



REBENA
Revista Brasileira de Ensino e Aprendizagem

ISSN 2764-1368

Volume 11, 2025, p. 355 - 377

<https://rebena.emnuvens.com.br/revista/index>

Formação Continuada e Inclusão Escolar: percepções de professores da educação básica de Belo Horizonte/MG e região metropolitana

Continuing Education and School Inclusion: perceptions of basic education teachers in Belo Horizonte/MG and the metropolitan region

Carlos Roberto Silva de Araújo¹

DOI: [10.5281/zenodo.15691218](https://doi.org/10.5281/zenodo.15691218)

Submetido: 17/01/2025 Aprovado: 01/06/2025 Publicação: 18/06/2025

RESUMO

A formação continuada de professores é essencial para uma educação inclusiva de qualidade, considerando a crescente diversidade em sala de aula. No entanto, enfrenta desafios como a desconexão entre teoria e prática, prejudicando sua eficácia. Esta pesquisa buscou verificar as percepções acerca da formação continuada e seu impacto na prática pedagógica inclusiva, em um grupo de 24 professores da educação básica de Belo Horizonte - MG e região metropolitana. Para tal foi utilizada a metodologia mista, com enfoque qualitativo. Os resultados mostraram que 62,5% dos professores não recebem o devido apoio institucional, mas muitos desenvolvem rotinas autônomas de desenvolvimento profissional. Três categorias principais de formação continuada foram identificadas: busca por conhecimento e atualização, aprimoramento profissional e valorização/motivação profissional. Esses achados destacam a necessidade de revisar os modelos de formação continuada, reforçando o apoio institucional e a articulação entre teoria e prática. Isso permitiria uma transformação efetiva da prática pedagógica inclusiva, melhor atendendo às demandas atuais da educação e promovendo um ensino de qualidade para todos.

Palavras-chave: Formação continuada; Inclusão escolar; Prática docente; Desenvolvimento profissional.

ABSTRACT

Continuous teacher education is essential for inclusive quality education, given the increasing diversity in the classroom. However, it faces challenges such as the disconnect between theory and practice, hindering its effectiveness. This research aimed to investigate perceptions of continuous education and its impact on inclusive pedagogical practice among a group of 24 basic education teachers from Belo Horizonte, MG, and its metropolitan region. A mixed methodology with a qualitative focus was employed. The results showed that 62.5% of teachers do not receive adequate institutional support, yet many develop autonomous professional development routines. Three primary categories of continuous education were identified: seeking knowledge and updates, professional improvement, and professional valorization/motivation. These findings highlight the need to revise continuous education models, strengthening institutional support and the link between theory and practice. This would enable an effective transformation of inclusive pedagogical practice, better meeting current educational demands and promoting quality education for all.

Keywords: Continuous Education; School Inclusion; Teaching Practice; Professional Development.

¹ Doutor em Ciências da Educação. Professor do curso de História do Centro Universitário Leonardo da Vinci – UNIASSELVI. Analista Educacional da Secretaria de Educação de Minas Gerais – SEE-MG. MG - Brasil. ✉ carლოსaraujo@gmail.com 
<https://orcid.org/0000-0002-3607-2124>. <https://lattes.cnpq.br/3103558048827105>.

1. Introdução

Este artigo é fruto de uma pesquisa de doutorado e busca compartilhar parte dos resultados e descobertas desta pesquisa. Aqui serão apresentadas as percepções dos professores, da amostra pesquisada, relativas à temática da Formação Continuada de Professores.

Dentro de um ambiente educacional diversificado e complexo, a formação continuada dos professores se apresenta como fundamento essencial para a realização de uma educação plenamente inclusiva. De fato, a constante mudança das necessidades dos alunos desperta uma demanda constante de que os professores estejam atualizados e aprimorem a cada momento seus processos pedagógicos; portanto, a formação continuada constitui-se não apenas como uma premissa importante, mas como um elemento fundamental para a efetivação de uma educação verdadeiramente inclusiva.

Apesar do reconhecimento de sua importância, reforçado por marcos legais como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN 9394/1996) e o Plano Nacional de Educação (PNE), a formação continuada enfrenta uma série de obstáculos. A desconexão entre teoria e prática, a falta de contextualização com a realidade escolar, a escassez de apoio institucional e as limitações de tempo e recursos são desafios significativos. Essas barreiras se tornam ainda mais pronunciadas quando consideramos as demandas específicas de formação necessárias para atuar em contextos educacionais inclusivos, onde os professores precisam desenvolver competências particulares para atender à diversidade em sala de aula.

Frequentemente, a formação continuada se materializa em ações isoladas e desarticuladas, que nem sempre atendem às reais necessidades dos professores em sua prática diária. Esta situação é particularmente crítica na educação inclusiva, onde o suporte constante para o desenvolvimento de estratégias pedagógicas que contemplem a diversidade dos estudantes é crucial.

Diante desse cenário, este estudo visa investigar as percepções e experiências de professores em relação à formação continuada e seu impacto na prática pedagógica inclusiva. Buscamos compreender os desafios, oportunidades e necessidades que emergem deste contexto, com o objetivo de repensar e aprimorar os processos de formação continuada, contribuindo, assim, para o desenvolvimento profissional dos professores e a qualidade da educação inclusiva.

Esta pesquisa é relevante em múltiplos aspectos: academicamente, aprofunda as discussões sobre formação continuada e inclusão escolar; pragmaticamente, oferece subsídios para o aprimoramento de políticas e programas de formação; e socialmente, colabora para a construção de uma educação mais equitativa e inclusiva. Ao dar voz aos professores e considerar suas experiências e percepções, o estudo fornece uma compreensão mais aprofundada dos desafios reais enfrentados no cotidiano escolar, permitindo a proposição de caminhos mais eficazes para a

formação continuada no contexto da educação inclusiva.

2. Metodologia

Este trabalho seguiu os aspectos éticos pertinentes a uma pesquisa com seres humanos e foi submetido a um Comitê de Ética em Pesquisa, via Plataforma Brasil, tendo sua aprovação deferida pelo mesmo (CAAE: 67249022.3.0000.5525). Os participantes receberam orientações claras e detalhadas, tiveram acesso ao Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) e foram garantidos o anonimato e a liberdade de escolher sua nomenclatura nos questionários e no grupo focal.

Esta pesquisa adotou uma abordagem metodológica mista, combinando elementos qualitativos e quantitativos, para uma compreensão mais completa e aprofundada do fenômeno estudado (Creswell, 2010). A abordagem qualitativa, com viés epistemológico fenomenológico-hermenêutico, permitiu desvendar significados ocultos por trás das experiências dos professores, enquanto a abordagem quantitativa forneceu uma análise estatística dos resultados, oferecendo uma visão mais abrangente. A hermenêutica foi empregada para decifrar o sentido oculto no sentido aparente, desdobrando os níveis de significação implicados na significação literal, e proporcionando uma compreensão mais profunda das vivências educacionais, considerando o contexto histórico e cultural em que estão inseridos (Ricoeur, 1990).

A abordagem é descritiva, com um desenho quase-experimental, visando descrever a influência do estudo do laudo médico na prática pedagógica dos professores. A escolha metodológica se justifica pela impossibilidade de atribuir participantes de forma aleatória a diferentes grupos de estudo e pela necessidade de avaliar o impacto de uma intervenção específica nos professores, proporcionando uma análise mais precisa das mudanças nas percepções e práticas pedagógicas.

A amostra, composta por 24 professores (18 professoras e 6 professores), com média de idade de 42 anos e atuando, em média, há 10 anos na educação, foi selecionada por conveniência. Destes, 21 atuam em escolas públicas e 3 em escolas privadas, todos localizados na cidade de Belo Horizonte – MG e região metropolitana; 13 atuando no ensino fundamental e 11 no ensino médio. A escolha da amostra por conveniência se justifica pela dificuldade em conseguir a adesão de docentes para as investigações sobre sua realidade profissional, e pela necessidade de manter a proximidade geográfica para facilitar o acompanhamento e orientação dos participantes nas três etapas da pesquisa.

A coleta de dados ocorreu em três momentos distintos, utilizando uma amostra pareada. Primeiramente, um questionário on-line com 42 questões, buscou capturar a percepção inicial dos

professores sobre sua prática pedagógica típica. As categorias do questionário abordaram o perfil dos participantes, suas percepções acerca da inclusão escolar, concepções e práticas relativas à formação continuada e como eles entendem e interagem com o laudo médico. Em seguida, após a elaboração de uma aula diferenciada baseada no estudo do laudo médico de um estudante, escolhido por cada participante da pesquisa, um segundo questionário on-line com 38 questões foi aplicado, focando nas últimas três categorias do primeiro questionário. Ambos os questionários incluíam perguntas fechadas, abertas e escalas Likert, permitindo uma coleta de dados mais completa e diversificada.

A análise de dados seguiu a metodologia de análise de conteúdo, na perspectiva de Bardin (2011), permitindo uma exploração aprofundada do conteúdo e a inferência de conhecimentos sobre a produção e recepção das mensagens. Foram aplicadas as etapas de pré-análise, exploração do material e tratamento dos resultados, culminando em categorização, interpretação e inferências coerentes com o quadro teórico e os objetivos da pesquisa.

Cabe destacar que a amostra estudada, mesmo que pequena, atende aos pressupostos da abordagem epistemológica adotada. De acordo com Fischer (2004), o valor de uma amostra não reside necessariamente no seu tamanho, mas sim na validade e na profundidade dos relatos coletados. Alinhando-se com as perspectivas de Martins; Bicudo (1989), este estudo adota um viés epistemológico que prioriza as percepções e os significados conferidos pelos participantes, bem como as inferências derivadas da interseção dessas percepções com referências teóricas pertinentes ao tema em questão. Essa abordagem contribui significativamente para o enriquecimento do conhecimento científico na área de estudo.

3. A formação continuada de professores

Pode-se dizer que a educação, na atualidade, passa por um processo de constantes mudanças e adaptações, tendo em vista suas características dinâmicas e seu papel intrínseco à formação da sociedade. Paulo Freire afirmou e reafirmou em diversos trabalhos que o ser humano é por si só inacabado. Em suas palavras não haveria educação se o homem fosse um ser acabado e seria papel da educação ajudar em sua construção, na reflexão sobre si mesmo em uma constante busca (Freire, 1979). Tem-se, nestas premissas, que a formação continuada de professores é um tema de grande importância na educação, pois está diretamente relacionada com a melhoria da qualidade do ensino e do desenvolvimento dos professores, bem como da dinâmica da relação professor-estudante.

Para Alvarado-Prada; Freitas; Freitas (2010), a formação de professores é um processo complexo que abrange toda a jornada profissional, incluindo as concepções de vida, sociedade,

escola e educação dos professores, seus interesses, necessidades, habilidades, bem como seus medos, desafios e limitações.

Segundo Almeida (2005), a formação continuada é um conjunto de atividades que os professores, em exercício, realizam com o objetivo de se preparar para suas atuais funções ou para novas oportunidades que possam surgir em seus locais de trabalho. Ela abrange todas as atividades de formação realizadas após a formação inicial e que continuam ao longo de toda a carreira docente, em diversos espaços e com uma variedade de parceiros.

Nas palavras de Libâneo,

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 contemplados 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).

A formação continuada não se relaciona, somente, aos conhecimentos específicos do campo educacional ou à práxis pedagógica. A compreensão de si próprio e o desenvolvimento cognitivo ou teórico são fundamentais, mas esses aspectos são limitados ou ampliados pela situação profissional, que pode possibilitar ou impedir o progresso na carreira docente (Imbernón, 2006).

Nas palavras de Alvarado-Prada; Freitas; Freitas (2010), se formar é um processo contínuo; como seres humanos, temos a capacidade de aprender e, como tal, continuamente nos desenvolvemos através das relações e interações em diferentes ambientes culturais. Assim, aprender é mais do que receber ou obter informações e compreendê-las, é incorporá-las em nossa essência, o que implica em nos desenvolvermos junto com elas. A formação é um processo de aprendizagem que acontece através do desenvolvimento individual e coletivo dentro da cultura, incorporando-a, criando e recriando-a.

Retomando Freire (1996), tem-se que o processo contínuo de formação do professor é crucial na promoção de uma reflexão crítica sobre a metodologia de ensino. Ele atua como mediador no processo de aprendizagem e desenvolvimento da cidadania dos educandos, ajudando a transformar a relação de dependência em autonomia.

Para Diniz-Pereira (2019), a formação de professores é geralmente dividida em duas etapas: a formação "inicial" ou "pré-serviço", de um lado, e a "formação contínua" ou "em serviço", de outro. Tem-se que a formação continuada é conhecida por vários termos, tais como: reciclagem, treinamento, aperfeiçoamento, formação permanente, capacitação, dentre outros. Este preparo se tornou uma das estratégias fundamentais para desenhar o perfil dos profissionais de educação, especificamente a partir de 1990, buscando reformular as práticas de formação, não apenas para melhorá-las, mas para fazê-lo de maneira diferente (Rodrigues; Chicon, 2021).

Assim, tem-se que a formação continuada de professores é geralmente entendida como

aquela que ocorre após a formação inicial, quando o indivíduo inicia a atuação como professor. Tudo o que acontece antes do início da atuação docente é considerado como formação inicial e o que ocorre depois, como formação continuada. A formação inicial visa oferecer ao professor as habilidades e conhecimentos necessários para ingressar na profissão, e está relacionada à graduação, habilitação ou certificação.

Em sentido amplo, a formação continuada é entendida como processo contínuo, ou permanente que se estende por toda vida profissional, e visa incentivar, pela reflexão, ação e interação entre os pares, o aprimoramento da sua prática e a apropriação de saberes rumo à autonomia profissional. Esse processo não envolve apenas o professor, mas também inclui os demais profissionais da educação, como os gestores, os coordenadores pedagógicos, dentre outros (Carleto; Guimarães, 2015, p. 84).

Os autores salientam que a formação continuada é de fundamental importância para a construção da identidade profissional do professor. A formação docente,

Não se inicia e nem termina nos Cursos de Licenciatura. A formação do professor é permanente. Desenvolve-se em diferentes tempos e espaços, ao longo da vida dos sujeitos educadores. Ninguém nasce professor, nem há um ponto determinado na vida em que o sujeito torna-se professor. O Curso superior habilita, certifica, mas não é o ponto final da formação (Guimarães, 2011, p. 275).

Uma formação baseada em pressupostos reflexivos permitiria aos professores participassem ativamente na reflexão sobre reformas escolares e na criação de teorias baseadas em sua própria prática. Desta forma, a formação seria responsável por desenvolver atitudes e habilidades que ajudem os professores a aprender com sua própria experiência (Carvalho; Gewerc, 2019). Segundo Candau (2016), a formação contínua deve ser fundamentada nos conhecimentos adquiridos pela prática, pois é a partir daí que o professor pode estabelecer uma conexão com os saberes curriculares. Esses conhecimentos adquiridos na prática constituem a cultura docente em ação.

Em pouco tempo surgiram críticas à visão de "etapas de formação" no sentido de separadas. Defendeu-se a necessidade de superação da concepção da formação de professores como momentos isolados e sugeriu-se examinar a formação docente como um processo contínuo entre a formação "inicial" e "continuada". Essa ideia de formação passou a ser cada vez mais difundida nos meios acadêmicos brasileiros (Nóvoa, 1997). Tal premissa conduz à noção da formação atrelada ao desenvolvimento profissional do professor.

Imbernón (2006) coloca que a formação continuada para professores é um processo de desenvolvimento profissional que começa com a experiência escolar e se estende ao longo da vida, abrangendo questões relacionadas às condições de trabalho, à carreira docente, ao salário, às

estruturas organizacionais e aos níveis de participação e decisão na esfera profissional. “A formação assim considerada integra-se à vida, compõe-se com os sentidos vivenciados; transforma-se em novas perspectivas para cada um dos sujeitos imersos na situação” (Franco, 2019, p. 100).

O desenvolvimento profissional docente envolve dois conceitos: profissionalidade e profissionalização. A profissionalidade é um processo interno relacionado à aquisição e aprimoramento dos conhecimentos necessários para o desempenho das tarefas docentes e como os professores interpretam sua atuação.

Ao falar de desenvolvimento profissional Imbernón (2010), coloca que este seria uma intenção sistemática de melhorar suas habilidades, crenças e conhecimentos para aumentar a qualidade da educação, pesquisa e gestão. Para alcançar esses objetivos é importante unir dimensões pessoais, coletivas e institucionais, para assim melhorar os grupos de trabalho, pesquisa e gestão, e criar políticas, programas, projetos e ações para atingir esses objetivos.

O desenvolvimento profissional é um processo complexo que relaciona a formação inicial, a formação contínua e os aspectos da prática profissional dos professores. Ele requer uma reflexão constante entre a teoria e a experiência docente, a identidade e o conhecimento profissional, as condições de trabalho e a progressão na carreira, além de envolvimento com a categoria, a instituição e a história profissional em construção. "Falar de desenvolvimento profissional, para além da formação, significa reconhecer o caráter profissional específico do professor e a existência de um espaço onde possa ser exercido" (Imbernón, 2010, p. 48).

De acordo com Suanno (2019), a formação e o desenvolvimento profissional dos professores devem ser entendidos como processos contínuos e relacionados, embora distintos. Ambos contribuem e/ou afetam a construção da identidade profissional. Nas palavras de Imbernón (2010), o desenvolvimento profissional dos professores inclui:

- Desenvolvimento institucional da educação através de trabalho conjunto para transformar a prática, permitindo a passagem de inovação isolada e individual para inovação institucional.
- A colaboração e troca de experiências entre os professores para atualizar todos os campos de intervenção educativa e aumentar a comunicação entre os professores.
- A relação entre a formação e um projeto de trabalho.
- A reflexão crítica sobre a própria prática educativa, através da análise, compreensão, interpretação e intervenção na realidade, permitindo ao professor gerar conhecimento pedagógico.
- A formação como incentivo à crítica de práticas profissionais negativas, como hierarquia, sexismo, proletarização, individualismo e baixo prestígio, bem como práticas sociais negativas, como exclusão e intolerância.

A formação, seja inicial ou continuada, é um componente importante para o desenvolvimento profissional dos professores, no entanto, não é o único fator e pode não ser o mais determinante no impulso da aprendizagem da docência.

4. Breve histórico e legislações importantes acerca da formação continuada de professores

Melo; Santos (2020) afirmam que a preocupação com a formação continuada dos professores é algo recente. Contudo, esta não é uma temática nova. Ao falar da história da formação de professores no Brasil, Vicentini; Lugli (2009), mostram que esta é apresentada de forma fragmentada e construída a partir de indícios.

De acordo com Tanuri (2000), as primeiras tentativas de formação de professores, no Brasil, eram principalmente voltadas para o ensino de técnicas e métodos, ou seja, tinham uma abordagem predominantemente prática. A Lei de 15 de outubro de 1827, que estabeleceu a criação de escolas, também destacou a importância do papel dos professores neste processo.

Em 1908 no estado de São Paulo foi debatida a necessidade de criação de modelos de aperfeiçoamento de professores, tendo como base a experiência de outros países (Souza, 1998). Este tema, novamente, tomou fôlego em 1932 com o início do movimento da Escola Nova. Com a criação em 1939 do primeiro curso de Pedagogia pelo Decreto Lei nº 1190, instaura-se a formação inicial, dando início à implementação de uma formação continuada. Com a primeira LDB, Lei 5692/1971 o foco recai sobre a formação somente. Em termos legais foi somente na segunda LDB (1971) que a noção de uma formação continuada toma forma, destacando o desenvolvimento de programas de aperfeiçoamento de professores (Melo; Santos, 2020).

Foi a partir do final dos anos 1980 que houveram vários momentos de discussão acerca da formação em Pedagogia, da sua profissionalização e do papel dos professores na sua própria formação. Em 1982 foram criados os CEFAM - Centros Específicos de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério, que tinham como função ajudar a melhorar a qualidade da educação nas escolas e na formação dos professores.

Para Melo; Santos (2020), após a segunda Conferência Mundial de Educação para Todos, em 1993, o MEC elaborou o primeiro Plano Decenal de Educação para Todos (1993-2003). Em 1996 com a criação da legislação educacional atual (LDBEN 9394/1996) a formação continuada foi de fato instrumentalizada como uma política e uma necessidade para tentar dar conta das demandas da educação. A carreira docente, geralmente, começa a ser estabelecida quando os professores, organizados em sindicatos e associações, reivindicam condições de trabalho e remuneração adequadas à natureza de suas atividades. Essa é uma jornada em progresso, pois as

condições atuais da profissão docente ainda não favorecem a excelência profissional.

Tendo como ponto de partida a Constituição Federal (1988), observa-se em seu artigo 39 a colocação de que União, Estados e o Distrito Federal deverão manter escolas de Governo para a formação e o aperfeiçoamento de servidores. Tem-se aqui a premissa de que a formação dos servidores públicos (incluindo os da educação) é constante e visa à melhoria dos serviços à população (Brasil, 1988).

Em 1996 foi estabelecida a Lei de Diretrizes e Bases Para a Educação (LDBEN - Lei 9.394/96). Nesta Lei que regulamenta todo o processo educacional em território brasileiro observa-se que é determinado que professores que atuarão na educação básica deverão ter formação superior em cursos de licenciatura. Com a atualização desta Lei em 2013, inclui-se a determinação de que os profissionais da educação tenham garantida a formação continuada em seus locais de trabalho, ou em instituições de educação básica ou superior.

O Plano Nacional de Educação (PNE) de 2001, apresenta a importância da formação continuada e destaca o papel das esferas públicas neste processo: "a formação continuada assume particular importância, em decorrência do avanço científico e tecnológico e da exigência de um nível de conhecimentos sempre mais amplos e profundos da sociedade moderna" (Brasil, 2001, p. 67). Aqui a formação continuada é apresentada como parte fundamental da formação do professor, sendo incentivada e valorizada.

No ano de 2003 institui-se a Portaria MEC nº 1.403 que institui o Sistema Nacional de Certificação e Formação Continuada de Professores. Em 2014 o Plano Nacional de Educação (PNE) corroborou os aspectos existentes quanto à formação continuada de professores, destacando o papel das instituições de ensino pela via de pós-graduações e pela oferta da formação pelas Escolas/Secretarias de Educação.

Em 2003 foi criado o Sistema Nacional de Certificação e Formação Continuada de Professores que tinha como objetivo melhorar o ensino e a qualificação docente. Em 2008 o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) afirmou que a melhoria da qualidade da educação básica depende da formação de seus professores, o que decorre diretamente das oportunidades oferecidas aos docentes, buscando atuar para tal consolidação.

Em 2007 é criada a Nova Capes pela Lei nº 11.502/2007, agora, além de subsidiar o MEC nas políticas de pós-graduação, atuará como uma agência reguladora da formação de professores, em suas formações inicial e continuada (Brasil, 2007).

Por fim apresenta-se a Resolução CNE/CP nº 1 (2020) que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica e a Base Nacional Comum para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica. Esta legislação traz a prerrogativa de que as ações de formação continuada, voltada para os professores, sejam

orientadas pelas competências previstas na própria resolução, onde o professor deve buscar desenvolver seu conhecimento profissional buscando o domínio do conteúdo que o professor precisa ensinar e a capacidade de ensiná-lo. Assim tem-se no artigo 4º:

A Formação Continuada de Professores da Educação Básica é entendida como componente essencial da sua profissionalização, na condição de agentes formativos de conhecimentos e culturas, bem como orientadores de seus educandos nas trilhas da aprendizagem, para a constituição de competências, visando o complexo desempenho da sua prática social e da qualificação para o trabalho (Brasil, 2020, p. 02).

Outro ponto importante desta Resolução prevê que os programas de formação continuada incluem cursos de atualização com uma carga horária de no mínimo 40 horas, bem como cursos e programas de aperfeiçoamento com carga horária de 180 horas, especialização, mestrado profissional e doutorado profissional.

A BNC - Professores é orientada por três pilares que guiam a formação inicial e contínua dos professores em todo o país: conhecimento, prática e engajamento. No que diz respeito ao conhecimento, os professores devem dominar os conteúdos e saber ensiná-los, possuir conhecimento sobre os estudantes e seus processos de aprendizagem, reconhecer diferentes contextos e entender a governança e estrutura dos sistemas educacionais. No eixo engajamento merece destaque o papel do professor aqui apontado, colocando que é necessário que o professor se comprometa com seu próprio desenvolvimento profissional, com a educação dos estudantes e com a crença de que todos têm capacidade de aprender. Ele também deve estar envolvido na criação do projeto pedagógico da escola e na promoção de valores democráticos. Além disso, deve ser dedicado a trabalhar em colaboração com colegas, famílias e toda a comunidade escolar (Brasil, 2020).

Parafraçando Araújo, Silva; Silva (2019), no que tange à legislação, os professores em exercício têm o direito a uma formação contínua, entendida como um processo que evolui ao longo da carreira. Esta formação pode ser proporcionada pela escola, pelo sistema educacional em que atuam ou procurada pelos próprios professores.

Muitas Leis e ou programas, existentes, ativos ou não, não foram citados. Contudo, acredita-se que o pequeno percurso legislativo, aqui demonstrado, objetivou mostrar que a formação continuada é uma preocupação das esferas legislativas, que há certo empenho em concretizar ações para este propósito e que o professor ainda é o principal agente de sua própria formação.

5. Características da Formação Continuada para a docência e a Inclusão Escolar

Ao fazer uma crítica ao processo de formação continuada no Brasil, Diniz-Pereira (2019) coloca que infelizmente, esta formação é geralmente caracterizada por ações isoladas, pontuais e eventuais. Ainda prevalece a oferta de cursos curtos e pós-graduações *lato sensu* que nem sempre atendem às necessidades formativas dos professores. Os professores muitas vezes colecionam certificados, dedicando mais atenção à assinatura de listas de presença do que à participação efetiva nas formações.

De acordo com Beraza (2019), é preciso garantir condições mínimas aos profissionais que permitam exercer o trabalho com dignidade. Para Imbernón (2009), existe muita formação, mas também fica claro que há pouca inovação. Demo (2019) argumenta que é fundamental garantir condições de trabalho dignas, incluindo remunerações adequadas, ambiente de interação seguro e aberto, e tempo para estudar, pesquisar e elaborar.

A imagem tradicional do professor como simples transmissor de conhecimento já não é mais adequada para nossa era. Hoje, é esperado que os professores sejam capazes de aprender ao longo da vida, continuamente se atualizando e produzindo seu próprio conhecimento. A escola é vista como um ambiente para a aprendizagem tanto dos estudantes quanto dos professores (Demo, 2019).

A formação contínua é fundamental para o sucesso no ensino e aprendizagem, porém, é necessário considerar as necessidades, expectativas e características dos professores, bem como seus contextos de trabalho e a cultura institucional da escola em que atuam (Alvarado-Prada; Freitas; Freitas, 2010).

Os professores eficazes aprendem a inspirar seus estudantes, colocando-os no centro do processo educacional. Eles usam a estrutura curricular de maneira flexível, encarando o conhecimento como uma dinâmica aberta, reconstrutiva e discutível, de forma que os estudantes são convidados a serem autores do seu próprio aprendizado (Demo, 2019).

Carvalho; Gewerc (2019) apontam que mesmo diante de predicativos legais, autores como Nóvoa (2009) e Imbernón (2009) alertam para a existência de casos de formação continuada que colocam os professores em uma posição passiva e desconectados de sua prática. Como afirma Nóvoa:

Muitos programas de formação continuada têm-se mostrado ineficazes, somente contribuindo para dificultar ainda mais a rotina já desafiadora de um professor. É preciso evitar o excesso de cursos, seminários e ações que caracterizam o atual mercado da formação, alimentado por uma sensação constante de desatualização dos professores. A única solução é investir na criação de redes de trabalho colaborativas que possam ser o suporte para práticas de formação baseadas em

compartilhamento e diálogo profissional (Nóvoa, 2009, p. 23).

Tardif (2017) defende a importância de trabalhar sobre si mesmo, da reflexão e da autoanálise durante o período de formação. Para evitar a reprodução natural dos modelos que o professor traz internalizados, é preciso considerar componentes formativos que evoquem de forma crítica as experiências escolares do professor.

Como ressalta Diniz-Pereira:

Porém, pensando a especificidade da condição docente no Brasil, insisto que não podemos usar esse conceito em nosso país sem reivindicar a garantia das condições adequadas para a realização do trabalho docente em nossas escolas, do contrário, em vez de se formar e de se desenvolver profissionalmente, a/o trabalhadora/trabalhador da educação estará, na realidade, se deformando à medida que exerce a profissão docente (Diniz-Pereira, 2019, p. 73).

Tais pontuações corroboram a importância do papel do professor diante de seu processo de formação continuada, bem como destacam que ainda estamos longe de uma formação de fato eficiente para lidar com a realidade das escolas. Trata-se de uma responsabilidade compartilhada, cabendo ao professor assumir a sua parcela, direcionando e reafirmando suas ações para a construção de sua identidade profissional.

6. Resultados e discussões

6.1 A Formação continuada na visão dos professores participantes da pesquisa

No contexto educacional contemporâneo, a formação continuada de professores é crucial para práticas pedagógicas inclusivas e eficazes, especialmente diante da crescente diversidade nas salas de aula. Esta seção da pesquisa explora, por meio das vozes dos educadores, o conceito de formação continuada, destacando três categorias fundamentais que refletem suas percepções sobre o desenvolvimento profissional. Aqui, revelamos a importância e as dimensões multifacetadas da formação continuada, desde a busca por conhecimento até o aprimoramento profissional.

6.1.1 O conceito de formação continuada na perspectiva da amostra

A formação continuada dos professores constitui um tema de relevância significativa no campo educacional contemporâneo. A sua importância é ainda mais destacada quando consideramos a necessidade crescente de adaptar as práticas pedagógicas a uma diversidade cada vez maior no ambiente de aprendizagem. Com base nas respostas fornecidas pelos professores, podemos apresentar três categorias principais relacionadas à formação continuada dos professores

participantes da pesquisa.

6. 1. 2 Busca por conhecimento e atualização

Esta categoria engloba a busca constante por novos conhecimentos, o estudo contínuo e a atualização como parte integrante da formação continuada. Os professores destacam a importância de se manterem atualizados e adquirirem novos conhecimentos relacionados à prática pedagógica, especialmente aqueles voltados para o trabalho em salas de aula inclusivas.

A formação continuada é o esforço de cada profissional para se aperfeiçoar cada vez mais (Professora Jaqueline).

Uma formação em que há uma preocupação não só com o conteúdo, mas também em se adaptar à realidade do aluno e do professor... sem uma formação continuada, o processo pedagógico adquirido na academia fica obsoleto (Professor Elmo).

É necessário estar sempre se atualizando para atender as demandas dos alunos (Professora Neide).

O professor precisa buscar constantemente novos conhecimentos (Professor Arthur).

Todo dia é uma nova aprendizagem na educação (Professora Rose).

É preciso estar em constante aprendizado (Professor Gibson).

Essas falas destacam a importância da busca constante por conhecimento e atualização como parte da formação continuada. Os professores reconhecem que a educação está em constante evolução e que é necessário acompanhar as transformações sociais, tecnológicas e pedagógicas.

6. 1. 3 Aprimoramento profissional

Nesta categoria podemos incluir o aprimoramento profissional como um dos objetivos da formação continuada. Isso envolve o desenvolvimento de habilidades específicas na área de atuação, com destaque para aquelas necessárias ao trabalho em contextos inclusivos, a adaptação à realidade da sala de aula em constante evolução e a busca por uma prática pedagógica mais eficiente que atenda à diversidade dos estudantes.

Os estudantes que forem encontrados com necessidades especiais deverão ser promovidos ao próximo estágio de sua graduação, levando em consideração sua socialização e avanços dentro de sua especificidade (Professora Graça Reis).

Capacitação contínua, com o intuito de agregar conhecimentos que não foram contemplados durante a graduação e que auxiliam a prática profissional (Professora Anna).

A formação nos ajuda a desenvolver novas estratégias de ensino (Professora Arianda).

É fundamental para melhorar nossa prática em sala de aula (Professora Heloísa).

Precisamos nos aperfeiçoar constantemente para atender às necessidades dos alunos (Professor Sebastião).

O aprimoramento profissional é essencial para uma educação de qualidade (Professora Luciana).

Busco me especializar para atender melhor meus alunos (Professora Darlene).

A prática precisa ser constantemente aperfeiçoada (Professor Kakashi Sensei).

Essas falas ressaltam a importância do aprimoramento profissional por meio de capacitações e conhecimentos específicos. Os professores reconhecem a necessidade de se adaptarem às demandas da diversidade de estudantes e buscam desenvolver suas habilidades para oferecer um ensino de qualidade.

6. 1. 4 Valorização e motivação profissional

Essa categoria envolve a valorização e motivação dos professores como parte da formação continuada. Os professores mencionam a importância do sentimento de valorização do profissional e da motivação como fatores que impulsionam o engajamento na busca por aprimoramento e atualização.

Formação continuada é, para mim, a constante geração e atualização de conhecimento a respeito da docência (Professora Mariana).

Acredito que, como os processos se atualizam e as demandas da sociedade mudam, o profissional deve sempre estar estudando para se atualizar (Professora Ward).

É uma forma de reconhecimento do nosso trabalho (Professora Poly).

A formação nos motiva a sermos melhores profissionais (Professor Gibson).

Me sinto mais valorizada quando tenho oportunidade de estudar (Professora Adriana).

O estudo contínuo me mantém motivada na profissão (Professora Anna).

A valorização e a motivação do profissional emergem como aspectos cruciais na abordagem das falas analisadas, ilustrando a importância destes elementos na formação continuada. Os professores, por meio de suas palavras, realçam a necessidade de não apenas adquirir novos conhecimentos, mas também de se sentirem valorizados e estimulados a buscar constantemente aprimoramento.

A formação continuada, portanto, é vista como um processo abrangente que não se limita apenas à aquisição de conhecimento. Na visão dos professores, ela também abraça um sentimento de valorização pessoal e o estímulo para a busca incessante de desenvolvimento. Conforme aponta Freire (1996), a busca por adquirir novos conhecimentos é fundamental para garantir uma prática pedagógica eficiente e eficaz. Essa busca contínua de conhecimento reflete o compromisso dos professores em se manterem atualizados e oferecerem uma educação de qualidade aos seus estudantes.

Além disso, percebe-se a ênfase dada ao aprimoramento profissional, com destaque para a adaptação à realidade da sala de aula e a busca por habilidades específicas. Nesse sentido é crucial que o aprimoramento profissional dos professores esteja em sintonia com as demandas dos estudantes e as mudanças constantes no cenário educacional (Nóvoa, 1997). Os professores

reconhecem a importância de se adaptarem às demandas da diversidade de estudantes e buscam o desenvolvimento de habilidades específicas para atender às necessidades individuais.

Nas palavras de Tardif (2017), a valorização e a motivação profissional desempenham um papel fundamental na formação continuada, estimulando o comprometimento do professor em buscar constantemente aprimoramento. Assim, a busca constante por conhecimento e atualização reflete o sentimento de valorização dos professores e sua motivação para oferecer um ensino de qualidade.

As inferências apresentadas destacam a importância crucial da formação continuada como um processo contínuo e sistemático que abrange a aquisição de conhecimentos e habilidades, assim como a valorização e a motivação profissional. Os professores entendem que, em um mundo onde a educação está sempre evoluindo e a necessidade de acompanhar transformações sociais, tecnológicas e pedagógicas é imprescindível para prover um ensino de qualidade, a formação continuada assume uma complexidade multifacetada. Esta abrange desde a atualização constante de conhecimentos, passando pela busca individual de aperfeiçoamento, resposta às demandas educacionais contemporâneas, até a melhoria da prática profissional. Esta visão abrangente e complexa da formação continuada é essencial para garantir uma educação de qualidade que possa se adaptar à diversidade e complexidade do século XXI.

7. Aspectos da formação continuada na perspectiva dos professores participantes da pesquisa

Na complexidade do ambiente educacional contemporâneo, a formação continuada de professores torna-se uma necessidade presente e um fator crítico para o sucesso do processo de inclusão escolar. Quando questionados sobre a vivência de momentos de formação continuada de 62.5% da amostra (15 professores) pontuaram tentar desenvolver uma rotina voltada para esta formação.

Neste tópico iremos explorar a visão dos próprios educadores sobre esse processo de aprendizado contínuo e desenvolvimento profissional, focalizando em suas experiências e percepções em relação ao tema. Buscou-se entender a interseção entre a realidade da sala de aula, as políticas de formação de professores e as expectativas e desafios enfrentados pelos educadores na prática diária; fornecendo um quadro mais aprofundado e esclarecedor da formação continuada no contexto da inclusão escolar.

7.1 Apoio institucional à formação continuada

A análise dos dados coletados retrata um cenário desalentador no que diz respeito à formação continuada dos educadores. Grande parte dos professores (62,5%) relatou não receber o suporte adequado por parte de suas instituições para um treinamento contínuo condizente com as demandas de sua realidade (Libâneo, 2001). Esse quadro apresenta-se ainda mais preocupante ao se considerar que a formação de professores é fundamental para o desenvolvimento de uma educação de qualidade, cujo foco está no ensino-aprendizagem eficaz e significativo (Freire, 1996).

Somente os profissionais da sala de recursos passam por essa formação continuada (Professora Simonica).

Infelizmente não temos essa formação (Professora Rose).

Não temos um momento para formação (Professora Simonica).

Não há incentivo da escola para formação continuada (Professor Kakashi Sensei).

Falta apoio institucional para participar de cursos (Professora Lulu).

A escola não oferece momentos de formação (Professora Simonica). Precisamos de mais apoio da instituição (Professor Elmo).

Faltam recursos para investir em formação (Professora Ward).

Este aspecto está em linha com o estudo de Veiga (1996), que ressalta a necessidade de apoio institucional adequado para uma formação continuada eficaz. Este comentário é apoiado por Garcia (1999), que sugere que o apoio institucional é fundamental para uma formação continuada efetiva.

7.2 Conexão com a prática e realidade escolar

Muitos professores expressaram a falta de relevância prática dos cursos oferecidos e uma desconexão entre as formações oferecidas e sua realidade escolar.

Até oferece, mas não são bons, não ensinam na prática. Muita teoria e pouca prática (Professora Ward).

Existe a oferta de minicursos e até pós-graduação na área, mas nenhuma é voltada para a realidade vivenciada nas escolas da rede estadual de Minas Gerais (Professora Mariana).

Os que fiz não vejo que geraram diferença no meu trabalho (Professora Jéssica).

Os cursos são muito teóricos e distantes da nossa realidade (Professora Anna).

As formações precisam considerar o contexto da escola pública (Professora Luciana).

Falta conexão entre teoria e prática nos cursos oferecidos (Professor Toninho).

Precisamos de formações mais práticas (Professora Mariana).

As formações não abordam nossa realidade escolar (Professora Graça Reis).

Os cursos não consideram nossas dificuldades diárias (Professora Neide).

Tal premissa reitera a pesquisa de Saviani (2007), que destaca a necessidade de contextualizar a formação continuada à realidade escolar e que seja diretamente aplicável ao contexto da sala de aula.

7.3 Iniciativas e perspectivas individuais

Alguns professores parecem se engajar em iniciativas individuais para se atualizarem e citam que apesar das barreiras temporais, alguns professores demonstraram uma postura proativa e autônoma em relação à formação continuada.

Não me lembro de nenhum curso, todos que fiz foi por conta própria (Professora Lígia).
Estou sempre em busca de conhecimentos de acordo com as especificidades de cada aluno (Professora Darlene).

Estou na minha 7ª especialização. Sou estudiosa, curiosa e gosto de aprender. Sou uma professora que tem um filho com TDAH, hoje com 29 anos e desde novo, leio, estudo e me especializo nessas questões de inclusão escolar, para melhor entendê-lo (Professora Renata).

Faço cursos on-line por conta própria (Professor Sebastião).

Busco me atualizar através de leituras e pesquisas na internet (Professora Arianda).

Procuo participar de grupos de estudo (Professora Poly).

Invisto meu próprio dinheiro em cursos (Professora Renata).

Estudo por conta própria para me manter atualizada (Professora Heloísa).

Busco conhecimento em diferentes fontes (Professor Arthur).

Tais colocações corroboram Pimenta (1999), que discute a importância do autoaprendizado e da proatividade dos professores na formação continuada e com Charlot (2000), que defende que a aprendizagem autônoma é crucial na formação continuada dos professores.

7. 4 Acesso e oportunidades para a formação continuada

Outro ponto destacado pelos professores é a falta de formação específica para suas necessidades e a falta de oportunidades para a formação continuada. A falta de tempo é outro obstáculo à formação continuada identificado nas respostas

Não recebemos capacitações em específico (Professora Darlene).

Nunca participei de nenhuma formação (Professora Adriana).

Com minha carga horária atual, não consigo participar de muitos cursos de formação (Professora Ward).

Não tenho tempo suficiente para me dedicar a uma formação continuada decente (Professor Toninho).

A carga horária extensa dificulta participar de formações (Professora Graça).

Os cursos oferecidos são em horários incompatíveis (Professor Arthur).

Falta tempo para participar das formações (Professora Ward).

Os cursos são caros e não temos ajuda de custo (Professora Lulu).

É difícil conciliar trabalho e formação (Professor Gibson).

As oportunidades de formação são escassas (Professora Adriana).

Como colocado por Zeichner (1993), a formação continuada dos professores precisa ser personalizada e adaptada às necessidades individuais e contextuais de cada educador. Já Nóvoa (1997), enfatiza a importância do acesso igualitário às oportunidades de formação continuada. Relativo ao fator “tempo” Freitas; Kuenzer (2002), indicam que a falta de tempo é uma das principais barreiras à formação continuada.

Alguns professores destacaram a necessidade de formação continuada para melhor atender às necessidades dos estudantes em um ambiente inclusivo. Esta perspectiva é corroborada por Mantoan (2003) que vê a formação continuada como um meio essencial para apoiar a inclusão na sala de aula.

Como visto nos relatos dos professores, há deficiências significativas na formação continuada, destacando a falta de aplicabilidade prática e a ausência de formações específicas. Esta falta de relevância e especificidade da formação continuada é contraposta aos princípios defendidos por Freire (1987) que realça a importância da aprendizagem significativa e contextualizada em sua pedagogia crítica. A mesma visão é reforçada por Libâneo (2001), que sugere que a formação continuada precisa estar profundamente conectada ao contexto de ensino e aprendizagem.

A desconexão entre a formação continuada e a realidade vivida pelos professores nas salas de aula emergiu como outra preocupação significativa. A percepção de Saviani (2007) de que essa falta de relevância prática prejudica a eficácia da formação dos professores é ressonante aqui. Saviani sublinha a necessidade de contextualizar a formação continuada à realidade escolar, complementada por Nóvoa (1997), que salienta a necessidade de proporcionar acesso igualitário a todos os professores para oportunidades de formação continuada.

No entanto, apesar desses desafios, é notável que alguns professores tenham demonstrado proatividade em buscar oportunidades de aprendizagem autônoma, um comportamento que Pimenta (1999) considera essencial para a formação continuada. Porém, o apoio institucional limitado, como muitos professores apontaram, é um obstáculo que precisa ser enfrentado. Garcia (1999) defende que um apoio institucional eficaz é indispensável para uma formação continuada efetiva. Nesse sentido, os dados coletados sinalizam uma carência significativa em relação à formação continuada dos professores e apontam para uma necessidade premente de revisões e melhorias na formação continuada dos professores, levando em consideração a importância de abordagens práticas, alinhadas às realidades individuais das escolas e seus professores.

Ao discutir a importância da formação continuada, Freire (1996), afirma que o ato de ensinar não se resume a transferir conhecimento, mas sim a proporcionar as condições para que os estudantes possam produzir e construir seu próprio conhecimento.

Por outro lado, é notável que mais da metade dos professores busca estabelecer uma rotina voltada para a formação continuada. Entretanto, o alcance desse objetivo é dificultado por obstáculos como a carga horária de trabalho intensa, a falta de apoio institucional e a percepção de que a teoria explorada nos cursos não é diretamente aplicável à realidade das salas de aula.

Nesse sentido, Tardif (2017) enfatiza que a formação continuada deve levar em conta os conhecimentos adquiridos pelos professores a partir de sua prática profissional e experiência pessoal. Dessa maneira, ela pode se conectar de forma mais eficaz com a realidade vivida pelos

professores.

Os resultados revelam um conjunto de desafios e oportunidades para a formação continuada dos professores. Eles destacam a importância de considerar a carga de trabalho dos professores, a relevância da proatividade individual e a necessidade de alinhar a formação continuada com as realidades práticas da sala de aula.

8. Considerações Finais

A investigação sobre a formação continuada de professores no contexto da inclusão escolar revelou um cenário complexo, marcado tanto por desafios significativos quanto por iniciativas promissoras. Os resultados evidenciaram que 62,5% dos professores participantes relataram não receber suporte institucional adequado para sua formação continuada, apontando para uma lacuna significativa entre as políticas educacionais e sua efetiva implementação.

Entre os principais desafios identificados, destacam-se a desconexão entre teoria e prática, a falta de contextualização com a realidade escolar, a escassez de tempo devido à intensa carga horária de trabalho e o limitado apoio institucional. A pesquisa revelou que muitos professores percebem as formações oferecidas como demasiadamente teóricas e distantes de suas necessidades práticas em sala de aula, especialmente no que tange ao trabalho com a inclusão.

Por outro lado, um resultado encorajador foi a constatação de que mais da metade dos professores busca estabelecer uma rotina voltada para a formação continuada, demonstrando proatividade e compromisso com seu desenvolvimento profissional. Esta iniciativa individual se manifesta através da participação em grupos de estudo, realização de cursos online, leituras especializadas e pesquisas autônomas.

Os dados também evidenciaram três categorias principais relacionadas à formação continuada: a busca por conhecimento e atualização, o aprimoramento profissional, e a valorização e motivação profissional. Estas categorias demonstram que os professores compreendem a formação continuada como um processo que vai além da mera aquisição de conhecimentos, englobando aspectos de desenvolvimento pessoal e profissional.

É importante ressaltar que o estudo mostrou uma necessidade premente de repensar os modelos de formação continuada vigentes. As experiências relatadas pelos professores sugerem que programas de formação mais efetivos devem considerar as especificidades do trabalho docente em contextos inclusivos, proporcionando experiências práticas significativas que permitam o desenvolvimento das competências necessárias para atender à diversidade em sala de aula. Esta formação precisa estar alinhada com as demandas reais do cotidiano escolar, oferecendo suporte efetivo para que os professores possam implementar práticas pedagógicas que promovam uma

educação de qualidade para todos os estudantes.

Inferese, que, embora existam iniciativas e esforços individuais significativos por parte dos professores, há ainda um longo caminho a percorrer para que a formação continuada se estabeleça como um processo verdadeiramente efetivo e transformador da prática pedagógica inclusiva. Este caminho passa necessariamente pelo fortalecimento do apoio institucional, pela melhor articulação entre teoria e prática, e pela consideração das reais necessidades e contextos dos professores em sua prática cotidiana.

Referências:

ALMEIDA, A. M. C. F. Construção da ponte entre as intenções da professora e a aprendizagem dos estudantes: relato de uma experiência de pesquisa. In: CUNHA, R. B.; PRADO, G. V. T. **Percursos de autoria: exercícios de pesquisa**. Campinas: GEPEC/FE/UNICAMP, 2005.

ALVARADO-PRADA; L. E.; FREITAS, T. C.; FREITAS, C. A. **Formação continuada de professores: alguns conceitos, interesses, necessidades e propostas**. 2010.

ARAÚJO, R. M. B.; SILVA, M. D.; SILVA, M. C. **A formação continuada de professores da educação básica: concepções e desafios na perspectiva dos docentes**. 2019.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 2011.

BERAZA, M. A. Z. Novos desafios na formação de professores. In: IMBERNÓN, F.; NETO, A. S.; FORTUNATO, I. (org.). **Formação permanente de professores: experiências iberoamericanas**. São Paulo: Edições Hipótese, 2019.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Senado Federal, 1988.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9394/1996**. Brasília: Senado Federal, 1996.

BRASIL. **Lei nº 10172**. Plano Nacional de Educação. 2001. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/l10172.htm. Acesso em: 10 jan. 2025.

BRASIL. **Portaria nº 1403**. Institui o Sistema Nacional de Certificação e Formação Continuada. Brasília: MEC, 2003.

BRASIL. **Resolução CNE/CP nº 1, de 27 de outubro de 2020**. Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 29 out. 2020. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=164841-rcp001-20&category_slug=outubro-2020-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 24 jan. 2023.

BRASIL. **Lei nº 5692. 1971**. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l5692.htm. Acesso em: 22 abr. 2024.

CANDAUI, V. M. F. Ensinar - aprender: desafios atuais da profissão docente. **Revista Cocar**,

Belém, Edição Especial n.º.2, p. 298-318, 2016. Disponível em:
<https://periodicos.uepa.br/index.php/cocar/article/view/1035/677>. Acesso em: 11 jan. 2025.

CARLETO, E. A.; GUIMARÃES, S. A formação continuada como espaço de formação leitora. **Revista Olhares & Trilhas**, v. 17, n. 2, p. 85-98, 2015. Disponível em:
<https://seer.ufu.br/index.php/olhasesetrilhas/article/view/30771/17479>. Acesso em: 08 jan. 2023.

CARVALHO, C.; GEWERC, M. A superposição da formação inicial e permanente: a experiência do pró-saber. In: IMBERNÓN, F.; NETO, A. S.; FORTUNATO, I. (Org.). **Formação permanente de professores: experiências iberoamericanas**. São Paulo: Edições Hipótese, 2019. p. 45-62.

CARVALHO, R. E. **Removendo barreiras para a aprendizagem**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

CHARLOT, B. **Da relação com o saber: elementos para uma teoria**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

CRESWELL, J. W. **Research design: qualitative, quantitative and mixed methods approaches**. 4. ed. Thousand Oaks: Sage Publications, 2014.

DEMO, P. Discutindo a preparação de professores. In: IMBERNÓN, F.; NETO, A. S.; FORTUNATO, I. (org.). **Formação permanente de professores: experiências iberoamericanas**. São Paulo: Edições Hipótese, 2019.

DINIZ-PEREIRA, J. E. Desenvolvimento profissional docente: um conceito em disputa. In: IMBERNÓN, F.; NETO, A. S.; FORTUNATO, I. (org.). **Formação permanente de professores: experiências iberoamericanas**. São Paulo: Edições Hipótese, 2019.

FISCHER, B. T. D. Ponto e contraponto: harmonias possíveis no trabalho com histórias de vida. In: ABRAHÃO, M. H. M. B. (Org.). **Aventura (auto)bibliográfica**. Porto Alegre: EdPUC, 2004.

FRANCO, M. A. S. Formação continuada de/para/com docentes: para quê? Para quem? In: IMBERNÓN, F.; NETO, A. S.; FORTUNATO, I. (org.). **Formação permanente de professores: experiências iberoamericanas**. São Paulo: Edições Hipótese, 2019.

FREIRE, P. **Educação e mudança**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREITAS, L. C.; KUENZER, A. Z. **Formação de profissionais da educação, economia e trabalho: algumas notas sobre o papel das novas tecnologias de informação e comunicação**. Educação & Sociedade, v. 23, n. 80, p. 226-247, 2002.

GARCIA, C. M. **Formação de professores: para uma mudança educativa**. Porto: Porto Editora, 1999.

GUIMARÃES, S. Aprender a ensinar história em espaços intersticiais: reflexões sobre o papel

formativo. In: GUIMARÃES, S.; GATTI, D. **Perspectivas do Ensino de História: ensino, cidadania e consciência histórica**. Uberlândia: Edufu, 2011.

IMBERNÓN, F. **Formação docente e profissional: formar-se para mudança e a incerteza**. São Paulo: Cortez, 2006.

IMBERNÓN, F. **Formação permanente do professorado: novas tendências**. São Paulo: Cortez, 2009.

IMBERNÓN, F. **Formação Continuada de Professores**. Porto Alegre: Artmed, 2010.

LIBÂNEO, J. C. **Didática**. São Paulo: Cortez, 2001.

LIBÂNEO, J. C. **Organização e gestão da escola: teoria e prática**. 5. ed. Goiânia: Alternativa, 2004.

MANTOAN, M. T. E. **Inclusão escolar: o que é? por quê? como fazer?** São Paulo: Moderna, 2006.

MANTOAN, M. T. E. A educação especial no Brasil: da exclusão à inclusão escolar. **Revista Educação Especial**, n. 23, p. 1-7, 2003. Disponível em: <http://www.lite.fe.unicamp.br/cursos/nt/ta1.3.htm>. Acesso em: 03 jan. 2023.

MANTOAN, M. T. E. **Caminhos pedagógicos da inclusão: como estamos implementando a educação (de qualidade) para todos nas escolas brasileiras**. São Paulo: Memnon, 2001.

MARTINS, J.; BICUDO, M. A. V. **A pesquisa qualitativa em Psicologia: fundamentos e recursos básicos**. São Paulo: Moraes, 1989.

MELO, E. S. N.; SANTOS, C. R. A formação continuada de professores(as) no Brasil: do século XX ao século XXI. **Humanidades & Inovação**, v. 7, n. 7, p. 68-84, 2020. Disponível em: <https://revista.unitins.br/index.php/humanidadesinovacao/article/view/3269/1717>. Acesso em: 21 jan. 2023.

MITTLER, P. **Educação Inclusiva: contextos sociais**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

NÓVOA, A. Formação de professores e profissão docente. In: NÓVOA, A. (Org.). **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1997. p. 15-33.

NÓVOA, A. **Professores: imagens do futuro presente**. Lisboa: Educa, 2009.

PIMENTA, S. G. **Saberes pedagógicos e atividade docente**. São Paulo: Cortez, 1999.

PIMENTEL, S. C. Formação de professores para a inclusão: saberes necessários e percursos formativos. In: MIRANDA, T. G.; FILHO, T. A. G. (orgs.). **Formação, práticas e lugares**. Salvador: EDUFBA, 2012.

RICOEUR, P. **Interpretação e ideologias**. 4. ed. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1990.

RODRIGUES, G. M R.; CHICON, J. F. **Desdobramentos da formação continuada: por entre as narrativas, as ressignificações**. 2021.

SAVIANI, D. **Pedagogia histórico-crítica**: primeiras aproximações. Campinas: Autores Associados, 2007.

SOUZA, A. L. A. S.; RODRIGUES, M. G. A. Educação inclusiva e formação docente continuada. **Revista EDUCA**, v. 2, n. 4, p. 107-124, 2015. Disponível em: <https://docplayer.com.br/27784729-Educacao-inclusiva-e-formacao-docentecontinuada.html>. Acesso em: 18 jan. 2023.

SOUZA, R. F. **Templos de civilização**: a implantação da escola primária graduada no estado de São Paulo. São Paulo: UNESP, 1998.

SOUZA, S. R.; WAGNER, R. R. A formação continuada do professor. **FAIT**, v. 7, n. 1, p. 1-15, 2017. Disponível em: http://fait.revista.inf.br/imagens_arquivos/arquivos_destaque/MZNBkwvmN2yvURo_2017-1-21-11-10-59.pdf. Acesso em: 12 jan. 2023.

SUANNO, M. V. R. Formação de professores e desenvolvimento Profissional: processos permanentes e imbricados. In: IMBERNÓN, F.; NETO, A. S.; FORTUNATO, I. (org.). **Formação permanente de professores**: experiências iberoamericanas. São Paulo: Edições Hipótese, 2019.

TANURI, L. M. História da formação de professores. **Revista Brasileira de Educação**, n. 14, p. 61-88, 2000. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n14/n14a05>. Acesso em: 20 jan. 2023.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 17. ed. Petrópolis: Vozes, 2017.

VEIGA, I. P. A. (Org.). **Repensando a didática**. 14. ed. Campinas: Papyrus, 1996.

VICENTINI, P. P.; LUGLI, R. G. **História da profissão docente no Brasil**: representações em disputa. São Paulo: Cortez, 2009.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1994.

ZEICHNER, K. M. **A formação reflexiva de professores**: ideias e práticas. Lisboa: Educa, 1993.