001, p.56), “[...] a autoformação é a formação na qual a pessoa participa de forma independente e é responsável pelo controle dos objetivos, dos processos, dos instrumentos e dos resultados da própria formação”. Logo, deve-se incentivar os professores a se apropriarem dos seus processos formativos tanto de modo individual como coletivo (Nóvoa, 2002).

A reflexão enquanto uma forma de interação contínua entre o pensamento e a atividade exercida (Schön, 1983) permite que o educador reflita sobre a sua atuação sendo que é através do exercício dessa reflexividade que os professores, em contato com outras pessoas, devem atuar ativamente na elaboração dos propósitos e das finalidades de seu trabalho, devendo assumir papéis de liderança nas reformulações escolares (Zeichner, 1995). Então, “[...] a reflexão implica intuição, emoção e paixão; não é portanto, nenhum conjunto de técnicas que possa ser empacotado e ensinado aos professores” (Zeichner, 1995, p. 121).

Ao levar em consideração na formação docente “[...] a necessidade de reflexão

sobre a prática a partir da apropriação de teorias como marco para as melhorias da prática de ensino, [...]” (Libâneo, 2002, p. 70), favorecerá o desenvolvimento profissional dos professores porque ao refletirem sobre sua ação poderão levantar questionamentos relacionados com a atividade que desempenham e ainda analisar a estrutura organizacional das suas funções (Schön, 1983). Nesse sentido, “[...] a formação deve estimular uma perspectiva crítico-reflexiva que forneça aos professores os meios de um pensamento autônomo e que facilite as dinâmicas de autoformação participada” (Nóvoa, 1995, p.25).

Diante desse contexto de pensar acerca da prática na perspectiva de melhorar a atuação profissional, a “[...] formação é inevitavelmente um trabalho de reflexão sobre os percursos de vida” (Nóvoa, 2010, p. 116). Destarte, ao refletir acerca dos percursos formativos, os indivíduos têm a oportunidade de desenvolver sua conscientização acerca das dificuldades existentes e planejarem melhor ações futuras. Vejamos o que diz Imbernón acerca da Formação Continuada nesse direcionamento da reflexão sobre a prática:

A Formação Continuada deveria apoiar, criar e potencializar uma reflexão real dos sujeitos sobre sua própria prática docente nas instituições educacionais e em outras instituições, de modo que lhes permitisse examinar suas teorias implícitas, seus esquemas de funcionamento, suas atitudes etc., estabelecendo de forma firme um processo constante de autoavaliação do que se faz e por que se faz. (Imbernón, 2009, p. 47)

Entendemos a partir do autor que o processo formativo contínuo e a reflexão acerca da prática docente devem se fazer considerando os reais contextos de atuação e que através deles o professor possa realizar uma autoavaliação de forma constante, refletindo acerca daquilo que se realiza e do porquê se faz. Nesse sentido, a reflexão do profissional “[...] é alimentada também pela vontade de fazer seu trabalho de modo mais eficaz e ao mesmo tempo o mais próximo possível de sua ética” (Perrenoud, 1999, p. 9). Então, é importante que essa reflexão seja desenvolvida nas formações contínuas, tendo em vista as contribuições propiciadas para a formação do professor, além disso, é por meio do exercício dessa reflexividade que ocorre a ressignificação do trabalho docente do educador tornando-se professor (Fiorentini; Castro, 2003).

4.2 OS SABERES DOCENTES: CLASSIFICAÇÕES E CARACTERIZAÇÕES

Nesta subseção, abordaremos os saberes dos professores considerando as classificações e caracterizações deles. Esses saberes devem compor o percurso de formação do profissional docente.

Os saberes docentes são pluralizados e constituídos a partir de diferentes fontes, sendo eles temporais, isto é, construídos através de experiências de aprendizagem e de socialização que permeiam acontecimentos da vida e da profissão dos docentes, os quais precisam rever seus conhecimentos constantemente (Pimenta, 2000; Tardif, 2012; Tardif; Gauthier, 1996).

Para evidenciar um pouco sobre os saberes dos professores, apresentamos, no Quadro 7, uma síntese das categorizações elencadas a partir da perspectiva de três teóricos: Tardif (2012); Pimenta (2000) e Saviani (1996).

Quadro 7 – Categorizações dos saberes

Autores	Nomenclaturas	Categorizações
Tardif (2012)	Saberes docentes	Os saberes profissionais; os disciplinares; curriculares e os experienciais.
Pimenta (1999)	Saberes da docência	1º saberes da experiência; 2º do conhecimento específico; 3º saberes pedagógicos.
Saviani (1996)	Saberes que configuram o processo educativo	1º. Saber atitudinal; 2º. Saber crítico contextual; 3º. Saberes específicos; 4º. Saber pedagógico; 5º. Saber didático curricular.

Fonte: elaborado pela autora em 2023 com base nos teóricos Tardif (2012); Pimenta (2000) e Saviani (1996).

Como se pode notar no quadro, Tardif (2012) apresenta quatro categorias distintas para os saberes docentes, sendo elas: os saberes profissionais, os disciplinares, os curriculares e os experienciais. Os saberes *profissionais* são aqueles construídos a partir do processo formativo difundido pelas instituições promotoras da formação de educadores. Os *disciplinares* são referentes aos que se produzem a partir das diferentes áreas do conhecimento; os *curriculares* correspondem àqueles obtidos pelos professores no decorrer das suas carreiras; e os experienciais são construídos no exercício da prática docente (Tardif, 2012).

Tardif (2012) afirma que os diversos conhecimentos utilizados pelos educadores não são todos produzidos de forma direta por eles, alguns derivam das suas culturas pessoais, das escolas em que estudaram, das universidades, da relação mantida entre os pares, “[...] o saber profissional está, de um certo modo, na confluência entre várias fontes de saberes provenientes da história de vida individual,

da sociedade, da instituição escolar, dos outros autores educativos, dos lugares de formação, etc.” (Tardif, 2012, p. 64). Em outras palavras, esse saber profissional move a conjectura de outros conhecimentos atrelados à vida do indivíduo advindos da experiência escolar e acadêmica, da cultura, dos relacionamentos pessoais etc.

Na concepção de Pimenta (1999), os saberes dos professores, designados por ela como saberes da docência, são construídos com base na prática, a qual contribui para o desenvolvimento da conscientização do sujeito e esses conhecimentos mediam o processo de formação identitária docente. Por sua vez, a autora Pimenta (1999) elenca em três categorias os conhecimentos dos professores, conforme mostra o Quadro 7: 1ª) *saberes da experiência*, aqueles construídos pelas vivências escolares do professor quando era aluno e como educador a partir da reflexão sobre a prática; 2ª) *saberes dos conhecimentos específicos*, sendo os que contemplam as diferentes áreas do conhecimento e favorecem o desenvolvimento da conscientização acerca do saber e do seu potencial para o ser humano; 3ª) *pedagógicos*, aqueles conhecimentos sobre métodos pedagógicos inerentes à didática, somando-se a experiência docente e as teorias das áreas específicas. Esses últimos citados, a partir da relação em conjunto da prática com a teoria obtida formam as perspectivas dos professores (Maia; Silva; Villegas, 2022).

Continuando com a discussão dos saberes do professorado apresentados no Quadro 7, averiguamos que Saviani (1996) faz referência a eles nomeando-os de saberes configurantes do processo educativo, isto é, deverão ser incorporados por todos os educadores e constituir o processo de sua formação.

Saviani (1996), por sua vez, subdivide os saberes que configuram o processo educativo em cinco categorizações: 1ª) *saber atitudinal*, relacionado às competências constitutivas da identidade docente sendo objeto de formação através de processos tanto espontâneos como sistemáticos; 2ª) *o saber crítico-contextual*, referente aos fatores sócio-históricos determinantes do fazer educativo, devendo preparar o professor para lidar com as demandas sociais a serem acolhidas sob sua responsabilidade; 3ª) *os específicos*, aqueles correspondentes as disciplinas das diferentes áreas que constituem os currículos escolares; 4ª) *o saber pedagógico*, o qual compõe os conhecimentos construídos pelas ciências da educação evidenciados pelas teorias educacionais; e 5ª) *o saber didático-curricular*, que compreende as formas de organização e efetivação do trabalho docente a partir da relação educador-educando (Saviani, 1996).

Diante dessa conjuntura dos saberes docentes, Tardif (2013) diz que os conhecimentos dos professores aparentam demonstrar impactos advindos do contexto socioeducacional e institucional de atuação dos educadores e esses saberes permanecem em debate, é o que evidenciam várias controvérsias sociais e políticas sobre a escola e o aprendizado escolar.

Podemos inferir, a partir do panorama anterior, que os conhecimentos do professorado continuam causando um desafio central, isso não apenas para a investigação, mas talvez e, principalmente, para a própria função docente, tendo em vista que “[...] até o momento, essa profissão não conseguiu ver reconhecidos seus conhecimentos, por falta de conhecê-los realmente” (Tardif, 2013, p. 569).

Tardif (2013) revela que na própria profissão se desconhece de fato os saberes, daí não ser valorizados. Nesse sentido, na percepção de Maia, Silva e Villegas (2022), o exercício profissional docente não segue critérios prefixados, devendo efetivar-se de forma contínua e processual. Isso requer dos professores a busca constante pela reconstrução dos conhecimentos intrínsecos a sua função.

Assim, é importante que o processo de formação dos professores não esteja centrado apenas nos saberes disciplinares e curriculares porque para o docente desenvolver sua prática sustentada por princípios morais e éticos promovendo uma educação que transforme e contribua para a emancipação dos sujeitos, ele deverá aplicar os diferentes conhecimentos atrelados com a sua formação e atuação sendo eles os saberes docentes (Nóbrega-Therrien; Menezes; Therrien, 2015).

5 O PERCURSO METODOLÓGICO TRILHADO

Neste momento, apresentamos a metodologia, que “é o caminho que o pesquisador percorre, abrangendo os métodos e técnicas utilizadas para encontrar a melhor forma de ajudar a compreender e responder ao problema de pesquisa” (Sidi; Conte, 2017, p. 1947); isto é, o percurso trilhado durante a efetivação deste estudo em busca de respostas para a problemática em investigação. Compreendemos ainda que, em determinados momentos desta seção e em alguns instantes das seções dos resultados, utilizaremos tanto a primeira pessoa do singular como a primeira pessoa do plural pelo fato de atuarmos como pesquisada e ao mesmo tempo como pesquisadora. Com isso, mantemos uma relação dialógica em que “[...] tanto o pesquisador como o sujeito pesquisado possuam vozes ativas e dialogam entre si e com os seus vários contextos, [...]” (Araújo; Oliveira; Rossato, 2016, p. 5).

Desse modo, cumprimos o percurso a seguir no uso de uma abordagem de enfoque qualitativo, com a qual buscamos entender o significado que as pessoas atribuem aos acontecimentos e interações experimentadas (Bogdan; Biklen, 2010).

Como é reconhecido, na pesquisa qualitativa, o pesquisador pode participar diretamente do contexto investigado, haja vista que ela promove a valorização da própria perspectiva do investigador, das suas experiências ou mesmo da sua participação em parceria com outros participantes (Campos, 2020). Nesse sentido, ao desempenhar o meu papel enquanto autora desta investigação e também considerando que sou professora e pesquisadora, estou inserida dentro do contexto de pesquisa interagindo com as participantes, realizando reflexões e análises sobre o fenômeno em estudo e que faz parte da realidade vivida por elas e por mim respeitando a singularidade de cada uma em sua trajetória que, constantemente, passa por transformações reconstruindo-se a partir das experiências vivenciadas (Araújo; Oliveira; Rossato, 2016; Oliveira, 2007).

5.1 DOS PASSOS INICIAIS

Ao refletirmos sobre o processo que nos levou ao desenvolvimento desta pesquisa, constatamos que o seu surgimento se deu por causa das inquietações provocadas a partir da atuação docente na E.E., a causa das situações conflituosas emergidas sob as especificidades dos educandos com deficiências e a ausência de

parcerias no ambiente escolar onde atuo. Essas situações desencadearam simultaneamente minha própria fala e escuta interiores e a busca por soluções diante das curiosidades, dos desejos e das necessidades surgidas atreladas ao meu contexto de atuação profissional.

Desse modo, no início, fui me sentindo, ouvindo-me e me redescobrimo no decorrer do mestrado, principalmente quando cursamos algumas das disciplinas ofertadas pelo programa, entre elas: Pesquisa Qualitativa; Ensino e Aprendizagem das Ciências Humanas e Sociais; Ensino e Interdisciplinaridade na Escola Pública; Pesquisa e Ensino; Seminário de Pesquisa; e Narrativas na Pesquisa em Ensino.

O meu encontro com a abordagem qualitativa se deu ainda quando cursei a disciplina Pesquisa Qualitativa, na condição de aluna especial do Programa de Pós-Graduação *stricto sensu* em Ensino (PosEnsino). Confesso que a oportunidade viabilizada ao cursar a disciplina supracitada me fez conhecer um pouco como é a sistemática do mestrado, envolvendo várias tarefas: leituras e discussões, atividades de interpretação e produção escrita, encontros presenciais ou remotos, publicações de trabalhos, participações em eventos, congressos etc. Uma rotina normal para quem tem acesso a esse nível de Pós-Graduação *stricto sensu*. Foi vivenciando essa experiência que renasceu o meu sonho de ingressar no Mestrado, pois já tinha ouvido comentários de que era muito difícil e quem trabalhava não daria conta, além de outros.

Assim, diante da realidade vivenciada na disciplina de Pesquisa Qualitativa, observando o desempenho de meus colegas já alunos regulares naquela época e considerando o meu, acreditei e confiei na minha capacidade de ingressar no Mestrado regularmente e exercer meu papel como discente com responsabilidade e competência dentro das minhas reais condições formativas; óbvio, dessa forma, na oportunidade em que cursei a disciplina de Pesquisa Qualitativa, encontrei-me com essa abordagem metodológica, sendo esse o passo inicial para eu concorrer a uma vaga no mestrado e me mover por esse trajeto formativo que tem sido bastante transformador. Sinto-me moldada por essas experiências que têm contribuído para além da minha formação profissional, atravessando o aspecto pessoal, a partir das partilhas vivenciadas com outros professores que participam desse processo formativo.

As contribuições propiciadas pela disciplina de Pesquisa Qualitativa através dos debates e explicações atreladas aos teóricos e promovidas pelos professores nas

aulas nos deram todo um suporte acerca das características e competências necessárias para se desenvolver esse tipo de investigação qualitativa que não conhecíamos. Compreendemos que alguns quesitos são imprescindíveis, entre os quais elencamos: considerar o contexto social dos participantes e do pesquisador; a valorização da subjetividade do investigador e do sujeito pesquisado; o entendimento acerca das relações complexas que formam a realidade social; o ponto de partida inicial para aquisição do conhecimento e a capacidade para identificar evidências naquilo que não é tão perceptível; assim como as informações que são obtidas do ambiente natural. Nesse entorno, o investigador se constitui como uma das ferramentas, pois atua como pessoa sensibilizada com o assunto, no qual pode perceber outras situações que não se expressam em palavras, sabendo que nesse tipo de pesquisa temos que nos focar mais nos processos do que nos próprios resultados, tendo em vista que o significado é essencial porque é a partir dele que são construídas interpretações e novas percepções (Araújo; Oliveira; Rossato, 2016; Bogdan; Biklen, 1994; Günther, 2006; Villegas; González, 2011).

A disciplina de Pesquisa Qualitativa também possibilitou assumirmos o nosso lugar epistemológico; isto é, o posicionamento no qual construímos conhecimentos interligados com nossas experiências vitais e com nosso processo formativo no âmbito pessoal e profissional (González, 2020). Assim, adentramo-nos enquanto pesquisadoras no universo pesquisado revelando percepções investigativas acerca de acontecimentos vivenciados cotidianamente; como ouvindo, desse modo, vozes silenciadas; isto é, não ouvidas nem percebidas e que muitas vezes expressam assuntos importantes para serem investigados, tratando sobre fatos da vida cotidiana e advindos de pessoas e de comunidades (Villegas; González, 2011).

Em relação às disciplinas de Ensino e Aprendizagem das Ciências Humanas e Sociais; Ensino e Interdisciplinaridade na Escola Pública nos proporcionaram a compreensão acerca do ensino na perspectiva humanista, como também sobre práticas interdisciplinares a serem incorporadas pelo professor da Educação Básica e, em nosso caso específico, enquanto docentes da E.E., pois enxergamos possibilidades de adaptações de atividades entre diferentes áreas do conhecimento através de saberes adquiridos em consonância com alguns teóricos (Chizzotti, 2016; Rosa; Schnetzler, 2003; Thiesen, 2008, entre outros) e por meio das concepções explicitadas pelos professores durante as relevantes discussões realizadas no decorrer das aulas dessas disciplinas.

Também trouxeram contribuições para essa pesquisa as disciplinas de Seminário de Pesquisa e de Pesquisa e Ensino cursadas por nós no mestrado. Na primeira, nos encontramos com novas e importantes perspectivas para melhorias a serem acrescentadas em nossa investigação quando apresentamos o projeto inicial; ademais, viabilizou a aquisição de conhecimentos estruturais e outros relativos às regras para elaboração dessa produção investigativa.

Enquanto que a segunda disciplina, Pesquisa e Ensino, foi de suma importância na construção de saberes mais direcionados à nossa área de estudo por proporcionar leituras e reflexões no âmbito científico acerca da Formação Continuada e da E.E. bem como porque a partir dela foi possível compor o Estado do Conhecimento que nos viabilizou a aquisição de informações já materializadas por outras investigações, apontando para novas perspectivas e necessidades de pesquisas, inclusive com foco específico no tema do nosso estudo.

Outra disciplina que cursamos e nos ajudou na compreensão da abordagem qualitativa foi Narrativas na Pesquisa em Ensino, a qual contribuiu significativamente para compreendermos a perspectiva qualitativa sob uma dimensão subjetiva.

Todas essas disciplinas foram modificando nosso modo de desenvolver pesquisa, pois antes de as cursarmos não recordávamos de que “nenhuma pesquisa é neutra ao participante ou ao pesquisador” (Araújo; Oliveira; Rossato, 2016, p.5). Antes, estávamos convictas de que o ideal era prevalecer a neutralidade do investigador em todo tipo de investigação científica e não ser permitido a ele participar diretamente do contexto pesquisado sendo essa percepção um grande erro, pois toda ação humana é marcada pela subjetividade.

Então, cada uma das experiências vivenciadas plenamente nas disciplinas mencionadas anteriormente e nos encontros de orientação, nos quais aconteciam discussões sobre as temáticas, assim como quando assistíamos aos avanços de pesquisas que eram compartilhados pelos colegas de nosso grupo de orientação contribuíram para a resignificação da minha prática e da formação profissional e humana, por viabilizarem a valorização não apenas da minha própria voz, das minhas vivências, mas também daquelas vividas pelas participantes deste estudo, ao desenvolvê-lo a partir do meu contexto profissional e desde uma necessidade identificada por mim em relação ao processo de Formação Continuada para a atuação docente na E.E. Assim, as referidas disciplinas cooperaram com a minha motivação enquanto pesquisadora por propiciarem leituras e reflexões críticas, permitindo-me

reconstruir e redirecionar alguns elementos desse percurso metodológico que venho seguindo com a abordagem desta pesquisa.

Entendemos que através das disciplinas cursadas, das leituras e dos debates no decorrer das aulas, passamos a compreender os quesitos que deverão ser considerados na pesquisa qualitativa e a identificar vários autores reconhecidos que tratam acerca desta metodologia, dentre eles estão: Bogdan e Biklen (2010), Minayo (2009), Oliveira (2007), Villegas e González (2011), os quais referem-se à pesquisa qualitativa como aquela abordagem que adentra o universo da subjetividade procurando compreender os significados, as reflexões e análises que partem da realidade social e da cotidianidade do pesquisador, despertando nele a motivação investigativa concernente aos seus interesses. Nesse sentido:

A pesquisa qualitativa responde a questões muito particulares. [...] Ou seja, ela trabalha com o universo dos significados, dos motivos, das aspirações, das crenças, dos valores, e das atitudes. Esse conjunto de fenômenos humanos é entendido aqui como parte da realidade social, pois o ser humano se distingue não só por agir, mas por pensar sobre o que faz e por interpretar suas ações dentro e a partir da realidade vivida e partilhada com seus semelhantes. (Minayo, 2009, p. 21)

Minayo (2009) assinala que a abordagem qualitativa trata de especificidades; isto é, de processos subjetivos intrínsecos ao ser humano atreladas às vivências sociais, sendo esse sujeito reconhecido não apenas pela sua forma de atuar, mas também porque é capaz de raciocinar acerca das suas atitudes e por conseguir decifrar seus atos submergidos no contexto de experiências vividas e compartilhadas com o seu próximo, com o seu interlocutor. Logo, a pesquisa qualitativa consiste em “um conjunto de práticas materiais e interpretativas que dão visibilidade ao mundo” (Denzin; Lincoln, 2006, p. 17).

É nessa perspectiva da busca por compreender os sentidos e significados explícitos pelas participantes deste estudo acerca do fato investigado – a Formação Continuada para a E.E. – e considerando o nosso lugar epistemológico enquanto pesquisadoras da área educacional que justificamos a escolha pela natureza do enfoque qualitativo, buscando assim “[...] a compreensão do comportamento a partir da perspectiva dos sujeitos da investigação” (Bogdan; Biklen, 1994, p. 16).

Nesse caso, o encontro com as participantes desta pesquisa se desenvolveu num cenário de espontaneidade, sem pressionar na busca por respostas, dado que “na investigação qualitativa em educação, o investigador comporta-se mais de acordo

com o viajante que não planeia do que com aquele que o faz meticulosamente” (Bogdan; Biklen, 2010, p. 83). Isso não significa que se deva realizar a pesquisa sem planejamento, é necessário sim organizar um roteiro para orientar as etapas a serem efetivadas, mas que não seja visto como uma “verdade única” a ser seguida até porque poderão surgir pontos interessantes de serem investigados durante a execução das etapas, os quais não estavam no roteiro elaborado e deverão ser introduzidos.

Assim, considerando o exposto, adotamos a pesquisa qualitativa para esse percurso investigativo, tendo a finalidade de entendermos a complexidade que constitui as relações vinculadas ao processo de formação contínua e atuação docente na E.E. partindo da realidade social, corroborando com o dizer de Araújo, Oliveira e Rossato (2016, p. 3) relacionado a essa tipologia investigativa que “[...] se caracteriza pela busca, como princípio do conhecimento, de uma compreensão das complexas relações constituintes da realidade social”. Em outras palavras, a pesquisa qualitativa procura promover a construção de saberes a partir do entendimento sobre a complexidade presente nas vivências sociais, as quais são vistas como uma maneira de construir e atribuir significados sociáveis (Flick; Von Kardorff; Steinke, 2000).

Enquanto pesquisadora qualitativa, ao eleger um acontecimento do meu real contexto de atuação profissional que despertou o meu interesse por investigá-lo, já que estou diretamente implicada e empolgada com o objeto de investigação, evidenciando o envolvimento do investigador qualitativo com o assunto de pesquisa a ser investigado, conforme afirma Gunther “[...] há de se constatar um envolvimento emocional do pesquisador com o seu tema de investigação. A aceitação de tal envolvimento caracterizaria a pesquisa qualitativa” (Günther, 2006, p. 203). Dessa forma, é aceitável a subjetividade que atravessa a conexão emotiva do pesquisador com o seu objeto de estudo, considerando a singularidade de cada participante a partir de uma escuta empática e humanizada ante à voz alheia; isto é, a voz dos sujeitos colaboradores, sendo elas que dão forma e assim consolidam o objeto de estudo.

Para as interpretações das informações obtidas, utilizamos a análise hermenêutica que “[...] é o estudo da compreensão, é essencialmente a tarefa de compreender textos” (Palmer, 1969, p. 19). Consiste em um método de interpretação textual (Quintana; Hermida, 2019) e no âmbito investigativo da educação ela busca promover a compreensão a partir do que se pode ver e perceber, como também diante “[...], daquilo que vivenciamos e partilhamos em nossas trajetórias existenciais,

exigindo imersão e vivência em múltiplas culturas e experiências daquele que pretende exercer a arte da interpretação” (Neitzel; Mazzonetto, 2022, p. 17). Dessa forma, desenvolver a compreensão hermenêutica requer desde a interpretação de fatos perceptíveis à vivência de experiências compartilhadas que devem ocorrer a partir da inserção com diferentes culturas, como diz os autores citados.

Este estudo ainda apresenta delineamentos também de pesquisa bibliográfica, em virtude da realização de análises de documentos bibliográficos para sustentar os fundamentos teóricos e metodológicos dele. Oliveira (2007, p. 69) define esse tipo de investigação bibliográfica como “[...] uma modalidade de estudo e análise de documentos de domínio científico tais como livros, enciclopédias, periódicos, ensaios críticos, dicionários e artigos científicos”. Daí a importância de o pesquisador construir e dominar o conhecimento a partir da teoria encontrada e analisada, reconstruindo os aspectos teóricos atrelados à sua investigação e proporcionando credibilidade a ela.

A pesquisa bibliográfica constitui o passo inicial para a realização das demais atividades acadêmicas, “portanto, se é verdade que nem todos os alunos realizarão pesquisas de laboratório ou de campo, não é menos verdadeiro que todos, sem exceção, para elaborar os diversos trabalhos solicitados, deverão empreender pesquisas bibliográficas” (Andrade, 2010, p. 25). Esse tipo de investigação científica é empreendido por todos que se adentram pelo campo investigativo, não deixando de ser executado por nenhum pesquisador, pois é necessário que seja realizado o levantamento das teorias que sustentam a investigação.

Quanto às características da pesquisa bibliográfica, segundo Sousa, Oliveira e Alves (2021), estão constituídas a partir das fontes que legitimam a confiabilidade do estudo em investigação os quais afirmam que essas fontes subdividem-se em três agrupamentos: 1º) primárias, correspondente às informações bibliográficas básicas levantadas pelo pesquisador, como: artigos, teses, anais, dissertações, entre outros; 2º) secundárias, são aquelas que complementam a construção do conhecimento de forma organizada, por exemplos: dicionários, bibliografias, livros, etc.; 3º) terciárias, funcionam como guias orientadores tanto dos grupos primários como dos secundários, é o caso de catálogos de bibliotecas, diretórios, revisão de literatura, entre outros (Sousa; Oliveira; Alves, 2021).

Segundo a perspectiva de Gil (2002), a pesquisa bibliográfica compreende processos constituídos por fases como: a) eleger o tema; b) realizar um prévio levantamento bibliográfico; c) elaboração do problema; d) construção provisória do

plano temático; e) procura das fontes; f) ler o material selecionado; além de outras. Essa concepção demonstra a organização e o planejamento que deve ser executado por aqueles que optam em desenvolver um estudo do tipo bibliográfico, pois é necessário responsabilidade e ética na escolha do material a ser usado para a produção de novos trabalhos científicos. São etapas que também temos cumprido na efetivação da nossa pesquisa.

Portanto, a nossa implicação com a revisão bibliográfica, assim como com a pesquisa qualitativa, contribuiu para desenvolvermos novas percepções em relação à investigação científica ao proporcionar a construção de conhecimentos científicos numa perspectiva atualizada. Ademais, necessitávamos obtê-los diante do contexto social vivenciado, o qual passa por modificações frequentemente. Assim, as oportunidades viabilizadas através do mestrado, representadas pelas figuras dos professores, bem como dos teóricos lidos e ou conhecidos, favoreceram este estudo, proporcionando a prática da cientificidade sob uma dimensão subjetiva, tornando possível executarmos diferentes passos durante toda a pesquisa, desde as seleções de materiais, leituras reflexivas e discussões iniciais à chegada aos resultados.

Todo o percurso seguido oportunizou uma transformação, provocando modificações no âmbito pessoal e profissional; os diálogos, as críticas, a postura insensível de alguns professores e colegas, a falta de compreensão e de empatia, outrora, passaram a ser vistos sob novas dimensões a partir de reflexões críticas, as quais nos induziram a praticarmos sentimentos como a solidariedade, a empatia, o respeito e a coragem para assumir nossas próprias identidades, considerando-se, nesse processo, nossos avanços e as dificuldades que carregamos.

5.2 DA PREFERÊNCIA PELOS SUJEITOS PARTICIPANTES

Quanto aos sujeitos participantes da pesquisa, são aqueles convidados que atuam nela como informantes, colaboradores ou interlocutores e considerando a natureza deles enquanto seres individuais ou sociais e as relações complexas que os cercam, bem como a singularidade de cada um (Araújo; Oliveira; Rossato, 2016; Schmidt, 2006; Villegas, 2014). Assim, esta investigação está composta por um grupo com 04 integrantes: 3 deles professoras e 1 coordenadora pedagógica, todas desempenham suas funções na mesma escola. As docentes, atuam no Ensino Fundamental Anos Iniciais, no segundo, terceiro e quinto ano, respectivamente, de

uma instituição escolar da rede pública de ensino do RN, localizada no município de Apodi. Utilizamos nomes fictícios para referenciá-las: Alice, Mary, Fernanda e Iva.

A coordenadora pedagógica, representada por Iva, foi inserida após cumprirmos algumas etapas da pesquisa, quando percebemos que seria interessante trazer as contribuições das percepções dela acerca do objeto de estudo investigado para somar junto às professoras, pelo fato de ela atuar coordenando a equipe docente e, desse modo, fazer parte do mesmo cotidiano profissional.

A preferência por eleger as participantes dessa investigação com esse caráter deu-se em virtude do contexto social e profissional que temos compartilhado com elas, mantendo relações interativas nas quais vivenciamos a experiência de realizarmos cursos de aperfeiçoamento docente juntas. Dessa forma, os critérios que consideramos para selecioná-las foram os seguintes: a) a Instituição escolar pertencer a rede pública; b) o nível e a modalidade de ensino que, respectivamente, são anos iniciais do Ensino Fundamental e a E.E.; c) o tempo de experiência profissional docente; d) o município em que trabalham, Apodi-RN; e) todas possuírem a graduação específica para atuar com a E.E.; f) a disponibilidade e interesse em participarem da pesquisa; e g) a aproximação de necessidades formativas apontadas em relatos pelas participantes. Assim, foram ponderados diferentes aspectos na seleção das colaboradoras que evidenciam a vivência de experiências variadas e revelam algumas marcas semelhantes no que se refere ao contexto de atuação profissional e às necessidades formativas relatadas.

Depois de conversas informais, já convidando as participantes para estarem inseridas na pesquisa, mantive o contato pessoal apresentando os objetivos, a natureza metodológica e possíveis implicações deste estudo. Após tomarem conhecimento dessa apresentação, as participantes colaboradoras ficaram empolgadas, assumindo o compromisso de contribuir com a investigação. Então, *explicitamos acerca da ética na pesquisa* que, para Bogdan e Biklen (2010), incide sobre um conjunto de normas que consideram as técnicas aplicadas por um grupo adequadas para conduzir os relacionamentos com as pessoas pesquisadas (Campos, 2020).

Em nossa pesquisa, a ética foi formalizada através do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) (Cf. Apêndice A), assinado pelas participantes colaboradoras e pela autora, garantindo que ambas as partes estejam cientes dos seus compromissos e das suas contribuições para a investigação, assegurando a

formalidade do sigilo das informações recolhidas (Oliveira, 2007).

Nesse contexto da ética na pesquisa, as participantes poderão solicitar o acesso às transcrições das entrevistas gravadas realizadas pela pesquisadora; além disso, as informações disponibilizadas por elas serão utilizadas apenas para as finalidades do estudo e possíveis publicações advindas deste, caso esses dados venham a ser usados para outros fins, as colaboradoras deverão ser comunicadas e somente após autorização delas é que se poderá utilizá-los, esses princípios demarcam o respeito e a cooperação diante das sujeitas que compõem essa pesquisa (Bogdan; Biklen, 2010).

Embora a pesquisadora esteja atuando com fidelidade e ética na pesquisa (Bogdan; Biklen, 2010), existe a possibilidade de ocorrerem riscos às participantes, já que toda investigação pode provocá-los. Ao serem convidadas e envolvidas neste estudo, elas foram informadas e conscientizadas acerca desses riscos e dos compromissos diante das informações prestadas, dos dados e resultados analisados (Bogdan; Biklen, 2010; Brasil, 2016 - Resolução Nº 510).

Considerando a ética na investigação, o pesquisador qualitativo deve assumir seu compromisso com o fenômeno estudado partindo de princípios como a honestidade, a rigorosidade do método, a reflexão crítica e constante sobre a vida e fatos decorrentes dela (Villegas; Gonzalez, 2011), pois na abordagem qualitativa é firmada uma relação através do diálogo e da cooperação entre o investigador e o participante – sujeito pesquisado.

As participantes precisam estar ativamente dialogando entre si, considerando as diversas situações que os cercam, passando constantemente por um processo de transformação e de aprendizagem no contexto investigativo (Araújo; Oliveira; Rossato, 2016). Nesse sentido, a ética é um requisito que deve sempre ser considerado pelos investigadores qualitativos.

Após os esclarecimentos referentes aos princípios éticos a serem cumpridos na pesquisa, elencaremos, no Quadro 8, informações de âmbito pessoal, acadêmico e profissional sobre as profissionais colaboradoras desta investigação.

Quadro 8 – Perfil das Profissionais Colaboradoras da Pesquisa

Nome fictício	Idade	Formação acadêmica	Função Profissional	Forma de ingresso ao cargo	Tempo de atuação na EE
Alice	34 anos.	Licenciatura em Pedagogia com especialização em Educação Inclusiva.	Professora de E.E.	Via concurso público.	6 anos.
Mary	40 anos.	Licenciada em Pedagogia, Especialista em em E.E. e Inclusiva.	Professora de E.E.	Via concurso público.	5 anos.
Fernanda	35 anos.	Graduação em Pedagogia com especialização em AEE.	Professora de E.E.	Via concurso público.	4 anos e 10 meses
Iva	53 anos.	Graduação em Pedagogia Especialista em Gestão do Ensino Possui Mestrado Acadêmico em Ensino.	Coordenadora Pedagógica	Via concurso público.	23 anos.

Fonte: Elaborado pela autora em 2023, considerando informações reveladas pelas participantes.

A partir das informações do Quadro 8, é perceptível que das 4 participantes, 3 têm idades mais aproximadas e 1 delas apresenta idade mais distante das demais. Todas possuem formação acadêmica completa, inclusive Pós-Graduação, sendo que 3 delas são Especialistas e 1 além de Especialista, é Mestra. Ingressaram no cargo que desempenham suas funções através de concurso público. A que possui maior experiência profissional, com 23 anos de atuação, é a coordenadora pedagógica, Iva. As outras são professoras da E.E. e suas experiências docentes correspondem entre 4 anos e 10 meses a 6 anos. Atualmente, todas elas trabalham em uma escola da rede pública do estado do RN.

5.3 DAS TÉCNICAS E INSTRUMENTOS UTILIZADOS

No que diz respeito aos processos utilizados para obtenção das informações, empregamos 2 questionários; aquelas ferramentas constituídas por questões organizadas, que são preenchidas pelos sujeitos participantes, viabilizando a aquisição de elementos informativos (Gerhardt; Silveira, 2009; Maia, 2020). No caso deste estudo, é composto por perguntas mistas; algumas “fechadas” e outras

subjetivas, sendo um questionário preenchido pelas três professoras (Cf. Apêndice B) e outro pela coordenadora pedagógica (Cf. Apêndice C) sobre aspectos da vida pessoal, acadêmica e profissional delas.

Nessa fase de construção das informações, utilizamos também um roteiro que compõe as *entrevistas narrativas semiestruturadas*; aquelas que combinam questionamentos fechados e abertos, permitindo ao participante falar acerca do tema em investigação de forma espontânea ou sobre algum acontecido da sua vida, tanto de âmbito pessoal como profissional (Minayo, 2009; Jovchelovitch; Bauer, 2002). Já que uma forma de valorizar as vozes das participantes colaboradoras é considerando as suas experiências (Araújo; Oliveira; Rossato, 2016; Josso, 2007; Clandinin; Connelly, 2011) e, neste caso, tendo como finalidade obter as respostas das questões sobre a Formação Continuada e suas implicações para a prática profissional na E.E. (Cf. Apêndices D e E) direcionados respectivamente às professoras e à coordenadora pedagógica.

As questões das entrevistas semiestruturadas enfatizaram desde as concepções das participantes à reconstrução de vivências próprias relacionadas aos acontecimentos pessoais e profissionais, gerando assim compreensões e sentidos através das narrativas formuladas por elas, dado que basicamente a ideia dessas narrações é “[...] reconstruir acontecimentos sociais a partir da perspectiva dos informantes, tão diretamente quanto possível” (Jovchelovitch; Bauer, 2002, p. 93).

Nesse tipo de entrevista semiestruturada, o entrevistado desempenha um importante papel ao contribuir diretamente com a construção das informações de forma espontânea, partindo das suas vivências. Ademais, favorece a interação social entre os sujeitos envolvidos, pesquisador e pesquisados, “o informante, seguindo espontaneamente a linha de seu pensamento e de suas experiências dentro do foco principal colocado pelo investigador, começa a participar na elaboração do conteúdo da pesquisa” (Triviños, 1987, p. 146).

Desse modo, optamos por escolher os questionários e as entrevistas semiestruturadas enquanto procedimentos no processo de construção das informações dessa pesquisa devido às possibilidades de ampliação dos olhares investigativos diante dos conhecimentos obtidos que esses métodos viabilizam. Os questionários também proporcionaram as informações acerca de elementos da vida pessoal, acadêmica e profissional, permitindo que conheçamos melhor traços individuais das nossas participantes, sendo eles essenciais para a caracterização

delas, além de servirem para complementar a nossa compreensão sobre as percepções explícitas em suas narrativas.

As entrevistas semiestruturadas foram eleitas por nós devido à flexibilidade viabilizada e por favorecerem as relações interativas entre os sujeitos participantes, entrevistador e entrevistados, pois o roteiro utilizado norteia o processo de aquisição das informações de modo espontâneo, sem imposição no momento da interação entre os sujeitos; isto é, no instante em que ocorrem essas entrevistas. Também corroboram com a expansão do diálogo, das explicações entre o pesquisador e os pesquisados, viabilizando o acréscimo de novas informações além daquelas pautadas previamente no roteiro inicial, possibilitando a ampliação da percepção investigativa diante das necessidades de adaptação que possam surgir nesse momento da pesquisa, o que favorece uma análise crítica de melhor qualidade. Adiante, expomos algumas fotos dos momentos em que ocorreram as entrevistas.

Figura 5 – Fotos com as participantes



Fonte: acervo próprio.

O uso da entrevista é associado ao âmbito das relações humanas, das interações sociais, pois “[...] é uma técnica de interação social, [...] pode também servir à pluralização de vozes, e à distribuição democrática da informação. Em todos estes ou em outros usos das Ciências Humanas, constitui sempre um meio cujo fim é o inter-relacionamento humano” (Medina, 1986, p. 08). Para melhor compreensão, a entrevista é uma ferramenta que permite a obtenção de informações a partir das inter-relações humanas, tornando possível que múltiplas falas se propaguem democraticamente, efetivando o processo de interação social de modo igualitário entre todos os sujeitos envolvidos.

Quanto aos recursos utilizados na fase de aquisição das informações, foram eles: aparelho celular, com o qual gravamos as entrevistas em tempo real; caderno e lápis, usados para realizarmos algumas anotações instantâneas para reforçar o nosso olhar investigativo e sensível ampliando, desse modo, as percepções construídas a partir da relação interativa que mantivemos com as participantes, observando as suas posturas, os seus comportamentos, gestos, tonalidades de fala, risos, adentradas no mundo alheio, ouvindo atenta e compreensivamente as entrevistadas (Villegas; Gonzalez, 2011; Kautsky, 2016).

Enquanto pesquisadora também fui um instrumento, no caso humano, imprescindível para a obtenção das informações ao doar-me por inteiro, estando presente fisicamente e agindo ativamente buscando compreender os significados explícitos pelas participantes, permanecendo concentrada às vozes que entoavam naqueles momentos das entrevistas as quais narravam acerca de algumas das experiências profissionais que vivenciaram. Inclusive, concordamos que o pesquisador é a ferramenta mais importante na pesquisa qualitativa (Villegas; González, 2011; González, 2020), porque é a partir dele que as informações são registradas, analisadas e construídas.

A forma como o pesquisador se comporta, isto é, reage nos momentos das entrevistas e em outros durante a trajetória do estudo, demonstra sua implicação com a pesquisa, “assim, o pesquisador qualitativo não pode se afastar de seu assunto de pesquisa porque está imerso, embebido, embutido, implicado, nele com sua carga de subjetividade toda” (González, 2020, p. 162). Ele deve permanecer submerso durante toda a pesquisa com o objeto investigado para que produza um trabalho com originalidade e confiabilidade, no entanto, “suas escolhas, sua história e posicionamentos estão em constante diálogo com o contexto de pesquisa e devem ser considerados no momento de construção e análise das informações” (Araújo; Oliveira; Rossato, 2016, p.05).

5.4 PROCESSO DE CONSTRUÇÃO DAS INFORMAÇÕES

Todo o percurso para a obtenção das informações ocorreu de forma presencial, sendo que o primeiro passo foi entrar em contato com cada participante convidando-o a se juntar a nós nesta investigação; posteriormente, agendamos um encontro para conhecerem melhor sobre nossa pesquisa e preencherem os questionários; em

seguida, em um terceiro instante, realizamos as entrevistas semiestruturadas propriamente ditas. Logo, o processo de construção das informações desta pesquisa com as participantes se deu em três distintas etapas presenciais.

Após o contato inicial, agendamos por telefone um momento para irmos ao encontro a cada participante e nele apresentamos a nossa pesquisa, explicando sobre a temática em estudo, os objetivos e os aspectos éticos, levamos o TCLE (Cf. Apêndice A) e os questionários aplicados inicialmente (Cf. Apêndice B) respondidos pelas professoras e pela coordenadora pedagógica (Cf. Apêndice C), contendo informações do âmbito pessoal, acadêmico e profissional; tudo isso ocorreu no mês de junho do ano de 2023. Uma exceção foi a aplicação/execução com a coordenadora, pois com ela foi aplicado mais recentemente, no mês de setembro. Esse momento ocorreu individualmente e no ambiente escolar onde as professoras atuam, na hora do intervalo em que cada uma reservou alguns minutos do seu horário de lanche para prontamente me atender, tendo sido uma sugestão delas a escolha pelo local de trabalho e no instante do lanche para participarem nesse passo da construção de informações.

Para a realização das entrevistas, terceiro passo executado nessa fase da pesquisa, agendamos individualmente, via celular, os encontros com as participantes. Nesse instante foi utilizado um roteiro (Cf. Apêndices D e E), o primeiro usado com as professoras e o segundo com a coordenadora pedagógica, para orientar os nossos diálogos acerca dos assuntos enfatizados nas entrevistas. A princípio, uma delas ocorreu sob uma bela paisagem natural do “calçadão da lagoa do Apodi”, um famoso ponto turístico da cidade, o qual nos proporcionou relaxamento na medida em que conversávamos apreciando a natureza sob a tranquilidade do som dos pássaros. No entanto, as outras três participantes optaram por serem entrevistadas em outros ambientes, como na própria instituição profissional em seu horário de planejamento, no qual reservaram um tempo para esse momento.

Assim, respeitadas as escolhas das profissionais por realizarem as entrevistas nos locais escolhidos ou aceitos por elas, observamos que se sentiram confortáveis e impulsionadas a falar, cada uma nos seus ambientes preferidos.

Ao construírem suas narrativas carregadas de reflexões e de emoções, as participantes revelaram suas concepções a partir de fatos vivenciados profissionalmente, mantendo coerência com os objetivos da pesquisa, ouvindo e expressando as suas vozes interiores, demonstrando através de suas subjetividades

que as narrativas produzidas mantêm relação direta “[...] com a sua experiência de vida e com a sua história profissional, com as suas relações com os alunos em sala de aula e com os outros atores escolares na escola” (Tardif, 2002, p.11). Ou seja, o contexto social e profissional foi o ponto de partida para as colaboradoras construir suas narrações e contribuir com esse estudo, pois suas vivências implicam na construção dos seus conhecimentos.

Na medida em que as participantes narravam os acontecimentos vivenciados, também fui movida por emoções e refleti acerca de vivências próprias nunca reveladas, mas a partir da escuta das falas alheias, pude ouvir minha voz interior, que muitas vezes é calada por desacreditar que algo possa mudar através da minha fala. Nesse sentido, “[...] mudanças significativas na prática profissional podem ocorrer quando se realiza uma nova leitura do mundo por meio da reflexão das experiências vividas, proporcionando a tomada de consciência de si e do outro” (Baldaquim; Bedin; Charallo; Figueiredo, 2019, p. 104). A narrativa das participantes me fez perceber que muitas das dificuldades vivenciadas por mim não fazem parte unicamente das minhas experiências profissionais, pois estão presentes também no cotidiano delas.

Das três professoras participantes, duas foram entrevistadas no mês de julho, Alice e Mary; a outra, Fernanda, foi no mês de agosto de 2023, em dias diferentes, porém aproximados. A coordenadora pedagógica, Iva, inserida por último na pesquisa, concedeu sua entrevista somente no mês de setembro, também de 2023. Os encontros com Alice, Mary, Fernanda e Iva, favoreceram o compartilhamento de saberes e de vivências através de uma relação de diálogo e de colaboração entre a pesquisadora e as participantes, que atuaram ativamente entre si construindo conhecimentos novos no processo de pesquisa (Araújo; Oliveira; Rossato, 2016).

Ao falarem das suas experiências de atuação com a E.E., das suas necessidades formativas e dos desafios presentes no contexto profissional, as participantes vivenciaram uma mistura de sentimentos e de sensações angustiantes, todavia também gratificantes porque elas relataram que em meio às limitações profissionais, esforçam-se para contribuir com o processo de evolução dos educandos com deficiências e têm aprendido, com isso, a perceberem formas diferentes de ser e de estar no mundo e na sociedade.

Ao ouvir e ao acolher com sensibilidade as participantes, enquanto pesquisadora, tive a oportunidade de me reencontrar e de enxergar naquelas narrativas as minhas próprias, o meu “eu docente” sendo movido pela beleza existente

por trás de uma profissão tão desafiadora diante das especificidades do público-alvo da E.E. e ao mesmo tempo tão engrandecida por possibilitar o aprendizado sob perspectivas diferentes daquelas convencionais, por aprender com as “diferenças incomuns”. Assim, as entrevistas viabilizaram a construção de sentidos e significados sobre a Formação Continuada para a atuação na E.E. conforme as concepções das participantes, entrevistadora e entrevistadas, as quais refletiram acerca das suas experiências considerando suas realidades profissionais (Josso, 2010; Passegi, 2016).

5.5 DO PROCESSO DE ANÁLISE DAS INFORMAÇÕES CONSTRUÍDAS

Depois de agruparmos as informações obtidas organizando-as em pastas no *notebook*, constatamos o montante de material levantado, em seguida, realizamos as transcrições das entrevistas por completo, de forma minuciosa e zelosa, ouvindo e repetindo as gravações várias vezes para conferir. Adiante, distribuímos as transcrições em um quadro e, após organizá-las, iniciamos os processos de leituras e releituras. Nesse instante, como pesquisadora, refleti sobre os momentos vivenciados durante as entrevistas, buscando manter articulação entre eles e o material transcrito, dado que o passo seguinte foi extrair os possíveis indicadores e gerar as categorias que apresentaram os resultados da pesquisa, produzidos através das interpretações e análises feitas com o material obtido.

Na etapa de análise e interpretação, consideramos o suporte teórico elencado no decorrer deste estudo bem como as perspectivas de Lüdke e André (2018), atribuindo credibilidade aos assuntos estabelecidos a partir dos objetivos desta investigação. O processo de analisar e interpretar informações é uma tarefa complexa, pois quando se trata de definir as categorias “elas brotam, num primeiro momento, do arcabouço teórico em que se apoia a pesquisa. [...], Vai ser modificado ao longo do estudo, num processo dinâmico de confronto constante entre teoria e empirismo, o que origina novas concepções e, conseqüentemente, novos focos de interesse” (Lüdke; André, 2018, p. 42). Dessa maneira, vão sendo moldadas novas percepções interpretativas, requerendo que os investigadores reflitam e realizem novos alinhamentos teóricos e práticos, conforme os outros pontos de interesse surgidos.

Adotamos a metodologia *de análise interpretativa hermenêutica* a partir da perspectiva de Quintana e Hermida (2019), que apresentam em três dimensões,

sendo elas: leitura, explicação e tradução. A primeira dimensão, *leitura*, implica na necessidade de compreender um texto para que possa ser lido, assim, primeiramente, lê-se o texto de forma silenciosa, não aprofundada, buscando uma interpretação oral que identifica elementos como ênfase e entonação – foi o passo inicial que executamos após transcrevermos as narrativas das participantes neste estudo. Já a segunda, *explicação*, enfatiza a compreensão, fundamentando-a e requerendo para isso conhecimentos prévios do pesquisador sobre o assunto e o contexto textual – em nosso caso, o conhecimento acerca da Formação Continuada e do contexto de produção das narrativas nos auxiliou a melhor interpretá-las.

Na terceira dimensão, *tradução*, o pesquisador busca, desde o seu próprio olhar, entender e atribuir significados ao texto, considerando o cotidiano dessa produção textual e a partir dela, ele interpreta e traduz com suas percepções, construindo um novo escrito. Nesse sentido, conforme apontam Quintana e Hermida (2019, p. 7), “na pesquisa hermenêutica, o pesquisador se engaja em um processo dialético no qual explora a história do texto, [...] e interpreta o texto numa viagem de ida e volta entre as partes e o todo do texto”.

Desse modo, como investigadoras, atuamos dialogicamente com as participantes, consideramos os contextos de elaboração das suas narrativas e procuramos entendê-las, consolidando a *tradução* ao produzir nossas próprias narrações baseadas nas interpretações que essas narrativas das colaboradoras nos permitiram.

A partir desse processo de análise e interpretação que desenvolvemos proveram-se as categorias futuras que compuseram os resultados da pesquisa. Para isso, direcionamos a nossa atenção para as informações adquiridas, organizadas através do processo aprofundado de leitura e releituras, no qual as interpretamos considerando os objetivos desse estudo, procurando os sentidos e significados dados às experiências vivenciadas pelas docentes da E.E. e através do foco na Formação Continuada e na qualificação profissional que têm sido ofertadas a elas.

Para elencar as categorias, fomos na terceira dimensão, tradução (Quintana; Hermida, 2019), na qual construímos novos textos com nossas interpretações, partindo das narrativas enquanto fontes de informações analisadas. Desse modo, apresentamos, a partir deste momento, os resultados obtidos através das análises e compreensões desenvolvidas, apesar de que eles iniciaram desde o processo metodológico exposto, e estão organizados nas seções que apresentaremos a seguir,

as quais foram criadas com base nas categorias enumeradas.

PARTICIPANTES DA PESQUISA: CARACTERÍSTICAS E ORIENTAÇÕES A PARTIR DOS SEUS CONTEXTOS HISTÓRICO-CULTURAIS; nessa primeira seção, descrevemos um processo de caracterização das participantes, considerando-se aspectos das suas vivências e formações pessoais, profissionais e sociais.

OS SENTIDOS E SIGNIFICADOS QUE AS PARTICIPANTES EXPRESSAM SOBRE AS RELAÇÕES COM OS PROCESSOS DE ENSINO NA E.E.; nesse ponto, trazemos uma discussão acerca dos sentidos e significados que as profissionais colaboradoras da pesquisa apresentam em relação à E.E. a partir dos termos: necessidades, deficiência, limitações, dificuldades e inclusão.

AS CONCEPÇÕES DAS PARTICIPANTES DA PESQUISA SOBRE A FORMAÇÃO CONTINUADA; promovemos uma reflexão sobre as concepções construídas pelas participantes em relação à Formação Continuada para a atuação na E.E. no contexto da sala de aula comum, isto é, na perspectiva inclusiva. Assim, procuramos identificar desde o olhar das colaboradoras às contribuições que a formação ofertada tem proporcionado, os conhecimentos obtidos e os seus reflexos na qualificação profissional docente.

ALGUNS DESAFIOS INERENTES À FORMAÇÃO CONTINUADA NO CONTEXTO DA ATUAÇÃO DOCENTE COM A E.E.; nessa quarta seção, expusemos nossas interpretações acerca de alguns dos desafios que fazem parte do processo de Formação Continuada e da atuação docente diante da E.E., considerando as narrativas das participantes deste estudo. Do mesmo modo, expusemos algumas proposições que poderão ser levadas em conta pelas entidades responsáveis por promover a formação contínua no estado do RN.

Por conseguinte, após a apresentação acerca do caminho metodológico percorrido, neste instante, apresentaremos os resultados construídos com esta pesquisa a partir das experiências partilhadas nos momentos da aplicação dos questionários e das entrevistas, bem como das informações obtidas com as narrativas concebidas pelas participantes, nos diálogos informais que estabelecemos e no aporte teórico adquirido durante este estudo.

6 PARTICIPANTES DA PESQUISA: CARACTERÍSTICAS E ORIENTAÇÕES A PARTIR DOS SEUS CONTEXTOS HISTÓRICO-CULTURAIS

No momento inicial da apresentação dos resultados, demonstraremos uma caracterização descritiva das participantes desta pesquisa, levando em consideração aspectos dos seus cotidianos histórico-culturais, tais como: seus desenvolvimentos profissionais no ambiente de trabalho, a composição familiar, as funções exercidas antes do atual cargo e os elementos que contribuíram para suas escolhas profissionais e consequentemente para a constituição da identidade docente das colaboradoras.

Encerraremos esta seção com uma síntese minha como sujeita e autora desta investigação em que atuo desde o meu lugar epistemológico, ou seja, da minha história pessoal e profissional. Todas as informações apresentadas nesta seção foram obtidas durante as entrevistas e através das minhas contribuições enquanto participante autora como professora pesquisadora e sujeito desta pesquisa.

Nesse ensejo, após ser apresentado o objeto de estudo para as participantes, uma delas indagou de modo inseguro “será que saberei falar corretamente sobre o que você quer saber?” (Fernanda, 2023). Apesar da insegurança, ela comentou de forma condizente sobre o que lhe foi proposto e todas trouxeram contribuições importantes e coerentes com o contexto dessa pesquisa, demonstrando satisfação em ter participado e contribuído.

6.1 ALICE - A PROFESSORA QUE DOMINA AS ARTES COM SUA CRIATIVIDADE

Alice é uma profissional que busca estar sempre participando de cursos de Formação Continuada, investindo em sua carreira profissional. Ela é ativa, tem bastante criatividade e facilidade com habilidades motoras, desenhos, recortes, pinturas, colagens. Assim, é quem auxilia na parte de produção de enfeites da escola, na elaboração de painéis, cartazes, banners etc. Em seu ambiente de trabalho, costuma ser cooperativa com seu grupo; há momentos que está mais séria e em outros mais extrovertida. No ano de 2023, acompanhou 4 alunos no turno matutino na sala de aula, juntamente com a professora regente, em uma turma do 3º ano dos anos iniciais do Ensino Fundamental, os quais têm as seguintes deficiências: TDAH, autismo e deficiência intelectual.

Ainda sobre a participante, é solteira, não tem filhos, e dedica-se ao trabalho, à diversão com amigos e aos seus pais. Ela é a filha mais nova da sua família, que é constituída por 4 pessoas, sendo pai, mãe e uma irmã; sempre morou na cidade e teve uma infância muito boa, desfrutando da liberdade de brincar na rua: “[...] *brincava na rua com os vizinhos, ia para as praças, patamar da igreja andar de patins [...]*” (Alice, 2023). De acordo com o seu relato, foi muito feliz em sua fase de criança, a qual denominou “criança raiz e feliz”. Assim, sua infância e sua inserção nos primeiros anos na escola foram experiências proveitosas, as quais recorda com boas memórias afetivas. Na escola, nos momentos de lanche compartilhado, vivenciou brincadeiras com as amigas e os amigos, dividindo brinquedos e até mesmo lanches.

Com relação às características físicas de Alice, é loira, tem cabelos claros e lisos, altura aproximada de 1 metro e 55 centímetros. Ela é magra, os olhos são verdes e usa óculos. Acerca de sua formação acadêmica, se graduou no ano de 2016 pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN) e em 2018, concluiu uma especialização em educação inclusiva pela Universidade Vale do Jaguaribe. Sua primeira experiência como docente foi em 2017, sendo também o cargo que assume atualmente na Educação Básica. Ao escolher ser professora, recebeu o apoio familiar, incentivando-a desde a época da graduação e ajudando financeiramente, já que ainda não trabalhava, segundo ela.

6.2 MARY - A PROFESSORA “APAIXONADA” PELA PROFISSÃO

Mary é aquela que entre outras tantas pessoas e professoras se faz mais presente, seja de forma pessoal ou virtual, sendo que com ela construímos laços afetivos mais fortes e assim guardamos boas memórias e mantemos interações sociais agradáveis. Essas memórias afetivas são construídas com quem tem a oportunidade de conviver e conhecer a professora Mary, tendo em vista que ela é um ser humano diferenciado pela sua forma acolhedora e humanizada de ser e de estar presente na vida do próximo. Uma professora que age com reciprocidade, competência e ética, entre tantos outros quesitos que um bom profissional possui. Em sua função, tem acompanhado alunos com autismo, paralisia cerebral, TDAH, além de outros com dificuldades de aprendizagens.

A professora Mary conquista os seus educandos com sua forma carinhosa e generosa de acolhê-los, buscando entendê-los nos variados momentos conflituosos

que vivenciam no ambiente escolar. Ela conta que sempre quis atuar na docência, pois essa profissão lhe encantava quando ainda era criança e admirava as suas educadoras ao assistir às aulas e interagir com elas que, carinhosamente, a compreendiam e incentivavam sua participação durante as atividades desenvolvidas.

Mary é casada, tem 3 filhos, é filha de pais separados e tem 5 irmãos. Fisicamente, ela tem cabelos escuros (pretos), de tamanho mediano, altura entre 1 metro e 50 centímetros, seu peso aproximado é de 68 quilos e seus olhos são pretos. Já morou em outras cidades e na zona rural, sendo natural do município de Umarizal-RN. Há 31 anos mora em Apodi-RN. Em sua infância, assumiu ocupações, responsabilidades familiares e tinha os momentos de brincar e se divertir com algumas amiguinhas. Ela diz que brincou muito de “faz de conta”, imitando as suas professoras.

Após concluir o Ensino Médio, sentiu a necessidade de ingressar no Ensino Superior visando se qualificar profissionalmente na área da Educação, mas só teve a oportunidade no ano de 2014, quando tentou a seleção para cursar Pedagogia e foi aprovada pela UFRN. Esse curso ampliou suas oportunidades profissionais, tornando-a apta a ser aprovada e a assumir a função de professora da modalidade de E.E. no ano de 2018, atual cargo efetivo que exerce pelo estado do RN. Possui Pós-Graduação, especialização em E.E. e Inclusiva pelo Instituto Cândido Mendes, tendo concluído no ano de 2020. Ela atua há 10 anos na Educação Básica e no decorrer da faculdade atuou como bolsista; após concluí-la, trabalhou por um tempo através de contratos temporários.

6.3 FERNANDA - A PROFESSORA QUE ADORA PRODUZIR MATERIAIS LÚDICOS

A participante Fernanda é uma pessoa bastante humanizada e uma profissional muito competente. Ela tem uma criatividade fascinante e suas produções despertam a atenção e a admiração de todos que fazem parte do seu ciclo pessoal e profissional. Além de sempre estar ajudando e apoiando em atividades de ornamentação da escola, ela gosta de elaborar materiais lúdicos e quando a escola precisa ou solicita, ela produz com maestria, pois sente prazer ao desenvolvê-los. A professora é tranquila e brincalhona e os alunos gostam do jeito carinhoso e amigável com o qual são acolhidos por ela, que está constantemente buscando compreender as diferentes situações que surgem no ambiente profissional e requerem muitas vezes um olhar

humilde e humanizado ultrapassando os limites da profissão. No decorrer da docência na E.E. tem acompanhado os alunos cujas deficiências são autismo e TDAH e ainda auxiliado educandos com dificuldades de aprendizagens que possuem dislexia.

Ela é casada e tem um casal de filhos. Seus pais tiveram 4 filhas, sendo que ela foi a única a se formar e a tornar-se funcionária pública; as outras três irmãs concluíram o Ensino Médio, mas não ingressaram no nível superior. Fernanda morou no sítio desde criança e sua infância foi marcada por momentos de brincadeiras ao ar livre e de ajudar a seus pais nas responsabilidades de casa. A professora foi morar na zona urbana da cidade após se formar e iniciar sua experiência profissional em uma escola da rede privada.

Fernanda tem pele clara, cabelos loiros e ondulados, seus olhos são verdes, possui altura aproximada de 1 metro e 58 centímetros e seu peso aproximado é de 75 quilos. Concluiu Pedagogia em 2013 e ficou trabalhando e prestando concurso, conseguindo se efetivar no atual cargo que assume como professora pela rede pública do estado do RN no ano de 2018. Ela possui uma Pós-Graduação, especialização na área da inclusão, tendo concluído em 2019 pela Faculdade Católica do RN. Na área de Educação, atua há 12 anos.

6.4 IVA - AQUELA QUE COORDENA A EQUIPE DOCENTE

Iva é uma pessoa e profissional bem paciente e competente, buscando, enquanto coordenadora, atender a sua equipe de forma acolhedora, assumindo posturas éticas e humildes. Ela age de forma “humanizada” com orientações individuais ou coletivas, seja com aluno ou profissional, sempre que é preciso. Tem uma suavidade em sua escrita e na forma de se expressar, despertando admiração em nós, seus interlocutores. Já aposentada do seu primeiro vínculo de docente, Iva, no momento, atua com apenas 30 horas e faz parte do quadro de funcionários públicos pela rede estadual de ensino do RN. Relata que sua jornada de 60 horas era muito cansativa porque desenvolvia várias tarefas, além das profissionais. Ela é uma mulher e profissional admirável, levando bastante a sério a sua função e se destaca pelo profissionalismo e pelo jeito manso de ser e atuar.

Iva é mãe de filho único e não é casada. Sua origem parte de uma família humilde, constituída por 5 filhos e seus pais, sendo ela a única filha formada e funcionária pública. Dos seus irmãos, 3 concluíram o Ensino Médio e 1 cursou o

Fundamental (incompleto). Iva e sua família sempre moraram na zona rural e ela relata que teve uma infância marcada por dificuldades e por momentos de diversão, com brincadeiras ao ar livre, juntamente com vizinhos da sua casa. Nessa época, sentia a sensação de liberdade e se divertia bastante em meio a um contexto difícil devido às condições socioeconômicas da sua família que eram escassas.

Segundo relatou, ela assumia responsabilidades desde pequena, ajudando nos afazeres domésticos enquanto seus pais trabalhavam na agricultura para sobreviverem. Veio morar na cidade já adulta, após iniciar sua carreira profissional na docência. Em relação a sua caracterização, Iva é morena, tem cabelos castanhos e ondulados, sua altura se aproxima de 1 metro e 60 centímetros, é magra, os olhos são castanhos e usa óculos.

Quanto às suas formações, a coordenadora possui licenciatura em Pedagogia pela Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN) desde 1994, Pós-Graduação do tipo especialização em Gestão do Ensino pela Faculdade Vale do Jaguaribe e do tipo mestrado acadêmico em Ensino ofertado pela mesma instituição em que ela se formou – UERN, no *campus* da cidade de Pau dos Ferros-RN. Em sua narrativa, ela diz que sempre busca investir em cursos de Formação Continuada para exercer melhor a sua função diante das mudanças que a sociedade passa frequentemente.

Em seu tempo de experiência profissional, Iva atuou 33 anos na Educação Básica, em seu primeiro vínculo, do qual já se aposentou, sendo 11 anos em sala de aula e 22 atuando no setor pedagógico, no segundo vínculo, que é o atual, ela permanece ainda ativa. Além disso, cumpriu também 17 anos na inspeção escolar e exerceu papel em um projeto de leitura intitulado “mediadores de leitura”, fornecido pela 13ª Diretoria Regional de Educação (DIREC), que é o órgão estadual responsável por gerir a educação em parte da nossa região, em Apodi e algumas cidades vizinhas. Há 6 anos, está exercendo a função de coordenadora no apoio pedagógico de uma escola estadual, tendo se afastado por 2 anos para cursar o Mestrado em Ensino.

6.5 O DESPERTAR PELA DOCÊNCIA DAS PROFESSORAS PARTICIPANTES, COMO FOI ESSE PROCESSO?

Em relação ao interesse das participantes em assumir a profissão docente, temos diferentes histórias. A seguir, contaremos aquilo que nos foi informado por elas.

Alice nos conta que, a princípio, não pretendia ser professora, já que sonhava em ser psicóloga, e quando teve a oportunidade de cursar Pedagogia, cursou por ser mais viável diante da sua realidade socioeconômica. Sua intenção era se formar e tornar-se psicopedagoga, tendo em vista que Pedagogia não era o curso pretendido, mas acreditava que com psicopedagogia desenvolveria afinidades pela profissão. No entanto, ao ir conhecendo alguns assuntos e vivenciando determinadas experiências (estágio, trabalhos em campo etc.), ela fala que foi se identificando com a licenciatura e passou a gostar daquilo que era desconhecido e nunca havia planejado seguir profissionalmente, principalmente quando cursou a disciplina de inclusão. Ela narra que isso foi um momento crucial na escolha da sua atual profissão – professora de E.E. do quadro efetivo do estado do RN – porque foi a partir daquele instante que, segundo ela, adquiriu saberes significantes para atuar na área da Educação Inclusiva, os quais despertaram o seu interesse por esse contexto profissional inclusivo proporcionando que prestasse concurso público quando surgiu a oportunidade, sendo aprovada no primeiro que realizou.

Desse modo, o processo que despertou em Alice o interesse pela docência demonstra que os saberes profissionais experienciados em sua formação (Tardif, 2012) contribuíram com a escolha da atual função exercida por ela. Assim, a professora conta que não teve inspiração em ninguém, pois foram as próprias vivências, oportunizadas pela graduação, que a levaram a optar pela docência e não ela se arrepende dessa escolha. Segundo relatado, o sentimento é de gratidão por fazer parte da área da Educação como profissional, considerando que tem passado por transformações, tanto em sua vida como na de seus educandos, contribuindo com mudanças atitudinais e comportamentais. Antes de assumir o cargo atual, ela não havia trabalhado em nenhum outro cargo.

Já no caso de Mary, ela mencionou que desde criança tinha o desejo, a motivação intrínseca (Imbernón, 2009), que fluía de dentro do seu ser por ser professora e até brincava do “faz de conta” com suas bonecas que representavam suas alunas. Contudo, logo percebeu que não foi apenas essa aspiração da infância que lhe instigou com a escolha profissional, mas outros fatores também: a admiração por duas docentes que teve na sua formação básica, devido a forma como ensinavam, sempre atentas e humildes e donas de uma educação bastante exemplar que contribuíam com as mudanças de condutas dos alunos; o incentivo familiar apoiando seu investimento e seu ingresso na área educacional.

Mary nos disse ainda que a sua atuação em outras funções: recepcionista, voluntária da Educação de Jovens e Adultos (EJA), voluntária da pastoral da criança (igreja católica), antes de ser professora, contribuíram diretamente para ter certeza de que a docência era a profissão almejada realmente. Ela relatou que, ao passar pelas primeiras experiências em sala de aula, sentiu um pouco de medo e angústia por não saber lidar com certas situações e ao ir exercendo a função ganhou maior segurança profissional, conscientizando-se acerca do seu papel como professora. Assim, várias razões contribuíram na escolha da sua profissão, a qual tem constituído sua identidade profissional docente.

Com relação à Fernanda, o interesse pela docência se deu em virtude de fatores econômicos e sociais, pois ela falou que resolveu cursar Pedagogia diante da facilidade de acesso para ingressar no curso, sendo o trajeto de ida e volta favorável, já que tinha o ônibus para levar e trazer os universitários de forma gratuita. Portanto, cursou sua licenciatura na cidade de Caraúbas-RN, vizinha à que reside e já vivia na época, Apodi-RN. Desde adolescente trabalha e outras funções executadas por ela que antecederam à docência foram manicure e cabeleireira.

Fernanda ingressou como docente pela rede privada de ensino, em seguida, assumiu o cargo de coordenadora pedagógica ainda pelo sistema de ensino privado. Passados sete anos, ela obteve aprovação no concurso público desempenhando, desse modo, há cinco anos, sua profissão é professora da E.E. Atuar como educadora não foi a única opção profissional, pois ela trabalhava em outras funções já citadas, todavia, a oportunidade inicial de exercer a docência despertou o seu interesse e gerou afinidade por trabalhar nesse ramo da Educação. Logo, as experiências vivenciadas contribuíram com a redescoberta profissional dela, a qual ressignificou os seus saberes (Josso, 2010) e, dessa forma, optou por ser professora.

Sobre a participante Iva, por sua vez, fala que iniciou a vida profissional já na área educacional, primeiro como professora e depois passou a assumir o cargo de coordenadora pedagógica. No entanto, ela nos contou que não tinha a pretensão de ser docente, porém, devido às dificuldades econômicas de sua família, graduou-se em Pedagogia pela acessibilidade que teve de fazer esse curso superior e pelo incentivo familiar. Seu desejo era ser psicóloga e atuar atendendo e ajudando as pessoas no processo de autocuidado e de autoconhecimento.

Contudo, confessou que passou a admirar a docência ainda quando vivenciou as suas primeiras experiências atuando no magistério da Educação Básica, ao

observar que estava contribuindo com a EJA, se sentindo realizada por além de promover transformação social na vida daqueles educandos através da reflexão crítica sobre a realidade vivenciada (Freire, 2011), também se autoanalisar na medida em que ouvia os aprendizes e a si mesma, autocriticando-se (Alarcão, 2003) e buscando conhecer melhor a si própria para atuar com mais humanização e eficiência enquanto professora, conforme nos relatou.

Nesse momento, cabe dizer que as participantes também expuseram seus pensamentos acerca de alguns desejos e/ou necessidades que elas vivenciam na prática docente e não foram citados no decorrer das entrevistas, mas que no final abrimos espaço para comentarem, valorizando suas participações e sendo essa uma forma de oportunizar o apontamento de outros sentidos que pudessem ser desvendados no estudo.

Desse modo, algumas colaboradoras explicitaram espontaneamente seus interesses em fazer uma formação específica em nível de Pós-Graduação acerca das suas necessidades enquanto docentes da E.E. Dessa forma, elas revelaram o desejo das formações ofertadas levarem em consideração suas ideias e interesses, atrelando a teoria com a prática, simultaneamente, haja vista as dificuldades enfrentadas no cotidiano profissional relacionadas a situações que requerem a aplicação de conhecimentos teóricos e práticos.

6.6 MINHA DUPLA ATUAÇÃO NESTA PESQUISA – AUTORA E PESQUISADORA

Neste instante, apresento-me enquanto participante deste estudo, no qual estou diretamente inserida no contexto investigativo, pois o percurso que tenho trilhado entrelaça-se com o das participantes colaboradoras desta pesquisa no âmbito profissional e formativo, compartilhando de forma comum as situações profissionais que nos inquietam e impulsionam a buscar novos saberes a fim de melhorarmos a nossa atuação docente com a modalidade de E.E.

Enquanto professora, pesquisadora e autora desta investigação, eu, Maria da Saúde, tenho 38 anos, não tenho filhos e sou solteira, porém compromissada em uma relação amorosa. Assim como as participantes deste estudo que viveram maior parte de suas vidas na zona rural, eu também vivi; com exceção da colaboradora Alice, a qual sempre morou na cidade, sendo a única que teve uma infância regada pela liberdade das brincadeiras e que estudou em escolas particulares no decorrer da sua formação básica, tendo só cursando apenas a faculdade em uma Universidade Pública. Diferente dela, eu e as demais

participantes não tivemos uma infância demarcada somente pelo brincar, pois todas ajudávamos nos afazeres domésticos e sempre estudamos em escolas públicas durante nossa vida escolar; cada uma, claro, vivenciando de forma peculiar as experiências nesse percurso estudantil.

Recordo da minha primeira escola em uma comunidade da zona rural do estado do Ceará pertencente ao município de Tabuleiro do Norte – mesmo eu sendo potiguar, morei alguns anos da minha infância, aproximadamente 8, no Ceará em um terreno de meu já falecido avô, tendo assim iniciado minha vida escolar por lá. Deslocava-me para a escola junto com meu irmão em uma bicicleta, pois não havia transporte para os alunos e todos os dias percorríamos em média 10 quilômetros (ida e volta).

Eu e meu irmão fomos alfabetizados em casa por minha mãe (*in memoriam*). Ao chegarmos da escola, ela sempre nos perguntava sobre como tinham sido as nossas aulas e acerca das atividades. Assim recordo que ela utilizava para nos ensinar o método tradicional da época em que ela estudou, no qual decodifica-se letra por letra das palavras no processo de leitura e apesar de possuir pouca instrução (Ensino Fundamental incompleto), minha mãe era inteligente. Ela tinha facilidade para aprender algumas habilidades, como a oralidade e a leitura, foi assim que nos ensinou, percebendo a nossa necessidade de aprender a ler e a escrever naquele contexto, com grande amor.

Como é possível inferir, aprendi a ler e a escrever em casa. Utilizávamos, eu e meu irmão, rótulos de alguns produtos: creme dental, sabonete, sabão, arroz, açúcar etc. para praticar a leitura e também o caderno para escrever e ler o alfabeto, ressaltando as letras que representam as consoantes e as vogais. Depois, seguíamos com a leitura de palavras e frases e assim, gradativamente, foi se dando o meu processo de leitura e de escrita, tendo a **figura de minha mãe** como a principal incentivadora e colaboradora, tanto nesse momento inicial da vida escolar como no decorrer da minha formação. Ela foi minha inspiração maior no mundo dos estudos e nos momentos de frustração quando prestava provas para vestibular visando ingressar na faculdade e eu não conseguia êxito. Eu ficava triste, mas ela sempre me incentivando, consolando e falando **“você tenta de novo, vai chegar sua vez de passar. Tenha paciência”**.

No período de minha infância, vivenciei diversas experiências, não somente aquelas que as crianças costumam vivenciar nessa época, pois eu ajudava nos afazeres domésticos e meus pais trabalhavam na roça, então eu, muitas vezes, precisava olhar a comida no fogo, lavar louças etc. Meu principal parceiro de brincadeiras era meu irmão, minhas irmãs eram mais velhas e não costumavam brincar comigo, já com ele dividi os momentos mais prazerosos da infância; juntos brincávamos imaginando casas, castelos que produzíamos com barro, restos de telhas, pedras e/ou tijolos, brincávamos com bonecos e bonecas imaginários feitos de restos de pau. Não tínhamos outros brinquedos. Nossas condições

financeiras eram difíceis e não podíamos comprá-los.

Em meio ao contexto social difícil da época da minha infância, não parei de lutar durante o percurso da vida e, em meio aos desafios, sempre busquei estudar. Uma frase motivacional proferida por minha mãe e por uma tia especial que guardo nas memórias afetivas é: ***“estude porque esse é o melhor caminho para vencer na vida sofrendo menos”***. Essas frases sempre me impulsionaram a continuar estudando, progredindo em minha formação.

Em razão do contexto socioeconômico e das dificuldades, iniciei o Ensino Fundamental Anos Iniciais em uma escola pública no estado do Ceará, pois, conforme mencionado anteriormente, moramos lá porque meus pais trabalhavam na terra de meu avô. Passados alguns anos, retornamos ao RN, eu estava no 4º ano/série e fui transferida para uma escola estadual aqui do RN. Após concluir as séries iniciais do Ensino Fundamental pela rede estadual, fui deslocada para uma escola municipal da cidade de Apodi-RN, na qual cursei todos os anos finais do nível fundamental maior e que muito contribuiu para minha formação.

Recordo de bons professores que tive na formação básica e quando reencontro-os me sinto orgulhosa por ter sido aluna deles e pelas contribuições formativas que me proporcionaram. Eles sempre me incentivavam a investir nos estudos, utilizando expressões do tipo *“você vai longe”*; *“continue estudiosa, assim terá um futuro brilhante”* etc. Assim, considerando que *“a experiência é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca. Não o que se passa, não o que acontece, ou o que toca”* (Larrosa, 2002, p. 21), posso dizer que vivenciei vários acontecimentos que me tocaram, trouxeram sentidos para mim ainda no percurso formativo básico e hoje são refletidos em minha formação e em minha atuação profissional.

O Ensino Médio, cursei em uma escola da rede pública estadual de ensino do RN. Foi uma fase marcada pela dicotomia entre estudo e trabalho, pois foi quando comecei a trabalhar para me manter, haja vista as poucas condições financeiras que meus pais possuíam. Então, meu início na carreira profissional se deu ainda quando cursava o Ensino Médio, estudava pela manhã e trabalhava à tarde em um supermercado. Ao concluir o Ensino Médio, surge a oportunidade para eu trabalhar como funcionária de *“caixa de supermercado”*, função que era o dia todo e ganharia melhor.

Nessa época, eu já tinha tentado vestibular duas vezes, uma pela UERN e outra pela Universidade Federal Rural do Semi-Árido (UFERSA), ambas sem êxito. No entanto, meu desejo por ingressar no Ensino Superior, por investir mais nos estudos, só aumentava e eu decidi sair do supermercado, apesar de poder ficar cumprindo só metade do expediente e não assumir a função de *“caixa de supermercado”* em tempo integral.

A experiência vivenciada no supermercado na função de *“auxiliar de caixa e de seção”* me fez enxergar que naquele ramo profissional eu não teria praticamente oportunidades de

evoluir e minha vida iria se resumir em um trabalho de 2 expedientes diários ganhando um salário-mínimo. Claro que eu precisava, mas diante do contexto eu também tinha a oportunidade de não trabalhar e ficar dependente dos meus pais por um tempo, mesmo eles podendo me dar só o básico e, em contrapartida, teria um tempo livre maior para me dedicar aos estudos e assim o fiz. Hoje, vejo o quão minha escolha foi assertiva no âmbito profissional.

Após a terceira tentativa de vestibular, fui aprovada e ingressei no Ensino Superior, no curso de Letras/Espanhol pela UERN, no ano de 2008. Fiquei entusiasmada e feliz por aquela conquista e ouvia comentários de que aquele curso estava ganhando mais valorização no âmbito educacional porque eram poucas as oportunidades profissionais naquela área dentro do contexto em que eu vivia. Depois que concluí a licenciatura em Letras/Espanhol, em 2012, cursei uma Pós-Graduação do tipo especialização em Ensino e Aprendizagem de Língua Espanhola, também pela UERN, concluída no ano de 2014.

Entretanto, eram quase imperceptíveis as oportunidades para atuar como professora de Espanhol no meu *lócus* de sobrevivência. As experiências vivenciadas no decorrer da Graduação, contudo, foram de sucesso quando ganhei uma bolsa e atuei nos anos iniciais do Ensino Fundamental, mesmo não ensinando espanhol e sim atuando junto à professora polivalente da turma, auxiliando-a. Essa experiência despertou em mim o interesse em ser professora, pois eu tinha o desejo de atuar na Educação ao observar a oportunidade de transformação que ela promove aos sujeitos, sendo eu parte dessa transformação, embora essa possibilidade não alcance a todos ou alguns que têm não a valorize. Diante desse contexto e já tendo concluído a Graduação em Letras, surgiu uma seleção de vestibular para o ingresso no curso de Pedagogia pela UFRN, a qual eu fiz e fui aprovada para ingressar na segunda licenciatura.

Ao retornar à Universidade para cursar Pedagogia, isso de forma semipresencial, existia um polo da UFRN que ofertava o referido curso na modalidade de Educação à Distância, localizado em uma cidade próxima de Apodi. A Graduação de Pedagogia foi ampliando minhas percepções profissionais e com elas cada dia eu me identificava com algumas experiências que estava vivenciando. Durante esse curso, fui bolsista novamente, auxiliando a uma professora polivalente, realizei estágios na Educação Infantil, entre outras vivências.

Concluída a Graduação de Pedagogia, ingressei na Pós-Graduação novamente, dessa vez na Especialização em Literatura e Ensino pelo Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte (IFRN) e na Especialização em E.E. e Inclusiva pelo Instituto Cândido Mendes, concluindo ambas no ano de 2019.

Desde o ano de 2017, sou funcionária pública da rede estadual do RN, atuando no município de Apodi, lotada como professora/pedagoga da modalidade de E.E. no Ensino Fundamental Anos Iniciais. Antes de ingressar na minha atual função, assumi, via concurso

público no estado do Ceará, na cidade de Russas, o cargo de professora de Educação Infantil, sendo que essa experiência ocorreu apenas por quatro meses, já que fui em julho e retornei em novembro, quando fui convocada no concurso aqui do RN.

Também vivenciei outras experiências de ensino antes de ser funcionária pública, atuando com a modalidade EJA e como tutora da modalidade de Educação a Distância (EAD). Como profissional, reflito frequentemente sobre minha prática e sobre o conhecimento que tenho construído, “é na prática refletida (ação/reflexão) que este conhecimento se produz, na inseparabilidade entre teoria e prática” (Ghedin, 2002, p. 135). Desse modo, procuro melhorá-la para contribuir promovendo o aprendizado no contexto inclusivo no qual atuo.

Durante todo esse trajeto escolar, pude vivenciar experiências diversas que contribuíram com meu processo formativo das quais guardo boas memórias afetivas, entre elas estão aquelas relacionadas com alguns professores e sua forma acolhedora e humilde de me enxergar e acolher, como também algumas lembranças desagradáveis, por exemplo, o apelido “atchim Saúde” que eu recebia por causa do meu nome. Eu não costumava falar quase nada em minha formação básica e acadêmica, assim como hoje. Essa postura tem se repetido nas experiências formativas vivenciadas, apesar de que sempre assumi meus compromissos escolares e profissionais com zelo e responsabilidade, buscando fazer o melhor dentro das minhas limitações.

Nesse cenário, muitas vezes, tive medo dos questionamentos, de ser má interpretada e me comportei evitando falar, comentar ou questionar algum assunto. Acho que isso se justifica devido à maneira como fui educada pela minha família, mantendo contato com um ciclo pequeno de interlocutores, e à seriedade de meu pai ao falar em determinadas situações. Certamente, esse aspectos contribuíram bastante para eu ter essa personalidade e comportamento.

Portanto, diante da reflexão sobre as diferentes experiências profissionais vivenciadas antes do cargo que assumo atualmente, fui identificando, na área da educação, afinidades e interesses em atuar nesse ramo profissional e foi nesse processo reflexivo que se deu minha vocação pela docência, posto que ela “[...] não é estática, mas dinâmica, não é estável, mas flui junto com o exercício da própria atividade de ensino: se ela não é vivida, ela é extinta; isto é, o sopro da vocação é a reflexão sobre o exercício da profissão” (Villegas; González, 2021, p.18). Logo, não tive ninguém como inspiração ao optar por ser professora, mas contei sim com o apoio familiar e acredito sim que as práticas docentes vivenciadas me levaram a enxergar nessa profissão minha identidade profissional.

As funções exercidas fora da área educativa, como as que desempenhei no supermercado, auxiliaram-me na escolha da minha atual função por não provocarem motivações para eu continuar atuando nelas, é tanto que não desenvolvi o perfil empreendedor e não me reencontrei profissionalmente naqueles postos. Meu reencontro e

meu “encanto” profissional se deu justamente atuando com educandos da modalidade EJA e de outros níveis ao observar o brilho nos seus olhares diante de aprendizados que para muitos é algo simples, entretanto, para eles, é uma grandeza de aprendizagem, como é o fato de aprender a escrever seus próprios nomes e a desenvolver a leitura. Assim, o processo de constituição da minha identidade profissional foi e continua sendo regado por atitudes humanizadoras, nas quais “[...] me dedico a educar e a acompanhar os outros, me acompanhando a mim mesma, no processo de me tornar humana e profissional, [...]” (Villegas; González, 2021, p. 09). É ouvindo, acompanhando o outro e, dessa forma, evoluindo, autoavaliando-me enquanto docente, que venho construindo minha identidade profissional, respeitando princípios e valores próprios e construindo outros.

Destarte, minha escolha pela docência foi se dando a partir do exercício da reflexão crítica sobre a prática (Freire, 1996; Pimenta, 1999), no qual foram revelados sentidos que despertaram o meu desejo em atuar profissionalmente ajudando os educandos a desenvolverem a sua percepção, também crítica, contribuindo para que tenham uma vida melhor e ajam ativamente diante das situações sociais em que estiverem envolvidos. Essa opção por atuar no ramo educativo ocorreu ainda por causa de vários fatores, tais como os socioeconômicos, as dificuldades financeiras enfrentadas por minha família e a facilidade de acesso ao curso de licenciatura em Pedagogia.

Nesse ensejo, meu processo formativo foi constituído, principalmente, por desafios relativos a questões financeiras e todo ele tem ocorrido em instituições públicas e contribuído significativamente para o meu desenvolvimento pessoal e profissional, posto que, através das oportunidades vivenciadas pelos estudos tanto na fase da Educação Básica como do Ensino Superior e da Pós-Graduação, tenho modificado minhas condutas pessoais e profissionais e desfrutado de uma qualidade de vida melhor. Quanto às experiências profissionais exercidas na área da Educação, todas foram em entidades do setor público, bem como meu cargo efetivo atual, isso reflete a transformação social e formativa que a educação pública me proporcionou.

Portanto, sou grata por todas as oportunidades fornecidas a mim pelo Estado brasileiro relacionadas ao setor educacional público, desde a oferta da formação básica ao nível Superior e de Pós-Graduação em instituições públicas. Logo, as oportunidades concebidas e os meus esforços, tal qual o apoio familiar e de alguns professores que sempre me motivaram, têm somado para o meu crescimento formativo pessoal e profissional, posto que tenho exercido eticamente minhas funções, buscando aprender no decurso da vida.

7 OS SENTIDOS E SIGNIFICADOS QUE AS PARTICIPANTES EXPRESSAM SOBRE AS RELAÇÕES COM OS PROCESSOS DE ENSINO NA E.E.

Seguindo com a pesquisa, apresentaremos, neste espaço de discussão, uma das categorias que foram elencadas acerca das concepções inerentes à E.E. a fim de desvendar os sentidos atribuídos pelas professoras pesquisadas aos termos de: necessidades, deficiência, limitações, dificuldades e inclusão no contexto dessa modalidade de ensino. Para tanto, consideramos as atuações docentes com a E.E. em sala de aula regular.

7.1 SENTIDOS DADOS ÀS “NECESSIDADES ESPECÍFICAS” NA E.E.

Necessidade é uma palavra que nos leva a pensar sobre algo que é preciso e essencial, não podendo ser dispensado, o qual aparece no contexto desta pesquisa acerca dos sentidos atribuídos à E.E. explicitados pelas participantes, mais precisamente na narrativa de Mary que define a modalidade mencionada como aquela *“[...] voltada para o público de alunos que têm necessidades de aprendizagens específicas [...] diversas necessidades”* (Mary, 2023).

Compreendemos que o sentido derivado pela professora ao mencionar a frase *“necessidades de aprendizagens específicas”* se refere às situações particulares de aprendizagem que cada educando público-alvo da E.E. possui, ou seja, diz respeito às diferenciações de limitações provocadas por cada deficiência, por cada transtorno de aprendizagem, pelos transtornos globais do desenvolvimento ou pelas dificuldades de aprendizagens etc., que impedem de se desenvolverem harmonicamente na sociedade e na escola. Dessa forma, é preciso um olhar específico direcionado para cada tipo de deficiência, transtorno ou dificuldades em questão. Assim, o processo de desenvoltura de cada aprendiz deve ocorrer de acordo com seu ritmo e com seu tempo, levando em consideração as suas especificidades.

Nesse caso, quando se fala em E.E. remete-se a um processo voltado para um grupo de alunos que pode ser composto por crianças, jovens, adultos ou idosos, os quais possuem “singularidades” em sua formação e a escola, enquanto instituição educativa, deve fornecer as condições adequadas para que esses aprendizes sejam inseridos, considerando-se suas reais necessidades, as quais envolvem adaptações físicas, materiais adequados, profissionais especializados para lidar com eles, etc. Por

consequente, precisam de atendimentos ajustados para que suas potencialidades sejam valorizadas e desenvolvidas, pois em meio as suas especificidades, aprendem e desenvolvem a sua criatividade, precisando tão somente do apoio adequado para que evoluam em seu desenvolvimento (Lyra; Baroni, 2021, Caimi; Luz, 2018); de acordo com o estabelecido pela Declaração de Salamanca, a expressão “*necessidades educacionais especiais*” faz referência a todas as crianças, jovens, adultos ou idosos que em virtude das deficiências ou mesmo de dificuldades, apresentam essas necessidades e especificidades (Declaração de Salamanca, 1994).

7.2 SENTIDO DADO ÀS “DEFICIÊNCIAS” EM E.E.

No âmbito desta pesquisa, o educador deve possuir saberes acerca dos comprometimentos presentes na vida dos seus alunos, é o que evidencia a narrativa seguinte: “[...] *nosso conhecimento sobre as deficiências [...]*” (Alice, 2023). Assim dizendo, dispor de saberes referentes aos diversos comprometimentos que podem dificultar ou dificultam o desenvolvimento dos aprendizes, nos seus comportamentos e, conseqüentemente, torna difícil a realização das tarefas com aptidão, harmonicamente. Alguns deles não desenvolvem suas habilidades em situações escolares nessas etapas da vida como se espera e o grande problema é que muitos de nós, por ter uma formação pedagógica só, não temos esse conhecimento.

Nesses marcos, pela Organização Mundial de Saúde e pela Lei brasileira de Inclusão, essas deficiências estão relacionadas com os comprometimentos de longos períodos ou permanentes podendo ser de natureza física, psicológica, mental, sensorial ou intelectual que, articulados com diversos obstáculos, poderão comprometer a inclusão plena e eficaz dos sujeitos na sociedade, impossibilitando ou dificultando a estes não disporem das mesmas condições que as demais pessoas têm (Relatório Mundial sobre a deficiência, 2011; Brasil, 2015).

Ao observarmos, como educadores responsáveis, esses comprometimentos, buscamos compreender os nuances que formam a identidade inerente a cada aluno, junto as suas preferências, suas formas de interação (se com linguagem oral, ou só com gesticulações etc.) e os seus interesses pessoais, a fim de contribuirmos com a melhora do seu desempenho, valorizando o seu potencial e, com isso, podermos facilitar sua inserção no meio escolar.

7.3 SENTIDO DADO ÀS “LIMITAÇÕES” NA E.E.

A participante Alice, ao se referir à E.E., afirmou que essa modalidade é destinada “[...] *para aqueles alunos que têm limitações [...]*” (2023). Assim, inferimos que ela está se referindo a um determinado público de educandos, o qual apresenta, em seu desenvolvimento, dificuldades que requerem intervenções adaptativas para que venham proporcionar caminhos que facilitem uma melhor compreensão sobre os processos de aprendizagem propostos, possibilitando um desempenho mais coerente e justo, considerando e respeitando as limitações impostas por cada deficiência, transtorno e ou dificuldade de aprendizagens.

Por exemplo, ao lidarmos com os educandos com autismo de nível severo, que em geral não se concentram na efetivação das atividades escolares e, inclusive, não dão atenção àquelas expressas oralmente, verbalmente – pois em alguns casos a comunicação deles é comprometida ocorrendo apenas através de gesticulações – precisamos nos adaptar para intervir nos seguintes aspectos: primeiramente, para mantê-los concentrados por um determinado período de tempo e em sala de aula; a segunda intervenção adaptativa necessária é para mantermos a conversação com eles. Por consequência, precisamos nos preparar e aprender a lidar com as suas particularidades para que possamos promover a homogeneidade e eles possam se desenvolver de forma igualitária, junto aos demais, conforme os seus potenciais, contribuindo com o processo de aprendizagem e desenvolvimento humano no âmbito educacional inclusivo.

Diante do exposto anteriormente, por mais que os professores sejam especializados, produzam atividades adaptadas, desenvolvam estratégias de socialização e interação social, é fundamental que ocorra a parceria entre escola e família para que os educandos tenham êxito em seus processos de aprendizagens e que sejam promovidas políticas públicas de assistência para esses alunos e suas famílias. Enquanto sociedade, precisamos pensar e buscar soluções para casos específicos como os relatados.

7.4 SENTIDO DADO ÀS “DIFICULDADES” EM E.E.

A E.E. também foi compreendida como aquela modalidade de ensino que está relacionada aos alunos com distintas dificuldades, tais como: “[...] *dificuldade de*

interação, outros com dificuldade de leitura, outros com dificuldade de escrita, [...]”, (Fernanda, 2023); evidenciando a heterogeneidade que cada aprendiz possui, seja em decorrência de deficiências, transtornos de aprendizagem, transtornos globais do desenvolvimento, das próprias dificuldades de aprendizagens, entre outros. Há diversas condições comprometedoras que podem ser apresentadas em seu desenvolvimento e que podem limitar a sua inserção na sociedade: possuírem comprometimentos neurológicos, como a perda de mobilidade, necessitando de ajuda para se locomoverem e para realizarem atividades que requerem coordenação motora; além outros, podem apresentar também comprometimentos linguísticos e sociáveis, como os casos de alguns aprendizes que não se comunicam de modo convencional, apenas através de gesticulações, nos quais buscamos adequações para mantermos contatos interativos com eles, haja vista os danos afetarem o processo de comunicação e socialização.

Ainda nesse mesmo contexto de alunos com diversas dificuldades, estão os educandos com deficiência intelectual que têm problemas cognitivos, de memórias e, embora direcionando seus olhares atentos às atividades, não conseguem compreender a maioria dos conteúdos e realizá-las assim como os demais aprendizes da turma desenvolvem, necessitando, dessa forma, de adaptações e acompanhamentos na efetivação das tarefas didático-pedagógicas. São apenas exemplos de grupos dos educandos que apresentam comprometimentos e limitações sociais, existindo vários outros que formam esse público-alvo.

Em nossa realidade escolar, infelizmente, não é ofertado o acompanhamento com diversos profissionais: fonoaudiólogos, psicólogos, terapeutas ocupacionais, psicopedagogos etc., tal como deveria, por causa da insuficiência de serviços. Portanto, a formação dos educandos é afetada diretamente, haja vista que o atendimento disponibilizado ainda é precário, já que não é correspondente ao ritmo das necessidades dos alunos – embora já tenham ocorrido avanços, como é o caso da inserção deles nas salas comuns, o professor de apoio da E.E., o AEE no contraturno dos estudantes, entre outros – apesar da nossa obrigação que, ao ser matriculado, devemos fazer todos os esforços para oferecer um acompanhamento mais eficaz, propício à vivência de uma experiência educacional com maior integração, legitimando a dignidade humana a esses seres aprendentes.

Diante do contexto das deficiências, dos transtornos, dos comprometimentos e limitações a professora Fernanda expõe uma concepção de E.E. como uma

modalidade de ensino constituída pela complexidade, pela heterogeneidade, pois cada aprendiz possui suas dificuldades peculiares, as quais muitas vezes “fogem” do padrão “normal” imposto pela sociedade.

Desse modo, a E.E. é constituída pela diversidade, ou seja, pelas particularidades, pelas diferenças e individualidades que os educandos possuem e que constituem sua identidade pessoal. Enquanto escola e educadores, devemos nos adaptar a essa diversidade, aceitando e respeitando as especificidades de cada aprendiz, investindo em suas potencialidades e desenvolvendo estratégias que contribuam com ambientes de aprendizados diversos atendendo às suas necessidades, reconhecendo que eles são “[...] pessoas ‘diferentes’ do que aquilo que a classe dominante define como ‘padrão’ [...]” (Ferreira, 2015, p. 307) e aprendem de modo diferenciado, independentemente de praticar ou não os costumes sociais estabelecidos. É necessário sim, a busca de um pluralismo universalista que contemple as variações da cultura, “o que requer mudanças importantes de mentalidade e de fortalecimento de atitudes, de respeito entre todos e com todos” (Sacristán, 2002, p. 23).

Assim, entende-se que a escola é um local diverso, constituído por pessoas que possuem especificidades individuais e que a E.E. vem ganhando cada vez mais espaço no ambiente escolar, proporcionando respeito e apreciando as particularidades de cada aprendiz em seu processo de aprendizagem e desenvolvimento humano. Estes têm direitos e deveres a serem cumpridos, como os demais alunos, o que compromete ainda mais o Estado brasileiro na necessidade de oferecer programas de formação contínua adequados aos contextos de atuações docente.

7.5 SENTIDO DADO À “INCLUSÃO” NA E.E.

A professora Fernanda revela que a E.E. deve ser “*ofertada na escola regular para garantir o direito e acessibilidade de alunos com necessidades especiais [...]*” (Fernanda, 2023), indicando assim um sentido de educação inclusiva como aquela que atende a todos os alunos, independentemente das suas especificidades, proporcionando as devidas adaptações para o aprendizado dentro das suas possibilidades e recebendo as condições necessárias, sendo inseridos e integrados ao sistema de ensino regular de forma acessível, assim como ocorre com os demais,

tal como também foi argumentado por Iva:

[...] é uma modalidade de ensino que se [...] propõe a atender alunos que apresentam dificuldades, seja de natureza física ou cognitiva. [...] É ter acesso a direitos iguais na sala de aula sem que haja distinção entre os alunos ditos “normais” e os que apresentam “deficiências” permanente ou temporárias. (Iva, 2023)

Esse é o ato de inserir e de integrar a todos sem separar aqueles que possuem comprometimentos em seu desenvolvimento natural dos que não apresentam esses impedimentos, é a efetivação concreta do processo inclusivo, conforme menciona Iva em sua narrativa, articulando justamente a E.E. com a inclusão. Para que esse ato inclusivo ocorra efetivamente na escola regular são necessárias ações concretas garantindo a equidade e a acessibilidade a todos os aprendizes. Por conseguinte, não bastam as instituições receberem e matriculem os alunos, elas precisam realizar as adaptações necessárias viabilizando sua participação ativa nas atividades desenvolvidas, reconhecendo as suas individualidades e estimulando o desenvolvimento das potencialidades que possuem e os diversos desafios que os rodeiam, sendo os aprendizes respaldados pela legislação brasileira (Brasil, 2001; Brasil, 1996; Brasil, 2015, PEE-RN 2015-2025).

No entanto, apesar desse direito do acesso à escola regular, na realidade, o que observamos é que as condições das instituições são precárias e na maioria das vezes recebem esse público porque não podem negar seu direito de matrícula, mas não estão adaptadas para recebê-los, nem dispõem de condições para isso. Por sua vez, os profissionais comumente se lamentam do despreparo e da falta de conhecimentos para saber lidar adequadamente com boa parte do público da E.E.

Não obstante, reconhece-se que a oferta da E.E. pelo sistema de ensino regular se insere na dimensão inclusiva quando contempla aspectos políticos e sociais na formação do alunado (Silva; Elias, 2022) e diante desse cenário inclusivo “a acessibilidade deve ser assegurada mediante a eliminação de barreiras arquitetônicas, urbanísticas, [...]” (Brasil, 2008, p.12). Depreende-se, assim, que ela deve contemplar vários serviços em diversas situações e não apenas aqueles do ambiente escolar, promovendo, dessa forma, o respeito e a valorização pelas diferenças, contribuindo para uma educação inclusiva com qualidade.

A E.E. é também destacada como “[...] uma coisa muito nova” (Fernanda, 2023). Entendemos que este é um sentido dado a algo recente, não vivenciado

anteriormente na rotina profissional. Todavia, aqui no RN, o atendimento às crianças com deficiências, com transtornos ou dificuldades de aprendizagens na sala de aula regular teve início nos primeiros anos da década de 1990, sendo que já existia desde a LDBEN 5.692/71, só que as ações ocorriam nas classes especiais e através de outras modalidades de ensino na escola comum (Severo; Santos, Martins, 2011). A partir desse surgimento da E.E. nas salas de aula regulares, são redefinidos os princípios da inclusão e do processo de ensino e aprendizagem, não se limitando às práticas convencionais da lei anterior, pois a nova realidade exige novas metodologias didático-pedagógicas.

As novas perspectivas de ensino apostam em um tratamento mais respeitoso aos educandos com deficiências, transtornos e dificuldades, acolhendo-os sob uma dimensão inclusiva e corroborando com a formação integral deles e dos demais aprendizes, não enxergando somente os seus comprometimentos. Ademais, no concurso público aqui do RN realizado em 2015, para concorrer ao cargo de professor da E.E., a exigência mínima era possuir a licenciatura em Pedagogia; isto é, o nível superior, apesar de que este curso por si só não qualifica para atuar com a E.E., pois é uma formação muito escassa e fragmentada, a qual deixa lacunas no processo formativo inicial, não promovendo a qualificação necessária (Damasceno; Pereira, 2019; Pereira; Guimarães, 2019).

Nesse contexto, é notório que a inserção da E.E. na rede de ensino regular do RN vem ganhando espaço e evidenciando avanços significativos de forma mais intensa nos últimos anos, o que nos leva a entender o pensamento de Fernanda ao associar a referida modalidade de ensino a algo que é bastante recente.

Destaca-se que, por volta dos séculos XVIII e XIX, a E.E. era fundamentada em um atendimento assistencialista e segregacionista (Bueno; 1993; Mazzota, 2003; Rodrigues; Capellini; Santos, 2014; Santos; 2020, etc.) e que, atualmente, essa concepção assistencialista mudou, pois ao tratarmos dessa modalidade de ensino, “E.E.”, passamos a enxergar e a atribuir um sentido de integração e inclusão, buscando, na prática, promover a igualdade entre todos os alunos na escola regular. Esse discurso inclusivo é proferido em nossas escolas, em nossas formações e nas diferentes instituições que atuamos, contribuindo com o processo de desenvolvimento do seu público-alvo.

A atual concepção e sentido sobre E.E. na escola comum é também desvendada pelas participantes desta investigação, que apresentam sentidos

alinhados com aqueles estabelecidos pela legislação brasileira (Brasil, 1996; Brasil, 2015; PEE-RN, 2015-2025) e até mesmo pela legislação de cunho internacional (Unesco - Declaração de Salamanca, 1994), as quais defendem a inclusão de todos os educandos, sejam eles com ou sem deficiências, transtornos e dificuldades na escola regular, devendo ser ofertado um atendimento que leve em consideração as reais necessidades deles.

Portanto, a partir dos sentidos revelados pelas professoras, a E.E. é concebida numa dimensão inclusiva, alinhando-se com a legislação atual que assegura aos alunos com deficiências, transtornos e dificuldades: a matrícula, a integração e a inclusão no sistema de ensino comum, legitimando, assim, um direito que por muito tempo não existia. Esse aspecto se direciona para o atendimento a esse alunado, que antes ocorria de forma assistencialista e segregacionista, não atendendo a todas as necessidades. Esses fatos evidenciam muitos avanços ocorridos desde o surgimento da E.E. na rede do ensino regular brasileira, embora ainda haja muito a se fazer para, de fato, a inclusão ser efetivada com qualidade em nossas escolas.

8 AS CONCEPÇÕES DE DOCENTES DA E.E. SOBRE A FORMAÇÃO CONTINUADA

Um dos pontos que também é destacado nesta pesquisa é a Formação Continuada direcionada aos docentes que atuam com a modalidade de E.E. na sala de aula comum. Procura-se identificar as concepções sobre as contribuições que as participantes deste estudo expressam em relação à Formação Contínua recebida, considerando os conhecimentos adquiridos e o modo como refletem sobre a qualificação profissional.

As diferentes concepções sobre a Formação Continuada apontadas pelas participantes em suas narrativas serão analisadas a seguir, elencando a ênfase na construção do conhecimento, na formação permanente, nos conhecimentos atualizados e nas contribuições dessa formação para a atuação docente na E.E. e nos reflexos para a qualificação.

8.1 ÊNFASE NA CONSTRUÇÃO DE CONHECIMENTO

Ao ser sugerido às participantes que comentassem acerca da concepção construída referente à Formação Continuada, uma delas revelou ser “[...] *aquela que traz mais aprendizado que traz mais conhecimento* [...]” (Alice, 2023) e outra “[...] *Uma formação a mais, um conhecimento novo* [...]” (Fernanda, 2023). Nessas falas, percebe-se que a ênfase formativa está no conhecimento, ou seja, naquilo que se busca descobrir, saber sobre. Isto é, essa modalidade, permite ou impulsiona que os docentes da E.E. precisam aprender mais, portanto, pode-se considerar como um cenário favorável ao desenvolvimento dos professores.

Compreende-se que, no ato de ensinar, que “[...] o conhecimento não é algo dado e acabado, mas um processo social que demanda a ação transformadora dos seres humanos sobre o mundo” (Freire, 2003, p. 111). Além disso, “[...] o conhecimento é uma necessidade para a ação” (Tozoni-Reis, 2010, p. 3) e essa necessidade diferencia nós, humanos, de outros seres por nos permitir entender o mundo e agir conforme os saberes adquiridos. Assim, nós, enquanto sujeitos docentes, atuamos também como aprendizes ao construirmos saberes que deverão modificar nossas posturas e evoluirmos na nossa humanização, refletindo sobre os fatos e observando o universo em torno de nós.

8.2 ÊNFASE NA FORMAÇÃO PERMANENTE

A Formação Continuada para a classe docente da E.E. é de suma importância, dados os sentimentos angustiantes de medo e frustrações que estes profissionais sofrem e a falta de formações específicas (Silva, 2023). Considerando essa realidade profissional, as professoras sentem a necessidade de estar “[...] *sempre se aperfeiçoando sempre aprendendo algo novo [...]*” (Alice, 2023).

Assim, essa perspectiva de Instauração permanente expressa nos leva a entender que o conhecimento obtido transcende os padrões formativos, acontecendo algumas vezes de modo não planejado, e que traz contribuições para o desenvolvimento profissional e pessoal. É um processo formativo inacabado, pois a docência implica em estar em constante formação e buscando qualificar o educador para as demandas do ensino e da aprendizagem diante de uma realidade que envolve sujeitos docentes e aprendizes. “Por essa ótica, a formação assume uma posição de ‘inacabamento’, vinculada à história de vida dos sujeitos em permanente processo de formação, que proporciona a preparação profissional” (Veiga, 2008, p. 15).

O sentido da Formação Continuada, atrelado à formação constante, permanente, é também associando essa formação contínua a estudos e pesquisas novas na área educacional, vejamos:

[...] Essa Formação Continuada está em constante aprendizagem porque o professor nunca para de estudar o professor sempre tem algo a aprender até mesmo porque devido às novas pesquisas, devido novos estudos, todo ano a todo tempo aparece novas perspectivas novos ensino, novas pesquisas sobre a educação. (Mary, 2023)

Em nossa compreensão, a participante acima explicita que na Formação Continuada se busca aprender, obter conhecimentos e também faz referência a novas formas de ensinar. Com isso, surge a necessidade de se adotar novas abordagens de ensino, que é o processo de transmissão dos conteúdos para os alunos, buscando contribuir com o desenvolvimento das suas capacidades cognitivas, visando sempre incentivá-los nessa busca pelo aprendizado (Libânio, 1994).

Atualmente, obter somente aqueles conhecimentos para transmitir os conteúdos não são suficientes, pois se faz necessária sua contextualização deles para a aplicação na vida em sociedade (Falcão *et al.*, 2012) dado que “ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para sua própria produção ou a

sua construção” (Freire, 2003, p. 47). Em especial, quando os educandos têm a oportunidade de refletirem em seu processo de aprendizado, uma vez que eles se tornam mais independentes e evoluem de modo significativo em sua aprendizagem.

Em virtude disso, precisamos estar em constante formação, aprimorando as diversas dimensões que nos constituem: sociais, culturais, políticas, cognitivas, dentre outras. Nesse sentido, a educação é vista “como processo de conhecimento, formação política, manifestação ética, procura da boniteza, capacitação científica e técnica, [...] é prática indispensável aos seres humanos e deles específica na história como movimento, como luta” (Freire, 2003, p.10). Assim, enquanto docentes, o processo formativo pelo qual devemos passar, constantemente, deverá possibilitar a aquisição do conhecimento político e da dimensão moral-ética, não perdendo de vista o caráter estético da Educação, proporcionando, ainda, a obtenção de saberes que nos capacitem a praticar a cientificidade e o domínio tecnológico.

8.3 ÊNFASE NOS CONHECIMENTOS ATUALIZADOS

A Formação Continuada foi associada também a conhecimentos atualizados e inovadores, conforme uma das participantes cita em sua narrativa ao se referir a tal formação: “[...] é *buscar conhecimentos, conhecimentos atuais sobre sua profissão [...]*” (Mary, 2023).

Diante disso, estamos conscientes de que precisamos conduzir o processo de ensino-aprendizagem numa perspectiva inovadora e atrativa, que traga sentido aos aprendizes, conquistando a atenção deles. Portanto, é necessário que nós, docentes, permaneçamos continuamente em processo formativo para poder refletir e avaliar nossa prática, revendo-a, atualizando-a sob uma dimensão crítica-reflexiva (Dias, 2016; Freire, 2011), dado que, nesse contexto tecnológico, “[...] o professor que apenas ensinava tornando-se sucata” (Demo, 1993, p. 55), sendo, assim, substituído pelas tecnologias.

Ademais, a Formação Continuada é também definida como “[...] *um conhecimento novo [...] se adequando às novas realidades [...]*” (Fernanda, 2023). Compreendemos, dessa forma, que se deve promover a construção de saberes não apenas inovados, mas coerentes com as demandas educativas advindas das mudanças sociais, criando um horizonte de possibilidades formativas modernas e significativas.

Dessa forma, em suas narrativas, as concepções de significados apontadas pelas participantes desta investigação acerca da definição conceitual sobre a Formação Continuada foram: a construção de conhecimentos, aprendizagem de novas informações; a formação inacabada, aquela que não para e considera o cenário de atuação docente; a atualização profissional, ou seja, a construção de saberes inovadores, modernos.

8.4 FORMAÇÃO CONTINUADA PARA A ATUAÇÃO DOCENTE NA E.E.

Ao ser proposto às participantes desta pesquisa que expusessem suas perspectivas em relação às contribuições que a Formação Continuada ofertada tem trazido para a qualificação docente na E.E., optamos pela escuta de cada uma para entendermos e percebermos se conseguiram extrair algo de significativo da formação disponibilizada para elas.

Uma concepção favorável sobre a Formação Continuada oferecida foi que “[...] *contribui porque ela dá algumas ideias de como a gente pode trabalhar [...]*”, servindo “[...] *como nortes que a gente pode seguir [...] pra ir melhorando de acordo com a necessidade do aluno*” (Alice, 2023); assim, essa formação contínua, na concepção explicitada, traz contribuições ao encaminhar e guiar a prática docente, facilitando e aprimorando o trabalho do professor, permitindo sua atuação conforme a realidade e as particularidades individuais dos aprendizes que precisam receber um atendimento adaptado as suas reais condições.

Outras concepções semelhantes acerca do processo de Formação Continuada ofertado explicitadas são: “[...] *tem me dado um norte*” (Fernanda, 2023); “[...] *Uma boa preparação uma boa qualificação*” (Mary, 2023). Inferimos que os cursos contínuos disponibilizados têm guiado e direcionado a prática dessas educadoras, já que conduzem o processo educativo dando suporte teórico, promovendo a abordagem prática e fortalecendo a qualificação docente, que é um direito assegurado legalmente (Brasil, 1996).

Considerando o cenário formativo do aperfeiçoamento docente e da atuação na E.E. de forma constante, refletimos sobre a prática (Freire, 1996; Imbernón, 2009; Pimenta, 1999), corroborando que “na formação permanente dos professores, o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática. É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática” (Freire, 2011,

p. 40).

As situações conflituosas são recorrentes na atuação docente com a E.E. no ensino regular, mas a Formação Continuada chega para dar uma atenção a essas necessidades que geram esses estados emocionais e podem afetar às professoras quando não souberem como agir frente a uma demanda estudantil, como é evidenciado na narrativa a seguir: “[...] *me salvado de muitas angústias, de muitas frustrações*” (Fernanda, 2023). Entendemos que se deriva um sentido de satisfação, de gratidão e reconhecimento sobre o processo formativo contínuo recebido, o que representa uma fonte de apoio e de impacto positivo na vida da professora, ajudando-a a superar ou amenizar sentimentos de angústias e de insatisfações. Consequentemente, as formações oferecidas têm subsidiado a prática da professora, contribuindo com o seu bem-estar e promovendo maior segurança e conforto diante da função exercida.

Em efeito, é necessário que as pessoas nos enxerguem e nos apoiem em nossa dimensão humana e não apenas profissional, como educadores que somos, até porque a função humana é a primeira exercida por nós. Assim, antes de executarmos a dimensão profissional, somos humanos buscando realização pessoal, “o professor é uma pessoa. E uma parte importante da pessoa é o professor [...]” (Nascimento, 2014, p. 03).

Considerando o exposto, precisamos compreender que as Formações Continuidas também coadjuvam no desenvolvimento emocional dos professores (Faria; Camargo, 2018). Nesse sentido, Vygotsky defende sobre o fator emocional “[...] o aspecto emocional do indivíduo não tem menos importância do que outros aspectos e é objeto de preocupação da educação nas mesmas proporções em que o são a inteligência e a vontade” (Vygotsky, 2004, p. 146). Em outras palavras, as emoções no cotidiano formativo docente deverão ser valorizadas, uma vez que fazem parte da formação humana, devendo receber o mesmo tratamento que os outros aspectos recebem.

8.5 A QUALIFICAÇÃO DOCENTE A PARTIR DA FORMAÇÃO CONTINUADA OFERTADA

Sobre os significados refletidos na qualificação docente, a coordenadora Iva aponta que o processo formativo contínuo disponibilizado tem proporcionado o

desenvolvimento profissional dos professores na medida em que:

[...] Os professores de E.E. são bastante contemplados com esse serviço, o desempenho destes são considerados bastante satisfatórios pelo menos no âmbito da escola, [...] hoje, nós podemos perceber um avanço bastante significativo na aprendizagem dos alunos, como nos processos de leitura e escrita, na compreensão de conteúdo das variadas áreas do conhecimento. (Iva, 2023).

A partir desse relato, compreendemos que as formações ofertadas são essenciais e plausíveis por viabilizarem um suporte para as docentes porque trazem maior segurança profissional e melhorias na prática. Claro que ainda existem muitas lacunas a serem preenchidas, todavia, os benefícios que esse processo formativo tem trazido são válidos.

Não obstante, “[...] *os professores titulares de sala de aula não participam como também os apoios pedagógicos, porque do nosso entendimento se houvesse essa participação haveria muito mais sintonia no trabalho, [...] melhoraria os resultados*” (Iva, 2023). Ou seja, ocorre um processo de exclusão nas formações contínuas ofertadas, já que elas são direcionadas tão somente para os docentes atuantes na E.E., embora atuem com os professores titulares das turmas, o que é uma debilidade nessa política formativa. Tal concepção propicia uma atitude de não implicação dos docentes regentes, ocasionando essas falhas que afetam a boa educação daqueles para quem foi criada a modalidade de E.E. Ou seja, desde o mesmo estado, a mesma condição, separa-se o que não pode ser separado. Promove-se a exclusão tanto dos discentes como dos docentes que devem estar implicados com essa inserção. Terá tomado o estado brasileiro consciência sobre isso?

Em suma, ficou constatado, a partir da análise das concepções das participantes deste estudo, que a Formação Continuada ofertada para a atuação docente na E.E. traz contribuições na dimensão cognitiva e intelectual. Contudo, ela não contempla todas as habilidades que essa prática profissional exige, que não são apenas as cognitivas, mas habilidades emocionais, psicológicas etc. (Silva, 2023). Ademais, essas formações contínuas se voltam prioritariamente à construção dos conhecimentos acerca da prática, favorecendo a reflexão e autoavaliação do docente. Portanto, contribuem com a ressignificação dos conhecimentos construídos (Freire, 1996; Imbernón, 2011; Lima, 2012).

Diante do exposto, analisamos, nesta categoria, três distintas concepções de

significados desenvolvidas pelas participantes em relação à definição da “Formação Continuada”: o primeiro significado dado foi de ênfase na construção de conhecimentos; o segundo enfocou um processo formativo permanente que não cessa, é inconclusivo; o terceiro ressaltou a atualização profissional e a busca por saberes inovadores, mas que deveria ser realizado com a inclusão de todos os professores implicados, sem excluir ninguém, assunto que ainda está em pendência pelo estado, ao menos no que refere ao município onde se realizou a pesquisa.

9 ALGUNS DESAFIOS DA FORMAÇÃO CONTINUADA NO CONTEXTO DA ATUAÇÃO DOCENTE COM A E.E.

Dando continuidade a este estudo, neste instante, convidamos os interlocutores a refletirem sobre os resultados que tratam acerca de alguns dos desafios mencionados pelas participantes, os quais são enfrentados no processo de Formação Continuada direcionado para a prática docente na E.E., considerando o *lócus* desta pesquisa – uma escola da rede pública do estado do RN. Ainda apresentaremos, ao final desta seção, algumas proposições que podem ser consideradas pelos órgãos que ofertam a formação contínua aqui no RN.

Desde já, reconhece-se que existe a ausência de políticas públicas fortes que forneçam os recursos materiais, sociais e humanos necessários para se criar um programa de Formação Continuada de qualidade, apesar de ser considerada um requisito básico para quem atua nessa modalidade de E.E., tanto em nível pessoal como institucional (Rezende; Gomes, 2021).

Assim, alguns dos desafios citados e vivenciados no processo de Formação Continuada pelas professoras que são os sujeitos desta pesquisa foram: (a) a dificuldade para serem liberadas pela escola ao participarem das formações contínuas ofertadas; (b) a atuação docente numa dimensão individualista com poucas parcerias e muitas funções; (c) a insuficiência formativa para atuar na E.E.; (d) a falta de formação específica sobre E.E.; (e) o contexto escolar demarcado pela carência de recursos que auxiliem a atuação docente na perspectiva inclusiva; (f) a realidade social dos alunos com deficiências e a sua inserção na sala de aula regular; (g) a complexidade no atendimento dos alunos da E.E. na sala comum; (h) a ausência de incentivos formativos caracterizados pela desvalorização profissional; (i) a adequação diante das novas realidades; e (j) maior articulação entre professores de sala de aula e docentes de E.E.; tal como serão desenvolvidos adiante nesta seção.

9.1 DIFICULDADE DE LIBERAR AS DOCENTES PARA PARTICIPAÇÃO EM FORMAÇÕES CONTINUADAS

Ao ser proposto para que as professoras comentassem sobre alguns dos desafios vivenciados no processo de Formação Continuada frente à atuação docente com a E.E., é exposta, em uma narrativa, a insatisfação de uma educadora por nem

sempre ser liberada pela instituição escolar para participar dessas atividades formativas, sendo esse impedimento apontado como um grande desafio: “[...] *ter a formação ali disponível e de certa forma a gente não ter essa oportunidade de participar por esse impasse da escola que às vezes há! Mas, não é liberado [...]*” (Alice, 2023). Essa professora expressa que a limitação é provocada pela própria instituição escolar, apesar de ser um direito a qualificação docente defendido pela LDBEN 9.394/96 (Brasil, 1996), entre outros documentos, sendo que a entidade educativa representada pela gestão é conhecedora do direito ou pelo menos deve ser diante da função.

No mesmo sentido, temos a fala a seguir:

Sim, são muitos desafios [...] a própria instituição que a gente trabalha, às vezes não disponibiliza o horário que tem as formações, não querem liberar a gente pra fazer essas formações, devido ao tempo mesmo né, a carga horária que sempre é ofertado nos horários que a gente tá trabalhando aí dificulta esse processo. (Fernanda, 2023)

Entre os desafios mencionados por Fernanda, além da dificuldade da escola em liberar as professoras para as formações contínuas, algumas vezes, a instituição não informa sobre os horários em que elas acontecerão. Nesse sentido, entendemos que a escola deverá dialogar junto com as educadoras, viabilizando o acesso delas a essas formações, dado que participar dentro da carga horária profissional é direito do servidor, segundo comprova o artigo 67 da LDBEN 9.394/96: “[...] V - período reservado a estudos, planejamento e avaliação, incluído na carga de trabalho” (Brasil, 1996, p. 34). Logo, essa participação em atividades formativas consecutivas pode ocorrer, inclusive, no turno dos expedientes das docentes, as quais deverão ser liberadas sem que isso provoque prejuízos.

O fato anterior pode ter explicação num problema que Imbernón (2011) destaca acerca das instituições escolares não terem autonomia para ofertar o processo de Formação Continuada em harmonia com suas necessidades de gestão, sendo esse um desafio refletido nos horários e nos locais nos quais são ofertadas sempre fora da escola. Seria interessante que elas acontecessem no próprio ambiente de atuação profissional, viabilizando a reflexão crítica acerca da realidade vivenciada pelas docentes (Freire, 2011).

9.2 ATUAÇÃO DOCENTE DE POUCAS PARTILHAS E MÚLTIPLAS FUNÇÕES

Em meio às várias funções que nós professoras desempenhamos, não compartilhamos muitas experiências nem a escola cria um espaço específico para fazer isso, sendo que esse aspecto constitui um desafio da prática docente e da inserção nas formações contínuas ofertadas, uma vez que inviabiliza a nossa participação plena nas atividades formativas disponibilizadas.

Assim, fica claro que as docentes desenvolvem várias funções, não se restringindo apenas aos assuntos escolares, entretanto, precisam conciliar todos os seus afazeres com a Formação Continuada. Diante disso, Mary faz o seguinte apontamento: *“um dos principais desafios é a questão que a gente tem várias funções né, trabalha na escola, em casa, [...] tem sido um desafio maior conciliar todas essas funções que a gente tem com o trabalho e a formação”* (Mary, 2023). De fato, essas falas das professoras nos fazem entender que, no contexto de atuação profissional deste estudo, não existem momentos formativos propícios ao compartilhamento de experiências profissionais entre as educadoras. Em outros termos, a falta de tempo ocorre por causa dos diversos papéis desempenhados pelas docentes e da sobrecarga de trabalho, como atuar em várias escolas ampliando a carga horária devido aos baixos salários (Araújo; Silva; Silva, 2019; Castro, 2013), e isso afeta os docentes aqui no Brasil, tornando suas práticas precárias e dificultando-as, em especial, no que diz respeito à busca pela formação contínua (Pereira; Pereira; Santos, 2021).

Todas as situações anteriores impedem e inviabilizam a vivência de momentos formativos de partilha e de reflexões entre elas, o que compromete, de certa forma, sua atuação e o processo de Formação Continuada, dado que se as professoras compactuam das suas experiências profissionais, planejam-se e se pesquisam, transformam as suas práticas (Fiorentini, 2009; Imbernón, 2009). Desse modo, terão condições favoráveis para refletir sobre elas, ressignifica-las e, desse modo, estarem mais qualificadas (Freire, 1996; Fiorentini, 2009; Lima, 2012).

Por conseguinte, devido aos baixos salários que propicia o multiemprego dos docentes, junto à falta do trabalho colaborativo, isto é, de parceria entre os professores da sala de aula comum e os da E.E., há prejuízos não só para a inclusão do alunado da E.E., mas também na execução da prática docente numa perspectiva colaborativa (Giroto; Sabella; Lima, 2019). Como consequências têm-se o desenvolvimento de

práticas pedagógicas fragmentadas, atividades que não incluem os educandos com deficiência, dificultando a interação e a comunicação entre eles e os educadores, além de que mantém o distanciamento existente entre o professor da classe regular e esse aluno, deixando apenas o docente da E.E. com toda a responsabilidade sob o aprendiz. Isso é o que temos observado e vivenciado no exercício da nossa função diante da postura de boa parte dos professores titulares das turmas regulares.

9.3 FORMAÇÃO INSUFICIENTE PARA ATUAR NA E.E.

É comum que nós, no caso das professoras participantes desta pesquisa, ao iniciarmos a nossa atuação profissional na E.E. com apenas aqueles conhecimentos construídos na formação inicial – resumindo-se tão somente à licenciatura plena em Pedagogia, alguns obtidos em cursos de Pós-Graduação (especialização) ou mesmo em outros cursos com carga horária inferior à da especialização – ao nos depararmos com a realidade, compreendermos o quanto a nossa formação estava precária e insuficiente para lidar com as diversas situações que fazem parte dessa área de ensino, tal como sustentam algumas pesquisas (Dias; Rose; Andrade, 2015; Tavares; Santos; Freitas, 2016).

Então, diante de algumas situações que vivenciamos frequentemente, temos constatado as lacunas e o despreparo existente no processo formativo porque nossa realidade profissional, muitas vezes, requer mais do que a aplicação de saberes teóricos incluindo também os práticos. Para citar algumas dessas situações, elencamos: adaptar atividades e conteúdos curriculares; mediar aspectos emocionais dos alunos, principalmente em momentos de crises (emocionais, de rejeito, de não ter confiança nos outros, de autoagressão); atuar em parceria com o professor da sala regular, orientando e cooperando na elaboração de atividades coletivas ou individuais, buscando contemplar a todos os educandos e não deixando aqueles com deficiências de fora; conversar, dialogar, com os pais sob um olhar humanizado, entre outros momentos. Isso implica em se compreender a necessidade de articulação da teoria com a prática (Araújo; Fortunado; Medeiros, 2020; Libâneo, 2010). Muitas de nós não estamos qualificadas nesse nível, já que as experiências formativas vivenciadas até o momento de ingressarmos na atual função não proporcionaram a construção do conhecimento diante dessas circunstâncias reais inerentes à E.E.

Contudo, através das experiências que estamos vivenciando no cotidiano

profissional, em grande parte, elencadas e procuradas por nosso próprio interesse, temos construído os saberes experienciais (Tardif, 2012) que nos ajudam, dando maior segurança e contribuindo para um melhor desempenho docente na condução e no direcionamento de alguns casos envolvendo os alunos da E.E. Entretanto, nesse cenário de insuficiência formativa (Gatti, 2014), a formação contínua ofertada também tem contribuído para atenuar e, em alguns casos, resolver essas carências.

A incompletude formativa refletida nas Formações Continuadas disponibilizadas tem sido um dos desafios da prática docente na E.E. e, em alguns momentos, nós, professoras, somos quem buscamos cursos complementares específicos. Nesse contexto de buscar a própria formação, uma das participantes narra que *“parte é oferecida pelo Setor Público né, pela DIREC e, parte é a gente busca de forma particular né quando [...]. Aquelas que tem a ver é com o que a gente está precisando [...].”* (Alice, 2023). Essa perspectiva comprova que as professoras precisam recorrer a outros cursos para suprir as insuficiências formativas, mesmo recebendo esse suporte por conta do seguimento público ao qual pertencem, o estado do RN. Desse modo, a aquisição de conhecimentos na dimensão formativa continuada é obtida através das oportunidades que o órgão estadual disponibiliza e, pessoalmente, pelo próprio interesse, partindo de cada educadora que busca formações específicas na área de atuação.

De maneira semelhante, é apresentada esta perspectiva docente sobre a forma como se dá o processo de formação contínua: *“[...] em parte é o Governo que oferta, e em parte, eu mesmo busco participar”* (Mary, 2023) e também outra indica: *“[...] nós temos sim formação ofertada pelo estado, mas há algumas que buscamos por conta própria diante de umas necessidades que surgem, a gente tem que buscar e correr atrás”* (Fernanda, 2023).

Fica claro que Mary e Fernanda, assim como Alice, são ativas no que se refere à busca pela formação contínua, não ficando à mercê apenas daquela ofertada pelo setor público com o qual estão vinculadas, até mesmo porque é incompleta diante dos casos que as docentes precisam solucionar na cotidianidade profissional com a E.E.

Assim, interpretamos que todas as professoras expressaram perspectivas compromissadas ao falarem como tem se dado o processo de Formação Continuada que elas têm recebido e que essas formações ainda não preenchem todas as lacunas formativas percebidas por elas nos fazeres do cotidiano docente.

9.4 FALTA DE FORMAÇÃO ESPECÍFICA SOBRE E.E. NO AMBIENTE ESCOLAR

A ausência de formações contínuas direcionadas, prioritariamente, à E.E. tem sido constante em nosso cotidiano. Essa carência é evidenciada na narrativa da coordenadora pedagógica Iva, que também traz uma justificativa de como ocorrem as Formações Continuadas na escola:

A escola não apresenta um plano de formação específico para a E.E. Há sim um processo de troca de informações, de interação, de socialização que acontece na Escola, quinzenalmente, no horário da carga horária destinada às atividades de planejamento, [...]. Nele, nós abordamos assuntos relacionados ao desempenho dos alunos, à adaptação de conteúdos, de atividades, elaboração de instrumentos avaliativos apropriados aos alunos de E.E., à forma de interagir com os professores de sala de aula [...] (Iva, 2023)

Observa-se, nesse relato, que a escola não desenvolve formações contínuas específicas para a E.E., mas cumpre só com o plano formativo ofertado pelo estado. Isso, a nosso ver, pode ser válido, mesmo não sendo o mais idôneo, porque se interpreta que, enquanto direito, procura-se cumpri-lo, mas ele não acontece em harmonia com as necessidades dos professores e dos demais sujeitos envolvidos no processo de ensino-aprendizagem, o qual é importante para alcançar a formação que nossos educandos e a sociedade nos demanda.

Desse modo, estamos submersas em um cenário formativo escolar constituído pela fragmentação e pela desarticulação diante das reais necessidades docentes, pela falta de políticas públicas para a Formação Continuada, entre outros elementos (Freitas; Pacífico, 2018), embora essa inconsistência do progresso contínuo não seja culpa da escola como um todo. Assim, promover formações no ambiente escolar de modo articulado é uma possibilidade rica de reflexões por viabilizar a nós, docentes, a construção de conhecimentos a partir de experiências vivenciadas no real cotidiano profissional, sendo a instituição e a sala de aula a referência tempo-espço que media a formação (Marques, 2000; Pimenta, 2000). Por conseguinte, o processo formativo contínuo “deve se concentrar em dois pilares: a própria pessoa do professor, como agente, e a escola, como lugar de crescimento profissional permanente” (Nóvoa, 2001, p. 12). Fica evidente que a escola pode contribuir com o desenvolvimento do professor e não deve se omitir da sua responsabilidade.

9.5 CARÊNCIAS DO CONTEXTO ESCOLAR

Em nosso cotidiano de atuação docente com a E.E. na escola regular, enfrentamos vários obstáculos junto aos nossos educandos – físicos, materiais e humanos – o que corrobora para a exclusão na efetivação de algumas atividades e a falta de parcerias dos professores titulares. Isso compromete o desenvolvimento satisfatório do processo de ensino e aprendizagem na perspectiva inclusiva, devido às circunstâncias desfavoráveis que inviabilizam a inclusão de todos nos diversos espaços e ações escolares.

A estrutura física da escola, apesar de possuir rampas de acesso, tem alguns degraus e não tem banheiros adaptados; as salas são quentes, com um número de alunos elevado e não possuem espaços para uma circulação livre, favorável; as portas são estreitas e as paredes estão desgastadas. Recentemente, parte do teto passou por uma reforma e as janelas foram trocadas e pintadas, mas não houve manutenção suficiente para solucionar os problemas graves. Enfim, são apenas alguns elementos comprovadores da precariedade e da insuficiência estrutural da escola (Caimi; Luz, 2018; Mello, 2012). Essa realidade reflete a inexistência de investimentos e a escassez de recursos públicos destinados aos aspectos físicos das instituições públicas de ensino, como é o caso da nossa escola.

Essa pouca inversão na manutenção de nossas escolas públicas revela uma atitude não idônea com a que se prega desde o estado brasileiro, no máximo reconhecemos o impacto que ela tem com o desenvolvimento de toda a sua comunidade escolar, pois dificulta a execução de práticas pedagógicas que contemplem todo o alunado das salas de aula regulares. Quando planejamos algumas atividades lúdicas que precisamos produzi-las com alguns recursos – pincel, isopor, plásticos, tinta guache etc. – na maioria das vezes, investimos por nossa própria conta, já que nem sempre a escola disponibiliza os materiais necessários.

A escassez de recursos materiais, físicos e humanos em nossa escola é repercutida na exclusão de muitos educandos que para ter acessibilidade no ambiente escolar, precisam que este esteja adaptado com as devidas adequações, tais como rampas nos locais que possuem degraus, portas largas, espaços livres nas salas de aula para o trajeto deles, banheiros adaptados, professores qualificados etc. Então, como a instituição não dispõe de recursos suficientes, fica à mercê das verbas repassadas pela entidade governamental, que são insuficientes e não contemplam as

necessidades institucionais para que se promova a acessibilidade.

Diante de tudo supracitado, cabe a nós dizermos que, no contexto escolar ao qual pertencemos, os alunos com deficiências podem ter suas matrículas realizadas pela instituição, a qual deveria estar adaptada para recebê-los com a qualidade estabelecida nas leis brasileiras, considerando suas particularidades (Brasil, 2001; Glat; Oliveira, 2003). Contudo, infelizmente, isso ainda não está sendo possível garantir, o que contradiz a Lei Brasileira de Inclusão defensora do “[...] aprimoramento dos sistemas educacionais, visando a garantir condições de acesso, permanência, participação e aprendizagem, por meio da oferta de serviços e de recursos de acessibilidade [...]” (Brasil, 2015, p. 19).

Logo, a escola não promove a inclusão como deveria e nem está adequada para esse feito, mas compreendemos que não é culpa apenas dela, pois faltam os recursos e os demais elementos necessários às adaptações e não é justo pôr as responsabilidades apenas sobre a instituição. É óbvio que não estamos isentando-a daquelas que são suas, como matricular e acolher os educandos com seus familiares buscando incluí-los o máximo que puder dentro das reais possibilidades, contando com o apoio dos profissionais da E.E. e daqueles das salas de aula regulares. Diante do relatado, mesmo alguns que ainda sejam resistentes nessa dimensão de educação inclusiva – pois desacreditam no potencial de determinados educandos diante das suas deficiências – lamentam-se pela desqualificação docente e pela ausência de parceria familiar, entre outros fatores que citam e que realmente podem interferir na inclusão desses alunos.

9.6 CONTEXTO SOCIAL DOS ALUNOS COM DEFICIÊNCIAS FRENTE À INSERÇÃO DELES NA SALA DE AULA REGULAR

Considerando a nossa convivência na cotidianidade profissional com o público da E.E. em momentos de reuniões, de acolhida na chegada à escola ou em aulas passeios e, desse modo, a nossa aproximação com os alunos e seus familiares, constatamos o quanto existem limites humanos no contexto de vivência social desses aprendizes.

A maioria deles está marcada pelas condições financeiras das famílias que vivem de forma muito precária e com pouca formação e, conseqüentemente, esses pais dispõem de poucos saberes instrutivos para auxiliar no processo de

aprendizagem dos seus filhos. Por isso, inferimos que eles não acreditem nas possibilidades das crianças se desenvolverem até alcançarem sua independência. Portanto, muitos desses pais não se mostram interessados em acompanhar os processos de aprendizados dos seus descendentes.

A falta de interesse dos pais em realizar o acompanhamento do processo de aprendizagem dos seus filhos revela a necessidade de um programa de sensibilização direcionado à formação deles e a escola ou o estado deveriam oferecer, pois reconhecemos que a maioria dos educandos que atendemos em nosso caso tem uma família marcada pela desestruturação familiar e pela precariedade econômica, pois muitas delas sobrevivem apenas de programas do governo – tais como bolsa-família e bolsa-escola – outras dos benefícios que seus próprios filhos têm direito e deveriam ser usados somente em prol do desenvolvimento deles.

Como consequência disso, nos sentimos desestimuladas e desmotivadas ao mediar o processo de aprendizagem de alunos com deficiências específicas em virtude de suas particularidades. Diante dessa realidade, temos que lidar com a ausência por parte de certos pais ou responsáveis que não assumem os seus papéis e atribuem essa responsabilidade ao educador (Souza *et al.*, 2017). Essa omissão torna-se um desafio complexo, já que independentemente da modalidade, no processo de ensino é essencial a parceria entre família e escola para que se obtenham resultados satisfatórios (Alias, 2016) e revela a necessidade da escola de fornecer um programa direcionado à formação dos pais.

Nesse contexto, vivenciamos ainda situações de aprovação ou desaprovação profissional. Não obstante, quando a instituição consegue destaque em algum projeto ou atividade a partir da iniciativa do professor da E.E., este recebe o reconhecimento por mérito do seu trabalho; mas se ocorrer algo de negativo, tal como alguma falha eventual envolvendo professor e aluno no ambiente escolar, a própria escola junto aos pais tendem a responsabilizar logo o professor mediador, desprestigiando seu esforço e desvalorizando-o.

Dessa forma, em nossa atuação docente, constantemente, somos pressionadas, por parte da gestão escolar, dos pais, dos educandos a demonstrar resultados e avanços com os alunos da E.E., enfrentando vários obstáculos na realização dos nossos planos pedagógicos ou mesmo pessoais, que nem sempre são percebidos por aqueles que estão em torno de nós. Isso afeta a nossa identidade profissional, a qual é cogitada pela pouca consideração dos outros para conosco.

Assim, também, muitas vezes somos cobradas sobre certos avanços, sem ter em conta os casos existentes nos quais os processos são bem lentos, mas aos poucos vão surgindo as evoluções dos educandos, como maior independência para usar o banheiro ou na sua organização de seus materiais, lanchando sozinho, bebendo água, melhorando sua leitura, sua escrita e a compreensão nas atividades realizadas.

Essa realidade nos deixa aflitas pela infinidade de carências nos entornos dessas pessoas com deficiências e nos faz compreender as necessidades que determinados educandos apresentam no âmbito afetivo, pessoal e cognitivo, despertando a nossa sensibilidade; isto é, a nossa percepção, o sentido daquilo que nos liga aos outros seres (Araújo, 2009). Então, muitas vezes, a escola se torna para alguns dos educandos o único ambiente de referência de lazer, nas aulas recreativas, de afetividade e de acolhimento. Portanto, para esses alunos, poder vir a esse local é um ato prazeroso devido ao acompanhamento que eles recebem, apesar dos obstáculos existentes.

9.7 A COMPLEXIDADE NO ATENDIMENTO DOS ALUNOS DA E.E. NA SALA DE AULA COMUM

A atuação docente numa dimensão inclusiva é constituída pela complexidade, ou seja, pela reflexão relacionada à junção, integração e totalidade, mas, simultaneamente, trata também da aceitação e do reconhecimento daquilo que é singular, individual e real (Morin, 2000). Nesse caso, essa complexidade se materializa a partir das especificidades do público da E.E. atreladas aos demais educandos. Considerando que cada aprendiz traz consigo uma série de particularidades e que devemos nos atentar a elas ao acompanhá-los, promovendo a inclusão nas ações escolares. É desafiante porque nem sempre as condições são viabilizadas a nós professoras, que devemos desenvolver estratégias metodológicas variadas, oportunizando os ensinamentos para cada caso específico e contemplando a todos (Dalmon, 2018).

Partindo do pressuposto de que não acompanhamos apenas um educando da E.E. em sala de aula comum, geralmente são mais de 4, além de outros da turma, é complexo promover a inclusão diante de um público que apresenta diversas particularidades, pois enquanto têm educandos com habilidades mais desenvolvidas, existem outros apresentando maiores comprometimentos.

É disso que Alice fala quando relata: “[...] é bem complicado apontar algumas assim porque é como falei são bem diferentes né, têm aqueles alunos que são calmos que acompanham que conseguem compreender o conteúdo passado pelo professor mas já têm aqueles que têm mais dificuldade [...]” (Alice, 2023). Como se pode perceber, cada aprendiz é único, um ser singular, não sendo possível descrever totalmente as suas especificidades porque cada um carrega seus traços individuais internos. Mas, é perceptível constatar que alguns apresentam capacidades mais satisfatórias no processo de aprendizagem, ao se considerar o desempenho deles nas tarefas escolares realizadas. Estes, conseqüentemente, desenvolvem melhor concentração em relação a outros com particularidades diferentes, os quais têm dificuldades de concentração, de interação e outras limitações.

Diante desse contexto da complexidade na docência com a E.E. e considerando que as especificidades dos educandos estão ligadas regularmente com: “[...] dificuldade em leitura, em escrita; outros, só de interação, ainda outros com dificuldade de expressão, [...] na coordenação motora, sensibilidade, oralidade né, são diversas diferenças [...]” (Mary, 2023). Essa é mais uma evidência de um grupo específico de alunos que requerem diferentes adaptações individuais por causa dos seus comprometimentos. A narrativa da professora nos induz a refletir acerca da complexidade envolvida no processo de ensino-aprendizagem com esses alunos, considerando-se as diversas dimensões cognitiva, afetiva, cultural e social.

Ainda acerca das características dos educandos, vejamos o que relata Fernanda sobre seus alunos:

[...] Todos conseguem ler, tenho 5 alunos com exceção de um, né, que tem um que a especialidade dele é mais agravante. Ele não consegue dominar nem a leitura nem a escrita e a fala. Ele tem muita dificuldade na fala. [...] Tem outro que se identifica muito com desenho e ele lê fluentemente. É um aluno que tem autonomia para responder suas atividades, [...]. Eles conseguem ler, conseguem realizar as atividades, mas com ajuda da professora de E.E. (Fernanda, 2023)

A narrativa anterior descreve diferentes particularidades dos alunos, enquanto têm os mais desenvolvidos na leitura e na escrita, há outros que não podem ler, nem escrever ainda por apresentarem bastante dificuldade na fala e na coordenação motora. Há ainda aquele cuja habilidade favorável é a de desenhar. Essas especificidades comprovam como o processo de ensino é complexo, haja vista que cada aprendiz tem seu próprio estilo de aprendizagem; isto é, cada um aprende de

forma particular, única e constrói seus conhecimentos através das vivências e dos estudos que experienciam (Silva, 2006).

Pelo exposto, é perceptível o quanto é complexo atender ao público da E.E. na sala de aula regular, pois nós, professoras, temos que dar conta de várias demandas, simultaneamente, dentro do processo de ensino. Isto porque as características são singulares e cada aprendiz precisa de um atendimento diferenciado, adaptado ao seu ritmo de aprendizagem, então devemos ofertar esse acompanhamento. Além disso, ainda auxiliamos determinados alunos da sala regular que necessitam de apoio e de orientação na realização de algumas das atividades efetivadas. O processo inclusivo, principalmente nessas situações, fica fragmentado, já que só existe um professor de E.E. por turma.

9.8 DESVALORIZAÇÃO PROFISSIONAL

Diante das diversas situações e obstáculos que nós, professoras, enfrentamos na atuação com a E.E. na escola comum, é essencial que constantemente disponhamos de Formações Continuadas para que executemos melhor a nossa função, fato bastante claro ao longo desta pesquisa. Entretanto, a ausência de incentivo se mostra um fator de desmotivação, um obstáculo que é refletido nas narrativas das participantes quando o assunto é a valorização profissional. Nesse sentido, vejamos o que revela esta narrativa: “[...] às vezes a escola não libera aí só libera se tiver uma declaração [...] posso dizer que tenho o incentivo porque tenho a formação oferecida, mas falta o incentivo porque tem toda essa barreira pra gente participar” (Alice, 2023). A narrativa da educadora transmite uma contrariedade em seu posicionamento acerca do incentivo para que as docentes estejam inseridas e se envolvendo nos processos de formações contínuas disponibilizados pelo fato de desfrutarem da oferta dessas formações, mas nem sempre ter o acesso a elas.

A motivação que vem de si nos leva a refletir acerca do que Freire (2010) retrata sobre a inserção do professor no ato de ensinar, o qual deve sentir-se instigado, consciente e enxergando a beleza do processo educativo nessa busca espontânea pela construção de conhecimentos: “é assim que venho tentando ser professor, assumindo minhas convicções, disponível ao saber, sensível à boniteza da prática educativa [...]” (Freire, 2010, p. 71). Assim, é importante que os professores se sintam motivados e participem dos processos formativos contínuos proporcionados.

Uma das participantes afirma que recebe apoios para participar das formações contínuas quando elas ocorrem e ainda fala da ausência de incentivo financeiro por parte do estado: *“sim, tenho recebido incentivo para continuar a formação uma constante formação, inclusive, [...] da minha equipe de trabalho [...]. A nível de estado a gente já não tem assim esse incentivo, tipo financeiro de valorizar a nossa formação [...]”* (Mary, 2023). Diferentemente das participantes anteriores, Alice e Fernanda, que revelam insatisfação e afirmam não receberem o estímulo para participarem das formações contínuas promovidas, essa professora emite uma opinião contrária. Segundo ela, é induzida a estar envolvida nos processos formativos continuados por parte de amigos, de colegas da profissão e da própria equipe profissional. Tudo isso só nos confirma a desvalorização profissional, inclusive por parte do governo (Barbosa, 2011; Souza *et al.*, 2017; Pereira; Pereira; Santos, 2021). Diante desse cenário, constatamos que é o estado que se deve constituir um fator determinante para motivar os docentes.

9.9 NECESSIDADE DE ADEQUAÇÃO DIANTE DAS NOVAS REALIDADES

Em nossa prática docente com a E.E. no contexto da sala de aula regular, constantemente é requisitada a aplicação de conhecimentos diversos para sabermos lidar com situações novas que emergem nas classes comuns ou no ambiente escolar. Essa exigência gera: *“[...] sim, muita necessidade por que [...] a gente precisa [...] estar se atualizando de acordo e se adequando né de acordo com cada realidade que é nos cabíveis [...]”* (Fernanda, 2023).

É a partir das necessidades discentes que os educadores buscam se qualificar, adaptando-se às exigências do processo de ensino-aprendizagem, procurando incessantemente aprender e construir conhecimentos novos, o que reflete nessa conjectura formativa não apenas em uma necessidade de formação contínua, mas também no desejo de contribuir significativamente com o aprendizado dos seus educandos e com a sua própria evolução pessoal e profissional, mantendo-se motivado e realizado na efetivação da sua função, contribuindo com uma educação de boa qualidade dentro das reais possibilidades.

Além dos professores, como se argumenta anteriormente, faz-se necessário que sejam também inseridos todos os membros da entidade escolar nos processos formativos contínuos, conforme demonstra a narrativa a seguir:

[...] de preferência que fosse ofertada a todos os funcionários, porque como a gente sabe, o aluno não é do professor da E.E. o aluno é da escola, então seria interessante também que todos os funcionários, sem tirar nenhum, do porteiro à merendeira, ao auxiliar de serviços gerais (ASG), todos participassem, seria interessante [...]. (Alice, 2023)

É apresentada, na fala supracitada, uma necessidade que é vivenciada por nós professoras da E.E., pois o alunado que compõe a E.E. deve estar também sob encargo dos professores regentes e dos demais funcionários que constituem a unidade escolar; isso significa que todos os professores e funcionários, em geral, da escola, precisam ser sensibilizados para garantir a inclusão escolar, *“sempre questionamos a necessidade de inclusão dos professores titulares de salas de aula nas formações como também os apoios pedagógicos”* (Iva, 2023).

9.10 NECESSIDADE DE PROMOVER MAIOR ARTICULAÇÃO ENTRE PROFESSORES DE SALA DE AULA E PROFESSORES DE E.E.

A falta de parcerias entre os professores regentes das turmas e os docentes de E.E. tem se consolidado como uma necessidade que deve ser implementada nos processos de Formação Continuada. Conforme apontado por Iva, *“seria necessário articularmos uma metodologia de planejamento que promovesse uma maior interação e articulação entre docentes de sala de aula e docentes da E.E. [...], de modo que discutam mais sobre o trabalho de ambos [...].”* (Iva, 2023).

A articulação dos docentes da sala de aula com os da E.E. contribui e fortalece o processo inclusivo na escola regular através do “(co)ensino”, estratégia de inclusão escolar (Mendes; Vilaronga; Zerbato, 2014). A partir das ações coletivas entre nós, professoras(res) da E.E., com os educadores regentes das turmas, é que deverá ocorrer a Formação Continuada, a qual requer justamente essa cooperação entre a classe docente, pois se não há diálogo entre esses sujeitos, surgirão obstáculos, podendo ser inerentes ao processo de inclusão e à ausência de práticas pedagógicas colaborativas (Imbernón, 2009; Giroto; Sabella; Lima, 2017).

Enfim, os desafios são muitos, haja vista a heterogeneidade de alunos que nos cerca, as transformações sociais e tecnológicas, a escassez de investimentos destinados às Formações Contínuas, a ausência de parcerias no contexto escolar, a situação precária na qual os pais se encontram, entre outras causas. Ante o exposto sobre esse panorama de formação e atuação docente desafiador e considerando os

apontamentos das participantes desta investigação, fica evidenciada a ausência de qualificação profissional para atuar com a E.E. na sala de aula comum e a falta de políticas públicas direcionadas a essas qualificações docentes.

Constatamos também a existência de semelhanças e de contradições nas narrativas das participantes em relação aos incentivos que recebem ou não para adentrarem às formações ofertadas. Algumas expressaram o descontentamento por não ter o apoio da instituição escolar em que atuam, mas outra confirmou receber o encorajamento para estar inserida nessas formações. Semelhantemente, todas reconhecem que precisam de formações contínuas ante à atuação docente, dadas as dificuldades que vivenciam profissionalmente e os desafios enfrentados, assim expressados, que constituem assuntos do cotidiano de seus fazeres, referindo-se às lacunas formativas existentes e à necessidade de receberem Formações Continuadas mais constantemente e coerentes com as necessidades que geram seus contextos.

Portanto, analisamos, nesta categoria, alguns dos desafios inerentes à Formação Continuada e à atuação docente na E.E. elencados pelas participantes da pesquisa, sendo eles: a dificuldade enfrentada pelas docentes para participarem das formações que ocorrem, pois algumas delas relataram que a escola nem sempre as libera das aulas para estarem nessas atividades formativas; atuação docente de poucas partilhas e múltiplas funções; resistência por parte de alguns dos professores titulares das turmas para formar a parceria com as educadoras e elas desempenham diferentes papéis em suas atuações; formação insuficiente para atuar na E.E., as professoras não chegam na função já capacitadas e as formações ofertadas não alcançam todas as lacunas formativas existentes; ausência de formação específica, pois o ambiente profissional não dispõe de atividades formadoras direcionadas especificamente a E.E.

Outros desafios também mencionados foram: as condições precárias do contexto escolar relacionadas aos aspectos físicos, materiais e profissionais, considerando que a escola não apresenta estrutura adequada e nem dispõe de recursos para promover a inclusão como deve ocorrer dentro dos parâmetros legais; a realidade social dos educandos com deficiência diante da necessidade de incluí-los na sala de aula comum também é outro desafio evidenciado porque são poucas as condições econômicas das famílias, bem como a falta de responsabilidade por parte de alguns familiares. Tudo isso dificulta bastante o desenvolvimento dos discentes na escola junto à complexidade no atendimento dos alunos da E.E. na sala de aula

regular, que deve ocorrer simultaneamente, pois cada um possui diferentes especificidades. Daí a necessidade de adaptações individuais.

A desvalorização profissional correspondente à falta de incentivos para a classe docente buscar formações contínuas, constantemente, foi outro desafio mencionado pelas participantes. Ressaltamos que a ausência de incentivos financeiros e motivacionais se dá em decorrência da execução de uma inadequada política pública forte, a qual é orientada a coordenar com maior coerência e sistematização a Formação Continuada, provocando um detrimento em sua qualidade, devido à descoordenação e à pouca organização para que possa ocorrer com plenitude, satisfazendo a todos e atendendo às necessidades daqueles que mais precisam de apoio, tanto os educandos como os docentes da educação em geral, sobretudo aqueles atuantes na E.E.

Por fim, a adequação diante das novas realidades se objetiva na busca dos conhecimentos novos correspondentes com as exigências vivenciadas em sala de aula, as quais, segundo as participantes, requerem a maior articulação entre professores de sala de aula e docentes de E.E. Dessa forma, promovendo, uma atuação mais caracterizada pela colaboração, promissora da integridade, pois enquanto um educador atua e apoia, o outro complementa o trabalho, com a consciência de que trabalhando juntos promoverão benefícios para toda a classe docente da comunidade escolar e para todos os discentes que dela precisam, ambos atuando de forma inclusiva, adotando métodos de ensino que promovem a integração – como é o caso da proposta do Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA) (Zerbato; Mendes, 2018), sendo esta uma abordagem ainda pouco conhecida e propagada aqui no Brasil, mas que tem sido discutida recentemente no âmbito da E.E. e Inclusiva, apontando para que esta ocorra numa dimensão integrativa.

A abordagem do DUA consiste na adoção de princípios científicos que formam um modelo prático de ensino, cuja finalidade é alargar as possibilidades de aprendizagem para todo o alunado, seja ele da E.E. ou não (Zerbato; Mendes, 2018): “Essa abordagem de ensino propõe auxiliar os educadores e demais profissionais a adotarem modos de ensino de aprendizagem adequados, escolhendo e desenvolvendo materiais e métodos eficientes [...]” (Zerbato; Mendes, 2018, p. 04). Desse modo, o DUA contribui não apenas com uma educação inclusiva, pois também promove a integração de todo o alunado na escola comum, amenizando os obstáculos metodológicos e contribuindo com a acessibilidade curricular de todos os educandos,

viabilizando o uso de diferentes maneiras de apresentar os conteúdos, de efetivar e se envolver nas atividades (Ribeiro; Amato, 2018).

9.11 PROPOSIÇÕES INDICADAS

A partir de percepções formuladas no decorrer de todo este estudo e considerando, principalmente, os diálogos realizados com as participantes, propomos que em relação às recomendações, inicialmente, sejam consideradas as seguintes:

Que os *órgãos de nível superior* possam promover, desde a formação inicial, a vivência de situações práticas atreladas com as teorias no que concerne ao público-alvo da E.E. Isto, para que os futuros profissionais não sejam pegos de surpresa ante algumas ocasiões desconhecidas que requerem a aplicação de saberes práticos, mas que eles têm dificuldades em lidar com tais acontecimentos diante da desqualificação profissional.

As *DIREC's*, em parceria com as *escolas públicas estaduais do RN*, levem em consideração uma reorganização em seus processos formativos, buscando ofertar formações contínuas direcionadas a cada tipo de deficiência presente em seu corpo discente. Estas formações poderão ocorrer nos próprios ambientes de atuação profissional.

Os *órgãos da esfera governamental* destinem uma maior atenção de recursos às entidades formadoras para que tenham condições de ofertar Formações Continuadas e possam disponibilizar os materiais adequados. Também sugerimos que invistam nos planos de carreira dos profissionais a fim de facilitar sua valorização e estimulando-os a buscarem essas formações contínuas.

As *entidades promovedoras das Formações Continuadas* tenham em conta as necessidades formativas que afligem os profissionais em seus locais de trabalho para que as propostas formativas sejam concernentes com a realidade contextual docente.

Outro aspecto importante é que as *reflexões provenientes do estudo permitem também apresentar sugestões aos docentes que atuam no contexto da E.E.* Nesse sentido, sugere-se que adotem estratégias para o processo de ensino-aprendizagem a partir da perspectiva humanista, tendo em conta as reais experiências e especificidades dos seus educandos, dialogando com uma educação inclusiva que possa considerar todos os alunos envolvidos no cotidiano educativo.

10 DAS CONSTRUÇÕES QUE ALCANÇAMOS – PALAVRAS FINAIS

No percurso reflexivo e formativo em que desenvolvemos esta pesquisa, tivemos a oportunidade de refletir sobre nossa própria formação e de manter diálogos entre as professoras a fim de coadjuvar em nossa melhora. Reconhecemos que as leituras e discussões teóricas realizadas foram muito importantes para compreendermos como a discussão sobre o processo formativo contínuo para a atuação docente na E.E. é uma temática emergente, urgente e relevante para os professores que atuam em sala de aula nas escolas.

Ao transcorrermos por algumas políticas e documentos legislativos educacionais (Brasil, 1994; 1996; 2008; 2015, etc.) que tratam da inclusão no contexto da escola comum e da formação contínua, constatamos que ainda existe um distanciamento entre alguns princípios políticos educacionais e a realidade vivenciada pela classe docente em se tratando do processo formativo contínuo para atuar com a E.E. na escola regular, pois deve ser promovida a “[...] formação de professores para o AEE e demais profissionais da educação para a inclusão [...]” (Brasil, 2008, p. 14). Em outras palavras, os profissionais deverão receber o suporte formativo de que necessitam para atuar com a referida modalidade de ensino de modo inclusivo no sistema de ensino regular e isso não tem ocorrido como deveria, tornando-se muitas vezes fragmentado e distante da realidade profissional vivenciada, o que nos faz pensar acerca da necessidade de os programas que ofertam a Formação Continuada serem revisados.

Os primeiros resultados alcançados com as narrativas das participantes são os sentidos atribuídos por elas à E.E., que foi definida a partir destes cinco termos: “necessidades”; “deficiências”; “limitações”; “dificuldades”; e “inclusão”; estes referem-se aos comprometimentos cognitivos ou físicos que os educandos possuem e interferem em seus desenvolvimentos, já que enfrentam vários obstáculos em decorrência das suas condições humanas, necessitando, desse modo, de adaptações para evoluírem em seu processo formativo, devendo ser incluídos em todos os ambientes e situações, independentemente das suas particularidades.

Dessa forma, os sentidos revelados pelas colaboradoras concebem a E.E. como sendo aquela direcionada para alunos que possuem deficiências, as quais devem ser consideradas no processo de ensino-aprendizagem, devendo este ser efetivado sob uma dimensão inclusiva e alinhada com a atual legislação; isto é,

viabilizando a acessibilidade, a matrícula e a integração desses aprendizes no sistema de ensino regular junto aos demais educandos.

Quanto aos significados construídos pelas participantes sobre a Formação Continuada, foram três: o primeiro está centrado na construção de conhecimentos; o segundo em um processo formativo que é permanente, inconclusivo; o terceiro enfatiza a atualização e a inovação profissional. Entretanto, ainda foi constatado que a Formação Continuada que vem sendo ofertada apresenta um caráter excludente porque insere apenas parte dos professores da E.E., deixando de fora os educadores regentes das turmas regulares, o apoio pedagógico, a gestão escolar e os demais setores da escola.

Os resultados alcançados evidenciaram também que o processo formativo contínuo e a atuação docente na E.E. estão perpassados por desafios e entre aqueles mencionados pelas colaboradoras deste estudo estão: a dificuldade que as professoras enfrentam para participarem das formações; a ausência de parcerias docentes e as múltiplas funções desempenhadas; insuficiência formativa para atuar na E.E.; precariedade de condições estruturais no ambiente escolar; a complexidade no atendimento dos alunos da E.E. na sala de aula regular; a necessidade de se adequar e se qualificar diante das novas realidades; o fato de haver maior articulação entre professores de sala de aula e docentes de E.E.; e a desvalorização profissional. Este último desafio ocorre por causa de uma política pública que gere os processos de Formação Continuada, mas que é inadequada, ou seja, não promove uma formação com qualidade e, assim, desconsidera as reais necessidades tanto dos docentes como dos educandos.

Importante ainda salientar que, a partir desta pesquisa, ao refletirmos acerca da Formação Continuada recebida para atuação docente na E.E., surgiram novas inquietações: o que pode ser feito para que os cursos de Formação Continuada disponibilizados contribuam plenamente com a qualificação docente para atuar na E.E.? Como inserir os professores regulares junto aos docentes de E.E. nos processos formativos contínuos ofertados aqui no RN? Por que existe resistência por parte de alguns professores titulares para trabalhar em parceria com o professor da E.E.? Como podemos melhorar a qualificação para atuar na E.E. no contexto da sala de aula regular? Por que as escolas não oferecem formações específicas para atuação na E.E. se possuem uma diversidade de deficiências e de transtornos em seu público discente?

Assim, fica evidente que o estudo, ao mesmo tempo em que atingiu seus objetivos, provocou outras inquietações importantes e que podem instigar novas investigações que tenham como temática principal o processo de ensino-aprendizagem na E.E., mais precisamente na Formação Continuada para atuar na referida modalidade no sistema de ensino regular.

Concluímos, portanto, que a Formação Continuada ofertada às professoras atuantes com a E.E. no contexto da escola regular aqui do RN tem propiciado maior suporte, segurança profissional e promovido melhoras à prática docente; no entanto, essa formação contínua tem sido limitada, abrangendo somente aspectos teóricos em detrimento daqueles práticos que as docentes precisam, tornando-se insuficiente, dadas as lacunas formativas que prevalecem, segundo foram evidenciadas nas necessidades reveladas pelas participantes desta pesquisa.

Por fim, expressamos o nosso desejo para a sociedade em geral, familiares, leitores e pesquisadores da área educativa que reflitam sobre o assunto aqui investigado, desenvolvendo compreensões acerca da importância de ser ofertada uma Formação Continuada para atuação docente na E.E. que considere a realidade profissional e que realmente possibilite uma prática reflexiva no exercício docente, tornando-a mais inclusiva, integrativa e democrática diante do contexto da modalidade supracitada na escola comum.

REFERÊNCIAS

- ALARCÃO, Isabel. Formação continuada como instrumento de profissionalização docente. In: VEIGA, Ilma Passos Alencastro (Org.). **Caminhos da profissionalização do magistério**. Campinas: Papirus, 2003.
- ALIÁS, Gabriela. **Desenvolvimento da aprendizagem na educação especial: Princípios, fundamentos e procedimentos na educação inclusiva**. São Paulo, SP: Cengage, 2016.
- ALMEIDA, José Ricardo Pires de. **Instrução pública no Brasil (1500-1889)**. Trad. Antonio Chizzoti; ed. crítica Maria do Carmo Guedes. 2.ed. São Paulo: EDUC, 2000.
- AMERICAN, Psychiatric Association. **Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais: DSM-5**. 5. ed. Porto Alegre: Artmed, 2014. p. 31-86.
- AMPARO, Matheus Augusto Mendes. **MOOCS na formação continuada de professores para a Educação Especial Inclusiva**. Tese (doutorado) - Universidade Estadual Paulista (Unesp). Presidente Prudente, 2023
- ANASTASIOU, Léa das Graças Camargos; ALVES, Leonir Pessate . **Processos de Ensino na Universidade**: pressupostos para as estratégias de trabalho em aula. Joinville: UNIVILLE, 2003.
- ANDRADE, Maria Margarida de. **Introdução à metodologia do trabalho científico: elaboração de trabalhos na graduação**. São Paulo, SP: Atlas, 2010.
- ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. **Formação de Professores no Brasil**. Série Estado do Conhecimento. Brasília: EC/Inep/Comped, 2002.
- ANJOS, Daniela Dias dos. **Como foi começar a ensinar? Histórias de professoras, histórias da profissão docente**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Unicamp. Campinas, 2006.
- ANTUNHA, Heládio César Gonçalves. A educação brasileira no período republicano. In: BREJON, Moysés (Org.). **Estrutura e funcionamento do ensino de 1º e 2º graus**. São Paulo: Pioneira, 1973.
- ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. Brasil no Século XX: o desafio da educação. In: ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. **História da Educação**. 2.ed. São Paulo: Moderna, 1996.
- ARAÚJO, Maria José. **Crianças Ocupadas**: Como algumas opções erradas estão a prejudicar os nossos filhos. Lisboa: Prime Book, 2009.
- ARAÚJO, Cláudio Márcio de; OLIVERA, Maria Cláudia Santos Lopes de; ROSSATO, Maristela. O Sujeito na Pesquisa Qualitativa: Desafios da Investigação dos Processos de Desenvolvimento. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, São Paulo, v. 33, p. 1-7. 2016.

ARAÚJO, Regina Magna Bonifácio; SILVA, Marcelo Donizete da; SILVA, Marilene do Carmo. A formação continuada de professores da educação básica: concepções e desafios na perspectiva dos docentes. **Revista @mbienteeducação**, São Paulo, v.12, n. 3, p. 17-38, 2019.

ARAÚJO, Osmar Hélio Alves; FORTUNATO, Ivan, MEDEIROS, Emerson Augusto de. Apresentação do Dossiê Temático: Formação Inicial de Professores em Contextos Escolares e Binômio teoria/prática nos Estágios Supervisionados. **Revista Práxis Educacional**, Vitória da Conquista, Bahia – Brasil, v. 16, n. 43, p. 13-28, Edição Especial, 2020.

ASSUNÇÃO, Wildson Cardoso; FREITAS, José Carlos de. Dificuldades de Aprendizagem no Contexto Escolar: Possíveis Estratégias Didáticas e de Intervenção. **Revista Exitus**, Santarém/PA, v. 9, n. 5, p. 391 - 420, Edição Especial, 2019.

AUGUSTO, Maria Helena. A Valorização dos Professores da Educação Básica e as Políticas de Responsabilização: o que há de Novo no Plano Nacional de Educação? **Cad. Cedes**, Campinas, v. 35, n. 97, p. 535-552, 2015.

AZEVEDO, F. *et al.* “Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova”. In: **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, v. 65, n. 170, p.407-25, mai./ago., 1984.

BALDAQUIM, Matheus Jr.; BEDIN, Flávia C.; CHARALLO, Thalita G.; FIGUEIREDO, Márcia C. A narrativa de si como possibilidade para reflexão da prática docente no período do estágio supervisionado. **Scientia Naturalis**, v. 1, n. 4, 2019. Edição XIX ENEQ - Encontro Nacional de Ensino de Química (III). Disponível em: <https://periodicos.ufac.br/index.php/SciNat/article/view/2614> Acesso em: 21 jun. 2024.

BAPTISTA, Claudio Roberto. Política pública, Educação Especial e escolarização no Brasil. **Educação e Pesquisa**, v. 45, 2019.

BARBOSA, Andreza. **Os salários dos professores brasileiros**: implicações para o trabalho docente. Tese (Doutorado em Educação Escolar) Universidade Estadual Paulista, 2011.

BARBOSA, Davi. As quatro fases da inclusão. **REBES** (Pombal - PB, Brasil), v. 4, n. 1, p. 46-49, 2015.

BARBOSA, Rosiele Fagundes; ALMEIDA, Shiderlene Vieira de; Formação de professores para atuar com alunos com necessidades educacionais específicas na educação básica. **R. Eletr. Cient. Inov. Tecnol**, Medianeira, v. 8, n. 16, 2017.

BECHARA, Evanildo (organizador). Dicionário escolar da Academia Brasileira de Letras: língua portuguesa. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 2011.

BELTHER, Josilda Maria. **Educação Especial**. São Paulo: Pearson Education do Brasil, 2017.

BILBAO, Gilda; MONEREO, Carlos. Identificación de incidentes críticos en maestros en ejercicio: Propuestas para la formación permanente. **Revista Electrónica de Investigación Educativa**, v. 13, n.1, p. 135-151, 2011.

BOGDAN, Roberto; BIKLEN, Sari. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Porto: Porto Editora, 2010. p. 47-71.

BORRALHO, António Manuel. **Didática de matemática e formação inicial**: um estudo com três futuros professores. 2001. Tese (Doutorado) Programa de Pós-Graduação em Ciências da Educação, Universidade de Évora, Évora, 2001.

BRASIL. **Constituição Política do Império do Brasil de 1824**. Brasília: Casa Civil, 1824.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Imprensa Oficial, 1988.

BRASIL. **Decreto nº 3.298, de 20 de dezembro de 1999**. Regulamenta a Lei nº 7.853, de 24 de outubro de 1989, dispõe sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, consolida as normas de proteção, e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, v. 137, n. 246, p. 1-4, 21 dez. 1999.

BRASIL. **Conselho Nacional de Educação**. Resolução CNE/CEB nº 4, de 13 de julho de 2010. Brasília, Diário Oficial da República Federativa do Brasil, 2010.

BRASIL. Conselho Nacional de Saúde. **Resolução nº 510, de 27 de abril de 2016**. Normas aplicáveis a Ciências Humanas e Sociais. Brasília: Diário Oficial da União, 2016.

BRASIL. **Declaração de Salamanca e Linha de Ação sobre Necessidades Educacionais Especiais**. Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência CORDE), Brasília, DF: CORDE, 1994.

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

BRASIL. Decreto nº 3.298, de 20 de dezembro de 1999. **Regulamenta a Lei nº 7.853, de 24 de outubro de 1989, dispõe sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, consolida as normas de proteção, e dá outras providências**. Diário Oficial da União, Brasília, DF, v. 137, n. 246, p. 1-4, 21 dez. 1999.

BRASIL. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. **Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências**. Diário Oficial da União, Brasília, 2014.

BRASIL. **Lei nº 13.146, de 06 de julho de 2015**. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Brasília, 2015.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília,

2013.

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica**. Diretoria de Currículos e Educação Integral. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica**. Brasília, DF: MEC/SEESP, 2001.

BRASIL. Ministério da Educação. **Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências**. LDB 5.692, de 11 de agosto de 1971.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**, LDB 4.024, de 20 de dezembro de 1961.

BRASIL. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: MEC/SEESP, 2008.

BRASIL. Presidência da República. **Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências**. Brasília, DF, 1990.

BRASIL. **Resolução CNE/CP Nº 2, de 20 de dezembro de 2019**. Define as diretrizes curriculares nacionais para a formação inicial de professores para a educação básica e institui a base nacional comum para a formação inicial de professores da educação básica (BNC-Formação). Brasília: MEC, 2019.

BUENO, José Geraldo Silveira. **Educação especial brasileira: integração/segregação do aluno diferente**. São Paulo: EDUC, 1993

CAIMI, Flávia Eloisa; LUZ, Rosângela Nunes da. Inclusão no contexto escolar: estado do conhecimento, práticas e proposições. **Revista Educação Especial**, Santa Maria, v. 31, n. 62, p. 665-682, jul./set. 2018.

CAMPOS, Regina Helena de Freitas. A pesquisa em ciências humanas, ciências sociais e educação: questões éticas suscitadas pela regulamentação brasileira. **Educ. Pesqui.**, São Paulo, v. 46, 2020.

CAPUZZO, Denise de Barros; ARAÚJO, Denise Silva. PNE 2014-2024 e as políticas de formação do professor da educação infantil: conquistas e tensões. **Formação Docente – Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação de Professores**, v. 8, n. 14, p. 83-102, 2016.

CASTRO, Francisco Mirtiel Frankson Moura. **A interação professor-aluno e os saberes da experiência: implicações e perspectivas para a formação contínua docente**. Dissertação (mestrado). Universidade Federal do Ceará – UFC, Fortaleza, 2013.

CHIZZOTTI, Antonio. As Ciências Humanas e as Ciências da Educação. **Revista e-Curriculum**, São Paulo, v.14, n.04, p. 1556-1575 out./dez.2016.

CLANDININ, D. Jean.; CONNELLY, F. Michael. **Pesquisa narrativa**: experiência e história em pesquisa qualitativa. Uberlândia: EDUFU. 2011.

CONCEIÇÃO, Viviane Lima da; ZAMORA, Maria Helena Rodrigues Navas. Desigualdade social na escola. **Estudos de Psicologia**, Campinas, v. 32, n. 4, p. 705-714, 2015.

CORCINI, Marli Aparecida Casprov; CASAGRANDE, Rosana de Castro. Educação Especial e sua Trajetória Histórico-Política: uma abordagem por meio de grupos de discussão. In: **Os Desafios da Escola Pública Paranaense na Perspectiva do Professor PDE**. Volume II, cadernos: PDE, 2016. ISBN: 978-85-8015-093.

CORREIA, Luís de Miranda. Educação especial e necessidades educativas especiais: ao encontro de uma plataforma comum. **Relatório apresentado ao Secretário de Estado da Educação**. Lisboa: Ministério da Educação, 2005.

CORTELLA, Mário Sergio. Faça o Teu Melhor. **Canal do Cortella**. 2018. Duração: 02'45". Disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=dd1bsHYYqjg&t=83s>. (Vídeo). Acesso em 21 jun. 2024.

COSTA, Célio Juvenal; MENEZES, Sezinando Luiz. A educação no Brasil Colonial. In: ROSSI, Ednéia Regina; RODRIGUES, Elaine; NEVES, Fátima Maria. **Fundamentos históricos da educação no Brasil**. 2.ed. Maringá: Eduem, 2009.

COSTA, Valdelúcia Alves da. Educação inclusiva – para quê? Experiências na escola pública. In: SILVA, M. G. da; CARVALHO, M. B. W. B. de (Orgs.). **Faces da inclusão**. São Luís: EdUFMA, 2010.

CRUZ, Cristiano Cordeiro. **Uma proposta de formação técnico-humanista aplicada ao ensino de engenharia elétrica**. Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual de Campinas. Campinas, 2002.

CUNHA, Taiza Lima da; SILVA, Géssika Cecília Carvalho da. **Manual Pedagógico sobre os Paradigmas da Inclusão e Necessidades Educacionais Específicas**. Maceió, 2020.

CURY, Carlos Roberto Jamil. A Educação Escolar, a Exclusão e seus Destinatários. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, n. 48, p. 205-222, 2008.

DALMON, Danilo Leite; SIQUEIRA, Caetano; BRAGA, Felipe Michel. **Políticas educacionais no Brasil**: o que podemos aprender com casos reais de implementação? São Paulo: Edições SM, 2018.

DAMASCENO, Allan Rocha; PEREIRA, Andressa Silva. Políticas Curriculares: a Formação do Pedagogo para a Educação Especial. **Revista e-Curriculum**, São Paulo, v.17, n.3, p. 1200-1218, 2019.

DEMO, Pedro. **Desafios modernos da educação**. Petrópolis, Vozes, 1993.

DEZIN, Norman K. ; LINCOLN, Yvonna S. **O Planejamento da pesquisa**

qualitativa: Teorias e abordagens. Porto Alegre: Artmed, 2006.

DIAS, Alfredo Gomes. História e Desenvolvimento de Competências na Educação Básica: A experiência da ESELx, **Da Investigação às Práticas**, v. 7, n.1, p. 63-90, 2016.

DIAS, Marian Ávila de Lima; ROSE, Simoni Conceição; ANDRADE, Patrícia Ferreira. Os professores e a Educação inclusiva: identificação dos fatores necessários à sua implementação. **Revista Psicologia USP**, v. 26, n. 3, p.453-463, 2015.

FALCÃO, Rita Dácio. *et al.* **A fronteira nacional e o livro didático**. XII Colóquio Internacional de Geocrítica. Bogotá, maio, 2012.

FALSARELLA, Ana Maria. **Formação continuada e prática de sala de aula:** os efeitos da formação continuada na atuação do professor. Campinas: Autores Associados, 2004.

FARIAS, Paula Maria Ferreira de; CAMARGO, Denise de. As Emoções do Professor Frente ao Processo de Inclusão Escolar: uma Revisão Sistemática. **Rev. Bras. Ed. Esp.**, Marília, v.24, n.2, p.217-228, Abr.-Jun., 2018.

FERREIRA JR, Amarilio. **História da Educação Brasileira:** da Colônia ao século XX. São Carlos: EdUFSCar, 2010.

FERREIRA, Windyz Brazão. O conceito de diversidade no BNCC Relações de poder e interesses ocultos. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 9, n. 17, p. 299-319, jul./dez. 2015. Disponível em: <http://www.esforce.org.br>. Acesso em: 20 nov. 2023.

FIORENTINI, Dario. Quando acadêmicos da universidade e professores da escola básica constituem uma comunidade de prática reflexiva e investigativa. In: FIORENTINI, D; GRANDO, R. C.; MISKULIN, R. G. S. (org.). **Práticas de formação e de pesquisa de professores que ensinam matemática**. Campinas: Mercado de Letras, p. 233-255, 2009.

FIORENTINI, Dario; CASTRO, Franciana Carneiro de. Tornando-se Professor de Matemática: O Caso de Allan em Prática de Ensino e Estágio Supervisionado. In: FIORENTINI, D. (Org.). **Formação de professores de matemática:** explorando novos caminhos com novos olhares. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2003. p. 121-156.

FLICK, Uwe; VON KARDORFF, Ernst; STEINKE, Ines. Was ist qualitative Forschung? Einleitung und Überblick. In: U. Flick, E. von Kardorff; I. Steinke (Orgs.). **Qualitative forschung:** Ein handbuch. Reinbek: Rowohlt, 2000. p. 13-29.

FÓRUM NACIONAL DE EDUCAÇÃO. CONAE 2014. **Conferência Nacional de Educação:** documento/referência. Brasília: MEC, 2013.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia:** saberes necessários à prática educativa. 42 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. **Educação e atualidade brasileira**. São Paulo: Cortez Editora/Instituto Paulo Freire, 2003.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2010.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

FREITAG, Bárbara. **Escola, Estado e Sociedade**. São Paulo: Moraes, 1986.

FREITAS, Maria Ester de. **Cultura organizacional**: evolução e crítica. São Paulo: Thomson Learning, 2007.

FREITAS, Sirley Leite; PACIFICO, Juracy Machado. Formação continuada: um estudo colaborativo com professores do Ensino Médio de Rondônia. **INTERAÇÕES**, Campo Grande, MS, v. 21, n. 1, p. 141-153, jan./mar. 2020.

GADOTTI, Moacir. **Boniteza de um sonho**: ensinar-e-aprender com sentido. 2. ed. São Paulo: Instituto Paulo Freire, 2011.

GATTI, Bernardete Angelina. A formação inicial de professores para a educação básica: as licenciaturas. **Revista USP**, São Paulo, n. 100, p. 33-46, 2014.

GATTI, Bernardete Angelina. Formação de professores, complexidade e trabalho docente. **Revista Diálogo Educ.**, Curitiba, v. 17, n. 53, p. 721-737, 2016.

GERHARDT, Tatiana Engel; SILVEIRA, Denise Tolfo. **Métodos de pesquisa**. Porto Alegre: UFRGS, 2009.

GHEDIN, Evandro. "Professor reflexivo: da alienação da técnica à autonomia crítica", in PIMENTA, Selma Garrido; GHEDIN, Evandro: **Professor reflexivo no Brasil**: gênese e crítica de um conceito. São Paulo: Cortez Editora, 2002.

GHENDIN, Evandro *et al.* **Formação de professores**: caminhos e descaminhos da prática. Brasília: Liber Livro, 2008.

GHIRALDELLI JÚNIOR, Paulo. **Filosofia e história da educação brasileira**: da colônia ao governo. 2. ed. Barueri, SP: Manole, 2009.

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

GIROTO, Claudia Regina Mosca; SABELLA, Natália Morato Mesquita; LIMA, Jessica Mariane Rodrigues de. Representações do professor generalista acerca do papel do professor especialista: análise da produção científica em educação especial no período de 2008 a 2015. **Revista Educação Especial**, Santa Maria, v. 32, p. 1-20, 2019.

GANDIN, Luís Armando; LIMA, Iana Gomes de. Reconfiguração do trabalho docente: um exame a partir da introdução de programas de intervenção pedagógica.

Revista Brasileira de Educação, Rio de Janeiro, v. 20, n. 62, p. 663-677, 2015.

GLAT, Rosana; NOGUEIRA, Mário Lúcio. Políticas Educacionais e a formação de professores para a educação Inclusiva no Brasil. **Revista Integração**, v. 24, n. 14, p. 134-141, Brasília/DF: MEC/SEESP, p. 22-27, 2003.

GONZÁLEZ, Fredy Enrique. Reflexões sobre alguns conceitos da Pesquisa Qualitativa. **Revista Pesquisa Qualitativa**. São Paulo, v.8, n.17, p. 155-183, ago. 2020.

GÜNTHER, Hartmut. Pesquisa Qualitativa Versus Pesquisa Quantitativa: esta é a questão? **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, v. 22, n. 2, p. 201-210, mai.ago. 2006.

HONNEF, Cláucia; COSTAS, Fabiane Adela Tonetto. Formação docente para a educação especial na perspectiva inclusiva: o papel das experiências pedagógicas nesse processo. **Reflexão e Ação**, Santa Cruz do Sul, v. 20, n. 1, p. 111-124, jul. 2012.

IMBERNÓN, Franciso. **Formação Continuada de Professores**. Trad. Juliana dos Santos Padilha. São Paulo: Artmed, 2009.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação docente e profissional: forma-se para a mudança e a incerteza**. Trad. Silvana Cobucci Leite. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

IMBERNÓN, Francisco; NETO, Alexandre Shigunov; FORTUNATO, Ivan. **Formação permanente de professores: experiências iberoamericanas**. São Paulo: Edições Hipótese, 2019.

IMBERNON, Francisco; NETO, Alexandre Shigunov; FORTUNATO, Ivan. **Formação Permanente de Professores: experiências ibero-americanas**. São Paulo: Edições Hipótese, 2019.

JANNUZZI, Gilberta Sampaio de Martino. **A educação do deficiente no Brasil: dos primórdios ao início do século XXI**. 2. ed., Campinas, SP: Autores Associados, 2006. (Coleção educação contemporânea).

JANNUZZI, Gilberta Sampaio de Martino. Políticas públicas de inclusão escolar de pessoas portadoras de necessidades especiais: reflexões. **Revista GIS**, Rio de Janeiro, p. 30-36, 2004.

JOSSO, Marie-Christine. **A transformação de si a partir da narração de histórias de vida**. Porto Alegre/RS, ano XXX, n. 3, p. 413-438, set./dez. 2007.

JOSSO, Marie-Christine. Da formação do sujeito ao sujeito da formação. In: NÓVOA, António.; FINGER, Mathias. **O método (auto)biográfico e a formação**. Natal: EDUFRN; São Paulo: Paulus, 2010.

JOVCHELOVITCH, Sandra; BAUER, Martin W. Entrevista narrativa. In: BAUER, M. W. GASKELL, G. **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som**. Trad. Pedrinho Guareschi. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

JUNIOR, Francisco Varder Braga; BELCHIOR, Michelle Sales; SANTOS, Sarah Teles dos. **Transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação e o atendimento educacional especializado**. Mossoró: Edufersa, 2015.

KASSAR, Mônica Carvalho Magalhães. Educação especial no Brasil: desigualdades e desafios no reconhecimento da diversidade. **Educação & sociedade**, Campinas, v. 33, n. 120, p. 833–849, 2012.

KAUTSKY, Giselle Lemos Schmidel. **A formação Continuada de Professores do Ensino Comum no Campo da Educação Especial**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Espírito Santo, Espírito Santo, 2016.

LARROSA, Jorge. Notas sobre a experiência e o saber da experiência. In.: **Revista Brasileira da Educação**, n. 19, 2002. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/Ycc5QDzZKcYVspCNspZVDxC/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 22 ago. 2022.

LEHMKUHL, Márcia de Souza. **Educação Especial e Formação de Professores em Santa Catarina**: Vertentes Médico-Pedagógica e Psicopedagógica como base da Formação Continuada. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2011.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1994.

LIBÂNEO, José Carlos. **Organização e Gestão da Escola**: Teoria e Prática. Goiânia: Alternativa, 2004.

LIBÂNEO, José Carlos. Reflexividade e formação de professores: outra oscilação do pensamento pedagógico brasileiro. In PIMENTA, Selma Garrido; GHEDIN, Evandro: **Professor reflexivo no Brasil**: gênese e crítica de um conceito. São Paulo: Cortez, 2002.

LIBÂNEO, José Carlos. **Pedagogia e pedagogos, para quê?** 12. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

LIMA, Maria Socorro Lucena. **Estágio e Aprendizagem da profissão docente**. Brasília: Liber Livro, 2012.

LONGHI, Ana Lía de. *et al.* Una estrategia didáctica para la formación de educadores de salud en Brasil: la indagación dialógica problematizadora. **Interface**, v. 18, n. 51, 2014.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. 2. ed. Rio de Janeiro: E.P.U, 2018.

LYRA, Glaciene Januário Hottis; BARONI, Maria Emília Martins. Necessidades educacionais especiais: um novo olhar no contexto escolar. In: ANDRADE, Elizete Oliveira de; LYRA, Glaciene Januário Hottis; ASSIS, Maria da Penha Ferreira de (orgs.). **O Tecido do texto na interface entre o ensino, a pesquisa e a extensão**.

Belo Horizonte: UEMG, 2021. p. 190-201.

MACHADO, Amélia Carolina Terra Alves; BORUCHOVITCH, Evely. As Práticas Autorreflexivas em Cursos de Formação Inicial e Continuada Para Professores. **PSICOLOGIA: ENSINO & FORMAÇÃO**, v. 6, n. 2, 2015.

MACHADO, Taiane Abreu. **Estratégias e ações para a Educação Especial na Bahia**: um estudo da Formação Continuada Docente. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2018.

MAIA, Marta Jussara de Moraes da Silva; SILVA, Rita Neirijane dos Reis; VILLEGAS, Maria Margarita. Formação de professores da educação: entre percursos e saberes. In: VII Seminário Nacional de Ensino Médio e V Encontro Nacional de Ensino e Interdisciplinaridade, 2022, Mossoró. **Anais do VII Seminário Nacional do Ensino Médio e V Encontro Nacional de Ensino e Interdisciplinaridade**. Mossoró: UERN, 2022. p. 142-150.

MAIA, Ana Cláudia Bortolozzi. **Questionário e entrevista na pesquisa qualitativa**: elaboração, aplicação e análise de conteúdo – Manual Didático. São Carlos: Pedro & João Editores, 2020.

MANGA, Vanessa Pita Barreira Burgos. **O Professor de Educação Especial, sua Formação e a Inclusão Escolar do Aluno Cego**: Um Estudo de Caso. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2017.

MARQUES, Eduardo Cesar. **Estado e Redes Sociais**: Permeabilidade e Coesão nas Políticas Urbanas no Rio de Janeiro. São Paulo: FAPESP; Rio de Janeiro: Revan. 2000.

MARQUEZAN, Reinoldo. **Aprendizagem e dificuldades de aprendizagem**. Cadernos de Ensino, Pesquisa e Extensão, n.37. Santa Maria: LAPEDOC, 2000.

MAZZOTTA, Marcos Jose da Silveira. **Educação Especial no Brasil**: História e políticas públicas. São Paulo: Cortez, 1996.

MAZZOTA, Marcos José da Silveira. **Educação especial no Brasil**: história e políticas públicas. São Paulo: Cortez, 2003.

MEDINA, Cremilda de Araújo. **Entrevista**: o diálogo possível. São Paulo: Ática, 1986.

MELETTI, Silvia. APAE educadora e a organização do trabalho pedagógico em instituições especiais. In: Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED), 31, 2008, Caxambu. **Anais da Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED)**, Caxambu: Anped, 2008.

MELO, Josimeire Medeiros Silveira de. **História da Educação no Brasil**. 2. ed. Fortaleza: UAB/IFCE, 2012.

MENARDI, Ana Paula Seco; AMARAL, Tania Conceição Iglesias do. **Marquês de Pombal e a reforma educacional brasileira**. Campinas - SP: Graf. FE; HISTEDBR, 2006.

MENDES, Enicéia Gonçalves. A radicalização do debate sobre inclusão escolar no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**, v. 11, n. 33, set./dez. 2006.

MENDES, Enicéia Gonçalves. Breve histórico da educação especial no Brasil. **Revista Educación y Pedagogía**, v. 22, n. 57, p. 93-109, 2010.

MENDES, Enicéia Gonçalves; VILARONGA, Carla Ariela Rios; ZERBATO, Ana Paula. **Ensino Colaborativo como apoio à inclusão escolar**: unindo esforços entre educação comum e especial. São Carlos: EDUSFSCar, 2014.

MICHELS, Maria Helena. Gestão, formação docente e inclusão: eixos da reforma educacional brasileira que atribuem contornos à organização escolar. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro: ANPED; Campinas: Autores Associados, v. 11, n. 33, p. 406- 426, 2006.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. 28. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti. **Ensino**: as abordagens do processo. São Paulo, SP: EPU, 2003.

MONLEVADE, João. **Educação pública no Brasil**: contos e descontos. Brasília: Ideia, 1997.

MOREIRA, H. As condições de trabalho do professor: uma realidade a ser enfrentada. **Revista comunicações**, Piracicaba, v. 6, n. 2, p. 119-130, nov. 1999.

MORIN, Edgar. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. São Paulo: Cortez; Brasília: Unesco, 2000.

MOROSINI, Marília Costa; FERNANDES, Cleoni Maria Barboza. Estado do conhecimento: conceitos, finalidades e interlocuções. **Educação por escrito**, Porto Alegre, v. 5, n. 2, p. 154-164, 2014.

MÜLLER, César Augusto. Pensamento Pedagógico Brasileiro: por uma real mudança. **Revista Educação por Escrito**, PUCRS, v.3, n.2, dez. 2012.

NASCIMENTO, Taise Adriana Rodrigues do. GELATTI, Mônica. Os desafios enfrentados pelo pedagogo na construção de uma escola inclusiva. In: XVII Seminário Internacional da Educação no Mercosul, XIV Seminário Interinstitucional, 2015, Cruz Alta. **Anais do XVII Seminário Internacional da Educação no Mercosul, XIV Seminário Interinstitucional**, Cruz Alta: UNICRUZ, 2015.

NASCIMENTO, Claudia Araujo Diogo do. Formação docente contínua: a busca da satisfação pessoal na construção de uma identidade profissional na sociedade do século XXI. **Revista Educação Pública**. Rio de Janeiro, 2014.

NEITZEL, Odair; MAZZONETTO, Clênio Viane. A hermenêutica na pesquisa educacional: validade e demarcação do conhecimento. **Educar em Revista**, Curitiba, v. 39, 2022. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/er/a/76jRGRpvLzHByGGfSvfdwqN/?lang=pt>. Acesso em: 29 out. 2023.

NETO, Alexandre Shigunov; MACIEL, Lizete Shizue Bomura. O ensino jesuítico no período colonial brasileiro: algumas discussões. **Educar**, Curitiba, n. 31, p. 169-189, 2008.

NETO, Alexandre Shigunov. **História da educação brasileira**: do período colonial ao predomínio das políticas educacionais neoliberais. São Paulo: Salta, 2015.

NEVES, Fátima Maria; COSTA, Célio Juvenal. A Importância da História da Educação para a Formação dos Profissionais da Educação. **Revista Teoria e Prática da Educação**, Maringá-PR, v. 15, n. 1, p. 113-121, 2012.

NEVES, Fátima Maria. A história da educação no Brasil: a trajetória de um campo de ensino e de pesquisa. In: ROSSI, Ednéia Regina; RODRIGUES, Elaine; NEVES, Fátima Maria. **Fundamentos históricos da educação no Brasil**. 2. ed. Maringá: Eduem, 2009.

NÓBREGA-THERRIEN, Silvia Maria; MENEZES, Eunice Andrade de Oliveira; THERRIEN, Jacques. A reflexividade como busca de sentidos e significados: contribuição na formação dos saberes docentes. **Educação Em Foco**, v. 18, n. 25, p. 171-199, jul. 2015.

NOGUEIRA, Juliana de Oliveira. **Formação Continuada de Gestores Públicos de Educação Especial**: Constituindo Caminhos. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2012.

NORONHA, Lílian Freire. **Formação Continuada de Professores do Ensino Médio para a Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino Tecnológico) - Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas, Manaus, 2017.

NÓVOA, António. **Os professores e sua formação**. Dom Quixote: Lisboa, 1995.

NÓVOA, Antônio. Professor se forma na escola. **Nova Escola**. 142. ed. maio, 2001.

NÓVOA, António. **Formação de Professores e trabalho pedagógico**. Lisboa: Educa, 2002.

NÓVOA, António. **Professores Imagens do futuro presente**. Lisboa: Educa, 2009.

NÓVOA, Antônio. Introdução. In: NÓVOA, A; FINGER, M. **O método (auto)biográfico e a formação**. Natal: EDUFRRN; São Paulo: Paulus, p. 21-29, 2010.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. A reestruturação do trabalho docente: precarização e flexibilização. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 25, n. 89, p.1127-1144, set./dez, 2004.

OLIVEIRA, Maria Marly de. **Como fazer pesquisa qualitativa**. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2007.

ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DA SAÚDE, Grupo Banco Mundial. **Relatório Mundial sobre a Deficiência**. Secretaria de Estado dos Direitos da Pessoa com Deficiência de São Paulo. São Paulo, 2011.

PALMA FILHO, João Cardoso. **A Educação Brasileira no Período de 1930 a 1960: a Era Vargas**. 3. ed. São Paulo: PROGRAD/UNESP, Santa Clara Editora, 2005.

PALMER, Richard E. **Hermenêutica: Teoria da Interpretação em Schleiermacher, Dilthey, Heidegger e Gadamer**. Evanston, IL: Northwestern University Press, 1969.

PASSEGGI, Maria da Conceição. Narrativas da experiência na pesquisa-formação: do sujeito epistêmico ao sujeito biográfico. **Roteiro**, Joaçaba, v. 41, n. 1, p. 67-86, 2016.

PEREIRA, Cláudia Alves Rabelo; GUIMARÃES, Selva. A Educação Especial na Formação de Professores: um Estudo sobre Cursos de Licenciatura em Pedagogia. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Bauru, v. 25, n. 4, p. 571-586, 2019.

PEREIRA, Mara Dantas; PEREIRA Míria Dantas; SANTOS, Luiz Anselmo Menezes. Formação Continuada e os Desafios do Trabalho Docente: um Estudo à Luz da Literatura Recente. **Interfaces Científicas**, Aracaju, v. 10, n. 3, Publicação Contínua, 2021.

PERRENOUD, Philippe. **Formação Continua e Obrigatoriedade de Competências na Profissão de Professor**. Tradução de Luciano Lopreto. Genebra, 1998.

PERRENOUD, Philippe. Formar professores em contextos sociais em mudança Prática reflexiva e participação crítica. **Revista Brasileira de Educação**, n. 12, p. 5-21, set-dez 1999.

PILETTI, Claudino. **Didática geral**. 14. ed., São Paulo: Ática Editora, 1991.

PIMENTA, Selma Garrido. Formação de professores: identidade e saberes da docência. In: PIMENTA, Selma Garrido. (Org). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. São Paulo: Cortez Editora, 1999.

PIMENTA, Selma Garrido. **Saberes pedagógicos e atividade docente**. São Paulo: Cortez, 2000.

PIMENTA, Selma Garrido; LIMA, Maria do Socorro Lucena. **Estágio e docência**. São Paulo: Cortez, 2004.

PIMENTEL, Letícia da Silva; LARA, Isabel Cristina Machado de. Discalculia: o cérebro e as habilidades matemáticas. In: VII Congresso Internacional de Ensino da Matemática, 2017, Canoas. **Anais do VII Congresso Internacional de Ensino da Matemática**. Canoas, RS: ULBRA, 2017.

PINEAU, Gaston. A autoformação no decurso da vida: entre a hetero e a ecoformação. In: NÓVOA, A.; FINGER, M. **O método (auto) biográfico e a formação**. 2. ed. Natal: EDUFRN, p. 91-110, 2012.

QUINTANA, Laura; HERMIDA, Julian. Hermenêutica como método de interpretação de textos na pesquisa psicanalítica. **Perspectivas em Psicologia: Jornal de Psicologia e Ciências Aliadas**, v. 16, n. 2. p. 73-80, 2019. Disponível em: <http://rpsico.mdp.edu.ar/handle/123456789/1262>. Acesso em: 08 out. 2023

REZENDE, Euzilene Ferreira de; GOMES, Selma Regina. Educação inclusiva: desafios na contemporaneidade. In: SEABRA, Vinicius (Org.). **Reflexões sobre educação, sociedade e cultura**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2021. p. 137-145.

RIBEIRO, Darcy. **O livro dos CIEPs**. Rio de Janeiro: Bloch Editores, 1986.

RIBEIRO, Glaucia Roxo de Pádua Souza; AMATO, Cibelle Albuquerque de la Higuera. Análise da utilização do Desenho Universal para Aprendizagem. **Cadernos de Pós-Graduação em Distúrbios do Desenvolvimento**. São Paulo, v. 18, n. 2, p. 125-151, jul./dez. 2018.

RIBEIRO, Maria Luisa Santos. **História da educação brasileira**: a organização escolar. 15. ed. Campinas: Autores Associados, 1998.

RIBEIRO, Max Elisandro dos Santos *et al.* **História da Educação**. Porto Alegre: SAGAH, 2018.

RIBEIRO, Thiago; CASA, Gabriela Mesa. A Educação Especial no Brasil: legislação e breve contexto histórico. **Revista Professare**, Cacador, v. 7, n. 3, p. 34-46, 2018.

RIO GRANDE DO NORTE. **Orientações Básicas – Professor Educação Especial**. Secretaria de Educação, da Cultura e dos Desportos, Subcoordenadoria de Educação Especial – SEEC/SUESP. Natal/RN, 2022.

RIO GRANDE DO NORTE. Lei n. 10.049, de 27 de janeiro de 2016. Aprova o **Plano Estadual de Educação - PEE** do Rio Grande do Norte (2015-2025) e dá outras providências. Diário Oficial do Estado do Rio Grande do Norte, Natal, 28 jan. 2016.

RIO GRANDE DO NORTE. Secretaria de Educação e da Cultura. **Documento Curricular do estado do Rio Grande do Norte**: Educação Infantil e Ensino Fundamental. Natal, Offset, 2018.

RODRIGUES, Olga Maria Piazzentin Rolim; CAPELLINI, Vera Lúcia Messias Fialho; SANTOS, Danielle Aparecida do Nascimento dos. **Fundamentos históricos e conceituais da Educação Especial e inclusiva**: reflexões para o cotidiano escolar no contexto da diversidade. São Paulo: UNESP, 2014.

ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. **História da educação no Brasil**: 1930–1973. 21. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998.

ROSA, Maria Inês de Freitas Petrucci dos Santos; SCHNETZLER, Roseli Pacheco. a investigação-ação na formação continuada de professores de ciências. **Revista Ciência & Educação**, São Paulo, v. 9, n. 1, p. 27-39, 2003.

SACRISTÁN, José Gimeno. A construção do discurso sobre a diversidade e suas práticas. In: ALCUDÍA, R. **Atenção à diversidade**. Porto Alegre: Artmed, 2002.

SANTOS, Denise Cristina da Costa França dos. **A Perspectiva do Professor da Educação Especial no Contexto da Escola Comum**. Dissertação (Mestrado em Educação Escolar) - Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Araraquara – SP, 2020.

SANTOS, Emiliania Oliveira Rocha dos. **A Educação Especial na rede municipal de ensino de Itapetinga**: um estudo sobre a formação continuada de professores. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Vitória da Conquista-BA, 2019.

SANTOS, José Ricardo Rosa dos; MIDDLEJ, Moema Maria Badaró Cartibani. Uma Reflexão sobre o Contexto Educacional Contemporâneo. **Psic. da Ed.**, São Paulo, 48, 1º sem. de 2019, p. 79-88.

SAVIANI, Dermeval. A política educacional no Brasil. In: STEPHANOU, Maria; BASTOS, Maria Helena Camara. **Histórias e memórias da educação no Brasil**, v. III: século XX. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005.

SAVIANI, Demerval. Os saberes implicados na formação do educador. In: BICUDO, Maria Aparecida; SILVA JUNIOR, Celestino Alves. **Formação do educador**: dever do Estado, tarefa da Universidade. São Paulo: UNESP, 1996, p. 39-50.

SAVIANI, Dermeval. Pedagogia e política educacional no Império brasileiro. In: Congresso Luso-brasileiro de História da Educação, 6., 2006, Uberlândia. **Anais do Congresso Luso-brasileiro de História da Educação**. Uberlândia, MG: UFU, 2006.

SCHÖN, Donald. **The reflective practitioner**: How professionals think in action. New York, NY: Basic Books, 1983.

SCHMIDT, Maria Luisa Sandoval. Pesquisa Participante: Alteridade e Comunidades Interpretativas. **Psicologia**. USP, v. 17, n. 2, 2006.

SEVERO, Maria do Carmo de Sousa; SANTOS, Teresa Cristina Coelho dos; MARTINS, Lúcia de Araújo Ramos. Inclusão escolar na rede estadual do Rio Grande do Norte: tecendo algumas reflexões sobre a implementação de políticas educacionais. In: VII Encontro da Associação brasileira de pesquisadores em Educação Especial, 2011, Londrina. **Anais do VII Encontro da Associação brasileira de pesquisadores em Educação Especial**. Londrina, 2011.

SIDI, Pilar de Moraes; CONTE, Elaine. A hermenêutica como possibilidade metodológica à pesquisa em educação. **Revista ibero-americana de estudos em educação**, v. 12, n. 4, p. 1942– 1954, 2017. Disponível em:

<https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/9270>. Acesso em: 12 dez. 2022.

SILVA, Alessandra Pires da; SANTOS, Claitonei de Siqueira. História da Educação no Brasil: tentativas de estruturação e organização escolar no Período Imperial. **Revista Acadêmica Educação e Cultura em Debate**, Amazônia-Goiânia/GO, v. 5, n. 1, 2019.

SILVA, Denise Mendes da. **O impacto dos estilos de aprendizagem no ensino de contabilidade na FEA-RP/USP**. Dissertação (Mestrado de Contabilidade) - Faculdade de Economia, Administração e Contabilidade da Universidade de Ribeirão Preto FEARP/USP, São Paulo, 2006.

SILVA, Edna Leandro da; SANTANA, Maria Luzia da Silva. Educação Especial Inclusiva: Formação e Prática Docente em Salas Comuns do Ensino Regular. **Revista Interação Interdisciplinar**, v. 3, n. 2, 2019.

SILVA, Eliza França e; ELIAS, Luciana Carla dos Santos. Inclusão de alunos com deficiência intelectual: recursos e dificuldades da família e de professoras. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 38, 2022.

SILVA FILHO, Luiz Gomes da. **Pedagogia da Motivação**: Para quem vive de ensinar é preciso saber viver. Curitiba: CRV, 2021.

SILVA, Isadora Angélica da. **Os sofrimentos da prática docente em Educação Especial**: revisão integrativa. Trabalho de Conclusão de Curso – Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis, 2023.

SILVA, MARCOS. **História da Educação Brasileira**. São Cristóvão: CESAD, 2009.

SILVA, Mayara Costa da. **Formação Continuada e educação Especial**: A experiência como constitutiva do formar-se. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, Rio Grande do Sul, 2015.

SILVA, Margaret do Rosário. **Dificuldades enfrentadas pelos professores na Educação Inclusiva**. Trabalho de Conclusão de Curso. (Monografia). Universidade de Brasília. Brasília, 2011.

SOUSA, Angélica Silva de; OLIVEIRA, Guilherme Saramago de; ALVES, Laís Hilário. A Pesquisa Bibliográfica: princípios e fundamentos. **Cadernos da Fucamp**, v. 20, n. 43, p. 64-83, 2021.

SOUZA, Douglas Grando de; ARAUJO, Ives Solano; VEIT Eliane Angela. Cultivo de Comunidades de Prática na Formação Continuada de Professores em Educação em Ciências: uma proposta. **Ciência & Educação**, Bauru, v. 28, 2022.

SOUZA, José Clécio Silva e; SANTOS, Mathéus Conceição. Contexto histórico da educação brasileira. **Revista Educação Pública**, Rio de Janeiro, v. 19, n. 12, 2019.

SOUZA, Lucineide Moraes de. **Significações sobre formação contínua e trabalho**

docente no atendimento educacional especializado. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2021.

SOUZA, Dominique Guimarães de. *et al.* Desafios da Prática Docente. **Revista Educação Pública**, Rio de Janeiro, v. 17, n. 19, 2017.

SULKES, Stephen Brian, MD. **Visão geral dos transtornos de aprendizagem.** Golisano Children's Hospital at Strong, University of Rochester School of Medicine and Dentistry, fevereiro de 2022.

TARDIF, Maurice. A profissionalização do ensino passados trinta anos: dois passos para a frente, três para trás. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 34, n. 123, p. 551-571, abr./jun. 2013

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional.** Trad. Francisco Pereira. 8. ed. Petrópolis: Vozes, 2007.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional.** Petrópolis: Vozes, 2012.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional.** Petrópolis: Vozes, 2002.

TARDIF, Maurice; GAUTHIER, Clermont. O saber profissional dos professores – fundamentos e epistemologia. In: SEMINÁRIO DE PESQUISA SOBRE O SABER DOCENTE, 1996, Fortaleza. **Anais do Seminário de Pesquisa sobre o Saber Docente**, Fortaleza: UFCE, 1996.

TASSRI; Maria Dorotéa dos Santos Silva; SILVA, Anfela Maria Caulyt Santos da. Enredamentos da Educação Especial ao Direito à Educação. **Educação Especial em Debate**. Vitória/ES, v.1, n.02, 2016.

TAVARES, Lídia Mara Fernandes Lopes; SANTOS, Larissa Medeiros Marinho dos; FREITAS, Maria Nivalda Carvalho. A Educação Inclusiva: um Estudo sobre a Formação Docente. **Revista Brasileira sobre Educação Especial**. Marília, v. 22, n. 4, p. 527-542, 2016.

TERRIEN, Jacques. **Fórum Nacional de Conselhos Estaduais de Educação:** Formação de professores. 2013. (Apresentação de palestra).

TOZONI-REIS, Marília Freitas de Campos. **Fontes de informação dos professores da educação básica:** subsídios para divulgação dos conhecimentos acadêmicos e científicos sobre educação ambiental. Botucatu: [s.n.], 2010.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. **Introdução à Pesquisa em Ciências Sociais:** A Pesquisa Qualitativa em Educação. O Positivismo. A Fenomenologia. O Marxismo. São Paulo: Ed. Atlas, 1987.

VALENÇA & ASSOCIADOS. **Consultores em ação:** uma pesquisa sobre aprendizagem organizacional. Recife: Bagaço, 1995.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. Docência como atividade profissional. In: VEIGA, I. P. A.; D'ÁVILA, C. M. (Orgs). **Profissão docente**: novos sentidos, novas perspectivas. Campinas-SP: Papirus, 2008, p. 13-21.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. Projeto Político-Pedagógico e gestão democrática: novos marcos para a educação de qualidade. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 3, n. 4, p. 163-171, 2009.

VIEIRA, Sofia Lerche; ALBUQUERQUE, Maria Gláucia Menezes. **Estrutura e funcionamento da Educação Básica**. Fortaleza: Demócrito Rocha/ UECE, 2002.

VIEIRA, Islene da Silva; ALMEIDA, Mariangela Lima de. Trabalho colaborativo na perspectiva inclusiva: entre professor regente e professor educacional especializado. IN: V Seminário Nacional de Educação Especial, XVI Seminário Capixaba de educação inclusiva, 2018, Vitória/ES. **Anais do V Seminário Nacional de Educação Especial, XVI Seminário Capixaba de educação inclusiva**, Vitória/ES: UFES, 2018

VILLEGAS, María Margarita; GONZÁLEZ, Fredy. La investigación cualitativa de la vida cotidiana. Medio para la construcción de conocimiento sobre lo social a partir de lo individual. **Psicoperspectivas Individuo y Sociedad**. Chile, v. 10, n. 2, p. 35-59, 2011.

VILLEGAS, María Margarita. La perspectiva histórico-cultural y su impacto sobre la investigación de la docencia. **Revista Actualidades Investigativas en Educación**, v.14, n.1, p. 1 17, Costa Rica. 2014.

VILLEGAS, María Margarita; CAAMAÑO, Ligia Mercedes Hernández. La Indagación Dialógica (id): una estrategia para la co-formación de docentes en servicio. **Revista de la Escuela de Ciencias de la Educación**, año 13, v.1, n.12, p. 97-113, 2016.

VILLEGAS, Margarita; GONZÁLEZ, Fredy Enrique. Narração autobiográfica: Fonte para construir a vocação e reconfigurar a identidade docente. **Holos**. v. 37, n.8, p. 1-23, 2021.

VYGOTSKY, Lev Semenovich. **A formação social da mente**: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

VIGOTSKY, Lev Semionovitch. **Teoría de las emociones**: estudio histórico-psicológico. Madrid: Akal, 2004.

WELLS, Gordon. Aprendizagem Dialógica: o Processo dos Seres Humanos de Falar em Direção à Compreensão. In: GALIAZZI, Maria do Carmo; *et al.* **Indagações Dialógicas com Gordon Wells**. Rio Grande/RS, Editora da FURG. p.49-92, 2016.

WENGER, Etienne; MCDERMOTT, Richard; SNYDER, William M. **Seven Principles for Cultivating Communities of Practice**. Boston: Harvard Business School Press, 2002.

WENGER, Etienne; WENGER-TRAYNER, Beverly. **Communities of practice**: A

brief introduction, 2015.

ZANATTA, Beatriz Aparecida. O Método Intuitivo e a Percepção sensorial como legado de Pestalozzi para a geografia escolar. **Centro de Estudos Educação e Sociedade**. Campinas, v. 25, n. 66, 2005.

ZEICHNER, Kenneth. Novos caminhos para o praticum: uma perspectiva para os anos 90. In: NÓVOA, A. **Os professores e a sua formação**. Publicações Dom Quixote, Lisboa, 1995.

ZERBATO, Ana Paula; MENDES, Enicéia Gonçalves. Desenho universal para a aprendizagem como estratégia de inclusão escolar. **Educação Unisinos**. São Leopoldo - RS, v. 22, n. 2, p. 147-155, 2018.

ZICHIA, Andrea de Carvalho. **O direito à educação no período imperial**: um estudo de suas origens no Brasil. 2008. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2008.

ZIMMERMAN, Barry Joseph. Attaining self-regulation: a social cognitive perspective. Em: M. Boekaerts; P. Pintrich; M. Zeidner (Eds.), **Handbook of Self-Regulation**, New York: Academic Press, 2000.

ZIMMERMAN, Barry Joseph. Da modelagem cognitiva à autorregulação: uma trajetória social cognitiva. **Psicologia Educacional**, v. 48, 2013.

APÊNDICE A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

Eu, _____, após compreender os objetivos destes momentos de interação, declaro estar ciente que a minha participação consistirá em participar de encontros presenciais, a fim de colaborar com a pesquisa intitulada **“A FORMAÇÃO CONTINUADA DAS PROFESSORAS DO ENSINO FUNDAMENTAL DE UMA ESCOLA PÚBLICA DO MUNICÍPIO DE APODI-RN DE EDUCAÇÃO ESPECIAL”**. Os encontros serão realizados presencialmente e gravados através de gravador, cujo conteúdo ficará à disposição da pesquisadora. Também tenho ciência de que os relatos lá compartilhados serão coletados como dados qualitativos para fins acadêmicos. Portanto, **AUTORIZO**, através deste termo, a pesquisadora **Maria da Saúde Pinto da Costa**, discente do Programa de Pós-Graduação em Ensino (Posensino) da Universidade Federal Rural do Semi-Árido – Ufersa, Universidade do Estado do Rio Grande do Norte – UERN, Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte - IFRN a realizar essa gravação e fazer uso dos dados coletados. Fui informada, ainda, de que esta pesquisa é orientada pela Profa. **Dra. Maria Margarita Villegas**, professora visitante da Universidade Federal Rural do Semi-Árido – Ufersa e docente do referido programa de Pós-Graduação, a quem poderei contactar através do e-mail margarita.ufersa@gmail.com, para fins de confirmação desta pesquisa a qualquer momento que julgar necessário.

Esta **AUTORIZAÇÃO** foi consentida mediante a garantia, pela pesquisadora citada acima, dos seguintes direitos:

1. poderei ler a transcrição feita a partir da gravação de minha voz, caso tenha interesse;
 2. será garantido o sigilo da minha identidade;
 3. os dados coletados serão utilizados unicamente para os fins da pesquisa citada, assim como para as publicações decorrentes dela, como: revistas científicas, congressos, jornais e afins;
 4. qualquer outra forma de utilização dessas informações só poderá ser realizada após minha autorização; e
 5. os dados coletados serão guardados por cinco anos, sob a responsabilidade da pesquisadora Maria da Saúde Pinto da Costa e, após esse período serão destruídos.
- Estou recebendo uma cópia assinada deste Termo.

Mossoró RN, 22 de junho de 2023.

Assinatura da participante

Maria da Saúde Pinto da Costa - CPF nº 050.999.184-09
(Pesquisadora)

APÊNDICE B – QUESTIONÁRIO COM QUESTÕES MISTAS (PROFESSORAS)



Pesquisa: A FORMAÇÃO CONTINUADA DAS PROFESSORAS DO ENSINO FUNDAMENTAL DE UMA ESCOLA PÚBLICA DO MUNICÍPIO DE APODI-RN DE EDUCAÇÃO ESPECIAL

Questionário abordando dados pessoais e profissionais das participantes da pesquisa

Primeiro - Dados pessoais:

1. Nome completo:

2. Idade atual:

3. Nível de estudo, especifique o curso superior e o ano de conclusão, por favor:

4. Tem pós-graduação? Se for sim, qual é, ano em que concluiu e Universidade, por favor, indicar abaixo:

5. Quantos anos tinha no momento de conclusão da graduação, por favor, indicar:

6. Tem Formação Continuada na modalidade de Educação Especial: Sim () Não ()

7. Se for positivo, indicar ao menos três recebidas e ano de realização:

Segundo - Exercício na docência:

8. Há quantos anos você ingressou no ensino da educação básica? por favor, indicar:

9. Após a graduação você tem trabalhado com outros níveis de ensino? Sim () Não (). Se sim, com qual (is)?

10. Há quanto tempo você atua na docência com a modalidade de Educação Especial?

11. Exerceu algum trabalho antes da docência? Em caso afirmativo, qual (is)? O que te motivou a atuar na educação?

12. Tipos de deficiências que tem atingido a seus alunos especiais, por favor, indicar pelo menos três, a seguir:

Grata por todas as suas contribuições!

**APÊNDICE C – QUESTIONÁRIO ABORDANDO DADOS PESSOAIS,
PROFISSIONAIS DA COORDENADORA PEDAGÓGICA**



Pesquisa: A FORMAÇÃO CONTINUADA DAS PROFESSORAS DO ENSINO FUNDAMENTAL DE UMA ESCOLA PÚBLICA DO MUNICÍPIO DE APODI/RN DE EDUCAÇÃO ESPECIAL

Primeiro - Dados pessoais:

1. Nome completo:

2. Idade

3. Nível de estudo, especifique o curso superior e o ano de conclusão, por favor:

4. Tem pós-graduação? Se sim, qual (ais) são, ano em que concluiu e Universidade, por favor, indicar abaixo:

5. Quantos anos você tinha no momento de conclusão da graduação, por favor, indicar:

6. Tem participado de cursos de Formação Continuada direcionada a modalidade de Educação Especial: Sim () Não (). Justifique, se possível:

7. Exercício na coordenação ou na docência. Há quantos anos você ingressou como profissional no ensino da Educação Básica? por favor, indicar:

8. O que te levou a atuar na Educação Básica?

9. Exerceu algum trabalho antes da docência? Em caso afirmativo, quais funções desempenhou?

10. Fale sobre sua família: quantos são, se todos estudaram ou não e se você recebeu apoio familiar quando decidiu atuar como docente na Educação Básica?

Grata por todas as suas contribuições!

APÊNDICE D – QUESTÕES NORTEADORAS PARA O ENCONTRO/ROTEIRO COM AS PROFESSORAS



Para nortear a discussão acerca da temática “A FORMAÇÃO CONTINUADA DAS PROFESSORAS DO ENSINO FUNDAMENTAL DE UMA ESCOLA PÚBLICA DO MUNICÍPIO DE APODI-RN DE EDUCAÇÃO ESPECIAL” que tem como objetivo geral discutir os princípios, processos e regularidades que subscreve a Formação Continuada ofertada aos docentes que atuam no contexto do Ensino Fundamental nos anos iniciais com a modalidade de Educação Especial na escola Estadual Ferreira Pinto localizada no Município de Apodi/RN. E objetivos específicos:

- a) Identificar alguns dos desafios enfrentados no processo de ensino na cotidianidade da modalidade de Educação Especial desde as perspectivas das participantes que são os sujeitos desta pesquisa;
- b) Interpretar os sentidos e significados que as participantes expressam sobre as suas relações com os processos de ensino na EE e a Formação Continuada recebida;
- c) Compreender desde o olhar das próprias participantes, suas necessidades de Formação Continuada na atualidade.

1- As experiências vivenciadas na graduação contribuíram para a construção do conhecimento sobre a Educação Especial?

2- São ofertadas atividades de Formação continuada para você na área de Educação Especial em seu ambiente de trabalho?

3- Quais características são apresentadas pelos educandos que você atende público-alvo da Educação Especial?

4- Comente se a Formação Continuada recebida tem amenizado ou atendido as suas necessidades formativas diante da diversidade dos alunos da Educação Especial:

5- Fale de que maneira vem se dando o seu processo formativo contínuo para atuar com a modalidade de Educação Especial, se é por conta própria que você busca os cursos ou as Instituições do Setor Público do qual você faz parte ofertam as formações?

6- Você pode comentar um pouco sobre as contribuições que a Formação Continuada recebida traz/tem trazido para o seu processo de Qualificação Profissional enquanto docente da Educação Especial:

7- Cite desafios que você tem enfrentado inerentes ao seu processo de Formação Continuada:

8- No seu entendimento o que é Formação Continuada?

9- Você recebe algum incentivo para participar de Formações Continuadas?

Agradeço sua colaboração.

APÊNDICE E – QUESTÕES NORTEADORAS PARA O ENCONTRO/ROTEIRO COM A COORDENADORA PEDAGÓGICA



Para nortear a discussão acerca da temática “A FORMAÇÃO CONTINUADA DAS PROFESSORAS DO ENSINO FUNDAMENTAL DE UMA ESCOLA PÚBLICA DO MUNICÍPIO DE APODI-RN DE EDUCAÇÃO ESPECIAL” que tem como objetivo geral discutir os princípios, processos e regularidades que subscreve a Formação Continuada ofertada aos docentes que atuam no contexto do Ensino Fundamental nos anos iniciais com a modalidade de EE. E como objetivos específicos:

- a) Identificar alguns dos desafios enfrentados no processo de ensino na cotidianidade da modalidade de Educação Especial desde as perspectivas das participantes que são os sujeitos desta pesquisa;
- b) Interpretar os sentidos e significados que as participantes expressam sobre as suas relações com os processos de ensino na EE e a Formação Continuada recebida;
- c) Compreender desde o olhar das próprias participantes, suas necessidades de Formação Continuada na atualidade.

A partir desses objetivos, elaboramos os seguintes questionamentos a fim de instigar as discussões nas entrevistas pautadas.

- 1) Desde sua perspectiva, qual é sua opinião sobre os Processos de Formação Continuada e o desenvolvimento dos professores de Educação Especial na sala de aula?
- 2) Qual é sua opinião sobre a Formação Continuada que se oferece aos Professores de Educação Especial de sua escola? Explique, por favor!
- 3) Como a escola organiza o processo de Formação Continuada de seus Professores que atuam na modalidade de Educação Especial: como é esse processo, o que aborda e quem motiva a realizar essa solicitação? Explique:
- 4) Esta Formação Continuada pode ser feita a pedido dos professores ou do Órgão do Estado? Por favor, explicar:
- 5) Quando é o Estado que realiza a solicitação para que os Professores de Educação Especial da Escola participem da Formação Continuada, como a Instituição organiza esse processo: a seleção dos docentes que poderão assistir, as licenças dos professores, com quem ficam seus alunos?
- 6) A Escola tem algum questionamento sobre a Formação Continuada oferecida pelo Estado aos Professores de Educação Especial? Explicar, por favor:
- 7) Desde sua perspectiva, que outro assunto você acha que seria necessário acometer nesse processo de Formação Contínua dos Professores da Modalidade de Educação Especial? Por favor, explicar:
- 8) Tem algum outro assunto que você queira somar, comentar?
- 9) Tem alguma recomendação para nossa pesquisa? Se sim, pode fazer agora.

Obrigada pelas contribuições!