

UNIVERSIDADE FEDERAL DE VIÇOSA

**A autoformação integrada à educação especial: um estudo de processos
vividos por professores do atendimento educacional especializado na
educação básica**

Naihara Peterli de Jesus
Magister Scientiae

**VIÇOSA - MINAS GERAIS
2026**

NAIHARA PETERLI DE JESUS

**A autoformação integrada à educação especial: um estudo de processos
vividos por professores do atendimento educacional especializado na
educação básica**

Dissertação apresentada à Universidade Federal de Viçosa, como parte das exigências do Programa de Pós-Graduação em Educação, para obtenção do título de *Magister Scientiae*.

Orientadora: Alvanize V. F. Ferenc

**Ficha catalográfica elaborada pela Biblioteca Central da Universidade
Federal de Viçosa - Campus Viçosa**

T

J58a
2026

Jesus, Naihara Peterli de, 1986-

A autoformação integrada à educação especial : um estudo de processos vividos por professores do atendimento educacional especializado na educação básica / Naihara Peterli de Jesus. – Viçosa, MG, 2026.

1 dissertação eletrônica (129 f.): il. (algumas color.).

Inclui apêndices.

Orientador: Alvanize Valente Fernandes Ferenc.

Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Viçosa, Departamento de Educação, 2026.

Referências bibliográficas: f. 109-117.

DOI: <https://doi.org/10.47328/ufvbbt.2026.428>

Modo de acesso: World Wide Web.

1. Professoras - Formação. 2. Educação especial.
3. Educação inclusiva. I. Ferenc, Alvanize Valente Fernandes, 1968-. II. Universidade Federal de Viçosa. Departamento de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação. III. Título.

CDD 22. ed. 371.90472

NAIHARA PETERLI DE JESUS

**A autoformação integrada à educação especial: um estudo de processos
vividos por professores do atendimento educacional especializado na
educação básica**

Dissertação apresentada à Universidade Federal de Viçosa, como parte das exigências do Programa de Pós-Graduação em Educação, para obtenção do título de *Magister Scientiae*.

APROVADA: 5 de março de 2026.

Assentimento:

Naihara Peterli de Jesus
Autora

Alvanize Valente Fernandes Ferenc
Orientadora

Essa dissertação foi assinada digitalmente pela autora em 22/07/2026 às 18:27:23 e pela orientadora em 23/07/2026 às 16:13:47. As assinaturas têm validade legal, conforme o disposto na Medida Provisória 2.200-2/2001 e na Resolução nº 37/2012 do CONARQ. Para conferir a autenticidade, acesse <https://siadoc.ufv.br/validar-documento>. No campo 'Código de registro', informe o código **D2H4.EM5W.KPDO** e clique no botão 'Validar documento'.

Ao meu pai, Dignor, e ao meu irmão, Adenilson, "in memoriam".
Vocês foram grandes homens, exemplo de honestidade e bondade.

AGRADECIMENTOS

Ao Espírito Santo de Deus e à Nossa Senhora, por me permitirem viver esse sonho. Ao Magno, meu marido, pelo amor, cuidado e incentivo. Foi você que sempre me impulsionou a continuar os estudos. Obrigada por ser você o meu companheiro de vida.

Ao meu filho, Valentim, pelos sorrisos, abraços e beijinhos. Foi o companheiro da mamãe desde o início do mestrado, já estava no forninho quando a mamãe passou no processo seletivo. É por você e pela nossa família toda essa dedicação. A você filho, meu amor infinito.

À minha família, mãe, irmãos e sobrinhos pelo apoio e orações. Tenho certeza de que suas orações me sustentaram e deram forças para prosseguir.

À minha orientadora Alvanize Valente Fernandes Ferenc, pelas grandiosas contribuições, escuta atenta e compreensão nos momentos difíceis. Foi um enorme privilégio ser sua orientanda. Tenho certeza de que foi um dos cuidados de Deus ter tido você como orientadora. Toda a minha admiração e gratidão, querida Alvanize.

Aos professores do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Viçosa, pelos ensinamentos compartilhados e contribuições à minha formação como pesquisadora. Ao grupo Formepe, pelas oportunidades formativas no decurso desses anos.

Às professoras convidadas para compor a banca de qualificação, seminário e defesa, Bárbara Giardini, Barbara Matias, Gabriela Meireles e Natalia Fernandes pelas sugestões e apontamentos imprescindíveis para a escrita dessa dissertação. Aos colegas da Pós-Graduação em Educação pelos trabalhos realizados, sem a colaboração uns dos outros, teria ficado mais árduo trilhar o caminho até o final das disciplinas.

Às participantes desta pesquisa, Águida, Isabela, Ana Luísa, Luna e Mariza que não mediram esforços para me conceder as entrevistas, fornecendo através de suas narrativas informações valiosas para a configuração dessa pesquisa.

Este trabalho foi realizado com o apoio das seguintes agências de pesquisa brasileiras: Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil (CAPES) – Código de Financiamento 001, Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de Minas Gerais (FAPEMIG) e Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq).

E é tão bonito quando a gente entende
Que a gente é tanta gente onde quer que a gente vá
E é tão bonito quando a gente sente
Que nunca está sozinho por mais que pense estar
(Gonzaguinha)

RESUMO

JESUS, Naihara Peterli de, M.Sc., Universidade Federal de Viçosa, março de 2026.
A autoformação integrada à educação especial: um estudo de processos vividos por professores do atendimento educacional especializado na educação básica. Orientadora: Alvanize Valente Fernandes Ferenc.

A autoformação é parte fundamental do processo educativo, permitindo-nos adquirir competências necessárias para transformar a prática pedagógica, quando necessário, contribuindo, assim, para o nosso ambiente de trabalho. Ao refletirem sobre a autoformação na educação especial, os docentes têm a oportunidade de desenvolver novos conhecimentos, estratégias e aprimorar suas habilidades, promovendo uma educação mais inclusiva e de qualidade, que respeite as necessidades de cada estudante. Essa pesquisa teve como objetivo analisar os processos de autoformação vivenciados por professoras da educação básica que atuam na modalidade de ensino da educação especial e as contribuições desse processo para a sua prática docente e o seu desenvolvimento profissional. Para entender melhor o processo da autoformação, foi realizado um estado da arte, utilizando como descritores as palavras “autoformação” e “educação especial”, no qual pudemos observar a ausência de trabalhos voltados para a autoformação de professores(as) que trabalham com esse público. As questões que orientaram a pesquisa foram: Quais processos de autoformação as professoras que atuam na educação especial têm vivenciado? Que fatores desencadeiam tais processos e quais as contribuições para as suas práticas docentes e para o seu desenvolvimento profissional? Trata-se de uma pesquisa com abordagem qualitativa, na qual foi utilizado um questionário, contendo perguntas abertas e de múltipla escolha, além de entrevista narrativa para a produção dos dados. As participantes da pesquisa foram professoras do Atendimento Educacional Especializado (AEE), que trabalham diretamente com os alunos público-alvo da educação especial. Para tanto, definimos como lócus de pesquisa uma escola da rede estadual de ensino de Minas Gerais, reconhecida por ser referência no AEE. Para respaldar teoricamente esta pesquisa os(as) principais autores(as) que estudam a formação de professores, a autoformação e a educação especial utilizados(as) na pesquisa foram: Shulman (2019); Mantoan (2015); Nóvoa (2002); Perrenoud (2000); Pineau (1988); Josso (2004); Gatti (2019); García (1999), dentre outros(as). Quanto aos resultados da pesquisa, destacamos: sobre os aspectos da formação continuada e da autoformação, as professoras revelaram que há pouco espaço para discussão sobre esses temas na escola, principalmente na

área da educação especial. Mesmo usufruindo de pouco tempo, as professoras ainda afirmaram que conseguem se comprometer com o estudo, o que revela uma prática pautada na responsabilidade e dedicação, sempre pensando no desenvolvimento e bem-estar dos(as) estudantes. Quanto à motivação, à mobilização, ao investimento e às contribuições para a carreira docente, as professoras consideraram que motivação e mobilização caminham lado a lado, e que, na maioria das vezes, investem em formações com recursos próprios. Mencionaram a importância de estarem atualizadas com os estudos, contribuindo assim com a sua prática pedagógica. E por fim, sobre os fatores que desencadeiam a busca pela autoformação, as professoras relataram que são diversos. Acrescentaram que estão sempre dispostas a buscarem por processos de autoformação no intuito de fortalecerem sua identidade profissional e de se manterem atualizadas diante das transformações no contexto escolar. Diante dos resultados apresentados, consideramos que a pesquisa possa trazer contribuições efetivas à compreensão da autoformação integrada à educação especial. E, ainda elucidando os seus avanços, perspectivas e desafios, consideramos que a pesquisa reflete, o compromisso, a autonomia e a maneira criativa das docentes atuarem, na construção de uma escola inclusiva.

Palavras-chave: Autoformação; Educação Especial; Inclusão

ABSTRACT

JESUS, Naihara Peterli de, M.Sc., Universidade Federal de Viçosa, March, 2026.
Teacher self-development in special education: a study of processes experienced in specialized educational support in basic education. Adviser: Alvanize Valente Fernandes Ferenc.

Self-formation is a fundamental part of the educational process, as it enables teachers to acquire the competencies needed to transform pedagogical practice when necessary, thereby contributing to their work environment. When reflecting on self-formation in special education, teachers have the opportunity to develop new knowledge and strategies and to improve their skills, fostering a more inclusive, high-quality education that respects each student's needs. This study aimed to analyze the processes of self-formation experienced by basic education teachers working in the field of special education, as well as the contributions of this process to their teaching practice and professional development. To gain a deeper understanding of the process of self-formation, a state-of-the-art review was conducted using the search terms "self-formation" and "special education". This review revealed a lack of studies focused on the self-formation of teachers who work with this population. The research was guided by the following questions: What processes of self-formation have teachers working in special education experienced? What factors trigger these processes, and what contributions do they make to teachers' pedagogical practices and professional development? This is a qualitative study in which data were produced through a questionnaire containing open-ended and multiple-choice questions, as well as through narrative interviews. The research participants were teachers from Specialized Educational Support (AEE), who work directly with students eligible for special education services. The research site was a public state school in Minas Gerais, recognized as a reference institution in Specialized Educational Support. The theoretical framework of this study was supported by key authors in the fields of teacher education, self-formation, and special education, including Shulman (2019), Mantoan (2015), Nóvoa (2002), Perrenoud (2000), Pineau (1988), Josso (2004), Gatti (2019), García (1999), among others. Regarding the research findings, the study highlights that, in relation to continuing education and self-formation, the teachers reported that there is limited space for discussing these topics within the school, especially in the field of special education. Despite having limited time available, the teachers stated that they remain committed to studying, which reveals a practice grounded in responsibility and dedication, always focused on students' development and well-being.

With regard to motivation, mobilization, investment, and contributions to the teaching career, the teachers considered motivation and mobilization to be closely interconnected. They also reported that, in most cases, they invest in professional development using their own financial resources. They emphasized the importance of keeping up to date with current studies, as this contributes to their pedagogical practice. Finally, concerning the factors that trigger the search for self-formation, the teachers reported that these factors are diverse. They added that they are always willing to engage in processes of self-formation in order to strengthen their professional identity and remain up to date in the face of transformations in the school context. Based on the results presented, this study may offer meaningful contributions to the understanding of self-formation as integrated into special education. Furthermore, by elucidating its advances, perspectives, and challenges, the study reflects the teachers' commitment, autonomy, and creative ways of acting in the construction of an inclusive school.

Keywords: Self-formation;; Special Education; Inclusion

LISTA DE FIGURA

Figura 1- Perfil sociodemográfico das nove (09) participantes da pesquisa	67
Figura 2 - Perfil sociodemográfico das professoras, instituição, modalidade e tempo de formação	68
Figura 3 - Compreensão das participantes relativas à formação inicial, continuada e autoformação	69
Figura 4 - Dados específicos sobre Educação Especial e Inclusiva	70

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Síntese dos resultados dos trabalhos encontrados no banco de dados da BDBTD	46
Quadro 2 - Síntese dos resultados dos trabalhos encontrados no banco de dados da CAPES	47
Quadro 3 - Panorama síntese da análise dos dados das entrevistas.....	64
Quadro 4 - Perfil das cinco professoras participantes da pesquisa.....	72
Quadro 5 - Distribuição das professoras por curso de graduação, modalidade do curso superior, instituição, titulação e tempo de graduação.....	72
Quadro 6 - Dados específicos sobre Educação Especial e Inclusiva, como tempo de atuação, formação específica, participação em cursos e oferta de cursos	74
Quadro 7 - Excertos das respostas das professoras sobre a diferença entre formação continuada e autoformação	77
Quadro 8 - Excertos das respostas das professoras sobre as possibilidades dos processos autoformativos contribuírem para a profissão de educadoras	78
Quadro 9 - Excertos das respostas das professoras sobre os fatores que desencadeiam a busca pela formação/autoformação	79

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	14
CAPÍTULO 1 - FORMAÇÃO DOCENTE, INICIAL E CONTINUADA: DIMENSÃO LEGAL	22
1.1 - O que dizem as leis sobre a formação inicial e continuada de professores(as) para o trabalho docente na educação básica?	22
CAPÍTULO 2 - EDUCAÇÃO ESPECIAL E INCLUSIVA	34
2.1 - O que dizem as leis sobre os processos de formação de professores(as) para o trabalho com a educação especial e inclusiva?	34
2.2 - Os processos de autoformação de professores(as) que trabalham com estudantes da educação especial e inclusiva: o que diz a literatura?	45
CAPÍTULO 3 - AUTOFORMAÇÃO DOCENTE: DIMENSÃO CONCEITUAL E TEÓRICA	52
CAPÍTULO 4 - CAMINHOS METODOLÓGICOS PERCORRIDOS NA PESQUISA	58
4.1 - O <i>lôcus</i> de desenvolvimento da pesquisa.....	59
4.2 - Primeiro momento: o questionário de caracterização das participantes.....	60
4.3 - Segundo momento: a entrevista narrativa.....	61
4.4 - Terceiro momento: a análise dos dados	63
4.5 - Perfil sociodemográfico das professoras participantes da pesquisa.....	66
4.6 - Perfil das cinco professoras que deram voz à pesquisa	71
CAPÍTULO 5 - NARRATIVAS DOCENTES: VOZES E VIVÊNCIAS	76
5.1 Formação continuada e autoformação: o que dizem as narrativas das professoras..	80
5.2 - Águida e o seu compromisso em ensinar, aprender e transformar	80
5.3 - Isabela e o papel permanente da formação de professores(as)	82
5.4 - Ana Luísa e a necessidade de aprender sempre	83
5.5 - Luna: educar também é aprender	85
5.6 - Mariza: educação para além da sala de recursos.....	86
5.7 - Análise das narrativas sobre formação continuada e autoformação	87

CAPÍTULO 6 - MOTIVAÇÃO, MOBILIZAÇÃO, INVESTIMENTO E CONTRIBUIÇÃO PARA A CARREIRA DOCENTE: CAMINHOS PARA UMA EDUCAÇÃO ESPECIAL E INCLUSIVA TRANSFORMADORA	90
6.1 - Águida: da motivação à ação	90
6.2 - Isabela: uma alfabetizadora que encontrou motivação na Educação Especial e Inclusiva para seguir	91
6.3 - Ana Luísa: motivação pessoal e mobilização profissional.....	92
6.4 - Luna e a motivação que dá sentido à profissão de educadora	93
6.5 - Mariza e a motivação que vem dos alunos.....	93
6.6 - Análise das narrativas sobre os aspectos de motivação, mobilização, investimento e contribuição para a carreira docente	94
CAPÍTULO 7 - FATORES QUE DESENCADEIAM A BUSCA PELA AUTOFORMAÇÃO.....	99
7.1 - Águida e os desafios da diversidade	99
7.2 - Isabela e a construção de saberes por meio da autoformação	100
7.3 - Ana Luísa: autoformar-se como um caminho de transformação	100
7.4 - Luna: os desafios que as famílias impõem na relação professor/estudante.....	101
7.5 - Mariza e o seu comprometimento com a educação, fonte de autoformação	102
7.6 - Análise das narrativas sobre os fatores que desencadeiam a busca pela autoformação	102
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	106
REFERÊNCIAS	109
APÊNDICES	118
Apêndice A - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE)	118
Apêndice B - Questionário	122
Apêndice C - Roteiro da entrevista narrativa	128

INTRODUÇÃO

A profissão docente requer constantemente que o professor esteja atualizado e preparado para enfrentar os inúmeros desafios que compõem o exercício profissional. Para atuar na educação básica, sabe-se que é necessária a formação inicial em cursos de graduação. Contudo, somente com a graduação, poderá faltar para os(as) professores(as), em algum momento de sua atuação, conhecimentos teórico-práticos para respaldar a sua ação docente. Dessa forma, no percurso profissional, podem surgir demandas de ordens diversas, as quais podem instigar os(as) professores(as) a se mobilizarem e investirem em formação continuada, para adquirirem uma gama maior de conhecimentos e suprirem as necessidades do dia a dia escolar.

Dentre as inúmeras formações com as quais os(as) professores(as) da educação básica podem se engajar, um tipo de formação que pode contribuir de maneira bastante significativa com a profissão docente é a autoformação, caracterizada por Nóvoa¹ (1992, p. 25), como “um investimento pessoal, um trabalho livre e criativo”, que visa contribuir na formação pessoal, profissional e na mobilização de saberes. Essa busca acontece de modo voluntário e consciente, quando o indivíduo procura mobilizar seus conhecimentos e habilidades para atender aos seus anseios, ao longo da trajetória profissional. Vale destacar que a autoformação pode acontecer no próprio ambiente de trabalho ou em outros espaços.

Autoformar-se em espaços educativos formais ou não-formais significa vivenciar as experiências do eu individual e coletivo para projetar-se a novas possibilidades para ser, conhecer, fazer, conviver e viver plenamente. É dialogando e refletindo sobre o que somos e fazemos que é possível a projeção para o que desejamos ser e fazer durante a existência (Loss, 2015, p. 4).

Nesse sentido, Loss (2015) conceitua que a autoformação faz parte do processo educativo e, por meio dela, podemos desenvolver competências necessárias para modificar ou mesmo transformar nossa prática pedagógica, caso seja necessário e, assim, contribuir com nosso espaço de atuação. Dessa forma, ao integrar a autoformação à área da educação especial na perspectiva inclusiva, os(as) professores(as) têm a possibilidade de adquirir conhecimentos, estratégias e potencializar suas habilidades na promoção de uma educação de qualidade, centrada num trabalho respeitoso às necessidades de cada estudante.

A escola deve oferecer oportunidades para todas as pessoas, inclusive as com deficiência, que se encontram total ou parcialmente fora do sistema de ensino, ofertando alternativas para que uma inclusão efetiva aconteça e garantindo seus direitos. A educação inclusiva é vista como uma ação política, social, cultural e pedagógica, em favor do direito de

¹ As citações de Nóvoa se encontram redigidas em português de Portugal, como no original. Por isso, algumas grafias diferem do português do Brasil.

todo(a) estudante estar no mesmo ambiente escolar, a fim de participar de todo movimento educacional, sem discriminação (Brasil, 2008).

Mantoan (2003) propõe uma diferenciação entre os termos “educação especial” e “educação inclusiva”, sendo a educação especial uma modalidade de ensino transversal a todas as etapas da escolarização dos educandos, da educação básica ao ensino superior; e a educação inclusiva enquanto uma proposta de educação que abrange a todos(as) os(as) estudantes, inclusive os que não tem deficiência. No que tange à educação especial, o seu objetivo é o de garantir possibilidades educacionais para as pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, preferencialmente, na rede regular de ensino (Brasil, 2008).

Em relação à integração da educação especial nas escolas regulares à oferta do Atendimento Educacional Especializado (AEE), sobretudo no âmbito da educação básica, as políticas públicas de educação inclusiva no Brasil têm evidenciado progressos ao longo dos anos. Um exemplo desse avanço é a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (Brasil, 2008), que trouxe a ideia de equidade, quando a educação inclusiva se configurou como um paradigma educacional, embasado no princípio dos direitos humanos. Outro exemplo que pode ser citado é a implantação das Salas de Recursos Multifuncionais², que surgiram no sentido de contribuir para que os(as) estudantes público-alvo da educação especial tivessem acesso e garantia desse atendimento no contraturno de sua escolarização.

Mesmo com os progressos observados ao longo dos anos, persistem desafios a serem superados, no que diz respeito aos desígnios da inclusão escolar. Ou seja, ainda são muitos os desafios em relação à prática pedagógica dos(as) professores(as), à plena participação e à aprendizagem desses(as) estudantes e à formação dos(as) professores(as) para atuar e dar respostas às demandas desse contexto.

Quando a aprendizagem do(a) estudante fica atribuída somente ao(à) professor(a) da educação especial, há uma grande dificuldade em atingir os objetivos propostos para efetivação desse processo. Vale ressaltar que nesse momento de parceria articulada, o(a) professor(a) regente, juntamente com o(a) professor(a) de AEE, fazem cumprir com suas funções de serem mediadores(as) da aprendizagem. Desse modo, Pletsch (2017) acrescenta que não se deve

² As Salas de Recursos Multifuncionais (Brasil, 2010) são espaços organizados dentro da própria escola regular, equipados com dispositivos, recursos de acessibilidade e materiais pedagógicos que facilitam a inclusão educacional, eliminando obstáculos que limitam a plena participação dos alunos, proporcionando-lhes autonomia e independência no contexto educacional e social.

segregar o(a) estudante no momento da aprendizagem e sim inseri-lo(a) junto aos demais colegas da sala, porque a pouca interação traz prejuízos significativos à aprendizagem.

A inclusão deve ser vista como um repensar de toda a comunidade escolar, com adaptações e mudanças para receber a todas as crianças e jovens, para que se sintam parte integrante da escola e do processo de ensino e aprendizagem. No entanto, não deve ser vista como preocupação e ação exclusiva da educação especial. Mazzotta (2010), defende a inclusão escolar, “como ação política e social implantada e desenvolvida com responsabilidade” (Mazzotta, 2010, p. 81). O autor alerta que “o sentido de inclusão não tem ou não deveria ter um destinatário específico” e sim é destinada a todas as pessoas, devendo haver, uma “participação ativa de todos em todos os espaços sociais” (Mazzotta, 2010, p. 81).

Não há como trabalhar sozinho rumo a uma educação inclusiva. Esse processo acontece de maneira coletiva, através do trabalho colaborativo entre os(as) professores(as) e todos que estão à sua volta. Capellini (2004), destaca que o trabalho colaborativo visa “compromisso, apoio mútuo, respeito, flexibilidade e uma partilha de saberes. Nenhum profissional deveria considerar-se melhor que os outros. Cada profissional envolvido pode aprender e beneficiar-se dos saberes dos demais, e, com isso, o beneficiário será sempre o aluno” (Capellini, 2004, p. 89).

Para tanto, Nóvoa (2019) diz que devemos abandonar a visão individualista em relação à profissão docente e sermos capazes de implementar práticas de trabalho coletivo. “Precisamos dos outros para nos tornarmos professores” (Nóvoa, 2019, p. 10). Nesse sentido, é necessário compreender o(a) professor(a) de educação especial como uma figura viabilizadora de comunicação e não como o único responsável pela relação ensino-aprendizagem. Assim, Mendes, Almeida e Toyoda (2011), sinalizam que o ensino colaborativo “é um modelo de prestação de serviço de educação especial no qual um educador comum e um educador especial dividem a responsabilidade de planejar, instruir e avaliar a instrução de um grupo heterogêneo de estudantes” (Mendes; Almeida; Toyoda, 2011, p. 85).

É função do(a) professor(a) que atua nas salas comuns a mediação das aprendizagens de todos(as) os(as) estudantes, para que eles possam compreender os conteúdos, sem ter prejuízos, visando alcançar os objetivos planejados para a aula. Para que os objetivos sejam alcançados por todos e todas, o(a) professor(a) regente conta com o suporte do(a) professor(a) de AEE, quando necessário, para auxiliar os(as) estudantes público-alvo da educação especial, pois o AEE, segundo a PNEEPEI (2008), “tem como função identificar, elaborar e organizar recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem as barreiras para a plena participação dos alunos, considerando suas necessidades específicas” (Brasil, 2008, p. 16).

Desse modo, quando todos(as) trabalham na mesma direção, com olhares mais diversos em relação ao ensino e à aprendizagem, disponibilizando experiências e saberes, essa união pode contribuir com a prática pedagógica, promover o ensino, facilitar e potencializar a aprendizagem dos(as) estudantes. Assim, Tardif (2012), considera que o saber dos(as) professores(as) é diversificado e abrange no próprio exercício da profissão, envolvendo uma ampla gama de saberes e habilidades, provenientes de fontes diversas. Isso remete à percepção de que, quando há troca de experiência e saberes, tudo pode ser mais fácil diante da inclusão escolar.

No entanto, acreditamos ser necessário refletir sobre os processos que levam os(as) professores(as), muitas vezes, a não buscarem por formações. Um desses aspectos é a falta de investimento por parte do poder público em relação à educação. Outro é a desvalorização profissional dos(as) professores(as). Ainda, um outro fator marcante é a intensificação e a precarização das condições de trabalho, fazendo com que os(as) docentes precisem buscar, individualmente, não só por formação continuada, mas também para investirem em processos de autoformação, com recursos financeiros próprios. Como aponta Diniz-Pereira (1999), sem o devido investimento financeiro por parte do governo, o cenário de formação docente no país poderá ficar comprometido.

Para Nóvoa (2019), são necessárias mudanças substanciais nas políticas e práticas de formação docente, pois a escola vem passando por um momento de metamorfose. Além disso, é imprescindível uma transformação também no trabalho docente, pois ações voltadas para a inclusão escolar, quando articuladas de maneira responsável, eliminam barreiras atitudinais e contribuem para o avanço de uma educação mais justa e igualitária.

É muito importante propor ações educativas e formativas na direção de uma educação inclusiva de qualidade, visando que todos os envolvidos possam ressignificar e compreender o seu papel na escola (Mantoan, 2015). Em minha experiência³ como docente era comum observar, dentro da escola, situações vividas pelos(as) estudantes que possuíam alguma deficiência, a saber: cenário de exclusão; desconforto causado pela falta de aceitação; explicitação de que aquele(a) estudante não deveria estar ali; ideia de que o(a) estudante é da professora de AEE e não da escola; punição ou repreensão aos(as) estudantes da educação especial; ausência de participação em atividades coletivas; presença de professores(as) que não se propõe a planejar uma aula que contemple esse(a) estudante e professores(as) que não buscam por formações para fazer um trabalho diferenciado em favor da aprendizagem.

³ Para evidenciar melhor essa experiência, é importante ressaltar que atuei como professora de Atendimento Educacional Especializado, durante 9 anos, em escola pública.

Atuar como professora de Atendimento Educacional Especializado é um trabalho desafiador. Envolve uma abordagem dedicada e inclusiva para atender as necessidades específicas dos(as) alunos(as), suas habilidades, desafios e compreender como eles aprendem. É necessário: criar planos individuais com metas e objetivos a serem alcançados; fazer adaptação curricular conforme a necessidade de cada estudante; facilitar a participação ativa sempre que possível; incentivar a compreensão e aceitação de toda comunidade escolar; sempre criar um ambiente inclusivo; estar constantemente em contato com a família; utilizar diferentes estratégias pedagógicas; encorajar a independência para realizarem atividades de vida diária; entender que cada estudante é único(a) e tem direito ao apoio e respeito; e, por fim, sempre buscar por formações, visando aprimorar as suas habilidades visando favorecer o seu desenvolvimento pessoal e profissional.

Nóvoa (1992), quando se refere ao desenvolvimento pessoal, defende que a formação do(a) professor(a) deve promover uma perspectiva crítico-reflexiva, proporcionando aos docentes ferramentas para um processo participativo de autoformação. O autor enfatiza, ainda, que “é importante a criação de redes de (auto)formação participativa, que permitam compreender a globalidade do sujeito, assumindo a formação como um processo interactivo e dinâmico” (Nóvoa, 1992, p. 25). Segundo ele, “quando os docentes trocam experiências e saberes, eles são chamados a desempenhar, ‘o papel de formador e de formando’” (Nóvoa, 1992, p. 26). Assim, podemos observar a partir de Nóvoa (1992), que a formação docente pode configurar-se num processo coletivo, reflexivo e contínuo de aprendizagem profissional, momento em que, ora você aprende, ora você ensina principalmente nas experiências do cotidiano escolar, onde todos(as) compartilham experiências, saberes e desafios.

De acordo com Souza (2004), os caminhos da autoformação experienciados pelos(as) docentes têm origem nas demandas singulares (porque são desencadeados pelo/a próprio/a professor/a), subjetivas (porque advém dos desafios que o/a atravessa) e históricas (porque estão situadas em contexto específico). Tais caminhos percorridos pelos(as) professores(as), muitas vezes, fundamentam-se em um conhecimento prático relacional, que está intrinsicamente conectado às suas trajetórias educacionais, individuais ou coletivas e que permitem a cada um(a) investir em um conhecimento de si, por meio da própria experiência.

Acreditamos que o desenvolvimento da autoformação é um exercício ininterrupto, que ocorre durante toda a profissão docente e faz todo o sentido se o(a) docente se tornar um indivíduo livre para fazer escolhas, consciente da necessidade de transformar a sua atitude na direção de uma aprendizagem efetiva por parte de seus/suas estudantes. Nessa perspectiva, Maciel (2003, p. 2) nos possibilita entender que:

É redescobrimo-se, reconhecendo-se, que esse professor será capaz de criar e recriar, construir e reconstruir novas realidades, ressignificar o conhecimento que detém e construir novos saberes. É apropriando-se do próprio conhecimento e do próprio saber, que o professor passa a adquirir mais confiança em si mesmo e maior clareza sobre aquilo que ensina, como ensina e por que ensina, podendo fazer do seu trabalho um processo de permanente investigação e um meio de construir novos referenciais teórico-práticos necessários à sua formação.

Afinada ao pensamento de Maciel (2003, p. 2), de que podemos fazer do nosso trabalho “um processo permanente de investigação”, construo esse trabalho, que tem origem nas minhas inquietações a respeito das necessidades vivenciadas na atuação como professora de AEE, bem como do meu interesse em conhecer os processos e as práticas de autoformação de professores(as) que trabalham com os(as) estudantes público-alvo da educação especial.

Para entender melhor esse processo da autoformação, foi realizado um estado da arte, utilizando como descritores as palavras “autoformação” e “educação especial”, no qual pude observar a ausência de trabalhos voltados para a autoformação de professores(as) que trabalham com esse público. Estas lacunas tornaram-se evidentes e nos permitiram constatar que existe uma carência de investigação que aprofunde os processos de autoformação de professores(as) nesse contexto específico. Foram encontrados 24 trabalhos com pesquisas direcionadas aos(as) professores(as) do AEE, professores(as) regentes e equipe gestora, bem como trabalhos que tratavam somente da autoformação, dentre os quais destacaram-se os seguintes: *Formação de professores de alunos com necessidades educacionais especiais no ensino regular* (Menezes, 2008); *Espaços de (auto)formação no contexto escolar inclusivo* (Panta, 2022); *O uso das mídias sociais na autoformação do professor para atuar na inclusão de estudantes com Transtorno do Espectro Autista* (Iamaguchi, 2022). Em relação à educação especial, também não foram encontrados na literatura trabalhos ou pesquisas realizadas somente com os(as) professores(as) de AEE.

Os(as) professores(as), em sua formação, não recebem conhecimentos suficientes para trabalharem com os estudantes público-alvo da educação especial. Contudo, é muito comum que, em sua atuação enquanto docentes, se deparem com estudantes que apresentem alguma deficiência, por exemplo. Diante da complexidade da atuação do(a) professor(a) da educação especial, dentro da sala de aula e nas salas de recursos multifuncionais, devido ao atendimento de estudantes com diferentes deficiências, elaboramos as seguintes perguntas: Quais processos de autoformação as professoras que atuam com a educação especial têm vivenciado? Que fatores desencadeiam tais processos e quais são as contribuições para a sua prática docente e para o seu desenvolvimento profissional?

Para responder as perguntas que orientaram esta pesquisa, foi imprescindível ouvir as vozes das professoras. Para tanto, nos apoiamos em Goodson (1992, p. 67). O autor afirma que devemos “assegurar que a voz do professor seja ouvida, ouvida em voz alta e ouvida articuladamente”. E é nesse sentido que decidimos conduzir a pesquisa para a escuta das narrativas das professoras do AEE, com o objetivo de analisar os processos de autoformação vivenciados pelas professoras da educação básica que atuam na modalidade de ensino da educação especial e as contribuições desse processo para as suas práticas docentes e o seu desenvolvimento profissional.

Mais especificamente buscamos:

- Compreender como a legislação brasileira tem mobilizado as docentes para a busca da formação;
- Investigar como as professoras da educação especial se mobilizam para a sua autoformação;
- Identificar os fatores que desencadeiam os processos de autoformação pelas participantes da pesquisa;
- Descrever os processos de autoformação vivenciados pelas professoras e aqueles que elas consideram ter contribuído para as suas práticas pedagógicas e para o seu desenvolvimento profissional enquanto educadora.

Diante dos objetivos acima expostos, entendemos que, se o(a) professor(a) toma consciência de suas necessidades e dificuldades, a autoformação é tida como uma possibilidade que pode transformar os limites e as barreiras encontradas no dia a dia. Em suma, a autoformação, enquanto um processo constante de desenvolvimento pessoal, desempenha um papel fundamental, transformando a realidade daqueles(as) que a praticam.

Para tanto, organizamos a dissertação da seguinte maneira:

No capítulo 1, buscamos refletir sobre a formação docente, mais especificamente sobre o que dizem as leis sobre formação inicial e continuada de professores(as) e sua dimensão legal em relação ao trabalho docente na educação básica.

No capítulo 2, apresentamos o que dizem as leis sobre os processos de formação de professores(as) para trabalharem com os estudantes público-alvo da educação especial e nos apropriamos teoricamente da literatura especializada sobre o tema.

No capítulo 3, evidenciamos o que discutem os(as) autores(as) sobre a autoformação docente.

No capítulo 4, revelamos o caminho trilhado no decorrer da pesquisa, a abordagem metodológica utilizada, o *locus* de desenvolvimento da pesquisa, as participantes envolvidas, a produção e a análise dos dados.

No capítulo 5, expomos os excertos das nove (9) professoras participantes da pesquisa. Logo em seguida, individualmente, apresentamos as narrativas das participantes. Exploramos nas narrativas os diferentes aspectos sobre a formação continuada e sobre a autoformação. Ao final do capítulo, fizemos a análise das narrativas, dialogando com a teoria.

No capítulo 6, seguindo a mesma estrutura do capítulo anterior, apresentamos as narrativas de cada participante. Exploramos aspectos sobre motivação, mobilização, investimento e contribuição para a carreira docente, além de analisar as narrativas dialogando com autores(as) do campo.

No capítulo 7, apresentamos as narrativas de cada participante individualmente, destacando os fatores que desencadeiam a busca pela autoformação e fizemos a análise dos dados, conversando com os(as) autores(as).

Por fim, nas considerações finais, buscamos refletir sobre os conhecimentos produzidos frente às nossas questões de pesquisa e retomamos os objetivos da investigação, seu alcance e limites apresentados. Diante dos resultados apresentados, consideramos que a pesquisa possa trazer contribuições efetivas à compreensão da autoformação integrada à educação especial. E ainda, elucidar seus avanços, perspectivas e desafios, refletindo compromisso, autonomia e a maneira criativa de os(as) docentes atuarem na construção de uma escola inclusiva.

CAPÍTULO 1

FORMAÇÃO DOCENTE, INICIAL E CONTINUADA: DIMENSÃO LEGAL

Na introdução, apresentamos brevemente alguns aspectos relacionados à educação especial e inclusiva e como é o trabalho do(a) professor(a) do Atendimento Educacional Especializado. Enfatizamos sobre a importância da formação continuada e da autoformação para o trabalho docente e nos apoiamos em autores(as) que versam sobre as temáticas em questão.

Revelamos as nossas questões de pesquisa, a saber: Quais processos de autoformação as professoras que atuam com a educação especial têm vivenciado? Que fatores desencadeiam tais processos e quais são as contribuições para suas práticas docentes e para o seu desenvolvimento profissional? Por fim, apresentamos os nossos objetivos de estudo e o que esperamos alcançar com esta pesquisa.

No entanto, é necessário compreender o que dizem as leis sobre os processos de formação de professores(as) para o trabalho docente na educação básica e nos apropriarmos teoricamente sobre o que dizem os(as) autores(as). Em busca dessa compreensão, nasceu este capítulo.

1.1 - O que dizem as leis sobre a formação inicial e continuada de professores(as) para o trabalho docente na educação básica?

Este capítulo irá refletir sobre a formação inicial e continuada de professores(as). Contudo, antes de entrarmos em leis e diretrizes específicas sobre a formação docente, serão apresentadas algumas noções importantes sobre o assunto, embasadas em autores(as) desse campo de conhecimento.

De acordo com Freire (1996), a formação está ligada ao desenvolvimento da capacidade crítica, promovendo autonomia, criticidade, liberdade de decisão, busca incessante pelo novo, sendo possível se apropriar desse novo lugar com competência e responsabilidade. Conforme Tardif (2014), no decorrer da vida pessoal e escolar, o(a) professor(a) vai adquirindo conhecimentos, competências e valores que vão constituindo sua personalidade. Desse modo, o(a) professor(a) vai sendo inserido nesse espaço, antes mesmo de iniciar o seu trabalho. O autor aponta, ainda, que “uma boa parte do que os professores sabem sobre ensino, sobre os papéis do professor e sobre como ensinar provém de sua própria história de vida e, sobretudo, de sua história de vida escolar” (Tardif, 2014, p. 260).

Para Figueiredo (2004), a experiência social do(a) professor(a) em formação é construída durante sua trajetória, dentro e fora do espaço escolar, interferindo no seu perfil profissional, de modo que cada um(a) vai fazendo as escolhas acadêmicas que mais lhe interessam. Contudo, faz-se necessário experienciar mais, não apenas cursar as disciplinas na graduação por cursar, pois “o ensino é uma atividade humana, um trabalho interativo, ou seja, um trabalho baseado em interações entre pessoas” (Tardif, 2014, p. 119).

Os cursos de formação, em síntese, formam sujeitos historicamente sociais e culturais. Para Pimenta (1996), o trabalho docente não é uma atividade considerada técnica e o processo de ensinar deve ser entendido como uma

[...] contribuição ao processo de humanização dos alunos historicamente situados; espera-se da licenciatura que desenvolva nos alunos conhecimentos e habilidades, atitudes e valores que lhes possibilitem permanentemente irem construindo seus saberes-fazeres docentes a partir das necessidades e desafios que o ensino como prática social lhe coloca no cotidiano (Pimenta, 1996, p. 75).

A partir desse movimento, a formação docente pode ser pautada numa relação de troca de saberes, em conhecimentos teóricos e legais. A sociedade contemporânea exige espaços educacionais que debatam sobre política, cultura e sociedade. Desse modo, a formação de professores(as) tem passado por transformações constantes. Nóvoa (2009), sinaliza que o(a) docente precisa desenvolver competências profissionais para atender às exigências que são atribuídas ao(a) professor(a) na sociedade atual. O autor define alguns apontamentos simples, sugerindo como se caracteriza o “trabalho docente nas sociedades contemporâneas” (Nóvoa, 2009, p. 29). São aspectos relacionados à atividade docente: O conhecimento; A cultura profissional; O tacto pedagógico; O trabalho em equipa e; O compromisso social.

Conforme Madela e Ventura (2024), as transformações que a sociedade contemporânea exige estão diretamente ligadas às mudanças nas Diretrizes Curriculares Nacionais. Assim, cabe às instituições de ensino organizarem seus currículos de maneira a atender a todos(as), uma vez que o trabalho docente é pautado em relações humanas, valores e crenças dos(as) envolvidos(as). Contudo, “cabe aos cursos de formação de professores manter aproximações entre os conhecimentos dos professores em formação e os conhecimentos a serem apresentados e elaborados pelo currículo da formação inicial” (Madela; Ventura, 2024, p. 11).

Como já mencionado, o processo de formação de professores(as) vem mudando no decorrer dos anos. A partir de agora veremos o que dizem as legislações acerca da formação docente. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB (Brasil, 1996), que é um dos marcos mais importantes da educação brasileira, prevê, em seu Art. 62, que:

A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura plena, admitida, como formação mínima para o exercício do

magistério na educação infantil e nos cinco primeiros anos do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade normal (Brasil, 1996).

Em 2002, foram aprovadas as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica - DCN (Brasil, 2002). A Resolução CNE/CP nº 02/2002 resolve:

Art. 1º A carga horária dos cursos de Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, será efetivada mediante a integralização de, no mínimo, 2800 (duas mil e oitocentas) horas, nas quais a articulação teoria-prática garanta, nos termos dos seus projetos pedagógicos, as seguintes dimensões dos componentes comuns: I - 400 (quatrocentas) horas de prática como componente curricular, vivenciadas ao longo do curso;
II - 400 (quatrocentas) horas de estágio curricular supervisionado a partir do início da segunda metade do curso;
III - 1800 (mil e oitocentas) horas de aulas para os conteúdos curriculares de natureza científico-cultural;
IV - 200 (duzentas) horas para outras formas de atividades acadêmico-científico-culturais (Brasil, 2002).

Essa resolução tem como objetivo uma formação docente centrada em conhecimentos teóricos, práticas pedagógicas e experiências diversas, ou seja, preparar professores(as) para os desafios da educação básica, promovendo qualidade de ensino (Brasil, 2002). Assim, podemos nos certificar de que a referida lei normatiza e organiza a educação básica e pensa a formação de professores(as) numa proposta pedagógica, com a formação de sujeitos reflexivos e críticos.

Em 1º de julho de 2015, foram homologadas novas Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada - Resolução CNE/CP Nº 2/2015. Dentro do capítulo V, o artigo 13, fala como devem ser organizados os cursos de formação de professores(as) para a educação básica. Os cursos de licenciatura podem ser estruturados em áreas especializadas ou em áreas interdisciplinares. A formação de professores(as) deve preparar para o ensino, o desenvolvimento, a difusão do conhecimento científico, tecnológico e educacional.

Dentre as alterações, a carga horária mínima dos cursos de formação de professores(as) também foi alterada:

§ 1º Os cursos de que trata o caput terão, no mínimo, 3.200 (três mil e duzentas) horas de efetivo trabalho acadêmico, em cursos com duração de, no mínimo, 8 (oito) semestres ou 4 (quatro) anos, compreendendo:
I - 400 (quatrocentas) horas de prática como componente curricular, distribuídas ao longo do processo formativo;
II - 400 (quatrocentas) horas dedicadas ao estágio supervisionado, na área de formação e atuação na educação básica, contemplando também outras áreas específicas, se for o caso, conforme o projeto de curso da instituição;
III - pelo menos 2.200 (duas mil e duzentas) horas dedicadas às atividades formativas estruturadas pelos núcleos definidos nos incisos I e II do artigo 12 desta Resolução, conforme o projeto de curso da instituição;

IV - 200 (duzentas) horas de atividades teórico-práticas de aprofundamento em áreas específicas de interesse dos estudantes, conforme núcleo definido no inciso III do artigo 12 desta Resolução, por meio da iniciação científica, da iniciação à docência, da extensão e da monitoria, entre outras, consoante o projeto de curso da instituição (Brasil, 2015, p.11).

Para Gatti et al. (2019), esta resolução aponta mudanças na formação oferecida pelas instituições formadoras, em seus conteúdos curriculares e nas posturas formadoras, uma vez que a docência é compreendida como uma ação educativa e como um processo pedagógico intencional e metódico, “envolvendo conhecimentos específicos, interdisciplinares e pedagógicos, considerando valores éticos, linguísticos, estéticos e políticos do conhecimento inerentes aos processos do ensinar/aprender” (Gatti et al., 2019).

Fazendo uma comparação entre a DCN/2002 e a DCN/2015, percebemos uma mudança na formação de professores(as), passando de um modelo com bastante carga horária teórica, para um modelo em que foram incorporadas maior carga horária de atividades práticas. Com o aumento da carga horária, é possível que ocorra uma maior valorização das competências expostas nas diretrizes, a fim de formar professores(as) mais críticos(as) e melhor preparados(as) para os desafios da educação básica.

Evidenciamos que as DCN/2015 mostram uma concepção mais sólida de valorização profissional, “ao tratar de condições de trabalho, carreira, formação e valorização de maneira articulada” (Fichter Filho et al. 2021, p. 13). Essa perspectiva conversa com autores como Diniz-Pereira (2016) e Nóvoa (2017), que refletem sobre a importância dessa articulação.

Passados mais alguns anos, foram homologadas, em 20 de dezembro de 2019, novas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica, que foram instituídas, a partir da Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação), por meio da Resolução CNE/CP Nº 2/2019 (Brasil, 2020).

De acordo com Fichter Filho et al. (2021), as DCN/2019 tiveram a intenção de buscar coerência entre a BNCC e a formação docente e deixou clara a preocupação com o desenvolvimento das competências nas licenciaturas. O Art. 2º pressupõe

o desenvolvimento, pelo licenciando, das competências gerais previstas na BNCC-Educação Básica, bem como das aprendizagens essenciais a serem garantidas aos estudantes, quanto aos aspectos intelectual, físico, cultural, social e emocional de sua formação, tendo como perspectiva o desenvolvimento pleno das pessoas, visando à Educação Integral (Brasil, 2020, p. 2).

Quanto à carga horária, observa-se que foi mantida a mesma, quando comparada com a DCN/2015 – 3.200 (três mil e duzentas) horas, porém distribuídas em grupos:

- I - Grupo I: 800 (oitocentas) horas para a base comum que compreende os conhecimentos científicos, educacionais e pedagógicos e fundamentam a educação e suas articulações com os sistemas, as escolas e as práticas educacionais;
- II - Grupo II: 1.600 (mil e seiscentas) horas para a aprendizagem dos conteúdos específicos das áreas, componentes, unidades temáticas e objetos de conhecimento da BNCC, e para o domínio pedagógico desses conteúdos;
- III - Grupo III: 800 (oitocentas) horas, práticas pedagógicas, assim distribuídas:
 - a) 400 (quatrocentas) horas para o estágio supervisionado, em situação real de trabalho em escola, segundo o Projeto Político Pedagógico (PPC) da instituição formadora; e
 - b) 400 (quatrocentas) horas para a prática dos componentes curriculares dos Grupos I e II, distribuídas ao longo do curso, desde o seu início, segundo o PPC da instituição formadora (Brasil, 2020 p. 6).

Observando as três Diretrizes Curriculares Nacionais acima mencionadas - DCN/2002, DCN/2015 e DCN/2019 –, podemos identificar avanços e retrocessos, uma vez que elas não seguiram caminhos lineares. Os autores Fichter Filho et al. (2021) fazem uma comparação, afirmando que, as DCNs de 2002 e de 2015 revelaram uma formação crítica e valorizaram o magistério. Já a DCN de 2019, deixou a entender o enfraquecimento do magistério e a desprofissionalização docente. Segundo Madela e Ventura (2024), com essa divisão de grupos, percebeu-se um agravamento no processo de desvalorização e a falta de previsão do tempo mínimo para os cursos de formação, o que permitiu um aligeiramento da formação. Esse fato foi visto com preocupação, pois há uma crítica no sentido de reduzir a autonomia do(a) professor(a) e enfraquecer a formação teórica e científica.

Em 29 maio de 2024, foram aprovadas as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial em Nível Superior de Profissionais do Magistério da Educação Escolar Básica (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados não licenciados e cursos de segunda licenciatura) - DCN (Brasil, 2024). A Resolução CNE/CP Nº 4/2024, em seu artigo 4º, menciona que a formação dos(as) profissionais do magistério da educação escolar básica deve atender as especificidades do exercício de suas atividades, contendo os seguintes fundamentos:

- I - o reconhecimento da importância do domínio dos conhecimentos da Educação Básica que serão objetos de ensino nos diferentes componentes curriculares e áreas do conhecimento, considerando as etapas e modalidades nas quais o futuro profissional do magistério atuará;
- II - a presença de sólida formação que propicie o conhecimento dos fundamentos epistemológicos, técnicos e ético-políticos das ciências da educação e da aprendizagem e que permita ao futuro profissional do magistério o desenvolvimento das capacidades de análise e reflexão sobre as práticas educativas e sobre a progressão e os processos de aprendizagem e o aprimoramento constante de suas competências de trabalho;
- III - a associação entre teorias e práticas pedagógicas, mediante o desenvolvimento de atividades práticas, orientadas a partir das realidades educacionais em que o futuro profissional do magistério atuará e vinculadas aos diferentes componentes curriculares do curso de licenciatura e ao estágio curricular supervisionado; e
- IV - a presença de conteúdos, atividades formativas e processos pedagógicos que permitam ao futuro profissional do magistério a compreensão das múltiplas formas de

desigualdade educacional que se manifestam nas escolas, redes e sistemas de ensino, associadas às dinâmicas macroestruturais da sociedade brasileira e a apropriação de conhecimentos profissionais necessários ao seu enfrentamento.

Parágrafo único. Na formação dos profissionais do magistério da educação escolar básica, a presença dos conhecimentos produzidos pelas ciências para a educação é fundamental para a compreensão dos processos de ensino e aprendizagem, devendo-se adotar as estratégias e os recursos pedagógicos neles alicerçados, que favoreçam o aprendizado do conjunto do corpo discente e o desenvolvimento dos saberes, eliminando as barreiras de acesso ao conhecimento. (Brasil, 2024, p. 3).

Casagrande et al. (2025) revelam que ao tratar dos fundamentos da formação inicial, o artigo 4º da Resolução CNE/CP Nº 4/2024, destaca

a importância do domínio dos conhecimentos da Educação Básica em suas áreas de atuação, como a presença de uma sólida formação que propicie conhecimento de fundamentos epistemológicos, técnicos e ético-políticos, e que permita ao profissional a capacidade de reflexão sobre as práticas educativas, a aprendizagem e o aprimoramento de competências de trabalho. Embora o texto reconheça a relevância de uma base sólida de conhecimentos, a abordagem ainda privilegia competências práticas e instrumentais, o que pode levar à formação de docentes com uma visão limitada de seu papel como intelectuais críticos. (Casagrande et al., 2025, p. 8)

O artigo 14 da Resolução CNE/CP Nº 4/2024 estabelece a forma de organização dos cursos de formação inicial de professores(as), evidenciando a necessidade de os cursos se organizarem por áreas especializadas, componentes curriculares e de forma interdisciplinar. Essa formação deve estar vinculada à Base Comum Nacional (BNCC) e em suas orientações curriculares, garantindo coerência com a formação docente. Vejamos a distribuição da carga horária para a formação inicial docente:

§ 1º Os cursos de que trata o caput terão, no mínimo, 3.200 (três mil e duzentas) horas de efetivo trabalho acadêmico, em cursos com duração de, no mínimo, 4 (quatro) anos, compreendendo:

I - 880 (oitocentas e oitenta) horas dedicadas às atividades de formação geral, de acordo com o Núcleo I, de que trata o art. 13, inciso I, desta Resolução, conforme o PPC da instituição formadora;

II - 1.600 (mil e seiscentas) horas dedicadas ao estudo de aprofundamento de conhecimentos específicos, na área de formação e atuação na educação, de acordo com o Núcleo II, de que trata o art. 13, inciso II desta Resolução e conforme o PPC da instituição formadora;

III - 320 (trezentas e vinte) horas de atividades acadêmicas de extensão conforme Núcleo III, de que trata o art. 13, inciso III desta Resolução, desenvolvidas nas instituições de Educação Básica, lugar privilegiado para as atividades dos cursos de licenciatura; essa carga horária, vinculada aos componentes curriculares desde o início do curso, deve estar discriminada no PPC da instituição formadora; e

IV - 400 (quatrocentas) horas dedicadas ao estágio curricular supervisionado, conforme Núcleo IV de que trata o art. 13, inciso IV desta Resolução, distribuídas ao longo do curso, desde o seu início, na área de formação e atuação na Educação Básica, realizadas em instituições de Educação Básica, segundo o PPC da instituição formadora.

§ 2º Os cursos de formação inicial deverão garantir nos currículos conteúdos específicos da respectiva área de conhecimento ou interdisciplinares, seus fundamentos e metodologias, bem como conteúdos relacionados aos fundamentos da educação, formação na área de políticas públicas e gestão da educação, seus

fundamentos e metodologias, direitos humanos, diversidades étnico-racial, de gênero, sexual, religiosa, de faixa geracional, Libras e Educação Especial.

§ 3º Deverá ser garantida, ao longo do processo, efetiva e concomitante relação entre teoria e prática, ambas fornecendo elementos básicos para o desenvolvimento dos conhecimentos e habilidades necessários à docência.

§ 4º Os critérios de organização da matriz curricular, bem como a alocação de tempos e espaços curriculares, se expressam em Núcleos em torno dos quais se articulam dimensões a serem contempladas, nos termos do art. 13 desta Resolução.

§ 5º O estágio curricular supervisionado deve ser realizado, integralmente, de forma presencial tanto nos cursos presenciais quanto nos cursos ofertados na modalidade a distância.

§ 6º As 320 (trezentas e vinte) horas destinadas às atividades de extensão devem ser realizadas, integralmente, de forma presencial tanto nos cursos presenciais quanto nos cursos ofertados na modalidade a distância.

§ 7º Nos cursos de licenciaturas ofertados na modalidade a distância, pelo menos, 880 (oitocentas e oitenta) horas da carga horária do Núcleo II de que trata o art. 13, inciso II, desta Resolução, devem ser realizadas de forma presencial.

Diniz-Pereira (2025, p. 8), apresenta alguns desafios que são expostos pela Resolução CNE/CP Nº 4/2024, para a reforma dos cursos de formação de professores(as) da educação básica no Brasil, sendo eles: Definição de um projeto institucional para todas as licenciaturas das Instituições de Educação Superior; Construção de uma proposta específica para as atividades acadêmicas de extensão e estágio curricular supervisionado; As IES oferecerem aos professores em formação, no mínimo 320 horas de atividades acadêmicas de extensão na própria escola ou em outros espaços de educação não-formal; Construção de uma base comum, com exigência de no mínimo 880 horas, para todos os cursos de licenciatura das IES com foco nos conhecimentos pedagógicos e nos fundamentos da educação; Definição dos conhecimentos sobre os objetos de ensino necessários para a formação dos professores da educação básica; e por fim, Construção de uma identidade própria para os cursos de licenciatura nas IES do país, articulando as identidades profissionais docentes, tanto dos formadores, quanto dos futuros professores em processo de formação.

Sobre a formação continuada, a Resolução considera:

Artigo 3º - III - formação inicial dos profissionais do magistério da educação escolar básica: processo dinâmico e complexo, que possui articulação intrínseca e indissociável à valorização de profissionais de educação, às políticas de formação continuada e de gestão das carreiras do magistério, e condição necessária para a garantia da melhoria permanente da qualidade social da educação, devendo ser planejada e realizada por IES devidamente credenciadas em articulação permanente com os sistemas de ensino dos entes federativos (Brasil, 2024, p.2).

Artigo 13, inciso 4º, V - apoiem a integração entre a formação inicial e a formação continuada dos professores das instituições de Educação Básica (Brasil, 2024, p.11).

Em síntese, conforme aponta Nogueira e Borges (2025), o artigo 3º mostra que “as políticas de formação continuada são apresentadas como um dos elementos articulados e indissociáveis da formação inicial”, e o inciso 4º do artigo 13º, aponta “a necessidade de

projetos integrados de práticas educativas que integrem formação inicial e continuada”, sendo o termo ‘formação continuada’, pouco apresentado na Resolução (Nogueira e Borges, 2025, p. 11).

As autoras mencionam que são diversas as diretrizes que tratam sobre a formação continuada de professores(as) no país, porém, o que se percebe é que o ideário dos(as) professores(as) é aquele em que, independente das condições de trabalho, da falta de valorização e de materiais, “os professores têm que dar tudo de si, sem terem o mínimo para si”, além da ideia de que para o “professor basta o saber fazer e o saber técnico” (Nogueira e Borges, 2025, p. 14), os quais acabam se sobressaindo ao aspecto teórico, histórico e prático.

Madela e Ventura (2024), destacam que não é difícil entender que a formação de professores(as) deveria ser voltada para a formação humana, para desenvolver cidadãos críticos e capazes de assumir sua profissão, mas a educação caminha para uma competitividade exacerbada e um crescimento econômico acelerado, não priorizando o que de fato é o mais importante: a formação integral docente.

Nóvoa (1992), aponta que a formação de professores(as) não deve seguir os moldes antigos, mas que é necessário um repensar, no sentido de formar professores(as) mais críticos e reflexivos. Desse modo, a formação não se constrói somente por acumulação de conhecimentos, mas sim através do trabalho de reflexão sobre as próprias práticas e de reconstrução constante de sua identidade pessoal.

Supõe-se que a formação inicial se inicia na graduação e tem a finalidade de preparar cidadãos e cidadãs para exercer a profissão docente com fundamentos disciplinares, científicos e o conhecimento para ensinar (García, 2009). Acreditamos, no entanto, que as instituições de ensino deveriam preparar os(as) futuros(as) docentes a adquirirem competências necessárias que a educação escolar exige, ou seja, conhecimentos com a finalidade da docência, cumprindo algumas funções básicas. García (1999) aponta três funções sobre a formação inicial de professores:

em primeiro lugar, a de formação e treino de futuros professores, de modo a assegurar uma preparação consonante com as funções profissionais que o professor deverá desempenhar. Em segundo lugar, a instituição formativa tem a função do controlo da certificação ou permissão para poder exercer a função docente. Em terceiro lugar, e segundo Clark e Marker (1975), a instituição de formação de professores tem a dupla função de ser, por um lado, agente de mudança do sistema educativo, mas por outro, contribuir para a socialização e reprodução da cultura dominante. (García, 1999, p. 77)

Desse modo, a formação inicial de professores(as), seguindo as funções que García (1999), menciona, não fica a cargo somente de uma mera transmissão de conteúdos, mas

envolve também a inserção dos(as) futuros(as) docentes em um contexto educacional que seja reflexivo e que permita maior autonomia ao(à) professor(a) na realização de sua prática pedagógica.

García (1999) analisa, ainda, algumas metas e finalidades gerais para a formação de professores(as) e considera que:

Os estudos sobre o currículo da formação inicial dos professores são escassos e incompletos, na medida em que fundamentalmente apenas fazem referência aos conhecimentos e competências necessários em cada caso para desempenhar a tarefa docente (García, 1999, p. 80).

Segundo o autor, as metas e finalidades na formação inicial dos(as) professores(as) englobam diversas dimensões: conhecimentos, destrezas, habilidades, competências e atitudes. Ademais, García (1999) adverte sobre os elementos dos conteúdos curriculares na formação de professores(as), enfatizando principalmente os aspectos psicossociodidáticos, “que tornam os professores capazes de tomar decisões de um modo racional” e acrescenta, ainda, a necessidade da formação inicial dotar os(as) professores(as) em formação de “um saber-fazer prático que conduza ao desenvolvimento de esquemas de acção que, adquirimos de forma racional e fundamentada, que permitam aos professores desenvolverem-se e agirem em situações complexas de ensino” (García, 1999, p. 84).

A análise de García (1999) mesmo que direcionada aos(às) professores(as) de ensino comum, nos faz perceber que, por mais complexa que seja a atuação do(a) docente na modalidade da educação especial e inclusiva, é possível que este(a) possa desempenhar um papel fundamental de transformação nas relações de ensino e aprendizagem na vida dos(as) estudantes com deficiência.

O exercício da docência, segundo Gatti et al. (2019), é um trabalho complexo e sua formação também é complexa, pois envolve finalidades, intencionalidades e engajamento com e sobre pessoas. As autoras chamam a atenção para que os(as) envolvidos(as) com a educação superior e com a formação docente não vejam essa formação como uma imagem simplista.

A atuação dos(as) profissionais do ensino envolve uma série de concepções diferentes, ou seja, construir ambientes favoráveis de aprendizagem, formar sujeitos dotados de valores, atitudes e relações interpessoais, criando possibilidades e potencialidades para uma vivência digna. Para Gatti et al. (2019), os desafios do(a) profissional docente são considerados dessa maneira:

a) pensar a formação dos alunos/estudantes compreendendo contextos específicos e diversidades, considerando aspectos do desenvolvimento cognitivo, social e emocional desses alunos/estudantes e os conteúdos a serem ensinados; b) integrar

formação teórica com práticas sociais e educacionais – criar mediações autorais, de forma consciente e clara; c) integrar fundamentos da educação e dos processos de aprendizagem às metodologias e práticas educacionais, de modo consciente dominando os conhecimentos de sua profissão; d) utilizar formas de comunicação didática levando em conta os novos meios tecnológicos presentes na vida social; e) valorizar o compartilhamento e o trabalho coletivo (Gatti et al. 2019, p. 41).

Desse modo, a constituição da profissão docente, segundo as autoras, demanda uma formação inicial consistente e uma formação continuada com aplicação à prática e constante atualização. Assim, para a construção da formação docente, “os caminhos formativos se definem mediante a condução dos conhecimentos de senso comum preexistentes aos conhecimentos fundamentados que sustentam práticas pedagógicas” (Gatti et al. 2019, p. 40).

Caminhando para a formação continuada, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB (Brasil, 1996), destaca a sua importância no Art. 62 parágrafo único, que define que esta deverá acontecer “no local de trabalho ou em instituições de educação básica e superior, incluindo cursos de educação profissional, cursos superiores de graduação plena ou tecnológicos e de pós-graduação” (Brasil, 1996).

Embora a expressão “continuada” possa vir associada aos cursos de especialização, mestrado e doutorado, abordaremos a formação continuada como todos os processos de formação vivenciados pelos(as) professores(as) já titulados(as) pela graduação. Para Gatti (2019, p.183), a formação continuada “é uma aprendizagem contínua, acumulativa e que agrega uma variedade de formatos de aprendizagem”.

Na formação contínua, repousam esperanças e encontram-se respostas para muitas questões vivenciadas no dia a dia escolar. Muitos(as) desses(as) estudantes necessitarão de um olhar mais atento por parte do(a) docente, pois são essas características diversas reunidas num só espaço que exigem do(a) professor(a) uma busca contínua para atender às suas demandas.

Acreditamos que a formação continuada é uma possibilidade de compreender de maneira mais efetiva a prática docente e enfrentar os desafios que a realidade escolar impõe. Gomes et al. (2020), destaca que a formação continuada visa também melhorar a formação inicial, “não com o objetivo de um conserto destinado a dar conta das falhas da formação universitária, mas como uma oportunidade para produzir inovações pedagógicas e enfrentar desafios das mudanças constantes que ocorrem na sociedade”, de maneira que esta formação possa “contribuir para que ocorra transmissão de saberes objetivos, socialmente construídos” (Gomes et al. 2020, p. 56).

Vale ressaltar que toda formação deve sempre partir da escola e para ela retornar, pois é nesse espaço que o(a) professor(a) pode desenvolver a capacidade de refletir sobre o contexto educacional em que está inserido, fundamentando e ressignificando a sua prática pedagógica.

Só haverá relevância nessa formação se ela ocorrer no contexto da instituição e ancorada pelo sistema de ensino. Dessa forma, para Rodrigues (2022), “é primordial destinar tempos e espaços para a prática do pensar, do refletir coletivamente e ir além da busca de informações”, além do mais poder “construir conhecimento significativo para transformar o ambiente educativo demanda exercício de reflexão, análise, compreensão, aprofundamento e avaliação das dimensões da realidade” (Rodrigues, 2022, p. 60).

Temos que ter consciência de que o processo pedagógico e didático não pode ser considerado como uma ação individual, mas sim, num processo coletivo e colaborativo, no contexto de trabalho de cada docente. Assim, corroboramos com o pensamento de Gatti (2019) de que, na “formação continuada, tem sido cada vez mais comum as ações que dão ênfase ao trabalho colaborativo, tentando superar o isolamento dos professores e as ações de cunho marcadamente individualista” (Gatti, 2019, p.195).

Nesse contexto, o trabalho colaborativo emerge como uma alternativa para a construção de práticas pedagógicas eficazes, permitindo aos(as) docentes compartilharem experiências, reflexões e saberes, ressignificando o ensino e fortalecendo o trabalho coletivo. Nóvoa (2020, p. 37) enfatiza a necessidade de mudança: “a escola precisa da coragem da metamorfose, de transformar a sua forma”. Ele aponta, ainda, cinco evoluções necessárias e possíveis à escola:

- Em vez de um ensino fechado dentro de um edifício, teremos momentos educativos no interior e no exterior dos recintos escolares, nas cidades e nos contextos familiares e locais, levando à valorização de tempos e espaços não formais;
- Em vez de edifícios organizados em torno do espaço normalizado da sala de aula, teremos uma diversidade de espaços, para trabalho e estudo, individual ou em grupo, com ou sem a presença de professores;
- Em vez de turmas homogêneas, teremos formas diversificadas de agrupamento dos alunos, também em função das tarefas a realizar, dando origem a processos de individualização que permitam construir percursos escolares diferenciados;
- Em vez de um professor individual que tem como missão principal dar aulas a uma turma, teremos vários professores trabalhando em conjunto com alunos ou grupos de alunos, substituindo a “pedagogia frontal” por uma pedagogia do trabalho;
- Em vez de um currículo normativo estruturado fundamentalmente por disciplinas, teremos uma organização do estudo em grandes temas e problemas, valorizando a convergência das disciplinas e as dinâmicas de investigação (Nóvoa, 2020, p 39).

Assim, podemos observar que a perspectiva de Nóvoa (2020) para a educação mais uma vez direciona o nosso olhar para o trabalho colaborativo entre os(as) professores(as), numa dimensão coletiva e dentro da própria escola. Enfatiza-se, desse modo, que a formação continuada deve estar mais próxima o possível da realidade escolar, fortalecendo o ensino e aprimorando o trabalho docente. Acreditamos, portanto, que há uma necessidade urgente de uma formação docente que seja o resultado de um processo contínuo de aperfeiçoamento das práticas pedagógicas.

No capítulo seguinte, iremos dialogar sobre as leis, resoluções, decretos e normativas da educação especial e inclusiva, no intuito de que estas possam assegurar o trabalho docente em sua totalidade.

CAPÍTULO 2

EDUCAÇÃO ESPECIAL E INCLUSIVA

*Ensinar é marcar um encontro com o **outro**, e a inclusão escolar provoca, basicamente, uma mudança de atitude diante do **outro**, esse que não é mais um indivíduo qualquer, com o qual topamos simplesmente na nossa existência e/ou com o qual convivemos um certo tempo de nossas vidas. Mas é alguém essencial para a nossa constituição como pessoa e como profissional, que nos mostra os nossos limites e nos faz ir além.*

Mantoan, 2003

2.1 - O que dizem as leis sobre os processos de formação de professores(as) para o trabalho com a educação especial e inclusiva?

Neste capítulo iremos revisitar as principais legislações que regem a educação especial e inclusiva no Brasil e que fundamentam a importância de os(as) docentes buscarem por formações.

O acesso à educação é universal e todas as pessoas têm o direito de estarem na escola, de aprenderem e de se desenvolverem como cidadãos. Em decorrência disso, hoje temos uma escola muito mais diversa, onde as diferenças se revelam e se fazem presentes, o que é bastante positivo do ponto de vista da garantia desse direito, mas também da expansão dele, no sentido de entendermos que a escola é para todos e todas. Partindo dessa premissa, faz-se necessário que o(a) professor(a), figura fundamental nesse processo, além da sua formação inicial, possa estar constantemente aberto a lidar com essa diversidade. Daí a importância da formação continuada.

Diante das constantes inovações que acontecem mundo afora, a formação docente também exige algumas mudanças. Nesse contexto, é importante ressaltar que o Brasil é signatário de diversas convenções e declarações internacionais que compõem a legislação e contribuem para a garantia e proteção dos direitos das pessoas com deficiência. Esses acordos evidenciam a importância de uma formação docente contínua, alinhada às exigências legais e educacionais, garantindo, desse modo, que os(as) professores(as) estejam capacitados(as) para promover a inclusão e o desenvolvimento integral de todos(as) os(as) estudantes.

Segundo Capellini et al. (2022), algumas das convenções e declarações internacionais, são: a “Declaração dos Direitos Humanos” (1948), que se apresentou como um documento destinado a garantir os direitos essenciais a todos os seres humanos, incluindo o direito à educação como um direito universal; a “Convenção dos Direitos da Criança” (1989), que visou garantir a proteção às crianças de qualquer parte do mundo; a “Declaração de Salamanca”

(1994), que reiterou o compromisso com a educação para todos, promovendo princípios para a prática da educação especial e inclusiva; a “Convenção de Guatemala” (1999), que teve como objetivo afirmar que as pessoas com deficiência têm direitos iguais às demais pessoas, inclusive propiciar sua plena participação no que quer que seja; a “Carta do Terceiro Milênio” (1999), que destacou que os direitos humanos de cada pessoa, independente da sociedade em que vivem, devem ser reconhecidos e protegidos, com oportunidades iguais e a inclusão da pessoa com deficiência em todos os segmentos; a “Convenção das Pessoas com Deficiência” (2006), que visou garantir proteção e assegura o acesso pleno e igualitário de todas as pessoas com deficiência aos direitos humanos; e a “Agenda 2030 - ODS 4 - Educação de Qualidade” (2015), que teve como objetivo de desenvolvimento sustentável na área da educação a busca pela garantia de uma educação equitativa e de qualidade.

A educação especial depois de passar por períodos de exclusão, integração e inclusão, ainda na atualidade, requer constantes debates. Ao amparar-se em legislações internacionais, o Brasil foi construindo, no decorrer dos anos, a sua própria legislação. Contudo, ainda observamos o não cumprimento dessas leis em sua totalidade, tanto em escolas públicas, quanto em escolas privadas. Muitas dessas leis, decretos, portarias e resoluções revelam direitos que, infelizmente, existem apenas no papel.

Tendo como parâmetro as políticas educacionais que já existem, é fácil observar que a escola de hoje necessita de um novo olhar, políticas que garantam o acesso e a permanência de todas as crianças e adolescentes, sejam eles(as) com deficiência ou não. Mantoan (2003, p. 23) adverte que “é preciso mudar a escola e, mais precisamente, o ensino nela ministrado. A escola aberta a todos é o grande alvo e, ao mesmo tempo, o grande problema da educação nestes novos tempos”.

Para entender o que dizem as leis sobre a formação de professores(as) para trabalhar com as pessoas com deficiência, antes de adentrarmos nas legislações específicas da educação especial e inclusiva, faz-se necessário partir da Constituição Federal do Brasil, a principal legislação que regula e organiza o funcionamento do país. Desde 1988, já se afirmava na Constituição Federal (Brasil, 1988), art. 5º, que “todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza”. Dentro da seção da educação, o art. 205 diz:

A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (Brasil, 1988).

Quanto aos(as) estudantes com deficiência, a Constituição também já garantia o acesso ao Atendimento Educacional Especializado, conforme disposto no art. 208, inciso III - “atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência⁴, preferencialmente na rede regular de ensino” (Brasil, 1988). Observa-se aqui, o uso do termo “portador de deficiência” para identificar os(as) estudantes público-alvo da educação especial. Vale ressaltar que, a partir da Lei nº 13.146/2015, que Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência), o termo “portador de deficiência” se torna inadequado, passando a ser substituído por “pessoa com deficiência”, sendo esse o termo oficial e atual.

A Lei nº 9.394, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB (Brasil, 1996) marcou um avanço significativo para a educação no Brasil, pois tratou dos direitos e deveres de todos(as) os(as) envolvidos(as) no processo educacional. Dentro do contexto desta lei, trazemos alguns pontos importantes que se alinham ao tema de estudo. Considerando o desenvolvimento do(a) estudante como um todo, a LDB estabelece como princípios e fins da educação nacional:

Art. 2º A educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (Brasil, 1996).

No que se refere ao direito à educação e ao dever de educar, a LDB estabelece alguns critérios a serem respeitados pelo Estado:

Art. 4º O dever do Estado com educação escolar pública será efetivado mediante a garantia de:

I – educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezessete) anos de idade, organizada da seguinte forma:

- a) pré-escola;
- b) ensino fundamental;
- c) ensino médio;

II – educação infantil gratuita às crianças de até 5 (cinco) anos de idade;

III – atendimento educacional especializado gratuito aos educandos com deficiência, transtorno os globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, transversal a todos os níveis, etapas e modalidades, preferencialmente na rede regular de ensino;

VIII – atendimento ao educando, em todas as etapas da educação básica, por meio de programas suplementares de material didático-escolar, transporte, alimentação e assistência à saúde;

⁴ De acordo com Araújo et al. (2020), a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência da ONU atualizou a terminologia: pessoa com deficiência, termo utilizado na atualidade, estando baseada no modelo social de direitos humanos “[...] cujo pressuposto é de reconhecimento de pessoa com deficiência como pessoa humana em primeiro lugar, titular de direitos e liberdades fundamentais, independentemente de sua limitação funcional”. Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/convencao-sobre-os-direitos-das-pessoas-com-deficiencia>. Acesso em: 01 abr. 2025.

IX – padrões mínimos de qualidade de ensino, definidos como a variedade e quantidade mínimas, por aluno, de insumos indispensáveis ao desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem;

X – vaga na escola pública de educação infantil ou de ensino fundamental mais próxima de sua residência a toda criança a partir do dia em que completar 4 (quatro) anos de idade (Brasil, 1996).

Mais especificamente falando sobre a educação especial na perspectiva inclusiva, a LDB apresenta alguns direitos específicos para atender às peculiaridades dos(as) educandos(as) com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação. São eles:

Art. 58 Entende-se por educação especial, para os efeitos desta Lei, a modalidade de educação escolar oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação.

§ 1º Haverá, quando necessário, serviços de apoio especializado, na escola regular, para atender às peculiaridades da clientela de educação especial.

§ 2º O atendimento educacional será feito em classes, escolas ou serviços especializados, sempre que, em função das condições específicas dos alunos, não for possível a sua integração nas classes comuns de ensino regular.

§ 3º A oferta de educação especial, nos termos do caput deste artigo, tem início na educação infantil e estende-se ao longo da vida, observados o inciso III do art. 4º e o parágrafo único do art. 60 desta Lei (Brasil, 1996).

O art. 59 da LDB enfatiza as responsabilidades que os sistemas de ensino têm em relação aos(as) estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação. E menciona, ainda, no inciso III, qual é a formação que os(as) professores(as) precisam ter para trabalhar com esse público.

Art. 59. Os sistemas de ensino assegurarão aos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação:

I - currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos, para atender às suas necessidades;

II - terminalidade específica para aqueles que não puderem atingir o nível exigido para a conclusão do ensino fundamental, em virtude de suas deficiências, e aceleração para concluir em menor tempo o programa escolar para os superdotados;

III - 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;

IV - educação especial para o trabalho, visando a sua efetiva integração na vida em sociedade, inclusive condições adequadas para os que não revelarem capacidade de inserção no trabalho competitivo, mediante articulação com os órgãos oficiais afins, bem como para aqueles que apresentam uma habilidade superior nas áreas artística, intelectual ou psicomotora;

V - acesso igualitário aos benefícios dos programas sociais suplementares disponíveis para o respectivo nível do ensino regular (Brasil, 1996).

A Resolução nº 2 do Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica de 2001, que institui as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (Brasil, 2001), destaca, em seu art. 18, a relevância da formação dos(as) professores(as), levando em

consideração suas competências no direcionamento das práticas pedagógicas diante da inclusão.

§ 1º São considerados professores capacitados para atuar em classes comuns com alunos que apresentam necessidades educacionais especiais aqueles que comprovem que, em sua formação, de nível médio ou superior, foram incluídos conteúdos sobre educação especial adequados ao desenvolvimento de competências e valores para:

I - perceber as necessidades educacionais especiais dos alunos e valorizar a educação inclusiva;

II - flexibilizar a ação pedagógica nas diferentes áreas de conhecimento de modo adequado às necessidades especiais de aprendizagem;

III - avaliar continuamente a eficácia do processo educativo para o atendimento de necessidades educacionais especiais;

IV - atuar em equipe, inclusive com professores especializados em educação especial (Brasil, 2001, p. 5).

A Resolução CNE/CP nº 1/2002, que estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, aponta, em seu Art. 2º, que as instituições de ensino superior devem ter em sua organização curricular o preparo para:

I - o ensino visando à aprendizagem do aluno;

II - o acolhimento e o trato da diversidade;

III - o exercício de atividades de enriquecimento cultural;

IV - o aprimoramento em práticas investigativas;

V - a elaboração e a execução de projetos de desenvolvimento dos conteúdos curriculares;

VI - o uso de tecnologias da informação e da comunicação e de metodologias, estratégias e materiais de apoio inovadores;

VII - o desenvolvimento de hábitos de colaboração e de trabalho em equipe. (Brasil, 2008).

A Lei nº 10.436/2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras, visa, em seu Art. 4º, o acesso à escola pelos alunos surdos e dispõe também sobre a Libras ser uma disciplina curricular e sobre a formação/certificação do professor.

O sistema educacional federal e os sistemas educacionais estaduais, municipais e do Distrito Federal devem garantir a inclusão nos cursos de formação de Educação Especial, de Fonoaudiologia e de Magistério, em seus níveis médio e superior, do ensino da Língua Brasileira de Sinais - Libras, como parte integrante dos Parâmetros Curriculares Nacionais - PCNs, conforme legislação vigente (Brasil, 2002).

Um marco muito importante, aprovado em 2008, foi a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva – PNEEPI (Brasil, 2008), que tinha como objetivo:

[...] assegurar a inclusão escolar de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, orientando os sistemas de ensino para garantir: acesso ao ensino regular, com participação, aprendizagem e continuidade nos níveis mais elevados do ensino; transversalidade da modalidade de educação especial desde a educação infantil até a educação superior; oferta do atendimento educacional especializado; formação de professores para o atendimento educacional especializado e demais profissionais da educação para a inclusão;

participação da família e da comunidade; acessibilidade arquitetônica, nos transportes, nos mobiliários, nas comunicações e informação; e articulação intersetorial na implementação das políticas públicas (Brasil, 2008, p. 14).

A PNEEPEI (Brasil, 2008) ressalta em seu texto que a educação especial direciona seus esforços para atender às necessidades específicas dos(as) educandos(as) em seu processo educacional. Propõe também a formação continuada de professores(as) e a identificação de recursos e serviços para o desenvolvimento de práticas colaborativas.

Para atuar na educação especial, a PNEEPEI (Brasil, 2008), menciona que:

o professor deve ter como base da sua formação, inicial e continuada, conhecimentos gerais para o exercício da docência e conhecimentos específicos da área. Essa formação possibilita a sua atuação no atendimento educacional especializado, aprofunda o caráter interativo e interdisciplinar da atuação nas salas comuns do ensino regular, nas salas de recursos, nos centros de atendimento educacional especializado, nos núcleos de acessibilidade das instituições de educação superior, nas classes hospitalares e nos ambientes domiciliares, para a oferta dos serviços e recursos de educação especial (Brasil, 2008, p. 17).

A PNEEPEI sugere, pois, que esta formação possa acontecer na formação inicial e não em nível de especialização, o que indica que um(a) professor(a) “bem formado(a)” como generalista tem condições de atuar no AEE, não necessitando realizar um curso de especialização ou uma segunda graduação na área da educação especial.

Contudo, vale destacar que políticas subsequentes buscaram “desmontar” essa possível recomendação, reforçando a ideia de que para atuar na área da educação especial seria necessário realizar cursos específicos nesta área. Conforme podemos observar no artigo 13 da PNEEPEI, “o professor que atua no AEE deverá possuir formação inicial que o habilite ao exercício da docência e, preferencialmente, formação específica para a educação especial inclusiva com carga horária de, no mínimo, oitenta horas” (Brasil, 2025).

Desse modo, é importante destacar que, na rede regular, a educação especial, “é uma modalidade de ensino que perpassa todos os níveis, etapas e modalidades, realiza o atendimento educacional especializado, disponibiliza os serviços e recursos próprios desse atendimento e orienta os alunos e seus professores quanto a sua utilização nas turmas comuns” (Brasil, 2008, p.16). A PNEEPEI traz em seu texto que o AEE tem como função “identificar, elaborar e organizar recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem barreiras para a plena participação dos alunos, considerando suas necessidades específicas” (Brasil, 2008, p.16). Além disso, destaca que ele não é substitutivo à escolarização comum, mas que deve ser complementar e/ou suplementar à formação dos(as) estudantes, dando-lhes maior autonomia dentro da escola e fora dela.

A Resolução nº 4, que institui as Diretrizes Operacionais para o AEE na Educação Básica, na modalidade Educação Especial (Brasil, 2009), em seu art. 12, manifesta que: “Para atuação no AEE, o professor deve ter formação inicial que o habilite para o exercício da docência e formação específica para a Educação Especial” (Brasil, 2009, p.3). A mesma Resolução destaca que a elaboração e execução do Plano de Atendimento Educacional Especializado (PAEE) deve ser uma responsabilidade do(a) professor(a) da educação especial, em articulação com os(as) demais professores(as) do ensino regular.

O art. 10 da Resolução nº 4 diz que as escolas devem conter em seu projeto pedagógico a institucionalização da oferta do AEE, por meio de: Salas de Recursos Multifuncionais⁵; matrícula dos alunos no AEE; cronograma individualizado de atendimento; plano do AEE, identificando as necessidades específicas educacionais de cada aluno, definindo os recursos e atividades a serem desenvolvidas; professores para exercer a docência do AEE; outros profissionais da educação, como: intérpretes, tradutores, guia-intérprete e outras redes de apoio para as atividades de vida diária (alimentação, higienização e locomoção); profissionais no âmbito da atuação profissional, da formação, do acesso a recursos e outras redes de apoio que auxiliem o AEE (Brasil, 2009, p. 2).

A Resolução manifesta, ainda, a necessidade da formação inicial específica para a atuação no AEE, como já exposto acima, definindo as atribuições do professor do Atendimento Educacional Especializado em seu Art. 13:

- I – identificar, elaborar, produzir e organizar serviços, recursos pedagógicos, de acessibilidade e estratégias considerando as necessidades específicas dos alunos público-alvo da Educação Especial;
- II – elaborar e executar plano de Atendimento Educacional Especializado, avaliando a funcionalidade e a aplicabilidade dos recursos pedagógicos e de acessibilidade;
- III – organizar o tipo e o número de atendimentos aos alunos na sala de recursos multifuncionais;
- IV – acompanhar a funcionalidade e a aplicabilidade dos recursos pedagógicos e de acessibilidade na sala de aula comum do ensino regular, bem como em outros ambientes da escola;
- V – estabelecer parcerias com as áreas intersetoriais na elaboração de estratégias e na disponibilização de recursos de acessibilidade;
- VI – orientar professores e famílias sobre os recursos pedagógicos e de acessibilidade utilizados pelo aluno;
- VII – ensinar e usar a tecnologia assistiva de forma a ampliar habilidades funcionais dos alunos, promovendo autonomia e participação;
- VIII – estabelecer articulação com os professores da sala de aula comum, visando à disponibilização dos serviços, dos recursos pedagógicos e de acessibilidade e das

⁵ As Salas de Recursos Multifuncionais são espaços organizados dentro da própria escola regular, equipados com dispositivos, recursos de acessibilidade e materiais pedagógicos que facilitam a inclusão educacional, eliminando obstáculos que limitam a plena participação dos alunos, proporcionando-lhes autonomia e independência no contexto educacional e social (Brasil, 2010).

estratégias que promovem a participação dos alunos nas atividades escolares (Brasil, 2009, p. 3).

O Decreto nº 7.611, dispõe sobre a Educação Especial e o Atendimento Educacional Especializado (Brasil, 2011) em seu Art. 5º, quando se refere ao apoio técnico e financeiro fornecido pela União. Algumas das ações incluem a “formação continuada de professores, inclusive para o desenvolvimento da educação bilíngue para estudantes surdos ou com deficiência auditiva e do ensino do Braille para estudantes cegos ou com baixa visão”. No entanto, a formação contínua de professores(as), não deve abranger apenas os(as) professores(as) da educação especial, mas também a “formação de gestores, educadores e demais profissionais da escola para a educação na perspectiva da educação inclusiva, particularmente na aprendizagem, na participação e na criação de vínculos interpessoais” (Brasil, 2011).

Estabelece, ainda, o dever do Estado no que diz respeito à educação das pessoas com deficiência, assegurando um sistema inclusivo em todos os níveis de educação, fomentando que a educação especial tenha o papel de eliminar barreiras no processo de ensino e aprendizagem, garantindo o ensino comum na rede regular de ensino, assegurando a continuidade dos estudos em todos os níveis, etapas e modalidades de ensino, de modo que possa “prover condições de acesso, participação e aprendizagem no ensino regular e garantir serviços de apoio especializados de acordo com as necessidades individuais dos estudantes” (Brasil, 2011).

A Lei nº 12.764, de 27 de dezembro de 2012, Institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista, definindo em seu Art. 2º, mais especificamente no capítulo VII, “o incentivo à formação e à capacitação de profissionais especializados no atendimento à pessoa com transtorno do espectro autista, bem como a pais e responsáveis” (Brasil, 2012).

Outra lei bastante relevante para a educação especial é a Lei Brasileira de Inclusão, nº 13.146, de 6 de julho de 2015, que determina a igualdade de oportunidade em todas as instâncias e a não discriminação das pessoas com deficiência. Em se tratando da inclusão educacional, a Lei Brasileira de Inclusão, em seu Art. 27, assegura que:

A educação constitui direito da pessoa com deficiência, assegurado sistema educacional inclusivo em todos os níveis e aprendizado ao longo de toda a vida, de forma a alcançar o máximo desenvolvimento possível de seus talentos e habilidades físicas, sensoriais, intelectuais e sociais, segundo suas características, interesses e necessidades de aprendizagem (Brasil, 2015).

Esta Lei traz como direito à educação em seu Art. 28, a incumbência do poder público de assegurar, criar, desenvolver, implementar, incentivar, acompanhar e avaliar a:

X - adoção de práticas pedagógicas inclusivas pelos programas de formação inicial e continuada de professores e oferta de formação continuada para o atendimento educacional especializado;

XI - formação e disponibilização de professores para o atendimento educacional especializado, de tradutores e intérpretes da Libras, de guias intérpretes e de profissionais de apoio (Brasil, 2015).

Vale ressaltar que essas leis foram promulgadas com o intuito de garantir a inclusão, mas que cabe ao Estado a responsabilidade de fiscalizar, proporcionar condições e manter o direito daqueles(as) que, muitas vezes, não são reconhecidos em sua diversidade, além de propor ações para que a formação dos(as) professores(as) seja contínua.

A educação inclusiva não se classifica como uma mera escolha. Por isso, torna-se inaceitável que alguém tenha seus direitos negados devido à falta de conhecimento ou formação específica. A graduação é o primeiro passo dado na escolha da profissão e espera-se que, mesmo sendo uma formação inicial, se receba subsídios suficientes para o exercício da profissão e que, futuramente, esse(a) profissional possa buscar por uma formação continuada, conforme a trajetória escolhida e as necessidades específicas da profissão.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, LDB) estabelece que, para atender ao exercício da profissão e aos objetivos das diferentes etapas da educação básica, terá como fundamentos:

- I – a presença de sólida formação básica, que propicie o conhecimento dos fundamentos científicos e sociais de suas competências de trabalho;
- II – a associação entre teorias e práticas, mediante estágios supervisionados e capacitação em serviço;
- III – o aproveitamento da formação e experiências anteriores, em instituições de ensino e em outras atividades (Brasil, 1996).

O Art. 63 estabelece que as instituições de ensino superior irão oferecer cursos formadores destinados aos(as) professores(as) da educação básica, principalmente para quem não possui curso superior, por meio do curso normal superior e de cursos de formação pedagógica, para docentes que já possuam diplomas de educação superior que estejam interessados em atuar na educação básica, além de iniciativas de educação continuada direcionadas para os(as) profissionais da educação em diversos níveis (Brasil, 1996).

A Resolução CNE/CEB nº 2 (Brasil, 2001), que Institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, determina, em seu Art. 8º, inciso IV, que os serviços de apoio pedagógico especializado devem ser realizados “nas classes comuns, mediante: a) atuação colaborativa de professor especializado em educação especial” (Brasil, 2001, p. 2).

A PNEEPI já menciona também a necessidade do desenvolvimento de práticas colaborativas, ainda que de forma breve e inicial, no item V, quando menciona que:

A educação especial direciona suas ações para o atendimento às especificidades desses alunos no processo educacional e, no âmbito de uma atuação mais ampla na escola, orienta a organização de redes de apoio, a formação continuada, a identificação de recursos, serviços e o desenvolvimento de práticas colaborativas (Brasil, 2008, p. 9).

Nos documentos acima, é possível observar a utilização dos termos relacionados às práticas de trabalho colaborativo. Já na Resolução nº 4, que institui as Diretrizes Operacionais para o AEE na Educação Básica, na modalidade da Educação Especial (Brasil, 2009) e no Decreto nº 7.611, que dispõe sobre a Educação Especial e o Atendimento Educacional Especializado (Brasil, 2011), citados anteriormente, não são utilizados os termos “trabalho colaborativo” ou “ensino colaborativo”.

A Resolução CNE/CP nº 1 (Brasil, 2020), que “Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica (BNC – Formação Continuada)” traz, em seu Art. 4º, que:

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).

Também faz referência ao trabalho colaborativo entre pares em seu art. 7º, inciso III:

III - Trabalho colaborativo entre pares - a formação é efetiva quando profissionais da mesma área de conhecimento, ou que atuem com as mesmas turmas, dialoguem e reflitam sobre aspectos da própria prática, mediados por um com maior senioridade, sendo que comunidades de prática com tutoria ou facilitação apropriada podem ser bons espaços para trabalho colaborativo, principalmente para professores de escolas menores, que não possuem colegas da mesma área de atuação para diálogo.

O inciso acima não se refere à colaboração indicada nas legislações da educação especial, que destaca a colaboração entre o(a) professor(a) do ensino regular e aqueles(as) profissionais que atuam na modalidade da educação especial. No entanto, a narrativa direciona o olhar para o diálogo entre os(as) docentes que atuam na mesma turma, de modo que possam refletir juntos sobre a realidade onde atuam e, a partir disso, talvez, repensar as suas práticas pedagógicas.

Dessa forma, Nóvoa (1992, p. 26) vai dizer que:

O diálogo entre professores é fundamental para consolidar saberes emergentes da prática profissional. Mas a criação de redes colectivas de trabalho constitui, também, um factor decisivo de socialização profissional e de afirmação de valores próprios da profissão docente. O desenvolvimento de uma nova cultura profissional de professores passa pela produção de saberes que dêem corpo a um exercício autónomo da profissão docente.

Diante da relevância da rede de trabalho colaborativo nas escolas, Buss e Giacomazzo (2019) mencionam que o ensino colaborativo é uma das tantas possibilidades de trabalho e representa uma oportunidade de cooperação entre docentes do ensino regular e especial, onde há uma corresponsabilidade de todos(as) os(as) envolvidos(as) no processo de ensino e aprendizagem. Essa abordagem envolve o compartilhamento de tarefas, planejamento, execução e avaliação de um grupo heterogêneo de estudantes, incluindo aqueles(as) com deficiência. Para os autores, a inclusão escolar requer uma série de “mudanças nas práticas pedagógicas, na cultura, no currículo, no planejamento de atividades e nos diversos olhares dentro da escola, mas nem sempre os professores estão dispostos a saírem de sua zona de conforto para ousar esses desafios” (Buss e Giacomazzo, 2019, p. 659). Esses autores acreditam que, através desse olhar, uma vez exercendo a prática de trabalho colaborativo, os(as) docentes podem conduzir os(as) educandos(as) a uma aprendizagem mais significativa.

Para Peixoto e Carvalho (2007), num contexto de trabalho colaborativo, os(as) participantes não trabalham somente para atingir o objetivo do grupo, mas, de maneira individual, cada participante, em sua individualidade, buscará alcançar, por si mesmo, o objetivo consensual do grupo, resultando então na produção coletiva dos resultados.

Os participantes, cada um por si, realiza o conjunto da tarefa com base nos recursos disponíveis e se apoiando no grupo que se torna, ele também, um recurso. De alguma forma, o grupo pode retomar a realização da tarefa utilizando as contribuições de cada um. A abordagem coletiva permite ao grupo atingir o objetivo e constituir-se em apoio para o processo individual de cada um. A colaboração atua, assim, em dois processos: do participante individual e do grupo. No contexto de uma tarefa colaborativa, o grupo deve fornecer a cada participante uma parte de seus recursos e dar a ajuda de que ele necessita para realizar sozinho a tarefa e atingir o objetivo (Peixoto; Carvalho, 2007, p. 195).

Diante do exposto, podemos observar que essa busca individual ou coletiva pode configurar-se como autoformação, uma vez que entendemos que é através dos processos de autoformação que os(as) professores(as) têm a oportunidade de adquirir embasamento para realizarem um trabalho docente pautado na responsabilidade de ensinar, pois, conforme nos aponta Mantoan (2003), “ensinar é marcar um encontro com o outro, e a inclusão escolar provoca, basicamente, uma mudança de atitude diante do outro” (Mantoan, 2003, p. 50). Desse modo, o(a) docente passa a ser reconhecido(a) num grupo de educadores(as) como uma referência, mas não como o(a) único(a) professor(a) capaz de ensinar os(as) estudantes público-alvo da educação especial.

Os(as) professores(as) envolvidos(as) no trabalho com os(as) estudantes do AEE não necessariamente deverão ser especialistas em cada deficiência ou terem inúmeras formações na área da educação especial e inclusiva, mas que, nesse processo, consigam fornecer subsídios

suficientes para uma aprendizagem satisfatória. Meireles (2025)⁶, aponta que é possível observar, a partir da legislação consultada e discutida neste capítulo, a ênfase na especialização docente para atender aos(as) estudantes com deficiência que se inserem no contexto escolar. Isto reforça um movimento questionável, que passa a oferecer um novo curso cada vez que, aparece um novo diagnóstico, deixando evidente que a autora é contra esse processo crescente de especialização docente. De acordo com Meireles (2025), é necessário formar professores(as) para o trabalho docente como um todo, independente se ele(a) irá trabalhar com estudantes com deficiência ou não.

As leis, resoluções, decretos e normativas citadas no decorrer do capítulo, evidenciam a importância de os(as) docentes buscarem por formação inicial, continuada e autoformação, onde essa busca assegura que o trabalho docente, possa ser realizado com qualidade, favoreça instrumentos teóricos-metodológicos capazes de qualificar a atuação docente.

2.2 - Os processos de autoformação de professores(as) que trabalham com estudantes da educação especial e inclusiva: o que diz a literatura?

Para a maior compreensão de nosso objeto de estudo – os processos de autoformação de professores(as) que trabalham com estudantes público-alvo da educação especial –, consideramos as lacunas indicadas na revisão de estudos, nas bases de dados, a saber: o Grupo de Trabalho 15 - Educação Especial (GT 15); da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd); na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDBTD); a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES); e a Biblioteca Científica Eletrônica *online* (SciELO), além de buscarmos o aprofundamento por meio da literatura afinada ao nosso campo de estudo.

Dessa forma, trazemos aqui alguns aspectos/conhecimentos apresentados pela revisão dos estudos já realizados e registrados nos bancos de dados. Em seguida, ampliamos a discussão, a partir de autores(as) como Shulman (2019), Mantoan (2015), Nóvoa (2002), Perrenoud (2000), Pineau (1988) e Josso (2004), que versam sobre a formação de professores(as), sobre a autoformação e sobre a educação especial.

Inicialmente, fizemos uma busca aleatória, sem uma delimitação temporal. Contudo, na sequência da investigação, encontramos trabalhos que coincidiam com a instituição, em 2008,

⁶ Informação fornecida pela Profa. Dra. Gabriela Silveira Meireles durante a banca de qualificação de mestrado de Naiara Peterli de Jesus, intitulada *A autoformação integrada à educação especial: um estudo de processos vividos por professoras do Atendimento Educacional Especializado na educação básica*, realizada na Universidade Federal de Viçosa, em Viçosa, em 03 nov. 2025.

da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva - PNEEPEI, além de trabalhos produzidos mais recentemente. Então, tomando como ponto de partida a PNEEPEI, e visando atender aos objetivos desta pesquisa, o marco temporal que delimitamos correspondeu ao período de 2008 até 2022, último ano em que encontramos pesquisas relacionadas à nossa temática sobre a autoformação integrada à educação especial.

No *site* da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd – GT 15 – Educação Especial), a partir da leitura dos trabalhos apresentados (título e resumo), no período indicado acima, não foram encontrados estudos que abordassem a temática investigada.

No *site* da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDBTD), a partir dos descritores “educação especial” e “autoformação” foram encontrados 07 trabalhos, sendo 06 dissertações de mestrado e 01 tese de doutorado. Ao realizar a leitura dos resumos, constatou-se que somente a tese de doutorado abordou as duas temáticas correlacionadas – a “educação especial” e a “autoformação” de professores.

Quadro 1 - Síntese dos resultados dos trabalhos encontrados no banco de dados da BDBTD

Tese		
Título	Autor	Ano
Formação de professores de alunos com necessidades educacionais especiais no ensino regular	Maria Aparecida de Menezes	2008

Fonte: Elaborado pela autora, 05 de fev. 2024.

No *site* de periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), a partir dos descritores “educação especial” e “autoformação”, foram encontrados 16 trabalhos, sendo 14 dissertações de mestrado e 02 teses de doutorado. A partir da leitura dos resumos, verificamos que apenas 03 trabalhos, entre eles 02 dissertações e 01 tese, vinham ao encontro do nosso tema da autoformação, de modo a contribuir para a fundamentação deste trabalho. Foram encontrados 02 trabalhos que tratavam das duas temáticas investigadas nesta pesquisa – a “educação especial” e a “autoformação”. Vale ressaltar que a tese encontrada na CAPES é a mesma que foi encontrada na BDBTD e que a mesma aborda as temáticas da “educação especial” e da “formação de professores”, mas não a “autoformação”.

Quadro 2 - Síntese dos resultados dos trabalhos encontrados no banco de dados da CAPES

Tese		
Título	Autor	Ano
Formação de professores de alunos com necessidades educacionais especiais no ensino regular	Maria Aparecida de Menezes	2008
Dissertações		
Espaços de (auto)formação no contexto escolar inclusivo	Bárbara Gai Zanini Panta	2022
O uso das mídias sociais na autoformação do professor para atuar na inclusão de estudantes com transtorno do espectro autista	Agnes Harumi Iamaguchi	2022

Fonte: Elaborado pela autora, 05 de fev. 2024.

A mesma busca foi realizada no site da *Scielo*. O intuito era de ampliar o número de trabalhos que pudessem contribuir com a pesquisa. No entanto, observamos que é escassa a produção de trabalhos que relacionam as duas temáticas (educação especial e autoformação). Utilizando os mesmos descritores, somente 01 artigo foi encontrado, intitulado “Tem um estudante autista na minha turma! E agora? O diário reflexivo promovendo a sustentabilidade profissional no desenvolvimento de oportunidades pedagógicas para inclusão”, porém o foco principal do artigo era avaliar por meio da análise sistemática de conteúdo, três práticas pedagógicas registradas conforme premissas e argumentos práticos no ensino com (Ciências Biológicas) e sem (Psicologia) estudantes autistas. Nesse sentido, a proposta do artigo não estava alinhada aos objetivos do nosso trabalho.

A tese intitulada “*Formação de professores de alunos com necessidades educacionais especiais no ensino regular*” (Menezes, 2008) teve como objetivo analisar a formação de professores para trabalhar com alunos com Necessidades Educacionais Especiais no ensino regular, na perspectiva da educação inclusiva. Considerou-se que a maioria significativa desses professores fundamenta suas práticas pedagógicas em sua formação inicial, buscando por formações adicionais de acordo com as demandas específicas do seu trabalho. A pesquisa foi realizada com professoras do Ensino Fundamental de uma unidade escolar no município de São Paulo. Como resultado, a pesquisa apontou que a formação inicial dos professores contribui

pouco para a educação desse público, ficando os(as) docentes responsáveis por seus processos de formação continuada e autoformação.

A dissertação intitulada *“Espaços de (auto)formação no contexto escolar inclusivo”* (Panta, 2022) teve como objetivo conhecer como ocorrem os processos de autoformação docente de professores de educação especial, professores de sala de aula regular e equipe gestora, a fim de que esse processo pudesse contribuir com a inclusão escolar. A pesquisa emergiu dos anseios da pesquisadora, como professora de educação especial na educação básica, após vivenciar desafios do trabalho colaborativo e da observação da falta de espaços para reflexão e autoformação entre os docentes na escola. Participaram da pesquisa 18 docentes do ensino fundamental de uma escola estadual. Como resultado da pesquisa, verificou-se que tanto os docentes quanto as equipes gestoras necessitam de formações continuadas na área da educação inclusiva (Panta, 2022). Isso ocorre no sentido de que essas formações possam trazer mais subsídios para o trabalho docente colaborativo e para que o espaço da escola seja terreno fértil para a autoformação docente, especialmente quando é marcado pela livre expressão e participação dos seus integrantes. Como produto final da pesquisa, foi elaborado um *“Instrumento de (auto)formação docente”*, moldes de um formulário, adaptável a cada realidade escolar, que teve como objetivo ajudar o(a) professor(a) de educação especial ou outro docente que pudesse utilizá-lo e ajudá-lo a identificar as necessidades e possibilidades, para propor gradualmente processos de autoformação, incentivando o ensino colaborativo.

A dissertação com o título *“O uso das mídias sociais na autoformação do professor para atuar na inclusão de estudantes com Transtorno do Espectro Autista”* (Iamaguchi, 2022), teve como objetivo investigar como as mídias sociais podem contribuir no processo autoformativo do professor que atua com estudantes com Transtorno do Espectro Autista. A pesquisa foi realizada por meio de um formulário online, com participantes voluntários e não identificados. A partir dos resultados da pesquisa e considerando as principais informações, foi construído um blog, denominado “TEA na escola”. Teve como objetivo auxiliar professores em suas práticas e intervenções em sala de aula. Como resultado final, a pesquisa sugeriu que as instituições de ensino pudessem explorar ainda mais o uso das mídias sociais para fins formativos, indicando que estas colaboram no processo autoformativo do professor, a fim de que aperfeiçoem suas práticas docentes junto aos estudantes.

A revisão de estudos desenvolvida e os resultados encontrados evidenciaram a urgência de pesquisas voltadas para os processos de autoformação. Quando se fala em formação inicial, continuada ou até mesmo autoformação, para favorecer as transformações necessárias, percebemos que ainda há lacunas que precisam ser revistas. A inclusão de todos(as) os(as)

estudantes nas escolas requer que seja garantido o acesso, a permanência, o desenvolvimento e, sobretudo, que os profissionais possuam formação acadêmica inicial e continuada, para garantir os direitos de aprendizagem que os(as) estudantes possuem.

Shulman (2019) diz ser essencial que, na base de conhecimentos da docência, os(as) professores(as) possuam formação acadêmica na área de ensino, a fim de compreenderem as estruturas da disciplina, seus conceitos e princípios. Além disso, essa formação é crucial para assimilar as ideias e habilidades essenciais do campo educacional. O autor complementa que “com uma visão ampla e profunda da área, o professor é capaz de identificar as diferentes formas de acessar o conhecimento - fator fundamental para construção da aprendizagem” (Shulman, 2019, p. 4). Segundo ele, a formação deve ser integrada de maneira sistemática ao ensino, o que requer que futuros docentes incorporem, em sua formação acadêmica, experiências relacionadas aos processos de escolarização, ensino e aprendizagem. O(A) docente precisa ter familiaridade com o que vai ensinar, com as instituições de ensino e, sobretudo, com o currículo. E isso só acontece se forem articulados todos esses aspectos durante sua formação acadêmica (Shulman, 2019).

Desse modo, Freire (1996) pontua que ensinar exige muitas características importantes. Dentre elas, destacam-se três: liberdade, pesquisa e autoridade. Uma vez que o indivíduo busca por determinada formação em alguma área do seu interesse; ele tem (liberdade) para essa escolha. A partir do momento em que esse indivíduo busca conhecimento, ele se assume “como pesquisador”, pois “faz parte da natureza da prática docente a indagação, a busca, a (pesquisa)” o que lhe trará autonomia (autoridade) na sua prática docente (Freire, 1996, p. 16). Agir com autoridade implica agir com convicção. Contudo, alcançar esse nível não é tarefa fácil, não existem atalhos. É necessário trilhar os caminhos da formação inicial, continuada e a busca constante por processos de autoformação.

Mantoan (2015) observa que, em sua formação inicial, os(as) professores(as) podem aprender de maneira fragmentada e, quando levam seus conhecimentos para a sala de aula, não conseguem obter resultados positivos. Na grande maioria das vezes, os(as) professores(as) estão adaptados(as) a realizarem o mesmo trabalho e, quando são submetidos a novos formatos de ensino, como, por exemplo, a educação inclusiva, eles tendem a rejeitar essas propostas, pois “o novo” acaba rompendo com o trabalho prático que aprenderam a realizar em suas salas de aula.

Muitos(as) professores(as) têm concepções enraizadas e são resistentes a novas práticas pedagógicas e isso dificulta a inovação na educação. A ideia do *habitus*, (Bourdieu, 1983), ressalta que é possível o(a) professor(a) moldar a sua prática. Setton (2002), expõe que o *habitus*

não deve ser visto como algo imutável e sim como um sistema em constante construção, aberto e sujeito a novas experiências. Pode ser entendido como um sistema de disposições que favorece a reflexão e a consciência das práticas, conforme as condições o permitir. Portanto, ao compreender que o *habitus* pode influenciar a prática docente, os(as) professores(as) podem ser mais conscientes das suas disposições, buscando atender às necessidades que os(as) estudantes possuem e promover uma educação mais equitativa, além de buscar por processos de formação continuada e autoformação.

A formação continuada é vista como um desafio para uma escola inclusiva. Para Mantoan (2006), é imprescindível que os(as) professores(as) tenham domínio dos conhecimentos pedagógicos, para assim desenvolverem práticas pedagógicas capazes de ensinar, planejar e avaliar o ensino para seus/suas estudantes. É necessário repensar essa prática pedagógica, para tornar o processo educativo possível, construindo caminhos que contemplem todos os sujeitos que nele estão inseridos. Moreira (2012) aponta que os(as) professores(as)

precisam estar mais bem preparados para lidarem com esta clientela, uma vez que todas as escolas são consideradas inclusivas e, por força da lei, são obrigadas a atender todos os tipos de alunos sob pena de responderem por prática de exclusão e preconceito. Embora os programas de atendimento ao aluno com desenvolvimento atípico buscam resguardar uma série de direitos e conquistas destes estudantes, nada adianta se não estiverem preparados e que tenham domínio de sala de aula em todos os aspectos (Moreira, 2012, p. 170).

Nessa perspectiva, é importante pensar no processo de formação continuada de professores(as) numa perspectiva diferente, levando em conta seus próprios saberes e com o propósito de eliminar barreiras (Nóvoa, 2002). Para o autor, a formação continuada serve para uma mudança educacional, para uma redefinição do que é ser professor(a). É essencial que os espaços de formação não sejam espaços isolados, mas integrem-se a um corpo profissional e à estrutura organizacional da escola. Quando se fala em formação contínua de professores(as) dentro do espaço escolar, entende-se que são construídos nesses espaços processos de autoformação docente, acontecendo dentro da própria escola, entre pares, considerando os conhecimentos pedagógicos de toda a equipe escolar.

Perrenoud (2000), enfatiza que, quando o professor deseja que haja mudanças em sua prática, ele não quer somente participar de uma formação continuada e sim autoformar-se. Nesse sentido,

[...] formar-se não é – como uma visão burocrática poderia, às vezes, fazer crer – fazer cursos (mesmo ativamente); é aprender, é mudar, a partir de diversos procedimentos pessoais e coletivos de autoformação; entre esses procedimentos, podem-se mencionar a leitura, a experimentação, a inovação, o trabalho em equipe, a

participação em um projeto de instituição, a reflexão pessoal regular, a redação de um jornal ou a simples discussão com os colegas (Perrenoud, 2000, p. 160).

Para Pineau (1988), a autoformação representa uma dupla apropriação do poder formativo, no sentido de “tomar em mãos esse poder – tornar-se sujeito –, mas é também aplicá-lo a si mesmo: tornar-se objeto de formação para si mesmo” (Pineau, 1988, p. 95). A partir daí, cria-se um cenário próprio, que possibilita ao sujeito transformar-se e perceber-se como um objeto específico entre os demais objetos, permitindo, assim, “diferenciar-se, refletir-se, emancipar-se e autonomizar-se: numa palavra, autoformar-se” (Pineau, 1988, p. 95).

Entende-se que o processo autoformativo é bastante significativo para os(as) docentes. Josso (2004) entende que a autoformação é um processo que envolve comprometimento pessoal e afetivo, pois envolve experiências pessoais e desafios da vida cotidiana, oportunizando, assim, a busca por conhecimento. Professores(as), no decorrer do dia a dia, enfrentam demandas complexas e a autoformação desses(as) profissionais que atuam com os(as) estudantes público-alvo da educação especial tem grande relevância em sua carreira, pois esse processo é substancial e impacta diretamente na eficácia profissional, na maneira como são abordados os desafios específicos e na promoção de uma prática pedagógica eficiente.

O processo de autoformação pode ser compreendido como um componente essencial, pois influencia positivamente a qualidade do ensino, além de permitir que os(as) professores(as) se mantenham atualizados(as) e aprimorem suas práticas docentes. Considerando que cada estudante possui características singulares, torna-se necessário o desenvolvimento de planejamentos específicos para cada aula. Nesse contexto, a autoformação contribui para que os(as) professores(as) desenvolvam competências específicas, necessárias ao enfrentamento aos desafios próprios da educação especial.

De acordo com Silva (2006, p. 144), essas competências podem ser compreendidas “[...] como a demonstração, dentro de situações concretas, de domínio de saberes e de habilidades, apreendidos e aprendidos, promovendo a capacidade de inovar com autonomia nas decisões e ações”. Além disso, professores(as) que buscam se autoformar podem contribuir com seus pares, tornando-se participantes ativos(as), enriquecendo a área com sua experiência prática, aprimorando suas habilidades e conhecimentos e proporcionando ricas experiências de aprendizagem para seus estudantes.

Caminhamos agora para o próximo capítulo, que trará a autoformação como um caminho complementar na formação docente, caminho este que pode ser trilhado pela própria necessidade dos(as) docentes de construir novos conhecimentos, pautados na busca pessoal pela reconstrução de seus saberes e de suas práticas.

CAPÍTULO 3

AUTOFORMAÇÃO DOCENTE: DIMENSÃO CONCEITUAL E TEÓRICA

“Sabemos que mais importante que formar é formar-se; que todo conhecimento é autoconhecimento e que toda formação é autoformação.” (Nóvoa, 1995)

De onde vem o conceito de autoformação? A autoformação docente fica evidente na territorialidade dos anos 1980. Acontece nesse momento uma mudança no âmbito da formação pedagógica, manifestando assim, as histórias de vida e a formação como uma nova fase epistemológica e linguística das Ciências Sociais (Nóvoa, 1992).

Essa mudança, que agora acontece nas Ciências Sociais e Humanas, nos apresenta um novo modo de formação, que se dá através de produções subjetivas e, nesse momento, a busca pela autoformação e pelas produções dos docentes ganham centralidade nos debates educativos, mostrando que o professor possui agora lugar de autoria e fala (De Abreu; Nóbrega-Therrien; Therrien, 2022).

De acordo com Pineau e Marie-Michèle (1983), a autoformação é compreendida como um processo voltado à construção da autonomia do sujeito em seu percurso educativo. Dessa forma, o(a) docente passa a exercer protagonismo sobre sua trajetória formativa, assumindo a responsabilidade pela condução de seu próprio processo de formação. Nesse sentido, Dumazedier (1980), concorda que a autoformação, nada mais é do que o reforço do desejo dos sujeitos em buscar, cada vez mais, eles mesmos, os seus próprios processos educativos. Sendo mais enfático, o autor revela que “a autoformação coletiva ou individual de uma pessoa supõe uma autolibertação dos determinismos cegos, fonte de estereótipos, de ideias feitas e de preconceitos, produzidos pela estrutura social” (Dumazedier, 1980, p. 80).

Em 1988, António Nóvoa e Matthias Finger, publicaram uma valiosíssima obra, intitulada *O método (auto)biográfico e a formação*, onde Gaston Pineau escreve o capítulo, *A autoformação no decurso da vida: entre a hetero e a ecoformação*, mostrando que cada pessoa possui o seu próprio poder de formação e enfatizando que essa formação ocorre em tríade: a da ação dos outros (heteroformação), a do meio ambiente (ecoformação) e a da autoformação (Pineau, 1989). Segundo este autor, isso torna o decurso da vida mais complexo, criticando as vertentes mais unidimensionais desse processo formativo.

De outro modo, o desenvolvimento da autoformação pode ser visto como um investimento na própria capacidade de aprendizagem, em que cada sujeito vai construindo seu

processo de autonomização⁷, ou seja, cada um vai construindo sua própria forma de desenvolver a formação em relação à sua identidade docente, assumindo responsabilidades e apropriando-se de sua própria história por meio do encontro com o outro (De Abreu; Nóbrega-Therrien; Therrien, 2022).

O processo formativo, de acordo com Maciel (2003), vai além da graduação e das inúmeras formações continuadas realizadas ao longo da trajetória de cada professor(a). Autoformar-se é uma busca intencional do aprimoramento dos estudos. É uma procura incessante pelo conhecimento que outrora não aconteceu. É um “espaço de formação docente que precisa ser revisto e mais bem investigado” (Maciel, 2003, p 2).

A autoformação pode contribuir para a resolução de questões existenciais e profissionais, uma vez que se constitui como um processo que depende da disposição do(a) docente em assumir a condução de sua própria formação. Nesse sentido, ela caracteriza-se como vínculo, adesão, e esforço para alargar as inúmeras possibilidades de aprendizagem (Menezes, 2008). Para o(a) professora(a), isso implica manter uma postura permanente por conhecimentos, estudos e reflexões sobre a própria prática. Nessa perspectiva, a autoformação pode ser compreendida como um processo contínuo de desenvolvimento profissional, estreitamente relacionado à pesquisa e à produção de saberes docentes. Como afirma Freire (2001, p. 32), “faz parte da natureza da prática docente a indagação, a busca, a pesquisa. O que se precisa é que, em sua formação permanente, o professor se perceba e se assuma, porque professor, como pesquisador”. Assim, a autoformação fortalece o protagonismo docente ao reconhecer o(a) professor(a) como sujeito(a) ativo(a) na construção de sua trajetória formativa.

Adentrando um pouco mais sobre o conceito de autoformação, vamos nos apoiar em Josso (2004). A autora faz uma análise sobre os trabalhos desenvolvidos coletivamente e que vem ao encontro das experiências pessoais, de cada professor(a), tornando-os muito mais significativos. Josso (2004) vê a autoformação como empenho pessoal e afetivo, entrelaçando os saberes e a resolução de problemas do dia a dia. E isso é nomeado pela autora como “busca de conhecimento”. De acordo com Josso (2004), esse tipo de formação pode reconfigurar o modelo de formação, pois leva em consideração as próprias experiências de cada docente nesse processo.

Considerar como cada um constrói o seu conhecimento no processo de formação, como são os aspectos autobiográficos de cada docente, é muito importante, pois, de acordo com Josso (2004, p. 171), “esta metodologia favorece um conjunto de aprendizagens que vão muito além

⁷ De acordo com Pineau, autonomização pode ser compreendida como “a noção de poder, o poder de si mesmo de estabelecer as próprias normas, as próprias leis” (Pineau; Marie-Michèle, 1983, p. 75, tradução nossa).

de um processo de conhecimento de si no registro psicológico”. Assim sendo, é necessário considerar aqui as vozes dos(as) professores(as), suas trajetórias, suas angústias, suas experiências tanto pessoais quanto profissionais, que vão muito além da sala de aula.

Dessa forma, Josso (2007) propõe que os processos de formação docente devem deixar de ser individualistas, de estar num lugar de competição e passar para um lugar de socialização, de estreitar laços, levando em consideração o ser que está em formação.

O processo de formação que caracteriza o percurso de vida de cada um permite trazer à luz, progressivamente, o ser-sujeito da formação, vê-lo tomar forma psicossomaticamente, psicologicamente, sociologicamente, economicamente, culturalmente, politicamente, espiritualmente, numa sábia e singular teia, produzindo assim um motivo único (“peça única” nas artes visuais). A consciência de ser (ativamente ou passivamente) sujeito de sua história, através de todos os ajustes que foi preciso fazer, permite ter a medida do que está em jogo em toda a formação: a atualização do sujeito num querer e poder ser e vir-a-ser e sua objetivação nas formas socioculturais visadas, as que já existem ou as que ele tiver que imaginar (Josso, 2007, p. 423).

Nesse sentido, a autoformação docente pode ser considerada como um processo muito mais significativo para os(as) docentes quando eles(as) vão ao encontro desse conhecimento. É muito mais valioso do que fazer formações por fazer e participar de cursos de capacitação de forma imposta por quem às vezes não está inserido no contexto educacional. O conhecimento descontextualizado, sem uma abordagem que tenha relação com o trabalho docente, pode ter um resultado bastante negativo.

Gatti (2013) aponta que todo docente tem o direito de uma formação adequada, ou seja, que tenha qualidade educativa.

A preocupação com a educação escolar, com a escola, nos reporta a pensar em pessoas, em relações pedagógicas intencionais, portanto, em profissionais bem formados para isso, dentro das novas configurações sociais e suas demandas; profissionais detentores de ideias e práticas educativas fecundas, ou seja, preparados para a ação docente com consciência, conhecimentos e instrumentos. A educação escolar é um processo comunicacional específico que, para atingir suas finalidades, requer formas didáticas que possam dar suporte adequado a aprendizagens efetivas a grupos diferenciados de estudantes, em idades diferenciadas de seu desenvolvimento (Gatti, 2013, p. 54).

Conforme Gatti (2013), em suas diversas formações, no decorrer de sua trajetória docente, cada docente vai construindo suas práticas educativas, se apoiando em seu domínio de conhecimentos, na sensibilidade cognitiva, na capacidade de escolhas pedagógico-didáticas e, por fim, se apoiando em atitudes éticas entre os pares. Sendo assim, cada docente vai buscar por processos formativos que se baseiam em suas ações pedagógicas, fazendo da prática o principal motivo de busca pessoal por conhecimento.

Nesse contexto, Menezes (2008) enfatiza que, embora a autoformação seja um processo autônomo, oriundo da tomada de decisão do próprio sujeito, demanda intencionalidade. Além disso, a iniciativa individual em buscar pela autoformação não pode ser vista como um processo isolado, pois o meio social, econômico, cultural e político onde esse sujeito está inserido pode influenciar nessa tomada de decisão (Menezes, 2008).

Conforme os anos vão passando e os(as) docentes vão amadurecendo profissionalmente, os interesses pela aprendizagem vão ao encontro de suas práticas docentes. Se apropriar de um conhecimento é saber responder aos desafios da realidade (Menezes, 2008). Para Charlot (2000), “a relação com o saber é relação de um sujeito com o mundo, com ele mesmo e com os outros. É relação com o mundo como *conjunto de significados*, mas, também, como *espaço de atividades*, e se inscreve no *tempo*” (Charlot, 2000, p. 78).

Duran (2009) aponta que a autoformação é entendida como processo de apropriação e reapropriação individual da própria formação e acrescenta, ainda, que “ao atribuir ao sujeito um lugar central no processo formativo, a autoformação se constitui como um dos processos formativos fundamentais” (Duran, 2009, p. 22). Nesse sentido, direciona o nosso olhar para entender que a autoformação de professores é desenvolvida em uma perspectiva dinâmica, utilizando uma abordagem autobiográfica, sendo o professor o sujeito central desse processo formativo e não visto como objeto de conhecimento (Duran, 1999).

Para Duran (2009), os processos formativos podem ser entendidos como processos formais e não formais que se desenvolvem ao longo do tempo. Em se tratando da formação de professores(as), ela deve se dar por meio da formação inicial e da formação continuada. Para a autora, o que realmente importa

é pensar no lugar do sujeito no processo formativo, com vistas à sua autoformação. Atribuir à pessoa um papel central no processo formativo é, então, considerar uma formação de si próprio por si próprio. Ou seja, trata-se de considerar processos que exigem do sujeito a apropriação do poder de se formar, para tornar-se o “autor da produção de si”. Trata-se, então, de uma perspectiva processual, de autoformação (Duran, 2009, p. 31).

Duran (2009, p. 33), vai dizer que, ao atribuir um lugar central ao sujeito em seu processo formativo, “é possível dizer que também se estabelece uma nova relação com o saber, o que pode significar a conquista de uma identidade pessoal situada social e historicamente”.

A identificação de experiências formadoras, a discussão do próprio processo de autoformação, em suas relações com espaços instituídos ou não como formadores, pode significar a constituição, no singular, do universal/social. De modo consciente e reflexivo, evidencia-se a tessitura do percurso da autoformação, considerando a narrativa formativa, sendo possível identificar experiências formadoras, momentos de

autoformação e de constatação de que foram influências vividas nos diversos espaços instituídos, em aproximação com a docência (Duran, 2009, p. 33).

Perrenoud (2000) destaca a importância de desenvolver competências para que o ato de se formar seja um importante aporte para a reflexão e para a mudança. A mudança ocorre dentro do próprio espaço da escola, se os(as) docentes se envolverem, de maneira pessoal ou coletiva, no processo de autoformação, buscando refletir sobre as dificuldades, as possibilidades e os desafios que envolvem as suas práticas educativas, articulando-as à realidade onde estão inseridos.

Por outro lado, as competências não devem ser esquecidas por parte dos(as) docentes. Perrenoud (2000) relata que:

Uma vez construída, nenhuma competência permanece adquirida por simples inércia. Deve, no mínimo, ser conservada por seu exercício regular. [...] Não são pedras preciosas que se guardam em um cofre onde permaneceriam intactas, à espera do dia em que se precisasse delas. [...] Certamente, após um período sem prática, como a natação ou a bicicleta, elas “voltam”. No entanto, uma competência que supõe uma nova aprendizagem não está disponível para dar conta das situações presentes, não passa de uma promessa de competência (Perrenoud, 2000, p. 155).

Com o passar dos anos, novas concepções de ensino vão surgindo, materiais didáticos mudam de tempo em tempo, iniciam-se programas educacionais que devem ser seguidos e, assim, nos deparamos com novas situações no ambiente escolar, de modo que o campo de atuação pode permanecer imprevisível em algum determinado tempo (Silva, 2019). Assim, percebemos que nossas práticas pedagógicas de ensino precisam ser revistas, como aponta Perrenoud, indicando a necessidade de “uma renovação, um desenvolvimento de competências adquiridas em formação inicial e, às vezes, a construção, senão de competências inteiramente novas” (Perrenoud, 2000, p. 158). Essa percepção deve ser vista pelo(a) docente como um compromisso de buscar por uma formação continuada e autoformativa, visando atender às transformações impostas naquele momento vivido.

Alarcão (2022), nesse sentido, sinaliza sobre os mecanismos de autoaprendizagem, sobre a necessidade de estar em busca constante de aprimoramento e sobre a importância do trabalho colaborativo, para que cada docente possa se conhecer e desenvolver suas capacidades existenciais.

Valoriza-se a curiosidade intelectual, a capacidade de utilizar e recriar o conhecimento, de questionar e indagar, de ter um pensamento próprio, de desenvolver mecanismos de autoaprendizagem. Mas também a capacidade de gerir a sua vida individual e em grupo, de se adaptar sem deixar de ter a sua própria identidade, de se sentir responsável pelo seu desenvolvimento constante, de lidar com situações que fujam à rotina, de decidir e assumir responsabilidades, de resolver problemas, de trabalhar em colaboração, de aceitar os outros. Deseja-se ainda dos cidadãos (...) que

sejam capazes de comunicar e interagir, e que desenvolvam a capacidade de autoconhecimento e autoestima (Alarcão, 2022, p. 26).

O desenvolvimento dessas capacidades pode levar o docente a realizar a prática autoformativa, pois é analisando a sua própria docência que ele irá encontrar subsídios para enfrentar os desafios existentes no universo escolar (Silva, 2019). Sobre o desenvolvimento de competências e o processo de autoformação, Perrenoud (2000, p. 159) aponta que, “se os professores têm interesse em saber analisar e explicitar suas práticas, não é, de início, para desempenhar seu papel nos dispositivos de formação contínua. Essa competência é, na realidade, a base de uma autoformação”. Partindo desse pressuposto, podemos perceber que a autoformação faz parte do dia a dia do(a) professor(a), de como ele(a) realiza sua prática, construindo o seu fazer pedagógico.

Para sabermos como se dá o processo de autoformação das professoras entrevistadas, ouvimos as suas narrativas e as suas histórias de vida, que chegaram até os nossos ouvidos carregadas de emoção, de situações de sucessos e insucessos, angústias, vivências e desafios. Desse modo, Reis (2008) nos diz que:

Os professores, quando contam histórias sobre algum acontecimento do seu percurso profissional, fazem algo mais do que registrar esse acontecimento; acabam por alterar formas de pensar e de agir, sentir motivação para modificar as suas práticas e manter uma atitude crítica e reflexiva sobre o seu desempenho profissional. Através da construção de narrativas os professores reconstroem as suas próprias experiências de ensino e aprendizagem e os seus percursos de formação. Desta forma, explicitam os conhecimentos pedagógicos construídos através das suas experiências, permitindo a sua análise, discussão e eventual reformulação (Reis, 2008, p. 4).

Diante do exposto acima, Reis (2008) nos faz entender que, através do processo das suas narrativas, os(as) professores(as) podem mudar de estratégia, lançar um novo olhar sobre suas atitudes e reconstruírem seus caminhos pedagógicos. De acordo com Galvão (2005, p. 329), a narrativa tem “sempre associado um caráter social explicativo de algo pessoal ou característico de uma época”. Nesse sentido, a autora refere-se ao estudo das diferentes maneiras pelas quais os seres humanos experienciam o mundo. Além disso, a narrativa pode ser entendida como um processo de interação com o outro, contribuindo para a compreensão do papel que cada um(a) exerce na vida do outro.

Ao compreender a narrativa como um meio ou recurso a partir do qual as pessoas possam expressar as suas memórias e percepções, começaremos a percorrer os caminhos que nortearam esta pesquisa. Apresentaremos, no próximo capítulo, como foi desenvolvida a pesquisa, a abordagem metodológica utilizada, o *lôcus* de desenvolvimento, as participantes envolvidas, a produção e análise dos dados.

CAPÍTULO 4

CAMINHOS METODOLÓGICOS PERCORRIDOS NA PESQUISA

O presente trabalho buscou compreender a prática da autoformação de professoras da educação especial e sua contribuição para o processo de desenvolvimento profissional, uma vez que esse processo autoformativo pode ser de grande significância para o(a) professor(a), quando acontece dentro do seu próprio espaço de trabalho. Foram pesquisadas as diversas perspectivas que englobam a autoformação, além de compreender como a legislação brasileira tem mobilizado as docentes a buscarem por formações, procurando entender como as professoras se mobilizam para se autoformarem, além de identificar quais fatores desencadeiam os processos de autoformação e se esses processos têm contribuído para sua prática pedagógica e para o seu desenvolvimento profissional de ser educadora.

Este capítulo irá descrever como foi desenvolvida a pesquisa e quais caminhos metodológicos percorremos, a fim de responder às nossas inquietações que se consolidam nas seguintes questões: Quais processos de autoformação as professoras que atuam na modalidade da educação especial têm vivenciado? Que fatores desencadeiam tais processos e quais são as contribuições para as suas práticas docentes e para o seu desenvolvimento profissional?

A abordagem metodológica escolhida foi a qualitativa. Segundo Gatti (2006), a seleção da abordagem para um problema de pesquisa está vinculada aos objetivos propostos, à formulação do problema e à meta desejada em relação aos resultados. Para a formulação de um problema, o(a) pesquisador(a) deve estar familiarizado com o que pretende estudar. Somente a partir daí é possível definir os objetivos, as perguntas e a justificativa. De acordo com Creswell (2014), na pesquisa qualitativa os(as) pesquisadores(as) costumam obter os dados no ambiente onde o problema de pesquisa ocorre. As informações são coletadas diretamente dos(as) participantes, observando seus comportamentos e interações ao longo desse processo, onde o(a) pesquisador(a) desempenha um papel fundamental na coleta de dados.

Para trilhar os caminhos da pesquisa, foram necessários alguns momentos. O primeiro foi a apresentação do projeto para as professoras que trabalham com os(as) estudantes público-alvo da educação especial, que aconteceu na própria escola, em horário marcado pela direção, com o objetivo de apresentar o projeto na íntegra. Logo em seguida, quem manifestou interesse em participar da pesquisa, respondeu a um questionário e as respostas das participantes que mais se afinaram com os objetivos da pesquisa foram convidadas a participar do segundo momento, que foi a entrevista narrativa, onde foram ouvidas as vozes de quem tanto contribuiu para esta pesquisa. O terceiro momento foi a análise dos dados.

Para dar sequência aos próximos passos é necessário conhecer o caminho que foi percorrido.

4.1 - O *locus* de desenvolvimento da pesquisa

O *locus* da pesquisa foi uma escola da rede pública estadual de Minas Gerais, reconhecida por ser referência no Atendimento Educacional Especializado e ter um quantitativo expressivo de estudantes que possuem algum tipo de deficiência matriculados, bem como de professoras que atendem a esses estudantes, totalizando 51 alunos, 39 professoras de apoio e 2 professoras que atuam na sala de recursos multifuncional. O nome da escola foi preservado e a identidade das participantes tratada com padrões profissionais de sigilo e confidencialidade, em conformidade com a legislação brasileira, especialmente a Resolução nº 466/2012 do Conselho Nacional de Saúde. As informações foram utilizadas exclusivamente para fins acadêmicos e científicos.

A escola fica localizada na região central de um município mineiro, atendendo a 1.140 alunos, distribuídos em quatro modalidades de ensino: Fundamental I (1º ao 5º ano), Fundamental II (6º ao 9º ano), Ensino Médio e Educação de Jovens e Adultos (EJA). A escola funciona nos turnos matutino (597 alunos), vespertino (496 alunos) e noturno (47 alunos). Têm um total de 37 turmas distribuídas em: 10 turmas de Ensino Fundamental (anos iniciais), 13 turmas de Ensino Fundamental (anos finais), 11 turmas de Ensino Médio e 3 turmas de Educação de Jovens e Adultos (EJA). O transporte escolar, na última listagem, era utilizado por 178 alunos. Em relação ao IDEB (Índice de Desenvolvimento da Educação Básica), a escola, em 2023, alcançou um índice de 6,3 para os anos iniciais, 5,4 para os anos finais e 5,0 para o Ensino Médio. O índice socioeconômico da escola é considerado alto, o nível de escolaridade dos pais varia entre o Ensino Médio completo, o Ensino Superior incompleto e o Ensino Superior completo. O Projeto Político Pedagógico e o Regimento Escolar estavam sendo atualizados no momento da pesquisa junto à escola.

Quanto à estrutura física, a escola possui 1 quadra coberta, 1 quadra descoberta, 1 laboratório de ciências, 1 laboratório de informática, 1 biblioteca, 1 sala de recursos, direção, supervisão, secretaria, 17 salas de aula, 2 salas de professores, 2 almoxarifados, 1 cozinha, 8 banheiros e 1 lavanderia.

A amostra foi definida após a resposta ao questionário, considerando alguns critérios mencionados mais adiante, o que encontra respaldo na “Carta Circular nº 110-SEI/2017-CONEP/SECNS/MS”, de 08 de dezembro de 2017, que trata do “preenchimento da Plataforma

Brasil (versão atual) em pesquisas com metodologias próprias das áreas de Ciências Humanas e Sociais – carta elaborada pela Instância CHS/CONEP em 26/10/2017”.

4.2 - Primeiro momento: o questionário de caracterização das participantes

Inicialmente, o projeto de pesquisa foi submetido ao Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos (CEP) da UFV. Após a sua aprovação, em novembro de 2024, sob o número de registro CAAE: 82113024.4.0000.5153, iniciamos a coleta dos dados. As participantes que concordaram em participar da pesquisa assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE)⁸, conforme orientação do CEP.

A utilização do questionário como instrumento de pesquisa, de acordo com Gil (2002), é uma técnica que pode atingir um número expressivo de pessoas, não exigindo treinamento de pessoal, constituindo-se como um meio rápido e menos oneroso para a obtenção de informações, permitindo que os(as) entrevistados(as) respondam no momento que julgarem mais propício, além de assegurar que as respostas sejam anônimas, sem a exposição dos(as) pesquisadores(as) à influência das características pessoais do(a) entrevistado(a).

A elaboração do questionário seguiu uma ordem, para que as participantes pudessem refletir sobre o assunto abordado na pesquisa, apresentando questões claras, objetivas e sucintas. Além disso, consistiu basicamente em “traduzir os objetivos específicos da pesquisa em itens bem redigidos”; todavia, “é possível, com base na experiência dos pesquisadores, definir algumas regras práticas a esse respeito”, (Gil, 2002, p. 116). Abaixo estão descritas segundo Gil (2002), algumas das regras que foram utilizadas na elaboração do questionário:

devem ser incluídas apenas as perguntas relacionadas ao problema proposto;
devem ser evitadas perguntas que penetrem na intimidade das pessoas;
as perguntas devem ser formuladas de maneira clara, concreta e precisa;
as perguntas devem referir-se a uma única idéia de cada vez;
o questionário deve ser iniciado com as perguntas mais simples e finalizado com as mais complexas. (Gil, 2002, p. 116).

Para o delineamento do estudo, buscamos compor o grupo de participantes da pesquisa com professoras com perfis diferenciados, de acordo com os critérios de inclusão, sendo eles: professoras com licenciatura, que atuassem no Ensino Fundamental ou Médio em escola pública e que trabalhassem diretamente com estudantes público-alvo da educação especial; que possuíssem, no mínimo, 2 anos de experiência na área da educação especial; que tivessem vivenciado algum processo de autoformação integrado à educação especial; que já houvessem

⁸ Ver apêndice A.

participado de grupos de estudo sobre práticas pedagógicas em educação especial; e que tivessem vivido experiências de trabalho colaborativo na educação especial.

Foi realizada uma reunião com a direção, a supervisão e as professoras da educação especial, para apresentarmos o projeto e verificarmos a disponibilidade em participarem da pesquisa. Nessa reunião, foram abordados os seguintes pontos: apresentação do projeto, explicação detalhada, destacando a definição de autoformação, os objetivos da pesquisa, a descrição da metodologia proposta, incluindo as técnicas de coleta de dados (questionário e entrevista narrativa) e a duração prevista do estudo, além do esclarecimento sobre o papel das professoras na pesquisa e o tempo estimado de participação. Por fim, foi aberto um momento para perguntas, para que as professoras pudessem expressar as suas dúvidas.

O questionário⁹ continha questões abertas e de múltipla escolha, com um tempo de duração previsto para 15 minutos. O questionário foi entregue no formato impresso e presencialmente a cada participante, que pôde respondê-lo no momento que fosse mais propício. Das 24 professoras participantes da reunião, 17 manifestaram interesse em participar da pesquisa. No entanto, das 17 professoras, tivemos a resposta de apenas 09 participantes ao questionário. Após responderem ao questionário, as respostas das professoras foram categorizadas em função das informações compartilhadas. Aquelas respostas que mais se afinaram com os objetivos desta pesquisa, foram selecionadas e as participantes convidadas para participarem da próxima etapa, a entrevista narrativa.

4.3 - Segundo momento: a entrevista narrativa

Após serem identificadas, as participantes foram selecionadas para o segundo momento, a entrevista narrativa. Das 09 professoras, que responderam ao questionário, somente 05 professoras foram selecionadas para comporem as vozes da pesquisa nas entrevistas narrativas.

As entrevistas¹⁰ foram realizadas de forma individual e presencial, aplicadas no espaço da escola, dentro de uma sala de aula e com a autorização institucional. Os encontros para a realização das entrevistas narrativas foram marcados em data e horário negociados com as participantes. Com consentimento, as entrevistas foram gravadas para posterior transcrição dos dados. No entanto, é importante destacar que os arquivos de áudio obtidos por meio das gravações não serão divulgados publicamente, de maneira a impossibilitar a sua identificação.

⁹ Ver apêndice B.

¹⁰ Ver apêndice C.

Vale ressaltar, ainda, que as participantes escolheram nomes fictícios para a escrita da dissertação, de maneira a não serem reconhecidas.

Em relação à entrevista narrativa, Abrahão (2003) vai dizer que o trabalho não se resume apenas à coleta de dados ou às ações distintas em diferentes contextos, mas envolve o ato de contribuir ativamente na construção de uma memória que busca ser transmitida, a partir da solicitação do(a) pesquisador(a).

Buscamos, na entrevista narrativa, encontrar respostas para a nossa questão de pesquisa. Oliveira (2011) diz que a narrativa possibilita ao(às) participantes um conhecimento de si mesmo, permitindo que estes(as) possam pensar em como as consequências de suas ações podem influenciar os outros, propiciando, assim, uma reavaliação sobre suas formas de agir. Nesse sentido, “o sujeito que expõe sua vida não apenas fornece explicações sobre suas vivências, mas se encontra implicado, envolvido com as próprias experiências” (Ferenc, 2005, p. 67).

Para Jovchelovitch e Bauer (2008, p. 95), a entrevista narrativa “é considerada uma forma de entrevista não estruturada, de profundidade e com características específicas”. Ela permite ouvir atentamente algum fato importante que o(a) entrevistado(a) venha a relatar sobre a sua trajetória, configurando-se num ato de “narrar histórias”. Os autores defendem, ainda, que a entrevista narrativa deve seguir algumas “regras de procedimento”, que se dá através de quatro fases: “ela começa com a iniciação, move-se através da narração e da fase de questionamento e termina com a fase da fala conclusiva” (Jovchelovitch; Bauer, 2008, p. 96). Essas regras a serem seguidas têm a função de orientar o(a) entrevistador(a) a conduzir uma narração rica em detalhes, evitando que aconteça o esquema de pergunta-resposta ao(à) entrevistado(a).

Para que a entrevista ocorra é necessário que haja conhecimento do campo de pesquisa e que as questões estejam elaboradas a fim de auxiliar o(a) entrevistador(a). Na fase de iniciação, o ideal é apresentar uma visão geral do campo, para estimular a narração do(a) entrevistado(a). Na fase de narração central, o(a) entrevistador(a) não deve interromper o(a) entrevistado(a), devendo encorajar a narração por meio da linguagem não verbal. Na fase de perguntas, não se deve fazer perguntas sobre atitudes ou dar opiniões; não fazer perguntas do tipo “por quê?”. Esse tipo de pergunta pode ser feita na fase conclusiva, quando para a gravação, seguida de anotações imediatas, ao finalizar a entrevista, por exemplo (Jovchelovitch; Bauer, 2008).

Para dar seguimento à nossa entrevista, elaboramos um roteiro com questões envolvendo os seguintes eixos: educação especial, formação continuada, autoformação e prática pedagógica. Fizemos uma breve explanação do contexto da entrevista, iniciamos as

entrevistas e, a cada resposta concluída, fazíamos as demais perguntas, no intuito de explorar aspectos ainda não informados. Seguimos todo o roteiro de perguntas e deixamos as entrevistadas bem à vontade para verbalizar sobre as suas trajetórias.

4.4 - Terceiro momento: a análise dos dados

Com os dados coletados, porém não tratados, ainda não tínhamos respostas para as nossas inquietações. Essa etapa de análise dos dados consistiu em dar sentido aos dados gerados no decorrer da pesquisa, pois, até então, estavam fragmentados e as informações estavam soltas. Mesmo as informações sendo muito interessantes, era necessário que elas fossem categorizadas e interpretadas. Para Lüdke e André (1986, p. 45), “analisar os dados qualitativos significa ‘trabalhar’ todo o material obtido durante a pesquisa”.

Desse modo, tínhamos em mãos dois tipos de materiais para serem analisados: os dados oriundos do questionário e os dados obtidos nas entrevistas narrativas. Lüdke e André (1986, p. 48) afirmam que o primeiro passo na fase de análise de dados “é a construção de um conjunto de categorias”. As autoras dizem que, “em alguns casos, pode ser que essas categorias iniciais sejam suficientes”; elas podem englobar a maioria dos dados e, “em outros casos, as características específicas da situação podem exigir a criação de novas categorias conceituais” (Ludke; André, 1986).

Com as informações coletadas, através do questionário, as respostas das professoras foram categorizadas em função das informações compartilhadas. Foram feitas perguntas simples e não foi necessário utilizar programa estatístico para essa análise. O objetivo do questionário era traçar o perfil inicial das participantes da pesquisa. Os excertos¹¹ que mais se afinaram com os objetivos da pesquisa foram selecionados, e as participantes foram convidadas a participar da entrevista narrativa. Podemos destacar como aspecto relevante para a escolha das participantes da entrevista, não somente a disponibilidade manifestada no questionário, mas, sobretudo, o conteúdo de suas repostas nas questões abertas, visto que ali essas professoras já demonstraram compreensão e fizeram reflexões relevantes sobre o conceito de formação/autoformação.

A análise dos dados das entrevistas narrativas ocorreu após a transcrição dos áudios das gravações. Essa etapa é considerada valiosa, pois, “por mais cansativa que seja, é útil para se ter uma boa apreensão do material, e por mais monótono que o processo de transcrição possa ser, ele propicia um fluxo de ideias para interpretar o texto” (Jovchelovitch; Bauer, 2008, p.

¹¹ Ver quadros 7, 8 e 9

106). Daí por diante, com as transcrições feitas, começamos a “reestoriar” as narrativas, conforme proposto por Creswell (2014). O processo de reestoriar consiste em reorganizar “as histórias dentro de uma estrutura que faça sentido [...]. Durante esse processo, o pesquisador faz uma ligação causal entre as ideias” (Creswell, 2014, p. 71). O autor sugere, ainda, que façamos uma ordem cronológica com os fatos mais relevantes.

Neste momento, compartilhamos no Quadro 3 alguns fragmentos das narrativas individuais de cada participante, deixando que os dados falassem por eles próprios, sem que fizéssemos uma interpretação. Organizamos as narrativas das professoras em três blocos, que foram sinalizados para nós durante a análise das narrativas. Foram eles: formação continuada e autoformação; motivação, mobilização, investimento e contribuição para a carreira docente; e fatores que desencadeiam a busca pela autoformação, como mostra o quadro a seguir:

Quadro 3 - Panorama síntese da análise dos dados das entrevistas

Fragmentos das Narrativas				
Categoria de análise				
Formação continuada e autoformação				
Águida	Isabela	Ana Luísa	Luna	Mariza
“A formação continuada você vai adquirindo ao longo do tempo, procura se especializar para atender a demanda e a autoformação é a sua aprendizagem [...] a educação muda todo dia e se você tem cursos, você tem um	“É muito relevante estar buscando cursos que vão nos deixar atualizados, sobre resoluções, leis, o que está acontecendo no país, no estado e no município a respeito	“Autoformação é autoformar-se. Para trabalhar com a educação especial, eu preciso buscar estudos a respeito [...] é necessário estar buscando, estudando metodologias diferenciadas na sala de aula, independente se aquele aluno é	“Formação continuada é procurar me especializar numa determinada área é detectar uma lacuna na minha profissão e ir em busca de conhecimento. Autoformação acontece ao longo da minha carreira, eu vou aprendendo ali	“A formação continuada é a busca por novos cursos, novas formações e a autoformação é a formação do dia a dia é a busca de acordo com a realidade da escola/alunos”.

respaldo para fazer o seu trabalho.”	daquela área específica”.	‘especial’ ou não”.	no meu dia a dia”.	
Categoria de análise Motivação, mobilização, investimento e contribuição para a carreira docente				
Águida	Isabela	Ana Luísa	Luna	Mariza
“O aluno com deficiência é visto como um ser invisível. Então, acho que eu tenho mais esse olhar de humano, de ver que ele é uma pessoa que tem possibilidade de aprender”.	“É um desafio, mais é um trabalho mais individualiza do, então, vou ter mais autonomia como professora para ajudar mais uma criança, um adolescente com deficiência”.	“O aluno com deficiência é visto como um ser invisível. Então, acho que eu tenho mais esse olhar de humano, de ver que ele é uma pessoa que tem possibilidade de aprender”.	“É um desafio, mais é um trabalho mais individualizad o, então, vou ter mais autonomia como professora para ajudar mais uma criança, um adolescente com deficiência”.	“O aluno com deficiência é visto como um ser invisível. Então, acho que eu tenho mais esse olhar de humano, de ver que ele é uma pessoa que tem possibilidade de aprender”.
Categoria de análise Fatores que desencadeiam a busca pela autoformação				
Águida	Isabela	Ana Luísa	Luna	Mariza
“As soluções para coisas inesperadas. Se eu não sei eu vou pesquisar”.	“Se for na parte cognitiva de algum dos meus três alunos, eu procuro ler artigos que	“Hoje em dia existem muitas síndromes e não é tudo que a gente sabe, então é necessário buscar na literatura e	“Eu queria buscar uma autoformação para saber lidar com as famílias dos alunos, pois é um desafio”.	“É buscar para sanar nossas dificuldades do dia a dia mesmo, pensando sempre no bem-estar e no desenvolvimento do aluno”.

	possam contribuir de maneira significativa ou até mesmo, converso com os meus colegas de trabalho, a fim de me auxiliarem nessa questão”.	estudar para saber lidar com as situações”.		
--	---	---	--	--

Fonte: Elaborado pela autora, a partir dos dados da pesquisa, 2025.

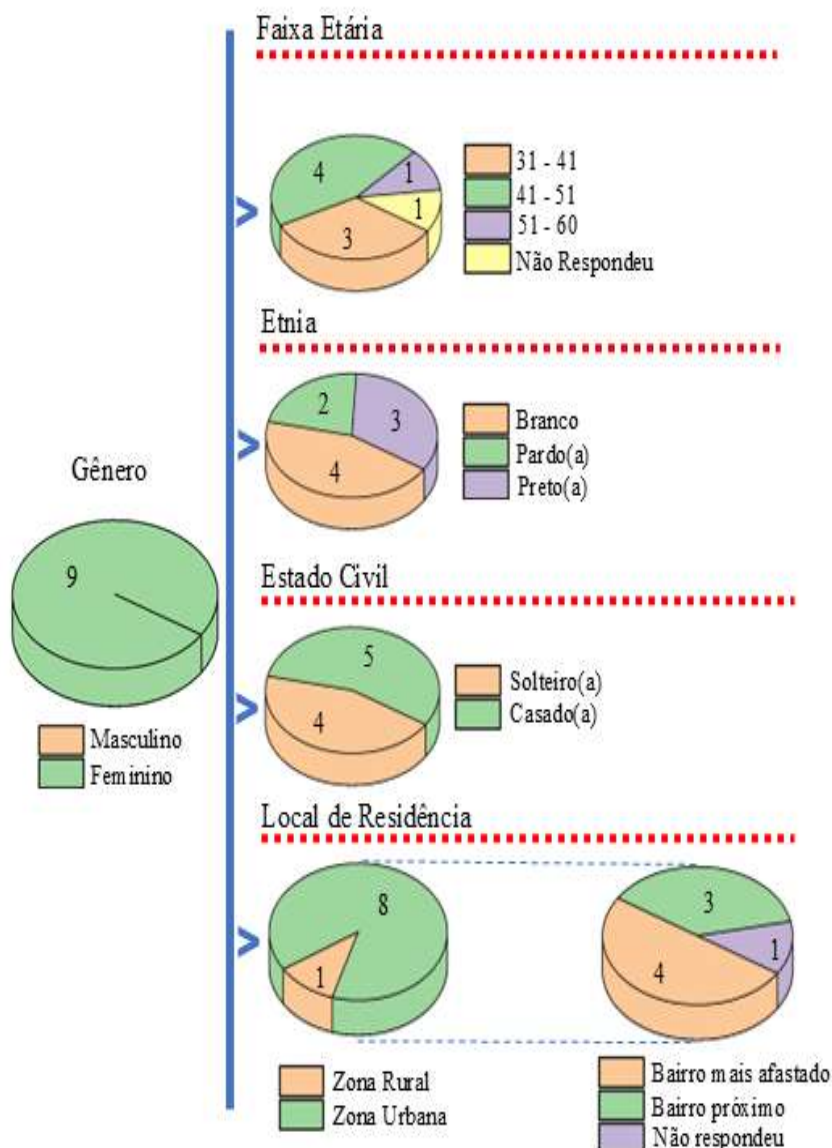
Ao analisar as narrativas, observamos que as histórias individuais das professoras também podem ser compartilhadas no coletivo, pois uma dialoga com a outra.

4.5 - Perfil sociodemográfico das professoras participantes da pesquisa

Ao traçar o perfil das participantes da pesquisa, podemos mostrar as características sociodemográficas das professoras que se dispuseram a colaborar com a nossa investigação. Antes de desenvolvermos a análise das narrativas de cada participante, analisamos as respostas das nove (09) professoras que responderam ao questionário, uma vez que consideramos relevante caracterizar os seus perfis, conforme apresentamos na Figura 1.

Ao observarmos a Figura 1, podemos compreender que as docentes participantes desta pesquisa foram todas do gênero feminino, onde se faz perceptível a feminização do trabalho docente. Martins e Santos (2025), evidenciam que “a histórica desvalorização da docência no Brasil é um fato, entretanto é válido ressaltar sobretudo, que a precarização do trabalho docente esteve ligada a feminização da profissão” (Martins; Santos, 2025, p. 81). A concepção apresentada por Martins e Santos (2025) aproxima-se da reflexão desenvolvida por Costa (2017), a qual ressalta que, “ao longo do processo de precarização do trabalho docente, a mão de obra feminina foi sendo incorporada, e, conseqüentemente, a profissão foi sendo construída como uma atividade predominantemente feminina” (Costa, 2017, p. 18).

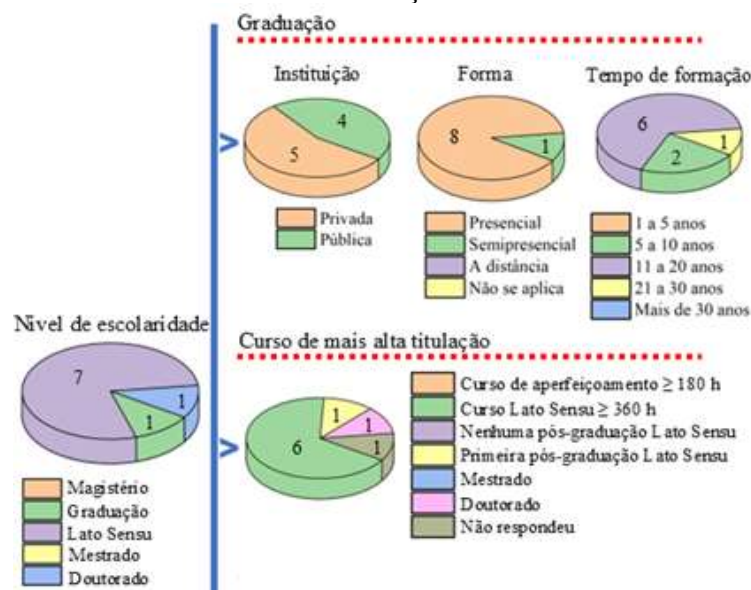
Figura 1- Perfil sociodemográfico das nove (09) participantes da pesquisa



Fonte: Elaborado pela autora, a partir dos dados do questionário da pesquisa, 2025.

No que se refere à faixa etária, verifica-se que três (03) se encontram entre 31 e 40 anos de idade; quatro (04) entre 41 e 50 anos; uma (01) está entre 51 e 60 anos e uma (01) não respondeu. Sobre as características físicas como cor/raça temos que quatro (04) se declaram brancas; três (03) declaram-se pretas e duas (02) declaram-se amarelas. No que se refere ao estado civil, quatro (04) encontravam-se solteiras e cinco (05) casadas. Quanto à área de residência, temos os seguintes dados: oito (08) residiam na zona urbana e uma (01) residia na zona rural; ainda quanto à residência, quatro (04) residiam em bairros periféricos; três (03) residiam em bairros próximos ao centro e uma (01) não respondeu.

Figura 2 - Perfil sociodemográfico das professoras, instituição, modalidade e tempo de formação



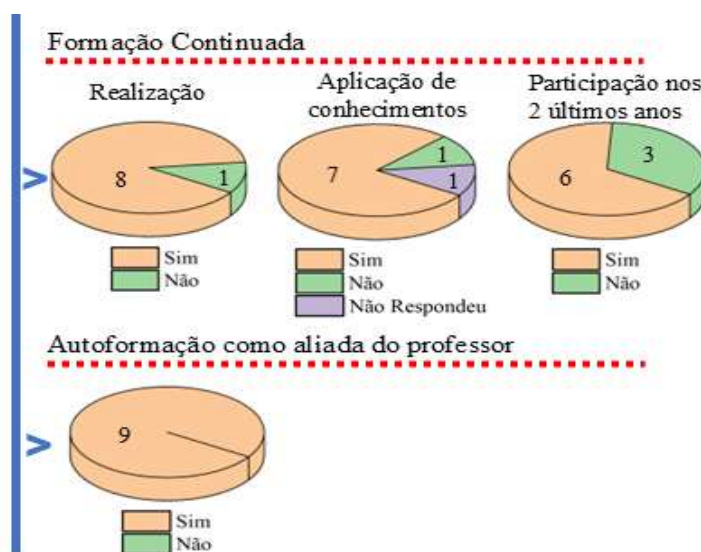
Fonte: Elaborado pela autora, a partir dos dados do questionário da pesquisa, 2025.

No que se refere ao nível de escolaridade das docentes, uma (01) possuía apenas a graduação; sete (07) tinham formação em nível de pós-graduação *lato sensu* e uma (01) tinha doutorado. Quando perguntamos em que tipo de instituição elas realizaram a sua formação inicial, cinco (05) responderam que foi em instituições privadas e quatro (04) em instituições públicas. Quanto à modalidade em que realizaram a graduação, oito (08) responderam que cursaram de maneira presencial e uma (01) semipresencial.

Quanto ao tempo de formação inicial, as docentes se encontravam formadas há mais de dois (02) anos, conforme o critério de inclusão indicado: duas (02) tinham entre 5 e 10 anos de formadas; seis (06) tinham de 11 a 20 anos de formadas e uma (01) tinha de 21 a 30 anos de formada. Sobre os cursos de mais alta titulação que as docentes possuíam, podendo ser na área da educação especial e inclusiva ou em outra área, seis (06) responderam que possuíam pós-graduação *lato sensu* com carga horária de 360 horas ou mais; uma (01) tinha doutorado; uma (01) estava cursando a primeira pós-graduação *lato sensu* e uma (01) não respondeu.

Perguntamos também se, após a formação inicial, as docentes buscaram por alguma formação continuada, podendo ser na área da educação especial e inclusiva ou em outra área, Figura 3. Oito (08) delas responderam que sim e uma (01) respondeu que não. Perguntamos a cada professora se ela utilizava os conhecimentos adquiridos nas atividades de formação continuada para melhorar sua prática pedagógica em sala de aula. Assim, sete (07) responderam sim; uma (01) respondeu não e uma (01) não respondeu.

Figura 3 - Compreensão das participantes relativas à formação inicial, continuada e autoformação



Fonte: Elaborado pela autora, a partir dos dados do questionário da pesquisa, 2025.

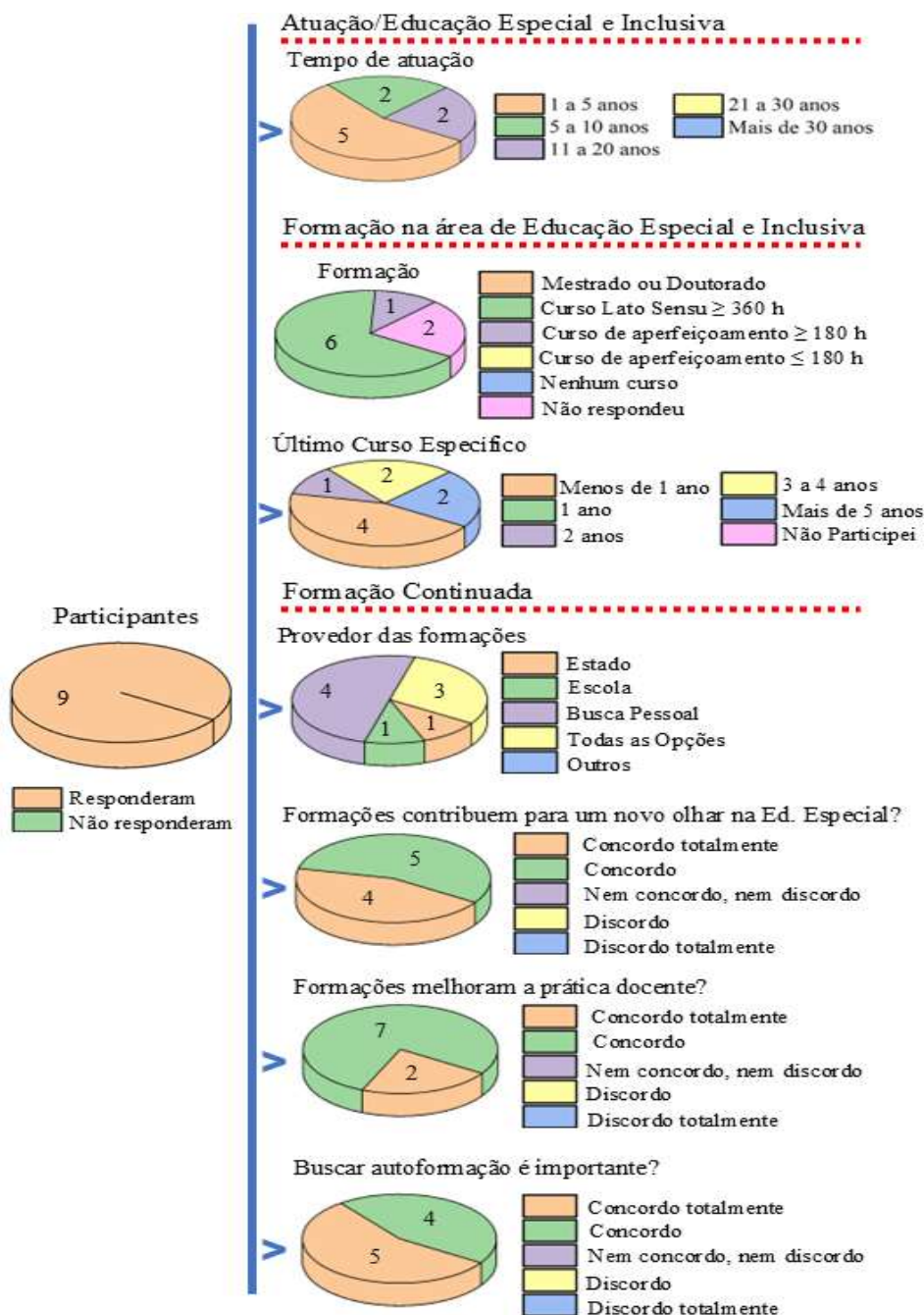
Indagamos às docentes se elas já haviam participado de alguma formação continuada nos últimos dois anos, podendo ser na área da educação especial e inclusiva ou em outra área. Seis (06) disseram sim e três (03) disseram não. Uma outra indagação feita foi se as docentes consideravam que a autoformação era uma aliada do(a) professor(a) na busca por conhecimento individual ou coletivo. Todas as nove (09) responderam que sim.

A Figura 4, abordou questões específicas sobre educação especial e inclusiva, como pode ser visto a seguir.

Quanto ao tempo de atuação na educação especial e inclusiva, cinco (05) professoras disseram ter entre 1 e 5 anos de atuação; duas (02) disseram de 5 a 10 anos e duas (02) responderam que já trabalhavam na área entre 11 e 20 anos. Sobre formações específicas na área da educação especial e inclusiva, seis (06) professoras responderam ter formação a nível de pós-graduação *lato sensu*, com carga horária de 360 horas ou mais; uma (01) disse que possuía curso de aperfeiçoamento, com carga horária menor que 180 horas e duas (02) não responderam.

Perguntamos também às professoras há quanto tempo tinham participado do último curso específico para trabalharem com os(as) estudantes público-alvo da educação especial e inclusiva. Nesse sentido, quatro (04) professoras responderam ter menos de 1 ano; uma (01) respondeu ter 2 anos; duas (02) disseram ter de 3 a 4 anos e duas (02) responderam ter mais de 5 anos que haviam participado de cursos para essa finalidade.

Figura 4 - Dados específicos sobre Educação Especial e Inclusiva



Fonte: Elaborado pela autora, a partir dos dados do questionário da pesquisa, 2025.

Sobre as formações continuadas que as professoras já haviam realizado, perguntamos quem geralmente disponibilizava essas formações. Uma (01) delas disse que o estado sempre oferece; uma (01) disse ser a escola; quatro (04) disseram que buscavam de maneira pessoal; e três (03) responderam que todas essas instâncias colaboravam ao mesmo tempo para essa oferta – o estado, o município e a escola – e que elas também buscavam individualmente por esse tipo de formação.

Indagamos também se as formações continuadas que as professoras realizavam, na perspectiva da educação especial e inclusiva, contribuíam para ampliar seus olhares em relação à educação especial. Quatro (04) delas responderam que concordam totalmente com a afirmação e cinco (05) disseram que concordavam.

Outra questão colocada foi se as formações continuadas, na perspectiva da educação especial e inclusiva, contribuíam para melhorarem suas práticas pedagógicas enquanto docentes. Duas (02) professoras responderam que concordavam totalmente com essa afirmação e sete (07) delas disseram que concordavam.

Investigamos também se as docentes consideravam importante buscarem se autoformar, a fim de contribuir com a sua profissão de educadoras. Cinco (05) docentes disseram que concordavam totalmente e quatro (04) afirmaram que concordavam com a afirmação.

Ainda com base nas respostas ao questionário, onde fizemos três perguntas discursivas, buscamos coletar informações que, possivelmente, contribuiriam para traçar o perfil das professoras que participariam das entrevistas narrativas. Tais dados serão explorados mais adiante, no capítulo cinco.

4.6 - Perfil das cinco professoras que deram voz à pesquisa

Para entender as perspectivas e experiências, neste momento iremos conhecer o perfil das cinco (05) professoras que se propuseram a participar¹² das entrevistas narrativas, as quais deram voz à nossa pesquisa. Chamá-las por um nome, saber sua faixa etária, contextos formativos e anos de experiências vividos em suas trajetórias profissionais, irá nos ajudar a compreender os seus lugares de fala, nos possibilitando ter um olhar mais cuidadoso e humano ao lermos suas narrativas.

Essas professoras construíram junto conosco o conhecimento a ser compartilhado. Elas escolheram ser chamadas de: Águida, Isabela, Ana Luísa, Luna e Mariza¹³. As participantes revelaram relações de afeto com os nomes escolhidos. Águida foi escolhido porque o pai pretendia registrar a filha com esse nome; no entanto, ao realizar o registro, esqueceu-se e acabou atribuindo outro. Isabela foi selecionado por ser considerado um nome bonito. Ana Luísa corresponde ao nome da filha da participante; Luna é o nome da cachorra da entrevistada e Mariza é o nome da mãe da participante. Todas as professoras responderam ao questionário, que correspondeu à primeira etapa da pesquisa e, por conseguinte, participaram da segunda

¹² Apresentaremos somente as professoras que aceitaram participar da pesquisa e assinaram o TCLE.

¹³ Para resguardar a identidade das participantes, estamos usando nomes fictícios.

etapa, a entrevista narrativa. A seguir, vamos apresentar os dados das cinco (05) professoras, com base nas respostas coletadas no questionário.

Quadro 4 - Perfil das cinco professoras participantes da pesquisa

	Águida	Isabela	Ana Luísa	Luna	Mariza
Gênero	Feminino	Feminino	Feminino	Feminino	Feminino
Faixa Etária	41 a 50	51 a 60	31 a 40	41 a 50	31 a 40
Etnia	Branca	Branca	Preta	Parda	Branca
Estado Civil	Solteira	Casada	Solteira	Casada	Casada
Residência	Urbana	Urbana	Urbana	Urbana	Urbana

Fonte: Elaborado pela autora - Dados da pesquisa, 2025.

Quanto à faixa etária das participantes, observamos a seguinte distribuição: Ana Luísa e Mariza tinham entre 31 e 40 anos de idade. Águida e Luna tinham entre 41 e 50 anos e Isabela encontrava-se na faixa de 51 e 60 anos. Quanto à etnia, Águida, Isabela e Mariza declararam-se brancas, Ana Luísa preta e Luna declarou-se parda. Quanto ao estado civil: Águida e Ana Luísa eram solteiras e Isabela, Luna e Mariza eram casadas. Todas residem na zona urbana.

Quadro 5 - Distribuição das professoras por curso de graduação, modalidade do curso superior, instituição, titulação e tempo de graduação

	Águida	Isabela	Ana Luísa	Luna	Mariza
Graduação	Pedagogia	Pedagogia e Educação Especial	Pedagogia e Educação Especial	Pedagogia, Educação Especial e Serviço Social	Normal Superior
Modalidade	Presencial	Presencial	Presencial	Presencial	Presencial
Instituição	Privada	Privada	Pública	Pública	Privada
Titulação	Pós-graduação Lato Sensu	Pós-graduação Lato Sensu (Mestrado em andamento)	Pós-graduação Lato Sensu	Doutorado	Pós-graduação Lato Sensu
Tempo de Graduação	5 a 10	21 a 30	11 a 20	11 a 20	11 a 20

Fonte: Elaborado pela autora - Dados da pesquisa, 2025.

Como pudemos observar, das cinco (05) professoras, quatro (04) delas possuíam graduação em Pedagogia, são elas: Águida, Isabela, Ana Luísa e Luna. Isabela, Ana Luísa e Luna também eram graduadas em Educação Especial e Luna possuía, além da graduação em Pedagogia, a graduação em Serviço Social. Mariza era formada em Normal Superior.

Todas as professoras realizaram a sua graduação de maneira presencial. Águida, Isabela e Mariza cursaram suas graduações em instituições privadas. Ana Luísa e Luna em instituições públicas. Todas as professoras possuíam pós-graduação *Lato Sensu*. Isabela estava com o mestrado em andamento e Luna já tinha o doutorado. Quanto ao tempo de graduação, Águida possuía de 5 a 10 anos de formada, Ana Luísa, Luna e Mariza possuíam entre 11 e 20 anos de formadas e Isabela entre 21 e 30 anos de formadas.

Nesta sessão de perguntas do questionário, direcionamos questões sobre a formação continuada e a autoformação. Perguntamos se, após a formação inicial, as professoras haviam buscado por formação continuada, tanto na área da educação especial quanto em outra área. Todas responderam que sim. Outra pergunta feita foi a seguinte: Vocês costumam utilizar os conhecimentos adquiridos nas atividades de formação continuada para melhorarem suas práticas em sala de aula? E, novamente, todas responderam que sim. Foi questionado também se elas haviam participado de alguma formação continuada nos últimos dois anos? Isabela, Luna e Mariza responderam que sim; Ana Luísa e Águida disseram que não. Por fim, foi perguntado se elas consideravam que a autoformação era uma aliada do(a) professor(a) na busca por conhecimento individual ou coletivo. Todas foram unânimes em dizer que sim.

Nóvoa (2022), menciona a urgência de formação docente, mas é necessário que haja uma mudança no modo de pensar e praticar a formação de professores(as), “ligando a formação com a profissão, os espaços da formação com os espaços da profissão, os conhecimentos acadêmicos e pedagógicos com o conhecimento profissional docente” (Nóvoa, 2022, p 5). O autor, se refere à necessidade de ousadia e de políticas públicas de valorização dos(as) professores(as). Dessa forma, se houver a presença da profissão na formação e se os(as) docentes se sentirem mais valorizados, confiantes e tiverem condições favoráveis de trabalho, é possível que a educação caminhe para dias melhores.

Diante disso, podemos perceber que as professoras participantes da pesquisa, na sua grande maioria, estão envolvidas e buscando seguir os caminhos formativos de sua profissão. Mesmo não tendo suporte suficiente, elas vão em busca de melhorarem suas práticas através das formações.

Quadro 6 - Dados específicos sobre Educação Especial e Inclusiva, como tempo de atuação, formação específica, participação em cursos e oferta de cursos

	Águida	Isabela	Ana Luísa	Luna	Mariza
Tempo de atuação	5 a 10	1 a 5	1 a 5	5 a 10	11 a 20
Formação na Educação Especial e Inclusiva	Especialização Lato Sensu com carga horária de 360 horas ou mais	Curso de aperfeiçoamento com carga horária de 180 horas ou mais	Especialização Lato Sensu com carga horária de 360 horas ou mais	Especialização Lato Sensu com carga horária de 360 horas ou mais	Especialização Lato Sensu com carga horária de 360 horas ou mais
Quanto tempo participou do último curso específico	Mais de 5 anos	3 a 4 anos	3 a 4 anos	2 anos	Menos de 1 ano
Quem disponibiliza os cursos realizados	Busca pessoal	Município	Busca pessoal	Busca pessoal	Estado e busca pessoal

Fonte: Elaborado pela autora - Dados da pesquisa, 2025.

O quadro 6 foi elaborado especificamente para as respostas relativas à educação especial e inclusiva. Sobre o tempo de atuação na educação especial e inclusiva, Isabela e Ana Luísa disseram estar atuando na área num período de tempo entre 1 e 5 anos. Águida e Luna afirmaram possuir de 5 a 10 anos de atuação e Mariza disse que trabalhava com a educação especial num período de entre 11 e 20 anos.

Quando indagadas se elas possuíam formação específica na área da educação especial, Águida, Ana Luísa, Luna e Mariza disseram possuir especialização *lato sensu*, com carga horária de 360 horas ou mais e Isabela informou ter um curso de aperfeiçoamento com carga horária de 180 horas ou mais.

Sobre o tempo em que participou do último curso específico para trabalhar com os(as) estudantes público-alvo da educação especial, Águida disse que o último curso realizado já tinha mais de 5 anos. Isabela e Ana Luísa disseram ter entre 3 e 4 anos. Luna informou ter 2 anos e Mariza disse que havia realizado o último curso há menos de 1 ano.

Sobre as formações continuadas que as professoras realizaram, perguntamos quem havia disponibilizado essas formações ou se era uma busca pessoal. De maneira geral, todas as professoras disseram que, para se atualizarem, elas buscavam por formações através de investimento próprio, de busca individual; exceto Isabela, que mencionou que o município onde atuava oferecia formações; e Mariza disse que o Estado também oferecia algumas formações no decorrer do ano.

Indagamos também se as formações continuadas que as professoras realizaram na perspectiva da educação especial e inclusiva, contribuíram para ampliar seus olhares em relação à educação especial. Duas (02) responderam que concordavam totalmente com a afirmação e três (03) disseram que concordavam.

Outra questão colocada foi se as formações continuadas, na perspectiva da educação especial e inclusiva, tinham contribuído para melhorarem as suas práticas pedagógicas enquanto docentes. Uma (01) professora respondeu que concordava totalmente com essa afirmação e quatro (04) delas disseram que concordavam.

Investigamos, ainda, se as docentes consideravam importante buscar se autoformar, a fim de contribuírem com a sua profissão de educadoras. Duas (02) docentes disseram que concordavam totalmente e três (03) afirmaram que concordavam com a afirmação.

A partir de agora, tendo os dados do questionário já analisados, com todas as características apresentadas, podemos ter uma melhor compreensão das narrativas, as quais serão apresentadas nos próximos capítulos.

CAPÍTULO 5

NARRATIVAS DOCENTES: VOZES E VIVÊNCIAS

Este capítulo e os próximos são dedicados às narrativas das professoras, reconhecendo as vozes que deram materialidade à nossa pesquisa. A partir dos diálogos com as professoras, organizamos os dados produzidos na pesquisa em três blocos de narrativas, que deram origem às seguintes categorias de análise: (1) formação continuada e autoformação, apresentada neste capítulo; (2) motivação, mobilização, investimento e contribuição para a carreira docente, apresentada no capítulo seis; e (3) fatores que desencadeiam a busca pela autoformação, apresentada no capítulo sete.

Assim, apresentaremos as narrativas de cada professora individualmente, descrevendo os aspectos abordados nas entrevistas e reestoriados. Ao final de cada capítulo, realizaremos a análise dessas narrativas, articulando-as com a literatura.

As professoras que foram selecionadas para a entrevista narrativa, foram aquelas que trouxeram contribuições e reflexões sobre a diferença entre formação continuada e autoformação. Elas foram instigadas a refletir sobre como os processos autoformativos poderiam contribuir para a sua profissão de educadoras. Além disso, dialogamos sobre o fato de ser comum no exercício da profissão docente, a ocorrência de situações diversas que, às vezes, não se tem embasamento suficiente para solucioná-las. A partir dessas situações, indagamos as professoras sobre quais fatores desencadeavam a busca pela formação/autoformação.

Nesse sentido, antes de iniciarmos as narrativas, traremos, nos quadros 7, 8 e 9 a seguir, os excertos das nove (09) participantes que responderam ao questionário. As cinco (05) primeiras respostas foram das participantes selecionadas para a fase da entrevista narrativa. As quatro (04) últimas respostas são das participantes que não seguiram para a etapa seguinte. Ressaltamos, mais uma vez, que priorizamos as participantes para as entrevistas narrativas, cujas respostas ao questionário da pesquisa evidenciaram compreensão, experiências e reflexões diante das questões norteadoras do estudo. As demais participantes, mesmo contribuindo significativamente nesta etapa do questionário, não atenderam, naquele momento, aos objetivos definidos para o aprofundamento da pesquisa. A título de exemplo, a participante de número seis (06) também foi selecionada para a fase da entrevista narrativa, porém, quando entramos em contato para marcarmos a entrevista ela não quis mais participar por motivos pessoais.

Quadro 7 - Excertos das respostas das professoras sobre a diferença entre formação continuada e autoformação

Participantes	Excertos
1 ^a	“A formação continuada é a busca de atualização profissional em temas e/ou áreas específicas. Já a autoformação nos permite moldar o nosso aprendizado para atender diretamente as necessidades específicas do contexto de ensino e aprendizagem dos educandos. Diante a minha formação como pedagoga e experiência ao longo dos anos, vejo essas duas abordagens complementares para o desenvolvimento de novas habilidades e superação dos desafios no âmbito educacional”.
2 ^a	“Formação continuada é estruturada e geralmente certificada e autoformação é autodirigida e flexível”.
3 ^a	“A diferença entre formação continuada e autoformação é que a formação continuada são cursos/palestras feitos a distância ou presencial. Esse ano participei de palestra de educação especial /inclusiva, bem como de cursos de alfabetização de leitura e escrita e também sobre linguagem matemática para o ensino fundamental I. E autoformação, estou fazendo mestrado como forma de aperfeiçoamento com tema em formação de professores”.
4 ^a	“Formação continuada é um processo sistemático que ocorre durante a carreira e autoformação trata-se de um processo autodirigido”.
5 ^a	“Formação continuada - cursos de aperfeiçoamento em determinada área. Autoformação - aprendizagem através das experiências vividas”.
6 ^a	“Formação continuada - oferecida por algum órgão. Autoformação - pesquisa realizada por conta própria”.
7 ^a	“A formação continuada tem como objetivo a busca de novos conhecimentos. E a autoformação se resume no fazer diário, no contexto da sala de aula do qual possibilita inovação”.
8 ^a	“A formação continuada é o processo de aquisição de conteúdo. Já a autoformação é um processo de mudança interna, a gente passa a ver o outro e a sociedade numa perspectiva diferente”.

9 ^a	“A formação e autoformação é processo educativo que se desenvolve ao longo da vida de ensino aprendido”.
----------------	--

Fonte: Elaborado pela autora, a partir dos dados do questionário da pesquisa, 2025.

Quadro 8 - Excertos das respostas das professoras sobre as possibilidades dos processos autoformativos contribuírem para a profissão de educadoras

Participantes	Excertos
1 ^a	“Os processos formativos contribuem para ampliar a nossa capacidade de se adaptar a novos contextos, tecnologias e abordagens pedagógicas, fundamentais em um cenário educacional em constante mudança”.
2 ^a	“Ajuda no desenvolvimento profissional, melhora a prática docente, beneficia nossos alunos e ajuda no desenvolvimento pessoal (autoconhecimento e autocontrole)”.
3 ^a	“Escolhi como processo de autoformação que irá contribuir para a minha profissão enquanto professora, o mestrado a distância em formação de professores”.
4 ^a	“Promovendo uma postura reflexiva e autônoma em busca constante por novos conhecimentos”.
5 ^a	“Somente na prática é possível ajudar o aluno construir o conhecimento e relacionar-se com as experiências vivenciadas”.
6 ^a	“É necessário a autoformação caso queira saber mais, pois pouco é oferecido pelo Estado”.
7 ^a	“A autoformação do fazer diário e contínuo e como é repetitivo o profissional adquire competência por repetição”.
8 ^a	“A partir da autoformação o profissional tem um olhar não somente pedagógico, mas também com empatia e propostas que garanta a equidade”.
9 ^a	“Ser educador é sempre estar buscando informação e aprendizado para contribuir com ensinamento”.

Fonte: Elaborado pela autora, a partir dos dados do questionário da pesquisa, 2025.

Quadro 9 - Excertos das respostas das professoras sobre os fatores que desencadeiam a busca pela formação/autoformação

Participantes	Excertos
1 ^a	“Do meu ponto de vista como docente os fatores que suscita a busca pela formação/autoformação é a necessidade de reflexão sobre a prática, superação de obstáculos diários, mas, principalmente saber lidar com as demandas expressas pelos educandos”.
2 ^a	“Curiosidade e desejo de aprender, autoconhecimento e autoconfiança, novas tecnologias e novas tendências, necessidade de atualização, realização pessoal, superar limites”.
3 ^a	“A minha procura pela autoformação foi uma busca pessoal e profissional para estar atualizada diante das exigências do mercado de trabalho nos dias de hoje como profissional da educação”.
4 ^a	“A formação continuada oportuniza o docente a atualizar-se e prepará-lo a enfrentar novos desafios”.
5 ^a	“O trabalho com AEE - atendimento educacional especializado e sala de recursos foi necessário cursar libras e braile, para atender a demanda”.
6 ^a	“Necessidade de conhecer mais”.
7 ^a	“A sala de aula é uma caixinha de surpresa da qual você não sabe ao certo como se dá no decorrer da mesma. A formação e autoformação é de suma importância, quando se esgota todos os métodos metodológicos e não ocorre a aprendizagem do aluno”.
8 ^a	“Não vivenciei essas situações”.
9 ^a	“A docência tem revelado uma profissão cada vez mais complexa e difícil. Em especial na educação básica, como formas de enfrentamento, a busca por novos conhecimentos”.

Fonte: Elaborado pela autora, a partir dos dados do questionário da pesquisa, 2025.

Analisando os excertos acima, foi possível observar que as professoras participantes da pesquisa, relataram em linhas gerais, que a formação continuada e a autoformação revelam dimensões distintas do desenvolvimento profissional. Segundo elas, a formação continuada estaria ligada a uma ação institucionalizada, já a autoformação, trataria de um movimento intencional, onde o(a) docente passa a assumir a condução do seu percurso formativo. Para

tanto, Josso (2004) diz ser a autoformação uma decisão pessoal, que entrelaça saberes com resolução de problemas.

Quanto às contribuições dos processos autoformativos para a profissão dos(as) educadores(as), percebemos nas suas narrativas que estes contribuíam significativamente com a profissão docente. Além de fortalecer a identidade profissional, amplia a autonomia pedagógica, a qualificação na atuação didática e na área da educação especial e inclusiva, reforçando ainda mais uma atuação fundamentada em direitos e garantia de aprendizagem de todos(as) os(as) estudantes. Souza (2025) considera que “os processos autoformativos são para a vida inteira”, e que “o acompanhamento da prática deve ser constante e favorecedor de aprendizagem” (Souza, 2025, p. 118).

Por fim, no que refere aos fatores que desencadeavam a busca por formação continuada e autoformação, verificamos que são diversos e que não ocorrem de maneira isolada. Destacam-se, nas narrativas das docentes, elementos como os desafios da profissão, as constantes mudanças nas legislações educacionais, o compromisso com a qualidade do ensino, a curiosidade, a superação de limites e a necessidade de reflexão sobre a prática, dentre outros.

5.1 - Formação continuada e autoformação: o que dizem as narrativas das professoras

Neste momento, permitiremos que os dados se expressem por si, para que, ao final de cada capítulo, possamos dialogar com os pontos levantados pelas professoras em suas narrativas, articulando-os com a literatura.

A pesquisa abordou os processos de autoformação integrados à educação especial, constituindo-se como o fio condutor deste trabalho. Nessa perspectiva, apresentaremos a seguir, as narrativas das professoras, que revelaram alegrias, angústias, o desejo de estar mais próximas dos(as) estudantes e fazer algo a mais por aqueles(as) que tanto necessitam. Nesse contexto, dialogamos com Águida, Isabela, Ana Luísa, Luna e Mariza.

5.2 - Águida e o seu compromisso em ensinar, aprender e transformar

Águida é formada em Pedagogia e, no momento da pesquisa trabalhava com a educação especial e inclusiva. Atendia a 1 aluno cego e considerava a sua tarefa um desafio, pois teve que aprender Braille¹⁴ para trabalhar com o estudante. Em anos anteriores, trabalhou com

¹⁴ O Sistema Braille é um código formado por sinais em relevo que possibilitam a leitura e a escrita das pessoas com deficiência visual, parcial ou total. Disponível em: <https://brasilescola.uol.com.br/portugues/braille.htm>. Acesso em: 03 mai. 2025.

estudantes surdos e teve que aprender Libras¹⁵, para desenvolver um bom trabalho. Dessa forma avaliou que:

A formação, os cursos de capacitação, são muito importantes. Eu acho assim, todo professor deveria saber Libras e Braille. Porque esses meninos sofrem demais, eles ficam, assim, na maioria das vezes, separados, e, se o professor não conhece, não sabe como vai trabalhar com eles, então, é necessário fazer uma formação, assim, você já tem um embasamento melhor para fazer o seu trabalho.

Águida destacou que a formação continuada o(a) docente vai adquirindo ao longo do tempo, enquanto uma busca incessante por cursos, especializações, onde o(a) mesmo(a) procura se qualificar para atender as demandas que os(as) estudantes trazem para a sala de aula. Já a autoformação referia-se à busca pessoal para a sua própria aprendizagem. Ela mencionou ainda, que a própria experiência vivida no dia a dia poderia se tornar um processo autoformativo.

A professora anunciou a necessidade de o(a) docente conhecer o(a) seu/sua estudante, ao afirmar: “(...) não adianta eu me especializar, se eu não conhecer o meu aluno, saber quais são suas reais necessidades”. Disse, ainda, que procurava sempre identificar onde poderia encaixar diferentes saberes, destacando que “ninguém nasce completamente pronto, aprendemos e ensinamos todos os dias”.

Meu aluno é cego e ele anda de bicicleta, isso é fantástico. Não conheço nada impossível para ele. Se ele diz que não consegue, eu o incentivo: você é capaz, você consegue. Dessa forma, busco métodos, materiais concretos, me viro do avesso, faço o possível para mostrar para ele que sim, ele é capaz.

No que diz respeito à escola realizar encontros de formação continuada ou até mesmo de autoformação docente, Águida considerou ser muito importante, visto que a educação é uma caixinha de surpresas e muda constantemente. Por exemplo, “hoje tem uma gama enorme de síndromes e deficiências diferentes que aparecem” e, se a escola realizar esses momentos juntamente com os professores e cada um(a) trazer alguma contribuição, “não nos sentiremos tão impotentes”.

Por isso, estou sempre buscando conhecimento e tentando compreender os desafios que aparecem. Quando fiz Pedagogia e depois pós-graduação lato sensu na área da Educação Especial e Inclusiva, eu tive contato com a neurociência e as diversas síndromes. Mais com o passar do tempo, novas síndromes e transtornos foram aparecendo e a gente nem imaginava o que seria. Por isso, é essencial e contínua a nossa busca por cursos e capacitações.

¹⁵ Entende-se a Libras como a Língua Brasileira de Sinais, ou seja, uma forma de comunicação e expressão, cujo sistema linguístico possui natureza visual-motora, com estrutura gramatical própria, constituindo um sistema linguístico de transmissão de ideias e fatos, oriundos de comunidades de pessoas surdas do Brasil. Reconhecida pela Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/110436.htm. Acesso em: 03 mai. 2025.

Não é possível trabalhar com todos(as) os(as) estudantes da mesma maneira. Cada um(a) é único(a) e precisa de metodologias diferenciadas. Nesse sentido, muitas vezes sou chamada de “louca do módulo¹⁶”, por estar sempre envolvida com o trabalho. *“Eu utilizo esse horário para estudar, para fazer meu PDI¹⁷, relatórios, eu reviso, não quero apenas finalizar rápido, quero fazer bem feito, aproveito mesmo esse tempo”*.

Águida reconheceu a necessidade de buscar formação e estar mais atualizada na área da tecnologia, para auxiliar melhor seus/suas estudantes e os próximos que virão. *“Eu, como professora de educação especial, preciso saber o suficiente para ensinar, eu tenho que buscar soluções para ele aprender, então vou estudar mais sobre as tecnologias”*.

Outro ponto importante tratado na entrevista com Águida foi em relação ao fato de a professora estudar sobre as legislações da educação especial e inclusiva. A professora afirmou que estuda, porque em todo o trabalho que vai realizar com o estudante ela se respalda na legislação vigente, como uma maneira de estar segura e protegida diante das circunstâncias. Nesse momento, Águida lembrou do concurso do estado, que prestou no ano de 2024, e que, em uma determinada questão, foi cobrada uma legislação anterior à atual: *“(...) eu me pautei na resolução atual que rege a educação especial e acabei errando”*. Ela sentiu que é preciso estudar mais. Disse que: *“(...) nosso país é regido por leis, então cabe a nós estudarmos e fazermos o melhor possível”*. Ela acrescenta, ainda, que *“reconhecer quais são as lacunas que existem em cada uma de nós já é um grande começo”*.

5.3 - Isabela e o papel permanente da formação de professores

Isabela é formada em Normal Superior, Pedagogia e Educação Especial. Fez também pós-graduação *lato sensu* específica na área da educação especial e, no momento da pesquisa, estava com o mestrado à distância em andamento. Atendia três estudantes público-alvo da educação especial e inclusiva. Já possuía um longo caminho como alfabetizadora e decidiu trabalhar com os(as) estudantes público-alvo da educação especial para conhecer mais essa modalidade de ensino.

¹⁶ As reuniões de atividades extraclasse, de caráter coletivo, também chamadas de reuniões de *Módulo II*, conforme instrui o Ofício Circular GS Nº 2663/16, são de cumprimento obrigatório pelos professores e devem ser programadas pela Direção Escolar, em conjunto com os Especialistas da Educação Básica, para o desenvolvimento de temas pedagógicos, administrativos ou institucionais de forma a atender às diretrizes do Projeto Político Pedagógico. No entanto, é uma exigência da Rede Estadual de Ensino do Estado de Minas Gerais, regida pela Resolução SEE nº 4.968, de 23 de fevereiro de 2024. Onde esta norma regulamenta o tempo destinado a atividades fora da regência de turma, complementada pelo Decreto Estadual nº 46.125/2013 e pela Lei Estadual nº 15.293/2004 Disponível em: <https://escoladeformacao.educacao.mg.gov.br/index.php/21-portal-especialista/em-foco/98-atividades-extraclasse-modulo-ii>. Acesso em: 05 mai. 2025.

¹⁷ Plano de Desenvolvimento Individual.

Quanto à formação continuada, disse que é a busca por cursos específicos na própria área de atuação. Afirmou que sempre faz os cursos disponibilizados pela prefeitura municipal, em parceria com a Secretaria de Educação, e que, no ano de 2024, havia realizado “(...) *cursos na área de matemática e na área de alfabetização; já em educação especial, eu estou buscando um projeto inserido na área de educação especial*”.

Quando indagada sobre a importância de a escola realizar cursos de formação continuada e autoformação, a professora fez a seguinte consideração:

Eu acho muito relevante realizar essas formações, porque é muito trabalho que nós temos. Então os cursos vão colocar a gente atualizada sobre as resoluções, leis, o que está acontecendo no país, no estado e no município a respeito daquela área específica.

Mas quando perguntamos se a professora costumava estudar essas legislações que regem a educação especial, de maneira a se manter atualizada, ela disse que, no ano de 2024, não tirou esse tempo para estudar as legislações, mas que fez alguns cursos de pouca duração, já mencionados acima.

Contudo, disse que é “*sempre importante buscar por formação e que seria muito interessante haver um horário específico dentro do espaço da escola para os professores poderem estudar*”. Acredita que em “*qualquer área de atuação o docente e todos os envolvidos no ambiente escolar, ao lidar com alunos com diferentes deficiências, seria essencial estarem sempre se atualizando*”. Cita, ainda, o seguinte exemplo: “*(...) o tempo da gente é escasso; se eu fosse valorizada financeiramente em um turno, não precisaria trabalhar em dois*”. Nesse sentido, pontuou que poderia fazer mais cursos e se especializar.

Isabela comenta, ainda, que nunca trabalhou na sala de recursos multifuncional, mas considerou ser ainda mais fundamental essa busca, porque na escola onde trabalhava eram atendidos(as) estudantes com diversas deficiências na sala de aula. Como professora de apoio, poderia atender a uma deficiência ou outra, então se especializar naquela deficiência para suprir as necessidades daqueles(as) estudantes durante aquele ano era fundamental.

5.4 - Ana Luísa e a necessidade de aprender sempre

Ana Luísa é formada em Pedagogia e Educação Especial, no entanto viu a necessidade de cursar uma pós-graduação *lato sensu* específica na área da educação especial e inclusiva, para justamente ter embasamento e conhecer mais sobre determinadas deficiências. Trabalhou com dois estudantes autistas e relatou utilizar com cada um, uma metodologia diferente.

Quando iniciamos esta sessão de perguntas, Ana Luísa nos relatou que tem uma filha com uma síndrome rara e que sua filha é o seu maior incentivo para estudar, *“(...) estou sempre buscando estudar, para ajudar minha filha a se desenvolver da melhor maneira possível e também os meus alunos. Eles são únicos”*.

Sobre a formação continuada, a professora considerou ser a continuidade dos estudos: *“(...) é procurar mais capacitação em cursos, pós-graduação, mestrado, enfim, é buscar mesmo”*; já em relação à autoformação ela pontuou: *“(...) auto. O próprio nome já diz: me autoformar. Por exemplo, trabalhar com a educação especial é ir em busca de estudos a respeito daquela área específica”*. Considerou importante buscar por formações, pois *“cada ser é único”*. Sendo assim, o(a) professor(a) precisaria ir sempre em busca de conhecimento para trabalhar com aquele(a) estudante. A professora acrescentou, ainda, que via a necessidade de formação no início de cada ano:

“(...) somos transitórios, hoje estou aqui com esses alunos e no ano que vem estou em outra escola, atendendo outros alunos, provavelmente seja diferente a metodologia utilizada para cada um, então é necessário se autoformar”.

Ana Luísa mencionou a importância de a escola realizar momentos formativos, de diálogo entre os pares, pois segundo ela, *“(...) a didática que a outra professora trabalha poderá contribuir com a minha didática também”*. Nesses momentos, *“podemos relatar as metodologias que cada professora utiliza independentemente de ele ter alguma deficiência ou não, é necessário o professor utilizar metodologias diferenciadas”*.

A professora citou também o horário dos módulos como um fator que interfere nessa formação, já que, *“muitas vezes, são realizados de maneira geral; não específico para cada área de atuação”*. Afirmou não ter um foco central. Segundo ela, poderia ser bem mais proveitoso se os mesmos abordassem, *“temas relevantes, sendo este um horário importante, que deveria ser melhor utilizado”*. Considerou ainda, que:

“(...) poderiam estar especificando um determinado tema, dentro da área para trabalharem conosco, oferecerem oficinas, palestras ou qualquer coisa que nos dessem informações e que enriquecessem nosso currículo, até mesmo estudarmos as legislações, porque se eu tenho alguma dúvida eu busco na legislação para me respaldar, até porque tenho uma filha com síndrome rara e com a legislação na mão eu sei o que eu posso cobrar da escola e também pelos meus alunos.

De maneira geral, ela destacou que esses momentos, se melhor utilizados, poderiam enriquecer a formação dos(as) docentes e contribuir para as suas práticas profissionais.

5.5 - Luna: educar também é aprender

Luna demonstrou muito afeto pela sua profissão, em especial pelos cinco estudantes que atendia. Sua fala foi carregada de emoção: *“educar também é aprender”*.

Trabalhando com cinco (05) estudantes e cada um(a) com uma deficiência diferente, a professora encontrou na formação continuada embasamento para realizar o seu trabalho: *“(...) procuro me especializar numa determinada área que eu acho que estou deficiente de conhecimento”*. Utilizando-se sempre das formações, ela encontrou nesse meio de formação novos rumos, novas metodologias, a fim de ajudarem em sua prática pedagógica. Por exemplo, *“se eu detectar uma lacuna na minha profissão que requer estudo, eu vou em busca desse estudo”*. Quanto à autoformação, Luna a compreendia como um processo de busca mais sistemático: *“(...) é o aprender no meu dia a dia”*, uma *“(...) busca pessoal”*.

Luna julgou ser muito válido a escola realizar momentos autoformativos e encontros de formação continuada: *“isso precisa ser revisto na escola pública, a gente não vê muito discutirem sobre formação continuada, principalmente na área da educação especial”*. Ela revelou que se sentia meio desamparada em relação à oferta de formação. Disse também que sempre que precisava aprender algo a mais, para trabalhar com os(as) estudantes, buscava por meio de recursos próprios, sinalizando que essa era uma forma de investir em sua formação.

Outro ponto muito relevante mencionado pela professora foi sobre as legislações que regem a educação especial e inclusiva. Em relação a isso, disse sempre estar atenta: *“toda vez que sai uma legislação nova, eu leio, justamente para saber lidar no ambiente de trabalho e acrescentar no PDI do meu aluno”*.

Disse que sentia a necessidade de *“discutirem mais durante os módulos, sobre assuntos relacionados à educação especial e inclusiva, mas, infelizmente isso não acontece, são passadas outras informações”*. Acrescentou ainda, que ficou um tempo sem trabalhar com a educação especial e que, no ano de 2024, sentiu necessidade de voltar para a área. Contou que, durante todo o ano letivo, não foi tratado em nenhum momento sobre essas questões na escola estadual em que trabalhava e nem em outra da rede municipal.

E, por fim, ao ser questionada se considerava importante se autoformar, para trabalhar com os(as) estudantes e suas diferentes deficiências, Luna mais uma vez enfatizou a importância da formação, mas disse que às vezes se sentia impotente: *“(...) acredito que eu não consigo atender todos, como eles merecem, então acho que a gente tem que estar buscando essa formação continuada para poder atendê-los da melhor maneira possível”*.

5.6 - Mariza: educação para além da sala de recursos

Mariza é formada em Normal Superior¹⁸ e tem pós-graduação na área da educação especial e inclusiva, além de outras formações que já realizou. No momento da pesquisa, era efetiva no cargo de educação especial/sala de recursos e trabalhava atendendo os(as) estudantes no contraturno na sala de recursos multifuncional da escola. Atendia estudantes da própria escola e outros(as) oriundos(as) de outras escolas, tanto da rede pública quanto da rede privada de ensino.

Sobre formação continuada, Mariza entendia ser, *“(...) a realização de novos cursos, novas formações, podendo ser na área de atuação ou não, e autoformação, é a busca por algum conhecimento que está relacionado com a realidade em que estou vivendo no momento”*.

Durante sua trajetória, com anos de trabalho dedicados à educação especial, Mariza percebia uma mudança constante no que diz respeito à área: *“(...) todo dia um estudo novo”*. Por isso, considerava importante estar sempre atualizada. Ela também destacou a necessidade da *“(...) troca de experiência entre os pares; a gente precisa trazer isso para dentro da escola”*. Relatou ainda, que:

(...) nos horários que acontecem os módulos, seria interessante trazerem coisas que realmente importam, porque eu vejo que, dentro da própria escola, a educação especial é deixada de lado nessas reuniões. Trabalham vários outros assuntos, trabalham BNCC, mas essa modalidade de ensino é sempre deixada para outra hora. Esquecem que todos os professores precisam dessa formação continuada, não só os professores de apoio ou os professores da sala de recursos, porque todos são professores desses alunos público-alvo. Então eu acho que essa formação tem que ser para todos os envolvidos, não só professores, mas também, o administrativo, as auxiliares de serviços, enfim, todo mundo tem que ter essa formação.

A professora entendia que esse horário de módulo seria ideal para buscarem pelos processos de autoformação e para estudarem, pois, cada estudante é de um jeito, tem a sua particularidade e cada um(a) precisa de um trabalho diferenciado. Por isso, considerou importante buscar conhecimento: *“(...) não adianta achar que eu sei e vou trabalhar com todos da mesma maneira, cada dia é um desafio novo e para esses desafios a gente tem que estudar e não podemos parar, porque professor é uma profissão que você vai estudar o resto da vida”*.

Mariza relatou que, no início de cada ano, a diretora e ela realizavam uma reunião com as famílias, na qual faziam um apanhado geral, sobre as leis e o regimento da escola, de modo

¹⁸ A Lei nº 9.394, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB (Brasil, 1996), prevê em seu art. 63 inciso I - que o curso normal superior, era destinado à formação de docentes para a educação infantil e para as primeiras séries do ensino fundamental. Portanto, em 2006, o Ministério da Educação (MEC), acabou com os cursos normais superiores no país. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm

que os pais ficavam cientes de toda a organização escolar. Para isso, destacou que era necessário estudar bastante sobre as legislações, pois, “(...) *é uma maneira de me manter atualizada e respaldada*”.

Explicou ainda, como era realizado o trabalho na sala de recursos, ressaltando que este se diferenciava do trabalho desenvolvido em sala de aula, não se configurando como reforço escolar. Mencionou também que levam fotos e atividades realizadas durante os atendimentos para apresentar às famílias.

Por fim, citou exemplos de como faziam os atendimentos:

Se o aluno agora precisa aprender a letra cursiva, eu não vou ensinar a letra cursiva para ele aqui na sala de recursos, mas vou mostrar caminhos, vou trabalhar a coordenação motora fina, atividades que envolvem recortar, colar, pintar, de maneira que todas essas atividades têm o objetivo de auxiliar o aluno a desenvolver a letra cursiva.

Mariza mencionou ainda que realizava esse trabalho com muita dedicação e empenho e que o resultado ao longo do ano letivo era compensador.

5.7 - Análise das narrativas sobre formação continuada e autoformação

Para compreender os processos de formação continuada e autoformação das docentes entrevistadas, esta análise se ancorou nos pressupostos teóricos a partir de autores(as) como: Pineau, (1988); Nóvoa (1992); Josso (2004); Perrenoud (2000); Duran (2009); Gatti (2013); Mantoan (2015); Ferrari e Meireles (2021); Alarcão (2022), entre outros(as). Buscamos por meio desses(as) autores(as) trazer elementos que enriquecessem o nosso debate e contribuíssem para responder as questões que orientaram esta pesquisa.

A escuta atenta das narrativas de Águida, Isabela, Ana Luísa, Luna e Mariza revelou relações afetuosas com os(as) estudantes. Ficou evidente, em suas narrativas, que haviam escolhido esse caminho docente por gosto, por identificação com a prática pedagógica e com os sujeitos com os quais se relacionavam no exercício da profissão.

Para Iamaguchi (2022), trabalhar com o público-alvo da educação especial e inclusiva exige do(a) docente permanente aprendizagem. Nesse contexto, a formação docente se apresenta como uma “ação intrínseca, do início ao fim de sua carreira”, pois ensinar exige do professor estar e manter-se atualizado frente às necessidades existentes no ambiente escolar (Iamaguchi, 2022, p 55). Ao mesmo tempo, Nóvoa (1992), acrescenta que o(a) docente tem como aliado o processo de autoformação, que, de maneira autônoma ou coletiva, mobiliza saberes, experiências e modifica a prática pedagógica do(a) professor(a). Para o autor,

a mudança educacional depende dos professores e da sua formação. Depende também da transformação das práticas pedagógicas na sala de aula. Mas hoje em dia nenhuma inovação pode passar ao lado de uma mudança ao nível das organizações escolares e do seu funcionamento. Por isso, falar de formação de professores é falar de um investimento educativo dos projectos de escola. (Nóvoa, 1992, p.28)

As narrativas das professoras, ao considerarem muito importante a escola realizar encontros de formação continuada no seu próprio espaço, vão ao encontro da reflexão de Nóvoa (1992), de que a escola deve ser vista como um ambiente educativo para a formação de professores(as), podendo considerar que trabalho e formação caminhem de forma indissociável.

Com exceção de Isabela, todas as professoras mencionaram o horário que é destinado para realizarem os módulos, sendo um horário que deve ser cumprido na escola, mas que, infelizmente, não é aproveitado para estudarem sobre a profissão docente que desempenham. São tratados diversos assuntos escolhidos pela escola. Isto revela mais uma vez que a educação especial pode estar sendo colocada em segundo plano em relação à educação regular nas escolas brasileiras. É necessário entender que a educação especial é “uma questão de interesse público, que envolve o compromisso e a responsabilidade de todos os agentes educacionais e sociais” (Santos; Rodrigues, 2023, p. 176). Tal questão implica na necessidade de articulação entre políticas públicas, práticas pedagógicas e atitudes sociais.

Nesse sentido, podemos observar que a educação, como um todo, deve ser uma responsabilidade coletiva, exigindo engajamento articulado de toda a escola. As professoras participantes da pesquisa, por exemplo, consideravam que seria um momento de trabalharem coletivamente, com seus pares; momento de falarem sobre suas práticas; mencionarem sobre os desafios impostos pela prática pedagógica em sala de aula com os(as) estudantes e de estudarem as legislações que regem a educação especial e inclusiva. Ana Luísa e Águida evidenciaram, que, mesmo diante da mesma deficiência, síndrome ou transtorno, havia a necessidade de variar as estratégias metodológicas. Ferrari e Meireles (2021) apontam a importância de se construir uma rede de partilha entre os(as) docentes na escola, com o intuito de que cada professor colabore com a prática do(a) outro(a). As autoras mencionam que, “compartilhar as experiências é uma forma de formação, já que serve para colocar em circulação nossas formas de saber, pensar e agir” (Ferrari; Meireles, 2021, p. 343).

Sendo assim, Nóvoa (1992, p. 27), afirma que é necessário que haja nas escolas “práticas de formação que tomem como referência as *dimensões colectivas*”, que possam contribuir para a “consolidação de uma profissão que é autônoma na produção dos seus saberes e dos seus valores”.

Quanto à autoformação, identificou-se nas narrativas das professoras, que elas buscavam constantemente por esse processo, uma vez que nem sempre as formações continuadas realizadas ofereciam embasamento suficiente para o exercício da profissão. A autoformação pode ser compreendida, como uma busca pessoal, na qual cada professora estuda aquilo de que mais necessita no momento.

De maneira geral, todas as professoras consideraram que a formação continuada e a autoformação são grandes aliadas dos(as) docentes, contribuindo para o desenvolvimento de novas práticas e auxiliando no exercício de um trabalho bastante complexo, porém cheio de descobertas, o que, segundo elas, é possível.

Sobre esse aspecto, Mantoan (2015) afirma que, quando o(a) professor(a) “participa da caminhada do saber ‘com’ seus alunos consegue entender melhor as dificuldades e as possibilidades de cada um e provocar a construção do conhecimento com maior adequação”. Ensinar, para a autora, é formar um “tecido colorido de conhecimento, cujos fios expressam diferentes possibilidades de interpretação” (Mantoan, 2015, p. 41).

As narrativas das professoras nos levam a esse lugar de compreensão e, assim, observamos que elas têm consciência da importância do processo formativo e que é possível, através da autoformação, estabelecer uma nova relação com o saber. Mesmo usufruindo de pouco tempo, ainda conseguem se comprometer com o estudo, o que revela uma prática pautada na responsabilidade e dedicação, sempre pensando no desenvolvimento e bem-estar dos(as) seus/suas estudantes.

CAPÍTULO 6

MOTIVAÇÃO, MOBILIZAÇÃO, INVESTIMENTO E CONTRIBUIÇÃO PARA A CARREIRA DOCENTE: CAMINHOS PARA UMA EDUCAÇÃO ESPECIAL E INCLUSIVA TRANSFORMADORA

No capítulo anterior, exploramos o conteúdo das narrativas das professoras acerca da formação continuada e da autoformação, bem como a forma como compreendem a importância de buscar esses processos, a fim de contribuir para suas trajetórias profissionais.

Apresentaremos, a seguir, as narrativas das professoras sobre os motivos que as levaram a trabalhar com os(as) estudantes público-alvo da educação especial, o que as mobilizou a buscar por processos autoformativos, como investiam em sua profissão e de que maneira esses processos de formação contribuíram para suas carreiras docentes.

6.1 - Águida: da motivação à ação

Quando iniciamos a entrevista com a professora Águida, perguntamos a ela o que a motivava a trabalhar com os(as) estudantes público-alvo da educação especial. Ela, prontamente, disse que o principal motivo não era o diagnóstico e sim ver a *“aprendizagem acontecer”*. Enfatiza que, *“a principal motivação desse trabalho que, por vezes é tão difícil, é reconhecer que, dentre tantas tentativas, o aluno conseguiu absorver algum conhecimento”*.

Águida relatou outro motivo pelo qual tinha gosto pela educação especial: *“(...) eu comecei me especializar baseada em uma sobrinha que teve asfixia perinatal¹⁹”* e, a partir do nascimento dessa sobrinha, houve um *“despertar para aprender mais”*. Os médicos, nas primeiras horas de vida dela, diziam que ela não iria aprender nada, não iria falar, nem andar, que viveria de forma vegetativa. Contudo, de maneira surpreendente, aos três anos de idade, ela começou a falar (papai, mamãe, pegava o controle da televisão e mudava até o canal). *“(...) Hoje ela canta música, isso é maravilhoso!”*. E, mais uma vez, acrescentou: *“apesar de tudo, o diagnóstico não é o principal, o principal é Deus; o que Ele prepara para nós, não tem erro”*.

A professora disse que se sentia motivada no trabalho realizado. Ela afirmou:

¹⁹ A asfixia perinatal acontece quando o bebê fica sem oxigenação no momento próximo ao nascimento, podendo ocorrer antes, durante ou imediatamente após o parto. Estima-se que, no Brasil, aproximadamente 20 mil crianças nasçam com falta de oxigenação no cérebro em um período de 12 meses. Segundo a Organização Mundial da Saúde (OMS), essa condição ocupa a terceira causa de morte neonatal, representando 23% dos óbitos de recém-nascidos no mundo inteiro, além de estar entre as principais causas de lesão cerebral permanente em bebês nascidos com idade gestacional de 37 a 42 semanas. Disponível em: <https://www.gov.br/saude/pt-br/assuntos/noticias/2022/dezembro/asfixia-perinatal-e-a-terceira-causa-de-morte-neonatal-no-mundo>

É fantástico ver as possibilidades, que por vezes são negadas, serem realizadas e acontecerem. Sou uma pessoa muito paciente, às vezes tento me colocar no lugar do outro; o aluno com deficiência é visto como um ser invisível. Acho que eu tenho mais esse olhar de humano, de ver que ele é uma pessoa que tem possibilidade de aprender.

A professora Águida fez a seguinte reflexão: *“a motivação pode ser o primeiro passo para a ação, pois ela pode impulsionar e mobilizar a busca constante por formação”*. Dessa forma, a professora disse estar sempre procurando estudar, ler livros, assistir vídeos, fazer cursos para se especializar. Mencionou também, que sentia a necessidade de aprender Libras, porque só tinha o curso básico e que isso era só questão de tempo: *“eu vou tirar o tempo para estudar mais, já que eu não sei qual será o meu aluno no próximo ano; eu preciso decolar nos estudos, estar preparada (...) Não dá para ficar parada, busco sempre me atualizar, eu invisto em minha profissão docente”*. A professora relatou ainda, que vinha do estudante com quem estava trabalhando, naquele ano o estímulo de querer buscar mais e mais.

Sobre os processos autoformativos, perguntamos à professora sobre como eles poderiam contribuir para a profissão de educadora. A professora mencionou a importância de *“estar atualizada com os estudos, contribuir para uma visão mais específica de ensino, na flexibilidade de metodologias e observar a experiência diversa”*. Ela afirmou ainda: *“(...) isso pode contribuir com a minha prática”*. Como já trabalhou com diferentes deficiências, ao longo de sua trajetória como docente, ressaltou que:

Não é possível trabalhar com uma metodologia fixa para atender todos os alunos, é um processo contínuo de observação, é construir junto com eles, para isso é fundamental utilizar vários recursos metodológicos e garantir que o aluno tenha acesso a uma aprendizagem satisfatória.

Águida acrescentou ainda que esse processo de construção do conhecimento junto com o estudante fazia toda a diferença na sua aprendizagem.

6.2 - Isabela: uma alfabetizadora que encontrou motivação na Educação Especial e Inclusiva para seguir

Isabela já tinha uma longa trajetória na alfabetização e disse que precisava mudar um pouco o seu foco, trabalhar em outra área. Ela pontuou: *“a educação especial é uma área que eu gosto, que me fascina”*. Acrescentou ainda: *“(...) estou numa fase da carreira que gostaria de atender pessoas mais ‘especiais’, porque é um trabalho mais focado, vou ter mais autonomia para ajudar uma criança ou um adolescente com deficiência”*. Esse foi o motivo que Isabela encontrou para trabalhar com os(as) estudantes público-alvo da educação especial. Com o

trabalho mais individualizado, *“parece que estou contribuindo mais significativamente para a aprendizagem dos alunos do AEE, do que aqueles alunos todos em sala de aula”*.

A professora disse ser uma *“novata na educação especial”*, mas que sempre se mobilizou, indo em busca de formação para aprender mais. Ela considerou muito significativa a iniciativa e disse que o que às vezes atrapalha um pouco é a carga horária de trabalho: *“preciso trabalhar em duas escolas, então não tenho muito tempo, mas quando dá eu procuro me especializar, sim”*. Isabela disse que estava fazendo mestrado à distância e que via essa busca como um investimento na carreira, além de realizar leituras e buscar autores(as) que abordam o processo formativo. Mencionou ainda que esses momentos de formação continuada e autoformação eram muito importantes e contribuíam significativamente para a sua atuação profissional.

6.3 - Ana Luísa: motivação pessoal e mobilização profissional

“Minha maior motivação para trabalhar com os alunos público-alvo da educação especial veio da minha filha, que tem uma síndrome rara”. Depois que Ana Luísa tornou-se mãe, viu a necessidade de estudar para auxiliar a filha. A professora lembrou também que teve incentivo das amigas para trabalhar na área.

Nesse sentido, relatou estar sempre juntando esforços, se mobilizando para estar atualizada: *“(...) terminei uma pós-graduação lato sensu recentemente”*. Mesmo sendo na área da Educação Infantil, a professora pontuou que foi importante, pois nessa modalidade de ensino também tem estudantes com deficiência e que vai utilizar diferentes práticas pedagógicas aprendidas nessa especialização que acabou de fazer. Disse que sempre que era ofertado algum tipo de curso – especialização, que é gratuito, procurava fazer. Desse modo, nos foi sinalizado que Ana Luísa investia em sua profissão de maneira bastante significativa.

A professora disse considerar que os processos autoformativos contribuíam de maneira efetiva para o(as) docentes. Ela explicitou, ainda: *“(...) preciso estar em constante estudo”* para desenvolver um bom trabalho com a turma. Ana Luísa trabalhava no momento da pesquisa em regime de designação temporária. Por conta disso, não sabia em qual escola iria trabalhar no ano seguinte e, muito menos, para qual estudante iria lecionar: *“(...) eu, como contratada, cada ano é uma nova realidade, uma nova escola: cada turma é única e eu preciso estudar cada vez mais para desenvolver um bom trabalho com os alunos”*.

6.4 - Luna e a motivação que dá sentido à profissão de educadora

Luna, mais uma vez em sua fala, mencionou o prazer em trabalhar com os(as) estudantes da educação especial: *“(...) é uma área que me motiva, que me faz me sentir viva como educadora”*.

O que realmente movia a profissão de Luna era poder fazer algo por eles(elas): *“É transformar um pouquinho a vida de cada aluno que atendo, mesmo que de forma sutil. A gente não consegue fazer muita coisa, mas o pouco que conseguimos fazer, plantar a sementinha, faz toda a diferença, então é a profissão em que eu me encontro”*.

A professora relatou que tinha uma longa trajetória de trabalho na educação especial, porém, por questões pessoais parou por um tempo e havia retornado ao trabalho com o AEE em 2024.

(...) retornei esse ano porque eu senti necessidade de me sentir ativa, senti necessidade de me sentir importante na vida deles, porque eles nos acolhem de uma tal maneira. Eles são muito gratos pelo que fazemos por eles ali na educação, e isso não tem preço, só quem é apaixonado pelo que faz, sabe o que eu estou falando.

Quando perguntamos como a professora se mobilizava para buscar por processos de formação continuada e autoformação, ela foi enfática em sua resposta: *“(...) eu busco mesmo, não espero somente da escola, pois tem um déficit muito grande; não podemos só esperar, temos que correr atrás”*. Luna mencionou que trabalhava em duas escolas e ainda usava o período da noite para elaborar atividades e realizar o planejamento, mas, com o pouco tempo que tinha, achava que ainda costuma estudar bastante para se manter atualizada: *“(...) não estudo tanto quanto deveria, mas o pouco tempo que tenho eu corro atrás, eu invisto em minha formação”*.

E finalizou dizendo que os processos autoformativos contribuíam para a sua prática docente, para a sua própria didática e até mesmo para a maneira como tratava os(as) estudantes dentro da sala de aula.

6.5 - Mariza e a motivação que vem dos alunos

Mariza falou que o que a motivava na sua profissão eram os(as) próprios(as) estudantes: *“(...) ver a evolução deles, ver como eles se transformam, aprendem e querem a cada dia superar seus limites e possibilidades”*. A professora trabalhava com os(as) estudantes do 1º ao 7º ano. E também afirmou: *“eles chegam pequeninhos pra gente, muitas vezes não conseguem nem sentar e, assim, com o passar dos anos, vamos vendo sua evolução. É maravilhoso!”*.

Destacou que esse foi um fator que contribuiu para a mobilização em realizar formações continuadas e também para buscar a própria autoformação: *“Cada aluno é diferente do outro. Então, a gente tem que estar preparada para trabalhar com cada um de uma maneira diferente”*. A professora relatou que atendia 16 estudantes autistas na sala de recursos, além de outros com diferentes deficiências que não especificou. Destacou que não havia nenhum estudante para o qual pudesse utilizar a mesma metodologia, uma vez que cada um apresentava suas próprias especificidades. Por isso, tornou-se importante buscar por conhecimento, para tentar sanar essas dificuldades encontradas no dia a dia. Acrescentou também: *“(...) se eu não investisse em minha formação, não teria embasamento suficiente para realizar meu trabalho na sala de recursos”*. Mariza relatou ainda que ela não pagava nenhum dos cursos que fazia, todos eram oferecidos pela rede estadual de ensino.

Sobre os processos autoformativos, Mariza disse que esses poderiam contribuir de maneira significativa, dando suporte e embasamento para determinadas situações, auxiliando nos diálogos, ajudando na realização de relatórios, na resolução de problemas, enfim, sendo aliados do(a) docente.

A professora mencionou também que sempre estava realizando trabalho em parceria com as professoras de apoio, que tinham constantes diálogos sobre os(as) estudantes e que sempre tentava criar estratégias de ensino para auxiliar na aprendizagem de todos(as). Vale ressaltar que essa parceria com as professoras de apoio era um movimento individual que Mariza realizava, pois na prática, não é comum ocorrer esse tipo de interação. Era uma mobilização que acontecia a partir do seu próprio investimento formativo e autoformativo.

6.6 - Análise das narrativas sobre os aspectos de motivação, mobilização, investimento e contribuição para a carreira docente

Para a análise deste capítulo, iremos nos apoiar em autores(as) da educação especial e inclusiva (Mantoan, 2005), do campo da motivação (Vygotsky, 1984; Charlot, 2000), mobilização (Charlot, 2000), investimento e contribuição para a carreira docente (Nóvoa, 1992; Ferenc, 2008; Mizukami, 2008). Esses(as) autores(as) nos permitiram melhor entender a realidade pesquisada e atender a um dos nossos objetivos de estudo, que era o de investigar como as professoras da educação especial se mobilizavam para a sua autoformação.

Para compreendermos o conceito de mobilização, vamos primeiramente entender a concepção de sujeito, a partir de Charlot (2000). Segundo o autor,

Um sujeito é:
um ser humano, aberto a um mundo que não se reduz ao aqui e agora, portador de desejos movido por esses desejos, em relação com outros seres humanos, eles também

sujeitos; um ser social, que nasce e cresce em uma família (ou em um substituto da família), que ocupa uma posição em um espaço social, que está inscrito em relações sociais); um ser singular, exemplar único da espécie humana, que tem uma história, interpreta o mundo, dá um sentido a esse mundo, à posição que ocupa nele, às suas relações com os outros, à sua própria história, à sua singularidade.

Esse sujeito:

age no e sobre o mundo; encontra a questão do saber como necessidade de aprender e como presença no mundo de objetos, de pessoas e de lugares portadores de saber; se produz ele mesmo, e é produzido, através da educação (Charlot, 2000, p. 33).

Dessa forma, é na relação com o mundo que os sujeitos são constituídos e que é possível acontecer o desejo de aprender. Aprender é um ato que está intrinsecamente ligado ao ser humano, como bem menciona Charlot (2000):

Aprender para construir-se, um triplo processo de “hominização” (tornar-se homem), de singularização (tornar-se um exemplar único de homem), de socialização (tornar-se membro de uma comunidade, partilhando seus valores e ocupando um lugar nela). Aprender para viver com outros homens com quem o mundo é partilhado. Aprender para apropriar-se do mundo, de uma parte desse mundo, e para participar da construção de um mundo pré-existente. Aprender em uma história que é, ao mesmo tempo, profundamente minha, no que tem de única, mas que me escapa por toda a parte. Nascer, aprender, é entrar em um conjunto de relações e processos que constituem um sistema de sentido, onde se diz quem sou, quem é o mundo, quem são os outros (Charlot, 2000, p. 53).

A citação de Charlot (2000), nos leva a compreender que aprender não é meramente acumular informações, mas sim, construir-se como sujeito, na relação com o saber; e essa relação com o saber só acontece se o sujeito desejar que ela aconteça. “Esse desejo é desejo do outro, desejo do mundo, desejo de si próprio; e o desejo de saber (ou de aprender) não é senão uma de suas formas, que advém quando o sujeito experimentou o *prazer* de aprender e saber” (Charlot, 2000, p. 81).

É necessário pensar e entender que o ato de aprender está interligado ao nosso desenvolvimento. Para Mantoan (2005, p. 13), aprender “é uma ação criativa, individual, heterogênea e regulada pelo sujeito da aprendizagem, independentemente de sua condição intelectual”. Compreendemos assim, que o desejo de aprender é o que mobiliza o sujeito.

Ao mencionar o conceito de mobilização, Charlot (2000, p. 54) direciona o nosso olhar para a ideia de movimento: “mobilizar-se é pôr-se em movimento”. Esse movimento pode ser identificado nas narrativas das professoras, quando Águida nos relatou que a motivação pode ser o primeiro passo para a ação, pois ela pode impulsionar e mobilizar a busca constante por formação. Isabela e Ana Luísa entendiam que mobilizar-se é uma iniciativa de aprender sempre mais. Luna citou que não esperava somente formações disponibilizadas pela escola, ela estava em constante movimento para se autoformar; e Mariza disse que, conforme ia acontecendo a

evolução dos(as) seus/suas estudantes, ela ia se sentindo mobilizada e motivada a buscar por formações, sendo que estas contribuíam significativamente para a sua aprendizagem.

Sobre essa dinâmica de pôr-se em movimento, Charlot (2000), apresenta uma distinta ideia entre mobilização e motivação:

A mobilização implica mobilizar-se (“de dentro”), enquanto que a motivação enfatiza o fato de que se é motivado por alguém ou por algo (“de fora”). É verdade que no fim da análise, esses conceitos convergem: poder-se-ia dizer que eu me mobilizo para alcançar um objetivo que me motiva e que sou motivado por algo que pode mobilizar-me (Charlot, 2000, p. 55).

Essa articulação entre interno e externo, proveniente de cada sujeito, configura o fato de que “mobilizar-se é pôr recursos em movimento. Mobilizar-se é reunir suas forças, para fazer uso de si próprio como recurso” (Charlot, 2000, p. 55). Nessa lógica, mobilização e motivação acabam sendo aliadas no agir humano. A fim de exemplificar, eu me mobilizo para buscar pelos processos de formação continuada e autoformação, sendo o motivo dessa mobilização os(as) estudantes público-alvo do meu trabalho.

Podemos perceber que as narrativas das professoras nos levam a esse lugar, quando falam sobre o que as motivaram a trabalhar com a educação especial e inclusiva. Águida relatou em sua narrativa, que o principal motivo pelo qual tinha gosto pela educação especial era baseado em sua sobrinha; foi através dela que a professora se viu motivada a trilhar esse caminho. Isabela contou que estava vivendo uma fase da carreira docente que precisava ser ressignificada e, para isso, encontrou nos(as) estudantes público-alvo da educação especial motivação para realizar um trabalho mais focado e individualizado, onde ela pudesse ter maior autonomia enquanto professora. Para Ana Luísa, a maior motivação foi a filha, que tem uma síndrome rara, a partir da qual a professora viu a necessidade de estudar e se apropriar de um dado conhecimento que pudesse auxiliá-la em suas necessidades, mas não deixou de citar os(as) estudantes que eram também propulsores(as) dessa tomada de decisão para sempre ir em busca de formações. Segundo Luna, o que realmente moveu a sua profissão foram os(as) seus/suas estudantes: “(...) *“transformar um pouquinho a vida de cada aluno que atendo, mesmo que de forma sutil, (...) é nessa profissão que eu me encontro”*. No mesmo sentido, Mariza expôs que o que a motivava na sua profissão eram os(as) próprios(as) estudantes: “(...) *ver a evolução deles, ver como eles se transformam, aprendem e querem cada dia superar seus limites e possibilidades”*.”

As narrativas das professoras evidenciam assim, que a motivação principal para atuarem na educação especial vinha dos(as) seus/suas próprios(as) estudantes; eles eram quem dava sentido ao seu trabalho. De acordo com Charlot (2000), é possível construir a relação com o

saber quando o sujeito encontra significado no que faz, mobilizando-se para aprender. Nessa mesma perspectiva, Vygotsky (1984) enfatiza que é na interação com o outro que se constrói o saber. Assim, ao reconhecerem que os(as) estudantes eram fonte de motivação, as professoras mobilizavam-se para estudar e buscar por formações, a fim de desenvolverem as competências necessárias para transformar a sua prática e criar condições para que eles(as) pudessem se desenvolver e aprender de maneira eficaz e desejável.

Nessa perspectiva, de estarem sempre atualizadas, podemos ver que o investimento na formação docente por parte das professoras entrevistadas, se configurou como um dos pilares para o exercício de sua profissão. É perceptível em suas narrativas que esse investimento ocorre com frequência, mesmo diante de tantas demandas, pois, conforme apontam Ferenc e Mizukami (2008, p. 121), “do professor são exigidas a atualização e a capacidade de transportar os alunos para além das fronteiras do conhecimento, independentemente da área”.

Uma outra questão que as professoras mencionaram foi que, mesmo em meio ao excesso de trabalho e à carga horária estendida, elas ainda demonstravam interesse em investir em formações continuadas e autoformação. Ferenc e Mizukami (2008) sinalizam exatamente isso: “[...] há de se pensar na (in)disponibilidade de tempos, espaços e contextos para que o professor, cotidianamente, invista em sua formação para o exercício da docência, mais particularmente na aprendizagem e no exercício de ensinar” (Ferenc; Mizukami, 2008, p. 123). Porém, infelizmente não há tantas políticas públicas direcionadas aos processos formativos do(a) professor(a).

Gatti (2013) atenta para o fato de que as políticas públicas de formação de professores precisam de “uma verdadeira revolução nas estruturas formativas e nos currículos” (Gatti, 2013, p. 64). Sendo assim, as narrativas evidenciam que cabe a elas a principal responsabilidade de ir em busca de formações; vez ou outra o estado ou município ofertam alguma formação, mas esta oferta está longe de ser ideal.

De acordo com Nóvoa (1992, p. 25), “estar em formação implica um investimento pessoal, um trabalho livre e criativo sobre os percursos e os projectos próprios, com vista à construção de uma identidade, que é também uma identidade profissional”. Para tanto, estarem envolvidas nesse processo formativo é, sem dúvida, investir na profissão docente, ressignificar as suas práticas pedagógicas e realizar um trabalho criativo, usufruindo de conhecimentos que as formações podem lhe oferecer. É ter compromisso com a docência, compreender, refletir e, acima de tudo, compartilhar experiências com os pares na consolidação do saber.

E, quando indagadas se os processos autoformativos que elas buscavam e investiam, contribuíam para a sua carreira docente, todas responderam que a realização de formações

continuadas e a própria autoformação contribuía de maneira expressiva para o trabalho que exerciam. Em linhas gerais, as professoras entrevistadas ressaltaram a importância de se manterem sempre atualizadas, destacando a flexibilidade no uso de diversas metodologias, possibilitando adaptação conforme a demanda dos(as) estudantes, observando que a troca de saberes, os diálogos e a análise das práticas de outras colegas podiam auxiliar no seu trabalho e ajudar a ressignificar a sua atuação docente.

CAPÍTULO 7

FATORES QUE DESENCADEIAM A BUSCA PELA AUTOFORMAÇÃO

No capítulo anterior, demos visibilidade às narrativas das professoras sobre o que as motivavam a trabalhar com os(as) estudantes público-alvo da educação especial, o que as mobilizavam a buscar por processos autoformativos, sobre investimento na sua profissão e a contribuição desses processos para a carreira docente. Foi possível observar a existência de uma imbricação, entre motivação, mobilização, investimento e contribuição, ou seja, houve um entrelaçamento entre essas categorias temáticas.

Neste capítulo, em diálogo com Águida, Isabela, Ana Luísa, Luna e Mariza, abordaremos sobre os fatores que desencadeiam a busca pela autoformação e, quais as situações nas quais as professoras viam a necessidade de estarem atualizando seus estudos.

7.1 - Águida e os desafios da diversidade

Iniciamos essa sessão trazendo o conteúdo dos diálogos estabelecidos com Águida sobre os fatores que desencadeavam a sua busca pela autoformação. Podem haver acontecimentos no exercício de sua profissão que nós, enquanto professores, não temos embasamento suficiente para resolver determinadas situações naquele momento. Águida partilhou sobre o seu processo de autoformação, afirmando que:

A busca pela autoformação docente nunca acontece de maneira isolada. Podemos dizer que é uma combinação de fatores. Por exemplo: se acontece algo que eu não sei, eu vou buscar pesquisar sobre aquela determinada situação ou procuro me informar com alguém que saiba para me ensinar, de maneira a melhorar minha prática pedagógica, pois o aluno precisa do melhor de mim todos os dias. Não fico parada não. Sempre busco solução para enfrentar os desafios, uma vez que eu sou movida por desafios e a melhor maneira é estudando.

Águida complementou dizendo: "(...) qualquer situação na qual eu me deparo, eu procuro resolver, sou uma pessoa muito dinâmica e isso me ajuda no meu trabalho".

Outro ponto importante mencionado pela professora diz respeito a reconhecer que não sabemos tudo. Ela afirmou: "(...) por exemplo, eu não sei química e não sei física, estou aprendendo com os estagiários das licenciaturas para eu dar conta de ensinar o aluno". Segundo Águida, eram disciplinas muito complexas e não era fácil transcrever todo o material em Braille e fazer a adaptação, conforme a necessidade de aprendizagem do estudante. Porém, ela disse: "(...) esse é o meu trabalho. É um desafio a cada dia, mas vamos vencendo, persistindo".

Assim, Águida demonstrou ter ciência de que há a necessidade de atualização profissional constante, no sentido de auxiliar a sua prática pedagógica e contribuir para a aprendizagem do estudante.

7.2 - Isabela e a construção de saberes por meio da autoformação

Isabela mencionou que há diversos fatores que contribuíam para que ela buscasse pelos processos de autoformação: “(...) *eu vejo que a autoformação não é uma exigência do sistema educacional, mas sim uma estratégia pessoal de me manter atualizada diante das transformações no contexto escolar*”.

A professora disse também que, ao refletir sobre a sua trajetória como professora, nessa altura da carreira, com tantos anos dedicados à alfabetização e agora trabalhando com os(as) estudantes público-alvo da educação especial, tinha autonomia para escolher sobre determinados temas que mais lhe interessavam estudar, temas estes que pudessem dialogar com as necessidades enfrentadas em sala de aula.

Outro fator apontado pela professora Isabela que contribuiu para a sua autoformação como uma iniciativa própria, foi que a partir dessas oportunidades ela foi adquirindo uma postura mais colaborativa e comprometida com a qualidade do ensino.

Nesse momento, Isabela destacou que não caminhava sozinha:

Eu procuro sempre mostrar o que está acontecendo no meu trabalho e peço ajuda para a resolução dos problemas. Por exemplo, se acontecer alguma situação de indisciplina, logo recorro a supervisão ou a direção para tentarmos resolver; se for na parte cognitiva de algum dos três alunos, eu procuro ler artigos que possam contribuir de alguma maneira ou até mesmo, converso com os meus colegas de trabalho, a fim de me auxiliarem nessa questão.

A professora observou ainda, que esse tipo de formação fortalecia a sua identidade profissional, auxiliando a sua prática pedagógica e contribuindo para que os(as) estudantes se desenvolvessem e construíssem uma aprendizagem de qualidade.

7.3 - Ana Luísa: autoformar-se como um caminho de transformação

Na narrativa de Ana Luísa ela relatou que aconteciam inúmeras situações dentro do ambiente escolar todos os dias, principalmente situações envolvendo os(as) estudantes da educação especial. Então ela disse:

Vejo que é essencial adquirirmos novos conhecimentos, porque se acontece algum fato e eu não estou sabendo lidar, eu vou procurar me autoformar, dar continuidade na minha aprendizagem, para melhor entender e ajudar os alunos, se assim posso

dizer, esses são alguns fatores que podem desencadear a busca pela autoformação docente.

Ana Luísa em sua fala, evidenciou a necessidade de manter-se atualizada como forma de garantir uma prática pedagógica comprometida com o ensino e aprendizagem dos(as) estudantes. Ela afirmou: “(...) *não há outro caminho, a não ser o de estudar sempre mais*”.

Um aspecto que se fez presente na narrativa de Ana Luísa foi em relação à influência de sua trajetória pessoal em sua trajetória profissional. Ana Luísa é mãe de uma criança com uma síndrome rara e, no ano de 2022, vivenciou uma experiência marcante: a supervisora da escola onde a filha estudava demonstrou interesse em pesquisar melhor a sua síndrome, envolvendo-se em estudos sobre a condição da aluna. Nesse sentido, ela viu um gesto de empatia e compromisso com o outro e destacou: “(...) *hoje em dia existem muitas síndromes e não é tudo que a gente sabe. Então é necessário buscar na literatura, estudar mesmo para saber lidar com as diferentes situações*”.

Outro aspecto presente na narrativa foi em relação às ocasiões em que ela disse que os(as) docentes iriam enfrentar situações adversas no cotidiano escolar, sem estarem preparados para o exercício da profissão. A esse respeito, Ana Luísa citou o exemplo de trabalhar com alunos autistas, os quais eram muito julgados pelos(as) próprios(as) professores(as): “(...) *esse menino é pirrcento! Ou usam outros adjetivos para classificar o aluno, mas não é gente? É o autismo, o professor precisa entender seu aluno, precisa saber quando é realmente um surto acontecendo ou se é do próprio autismo*”.

A professora finalizou a sua narrativa dizendo: “(...) *eu considero o ato de estudar essencial, onde a autoformação é vista como um caminho de transformação, que potencializa o fazer docente e que esse caminho possa ser mais inclusivo e alcance a todos*”.

7.4 - Luna: os desafios que as famílias impõem na relação professor/estudante

Luna considerou que eram diversas as situações que ocorriam na escola e que eram ponto chave para buscar pela autoformação, sendo esta uma forma de melhorar sua prática pedagógica. A professora disse ainda, que era necessário estudar sobre os comportamentos, os processos de aprendizagem, as emoções que envolviam os(as) estudantes. E que o tipo de mediação pedagógica requeria um olhar sensível e reflexivo para compreender a necessidade de cada estudante inserido no contexto escolar.

Na narrativa de Luna apareceram ainda, inquietações quanto à relação com as famílias dos(as) estudantes:

eu queria buscar uma autoformação para saber lidar com as famílias dos alunos, pois é um desafio; eu não falo difícil, e sim desafiador. [...] às vezes é muito complicado ter um bom relacionamento com as famílias. Elas não entendem certas situações. Não compreendem o que ocorre ali dentro da sala de aula e, quando vamos dialogar a respeito dos filhos, o diálogo não acontece amigavelmente.

Acrescentou que a escola deveria oferecer aos(as) professores(as) do AEE uma formação a cada início de ano, para que soubessem lidar melhor com essas demandas, como a relação escola-família.

A professora enfatizou, por fim, que *“a autoformação, além de qualificar a atuação docente, contribui para a construção de uma rede de apoio, uma aproximação mais humanizada, em relação ao aluno”*; por isso mencionou que isso era muito importante para não ficarem paradas: *“(...) é um desafio constante o nosso trabalho”*.

7.5 - Mariza e o seu comprometimento com a educação, fonte de autoformação

Quando perguntamos para Mariza quais eram os fatores que ela acreditava que desencadeavam a busca pela sua autoformação, ela destacou o seguinte: *“(...) é buscar para sanar nossas dificuldades do dia a dia mesmo, pensando sempre no bem-estar e no desenvolvimento do aluno”*. A professora disse ainda: *“(...) uma vez que escolhemos a nossa profissão, precisamos fazer o melhor para os alunos”*.

A professora destacou um outro ponto importante, sobre buscar por formação:

Muita gente fala que ganha pouco, acho que não podemos pensar nisso, devemos pensar no aluno que está aqui na escola. Eu escolhi essa profissão. Eu tenho a opção de não querer. Eu tenho a opção de falar: olha, eu quero outra profissão que eu me sinta mais valorizada. Mas se estou aqui, preciso fazer o melhor por eles, independente se estou satisfeita com o que o estado me paga ou não. Os alunos não têm culpa.

Mariza ressaltou que tinha compromisso com a educação, evidenciando que, apesar das adversidades que outrora ocorriam e da desvalorização profissional, o desenvolvimento dos(as) estudantes constituía o principal fator para a busca da autoformação. Acrescentou ainda que, ao observar resultados positivos de seu trabalho na sala de recursos, compreendia que havia feito uma escolha consciente e que havia valido a pena investir em sua formação: *“(...) e aí até passa a raiva do estado, em questão de salário”*.

7.6 - Análise das narrativas sobre os fatores que desencadeiam a busca pela autoformação

Para compreendermos quais são os fatores que desencadeiam a busca pela autoformação docente, lançamos mão de aportes teóricos no campo da formação docente e

autoformação. Nesse sentido, autores(as) como Nóvoa (2009); Farina e Benvenutti (2024); Maciel (2003), trouxeram fundamentos importantes para a compreensão das narrativas.

A busca pela autoformação é desencadeada por diversos fatores, sejam eles internos ou externos. No exercício da profissão docente é comum ocorrer situações diversas todos os dias e muitas dessas situações envolvem os(as) estudantes da educação especial. Nesse sentido, falo a partir da minha experiência. É nesses momentos que se evidencia que estudar e investir na autoformação constitui um passo importante para obter embasamento suficiente na resolução de problemas, na prática pedagógica e na relação aluno e professor.

Quando o(a) docente se propõe a realizar um trabalho de qualidade, ele se mantém sempre à disposição e aberto a aprender, a fazer formações continuadas e a mergulhar na autoformação como fonte autônoma de aprendizagem. Faz sentido quando Nóvoa (2009) descreve “[...] que o professor é a pessoa, e que a pessoa é o professor. Que é impossível separar as dimensões pessoais e profissionais. Que ensinamos aquilo que somos e que, naquilo que somos, se encontra muito daquilo que ensinamos” (Nóvoa, 2009, p. 39). Nessa perspectiva, é fundamental gostar da área de atuação, caso contrário o percurso poderá configurar-se incerto.

Os(as) estudantes, sejam eles público-alvo da educação especial ou não, trazem consigo inúmeras demandas no dia a dia escolar. São realidades sociais, culturais, econômicas e afetivas, dentre outras, que podem influenciar diretamente na aprendizagem, nos relacionamentos e na participação em atividades que a escola propõe. Assim, é importante afirmar que a relação entre estudante e professor(a) deve ser pautada em estabelecer vínculos que favoreçam o desenvolvimento deles(as) e não somente a transmissão de conteúdo. Nóvoa (2009), ressalta que:

esta relação (a qualidade desta relação) exige que os professores sejam pessoas inteiras. E que não há outro caminho a não ser estimular os professores já em exercício e os futuros professores a exercerem “práticas de auto-formação, momentos que permitam a construção de narrativas sobre suas histórias de vida pessoal e profissional (Nóvoa, 2009, p. 40).

As narrativas das professoras evidenciaram que há uma troca de conhecimentos, onde uma colabora com a prática pedagógica da outra; onde há escuta atenta e uma busca pela resolução de problemas em conjunto, no intuito de estreitar o trabalho coletivo. Farina e Benvenutti (2024, p. 79) ressaltam que a área da educação está em constante evolução, no sentido de que a formação continuada “[...] garante que os professores estejam atualizados com as melhores práticas pedagógicas, métodos de ensino eficazes e recursos tecnológicos mais recentes”. Desse modo, essa atualização constante “[...] reflete diretamente na qualidade das

aulas ministradas e no engajamento dos alunos”. Outro ponto positivo citado pelas autoras é a da formação continuada:

é o fortalecimento do senso de comunidade e colaboração entre os professores. Durante esses eventos de aprendizado, os professores têm a oportunidade de compartilhar experiências, discutir desafios e trocar ideias. Esse ambiente colaborativo promove a construção de redes profissionais sólidas, nas quais os professores podem se apoiar mutuamente, buscar soluções conjuntas e desenvolver projetos educacionais inovadores. Essa interação entre pares contribui para um ambiente escolar mais enriquecedor e estimulante (Farina; Benvenuti, 2024, p. 79).

Assim, quando um(a) professor(a) busca por formações, ele(a) poderá motivar outros(as) professores(as) a se engajarem em formações também, além do que:

Ao investir em seu próprio desenvolvimento profissional, os professores sentem-se valorizados e reconhecidos, o que impacta positivamente na sua satisfação no trabalho. A aquisição de novos conhecimentos e habilidades também pode revitalizar a prática docente, tornando-a mais dinâmica e inspiradora. Professores engajados e motivados têm maior probabilidade de transmitir entusiasmo aos alunos e criar um ambiente de aprendizado mais estimulante (Farina; Benvenuti, 2024, p. 79.)

Luna e Mariza, em suas narrativas, demonstraram esse mesmo entusiasmo citado pelas autoras anteriormente, ao destacarem que, além de a autoformação qualificar a atuação das professoras e auxiliarem em suas práticas pedagógicas, esse tipo de formação contribui para um bem-estar em relação ao trabalho, ao(a) estudante e ao(a) professor(a), promovendo uma aproximação mais humanizada, o que favorece o desempenho escolar dos(a) estudantes.

Diante das narrativas, vale ressaltar que a possibilidade da autoformação geralmente advém das dificuldades enfrentadas no contexto educacional. Maciel (2003, p. 4) aponta “[...] que um processo de autoformação acontece no momento em que o sujeito toma consciência das suas necessidades e dificuldades, consideradas como limites, e transforma esses limites em possibilidades de formação”.

Águida relatou que a autoformação não acontecia de maneira isolada. Eram vários os fatores que influenciavam diretamente nesse processo. Para Ana Luísa, quando o(a) docente não está preparado para exercer a profissão, ele(a) enfrenta situações complicadas no cotidiano escolar. A professora citou o trabalho que realizou com os estudantes autistas, como “(...) *árduo, mas compensador, quando os resultados positivos são alcançados, através de um trabalho incansável*”. Portanto, para Ana Luísa, a autoformação era vista como um “*caminho de transformação*”.

A consciência da importância da autoformação foi expressa, portanto, ao longo das narrativas das professoras entrevistadas. Elas nos permitiram entender que as professoras queriam sempre mais formação, reconhecendo que, para consolidar uma trajetória docente com

êxito, deveriam trilhar por caminhos formativos. Mesmo com tantas exigências e responsabilidades no exercício de sua profissão, as professoras buscavam excelência para realizarem o trabalho docente que exerciam.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Objetivamos nesse trabalho responder às seguintes questões: Quais processos de autoformação as professoras que atuam com a educação especial têm vivenciado? Que fatores desencadeiam tais processos e quais são as contribuições para a sua prática docente e para o seu desenvolvimento profissional? Foi a partir dessas questões que se tornou possível evidenciar o caminho percorrido até aqui, as descobertas que alcançamos e as contribuições geradas pelo trabalho. Traremos neste momento, uma visão geral da pesquisa e as nossas considerações sobre esse cenário investigativo.

A pesquisa abordou a autoformação integrada à educação especial e também, como as professoras de Atendimento Educacional Especializado na educação básica buscavam por esses processos. Foi por meio das suas narrativas que encontramos respostas para os objetivos deste estudo, o de: *analisar os processos de autoformação vivenciados pelas professoras da educação básica que atuam na modalidade de ensino da educação especial e as contribuições desse processo para as suas práticas docentes e o seu desenvolvimento profissional.*

Resgatando os objetivos específicos, destacamos como nosso primeiro objetivo, *compreender como a legislação brasileira tem mobilizado as docentes para a busca da formação.* Por meio de estudos sobre as leis, resoluções, decretos e legislações que regem a educação básica e, por conseguinte a educação especial e inclusiva, foi possível verificar que a formação de professores(as) da educação básica é reconhecida, regulamentada e assegurada pela legislação brasileira. Para o exercício profissional, fica evidente a formação docente como exigência. Nesse sentido, o Estado compreende a formação docente como elemento estruturante para a garantia do direito à educação, das mudanças nas práticas pedagógicas, para atender a diversidade, a inclusão e a aprendizagem de todos(as) os(as) estudantes. Porém, é imprescindível mencionar que, a falta de investimento por parte do poder público em relação à educação e a desvalorização profissional não atingem somente a formação continuada, mas também os processos de autoformação, uma vez que é necessário investimento financeiro pessoal, tempo e motivação para os(as) docentes realizarem formações de qualidade.

Nosso segundo objetivo específico foi o de *investigar como as professoras da educação especial se mobilizam para a sua autoformação.* Por meio da produção dos dados e da análise do questionário e das entrevistas narrativas, foi possível observar que as professoras entrevistadas tinham plena consciência do significado da formação continuada e da autoformação. A todo momento elas nos deram pistas de que buscavam por formações sempre que necessário, porém, que havia pouco espaço para a discussão sobre essa formação

continuada dentro do espaço escolar, principalmente na área da educação especial e inclusiva. As professoras citaram em unanimidade o horário de módulo, que poderia ser mais bem utilizado e abordar questões específicas da área de atuação, onde sempre eram passadas outras informações, também pertinentes, mas que, não condiziam com o trabalho docente que exerciam. Exemplificando melhor, nesse horário de módulo, que é uma exigência do Estado para o cumprimento da carga horária, as professoras consideraram que poderiam utilizar para realizar formações continuadas e se autoformarem para melhorar o seu trabalho docente. Disseram que poderiam trocar experiências com as colegas de trabalho e trabalhar mais coletivamente, uma contribuindo com a prática pedagógica da outra, a fim de alcançar os objetivos propostos e avançarem na educação. Isso porque a escola deve ser vista como um ambiente educativo que contribui para a formação de professores(as). E, ainda, considerando que trabalho e formação caminham juntos de forma indissociável.

Adentrando no terceiro objetivo específico, o de *identificar os fatores que desencadeiam os processos de autoformação pelas participantes da pesquisa*, considerando também as respostas trazidas pelos dados produzidos, ficou evidente que foram vários os fatores que ocorriam no dia a dia escolar e que contribuía para que as professoras buscassem pela autoformação como aliada. Dentre eles, podemos destacar: a dificuldade na elaboração de atividades adaptadas conforme a necessidade de cada estudante, por exemplo, a transcrição de materiais em Braille, além de terem que estudar sobre os comportamentos, os processos de aprendizagem, as emoções que envolviam os(as) estudantes; as formas de fazer uma boa mediação pedagógica, direcionando sempre um olhar sensível e reflexivo a fim de compreender a necessidade de cada estudante; a autoformação como estratégia pessoal de estarem sempre se mantendo atualizadas diante das transformações no contexto escolar, sempre pensando no bem-estar e no desenvolvimento de cada estudante que estava na escola. Desse modo, podemos dizer que a autoformação era uma aliada das professoras e de todos(as) que estavam nesse ambiente, fazendo com que o exercício profissional de cada professora fosse sempre fortalecido, pois, auxiliavam em suas práticas pedagógicas e contribuía para que os(as) estudantes pudessem se desenvolver e adquirir habilidades e potencialidades.

Por fim, de forma a contemplar o último objetivo específico, o de *descrever os processos de autoformação vivenciados pelas professoras e aqueles que elas consideram ter contribuído para as suas práticas pedagógicas e para o seu desenvolvimento profissional enquanto educadora*, as professoras mencionaram em suas narrativas a importância de estarem atualizadas com os estudos, uma vez que assim podiam contribuir para uma visão mais específica de ensino. No caso aqui mencionado, nos referimos à área da educação especial e

inclusiva, na qual pode haver flexibilidade de metodologias, no sentido de que observar a experiência diversa pode contribuir de maneira significativa com a prática docente de cada uma. No entanto, as professoras afirmaram haver um déficit de oferta muito grande no processo de formação continuada promovido pela escola pública. Na maioria das vezes, precisavam buscar por formações com recursos próprios, pois, havia uma ausência de políticas públicas direcionadas aos processos formativos de professores(as). É imprescindível mencionar que a falta de investimento, por parte do poder público, em relação ao processo de formação e a desvalorização profissional de professores(as) atingia não somente a formação continuada, mas também os processos de autoformação, visto que havia a necessidade de investimento pessoal, financeiro e disponibilidade de tempo, o que era bastante escasso. As professoras relataram trabalhar em dois turnos para terem uma melhor remuneração e ainda conseguirem ter motivação para realizar formações continuadas ou autoformação de qualidade. Porém, as professoras entrevistadas deixaram explícito também que, mesmo em meio ao excesso de trabalho e à carga horária estendida, elas ainda demonstravam interesse em investir em formação.

Percebemos que a busca ativa pelos processos de formação continuada e autoformação desenvolvidos pelas professoras de Atendimento Educacional Especializado, participantes da pesquisa, contribuíram significativamente para a profissionalização docente, ampliando saberes teóricos e metodológicos, expandindo dessa forma, suas práticas pedagógicas. Esperamos assim que, ao explicitar os avanços nas formações das docentes e os desafios que ainda permanecem, esta pesquisa reafirma que a profissão docente se constrói através de processos contínuos de formação e autoformação, refletindo o compromisso ético, a autonomia e a atuação criativa das docentes, as quais são fundamentais para a consolidação de uma escola inclusiva. No entanto, ressaltamos que os dados analisados não esgotam a complexidade das questões que orientam a pesquisa. Apontamos, no entanto, caminhos que podem orientar novas pesquisas e ações futuras.

REFERÊNCIAS

- ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto. Memória, narrativas e pesquisa autobiográfica. **Revista História da Educação**, v. 7, n. 14, p. 79–95, 2012. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/asphe/article/view/30223>. Acesso em: 8 jul. 2026.
- ALARCÃO, Isabel. Professores reflexivos em uma escola reflexiva. 8. ed. São Paulo: **Cortez**, 2022.
- ARAÚJO, Mylena Freitas; MILITÃO, Andréia Nunes. Formação de professores para a educação especial: análise dos Projetos Pedagógicos dos Cursos de Licenciatura da Universidade Federal da Grande Dourados. **Horizontes: Revista de Educação**, Dourados, v. 8, n. 15, p. 245-264, 2020. DOI: <https://doi.org/10.30612/hre.v8i15.11558>.
- BORN, Bárbara Barbosa; PRADO, Ana Pires do; FELIPPE, Janaína Mourão Freire Gori. Profissionalismo docente e estratégias para o seu fortalecimento: entrevista com Lee Shulman. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 45, e201945002003, 2019. DOI: <https://doi.org/10.1590/s1678-4634201945002003>.
- BOURDIEU, Pierre. Esboço de uma teoria da prática. In: ORTIZ, Renato (org.). **Pierre Bourdieu: sociologia**. São Paulo: Ática, 1983. p. 46-81.
- BUSS, Beatriz; GIACOMAZZO, Graziela Fátima. As interações pedagógicas na perspectiva do ensino colaborativo (coensino): diálogos com o segundo professor de turma em Santa Catarina. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Bauru, v. 25, n. 4, p. 655-674, out./dez. 2019. DOI: <https://doi.org/10.1590/s1413-65382519000400008>.
- BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidência da República, [2016]. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 25 jun. 2025.
- BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Presidência da República, 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 25 jun. 2025.
- BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução CNE/CEB nº 2, de 11 de setembro de 2001**. Institui as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Diário Oficial da União: seção 1E, Brasília, DF, p. 39-40, 14 set. 2001. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB0201.pdf>. Acesso em: 30 jun. 2025.
- BRASIL. **Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002**. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais — Libras e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 2002. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/110436.htm. Acesso em: 30 jun. 2025.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. **Resolução CNE/CP nº 1, de 18 de fevereiro de 2002**. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, p. 31, 9 abr. 2002. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CP012002.pdf>. Acesso em: 27 maio 2025.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. **Resolução CNE/CP nº 2, de 19 de fevereiro de 2002**. Institui a duração e a carga horária dos cursos de licenciatura, de graduação plena, de formação de professores da Educação Básica em nível superior. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, p. 9, 4 mar. 2002. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_02.pdf. Acesso em: 27 maio 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília, DF: MEC/SEESP, 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeduc ESPECIAL.pdf>. Acesso em: 30 jun. 2025.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução CNE/CEB nº 4, de 2 de outubro de 2009**. Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, p. 17, 5 out. 2009c. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_09.pdf. Acesso em: 06 jul. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Manual de orientação: Programa de Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais**. Brasília, DF: MEC/SEESP, 2010b. 28 p. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=9936-manual-orientacao-programa-implantacao-salas-recursos-multifuncionais&Itemid=30192. Acesso em: 16 jul. 2025.

BRASIL. **Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011**. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 18 nov. 2011. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2011/Decreto/D7611.htm. Acesso em: 06 jul. 2025.

BRASIL. **Lei nº 12.764, de 27 de dezembro de 2012**. Institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista; e altera o § 3º do art. 98 da Lei nº 8.112, de 11 de dezembro de 1990. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 28 dez. 2012. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/12764.htm. Acesso em: 06 jul. 2025.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. **Resolução CNE/CP nº 2, de 1º de julho de 2015**. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior — cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura — e para a formação continuada. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, p. 8-12, 2 jul. 2015. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/agosto-2017-pdf/70431-res-cne-cp-002-03072015-pdf/file>. Acesso em: 27 maio 2025.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. **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). Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, p. 46-49, 15 abr. 2020. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2019-pdf/135951-rcp002-19/file>. Acesso em: 27 maio 2025.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. **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 e institui a Base Nacional Comum para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica (BNC-Formação Continuada). Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, p. 103-106, 29 out. 2020. Disponível em: <https://portal.in.gov.br/web/dou/-/resolucao-cne/cp-n-1-de-27-de-outubro-de-2020-285609724>. Acesso em: 10 jul. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. **Resolução CNE/CP nº 4, de 29 de maio de 2024**. Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial em Nível Superior de Profissionais do Magistério da Educação Escolar Básica (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados não licenciados e cursos de segunda licenciatura). Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 3 jun. 2024b. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=258171-rcp004-24&category_slug=junho-2024&Itemid=30192. Acesso em: 27 maio 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. Diretoria de Políticas de Educação Especial. **Orientações para implementação da Política de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília, DF: MEC/SECADI/DPEE, 2015. Disponível em: https://www.gov.br/mec/pt-br/media/publicacoes/semesp/secadi_documento_subsidiario_2015.pdf. Acesso em: 11 nov. 2025.

CAMPOS, Eri Cristina dos Anjos; CARON, Lurdes. **Formação continuada e permanente de professores do atendimento educacional especializado para práticas pedagógicas inclusivas**. 1. ed. São José, SC: ICEP, 2016.

CAPELLINI, Vera Lucia Messias Fialho. **Avaliação das possibilidades do ensino colaborativo no processo de inclusão escolar do aluno com deficiência mental**. 2004. 300 f. Tese (Doutorado em Educação Especial) – Programa de Pós-Graduação em Educação Especial, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2004.

CAPELLINI, Vera Lucia Messias Fialho et al. Contextualização dos marcos legais e históricos para a inclusão. In: FONSECA, Kátia de Abreu et al. (org.). **Práticas inclusivas: antigas questões, novas possibilidades**. Iguatu, CE: Quipá Editora, 2022. p. 8-31.

CIVIL, Casa. **Lei Nº 13.146, de 6 de julho 2015**. Institui a lei brasileira de inclusão da pessoa com deficiência (estatuto da pessoa com deficiência). Brasília, 2015. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015/2015/lei/l13146.htm. Acesso em: 10 jul. 2025.

COSTA, Carmem Lúcia. A feminização como estratégia de precarização do trabalho docente: considerações sobre a educação em Goiás. **Terra Livre**, São Paulo, n. 44, v. 1, p. 16-45, 2015. https://doi.org/10.62516/terra_livre.2015.609

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

CRESWELL, John W. **Investigação qualitativa e projeto de pesquisa: escolhendo entre cinco abordagens**. 3. ed. Tradução de Sandra Mallmann da Rosa. Revisão técnica de Dirceu da Silva. Porto Alegre: Penso, 2014.

DE ABREU, Samara Moura Barreto de; NÓBREGA-THERRIEN, Silvia Maria; THERRIEN, Jacques. Autoformação docente: constituição e permanência do conceito. **Horizontes**, v. 40, n. 1, e022012, 2022.
DOI: <https://doi.org/10.24933/horizontes.v40i1.1366>.

DINIZ-PEREIRA, Júlio Emílio. Formação de professores da Educação Básica no Brasil no limiar dos 20 anos da LDBEN. **Notandum**, São Paulo, n. 42, p. 139-160, set./dez. 2016. DOI: <https://doi.org/10.4025/notandum.42.10>.

DINIZ-PEREIRA, Júlio Emílio. Aqui jaz o “3+1”: a Resolução CNE/CP nº 4/2024 e o novo contexto de reforma das licenciaturas: desafios e possibilidades. **Formação Docente: Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação de Professores**, Belo Horizonte, v. 17, n. 36, e909, 2025. DOI: <https://doi.org/10.31639/rbpf.v17.i36.e909>.

DO VALE MARTINS, Bárbara; DOS SANTOS, Adriana Ramos; DE ALMEIDA, Murilena Pinheiro de. A feminização da carreira docente no Brasil: reflexões teóricas sobre relações de gênero e educação. **Perspectivas em Diálogo: Revista de Educação e Sociedade**, Naviraí, v. 12, n. 32, p. 66-87, 2025. DOI: <https://doi.org/10.55028/pdres.v12i32.23200>.

DOS SANTOS, Rummening Marinho; RODRIGUES, Janine Marta Coelho. Breve histórico da educação especial no Brasil: da exclusão à inclusão das pessoas com deficiência visual. **Revista Estudo & Debate**, Lajeado, v. 30, n. 4, p. 160-179, 2023. DOI: <https://doi.org/10.22410/issn.1983-036X.v30i4a2023.3480>.

DUMAZEDIER, Joffre. Vers une socio-pédagogie de l’autoformation. **Les Amis de Sèvres**, v. 97, n. 1, p. 5-24, 1980.

DURAN, M. C. G. Formação e autoformação: uma discussão sobre memórias, histórias de vida e abordagem autobiográfica. **Revista @mbienteeducação**, v. 2, n. 2, p. 22-36, ago./dez.2009. Disponível em: <http://publicacoes.unicid.edu.br/index.php/ambienteeducacao/article/view/551>. Acesso em: 12 mar. 2025.

FARINA, Ione; BENVENUTTI, D. B. **Formação continuada de professores: perspectiva humana e emancipatória**. Joaçaba: Editora Unoesc, 2024.

FERENC, Alvanize Valente Fernandes. **Como o professor universitário aprende a ensinar? Um estudo na perspectiva da socialização profissional**. 2005. 314 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2005.

FERENC, Alvanize Valente Fernandes; MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti. Trabalho docente e condições de desenvolvimento profissional de docentes universitários. **Universidade e Sociedade**, Brasília, ano XVII, n. 41, p. 117-131, jan. 2008.

FERRARI, Anderson; MEIRELES, Gabriela Silveira. Alguns motivos para ensinar gênero e sexualidade às crianças desde a educação infantil. **Revista Teias**, Rio de Janeiro, v. 22, n. 66, p. 338-352, 2021. DOI: <https://doi.org/10.12957/teias.2021.51348>.

FICHTER FILHO, Gustavo Adolf; OLIVEIRA, Breyner Ricardo de; COELHO, Jianne Ines Fialho. A trajetória das Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação docente no Brasil: uma análise dos textos oficiais. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 16, n. esp. 1, p. 940-956, mar. 2021. DOI: <https://doi.org/10.21723/riace.v16iEsp.1.14930>.

FIGUEIREDO, Zenólia Christina Campos. Formação docente em Educação Física: experiências sociais e relação com o saber. **Movimento**, Porto Alegre, v. 10, n. 1, p. 89-111, jan./abr. 2004.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 25. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 20. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2001.

GALVÃO, Cecília. Narrativas em educação. **Ciência & Educação**, Bauru, v. 11, n. 2, p. 327-345, 2005. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1516-73132005000200013>.

GATTI, Bernardete Angelina. Pesquisar em educação: considerações sobre alguns pontos-chave. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 6, n. 19, p. 25-35, set./dez. 2006.

GATTI, Bernardete Angelina. Educação, escola e formação de professores: políticas e impasses. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 50, p. 51-67, out./dez. 2013. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0104-40602013000400005>.

GATTI, Bernadete et al. História e contemporaneidade: formação e trabalho de professores e professoras. In: **Professores do Brasil: novos cenários de formação**. Brasília: UNESCO, p. 15-44, 2019.

GATTI, Bernadete. et al. A trajetória das políticas em formação de professores e professoras. In: GATTI, Bernardete Angelina et al. **Professores do Brasil: novos cenários de formação**. Brasília, DF: UNESCO, 2019. p. 45-78.

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

GOODSON, Ivor F. Dar voz ao professor: histórias de vida dos professores e o seu desenvolvimento profissional. In: NÓVOA, António (Org.). **Vidas de professores**. Porto: Porto Editora, 1992, p. 63-78.

GOMES, Debora; GASPARIN, João Luiz; DA SILVA OLIVEIRA, Rita de Cássia. Dimensões políticas e pedagógicas da formação educacional continuada. **Revista de Ensino, Educação e Ciências Humanas**, v. 21, n. 1, p. 55-63, 2020.

IAMAGUCHI, Agnes Harumi. **O uso das mídias sociais na autoformação do professor para atuar na inclusão de estudantes com transtorno do espectro autista**. 2022. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação Inclusiva em Rede Nacional – PROFEI) – Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Faculdade de Ciências e Tecnologia, Presidente Prudente, 2022.

JOSSO, Marie-Christine. A transformação de si a partir da narração de histórias de vida. **Educação**, Porto Alegre, ano XXX, n. 3 (63), p. 413-438, set./dez. 2007. Disponível em: https://wp.ufpel.edu.br/gepiem/files/2008/09/a_tranfor2.pdf. Acesso em: 11 mar. 2025.

JOSSO, Marie-Christine. **Experiências de vida e formação**. São Paulo: Cortez, 2004.

JOVCHELOVITCH, Sandra; BAUER, Martin W. Entrevista narrativa. In: BAUER, Martin W.; GASKELL, George (org.). **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático**. Petrópolis: Vozes, 2008. p. 90-113.

LOMBA, Maria Lúcia Resende; FARIA FILHO, Luciano Mendes de. Os professores e sua formação profissional: entrevista com António Nóvoa. **Educar em Revista**, Curitiba, v. 38, e88222, 2022. DOI: <https://doi.org/10.1590/1984-0411.88222>.

LOSS, Adriana Salete. A autoformação no processo educativo e formativo do profissional da educação. **Reunião Nacional da ANPEd**, v. 37, p. 1-20, 2015.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MACIEL, Maria Delourdes. Autoformação docente: limites e possibilidades. IV **Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências**, v. 4, p. 1-5, 2003.

MADELA, Angelica; VENTURA, Lidnei. Formação de professores nas licenciaturas e as diretrizes de formação: análise do marco legal atual. **Revista CIS**, v. 21, n. 1, 2024.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Inclusão escolar: O que é? Por quê? Como fazer?** São Paulo: Moderna, 2003.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. Uma escola de todos, para todos e com todos: o mote da inclusão. **Educação especial: em direção à educação inclusiva**, v. 2, p. 49-60, 2003.

BATISTA, Cristina Abranches Mota; MANTOAN, Maria Teresa Egler. **Educação inclusiva: atendimento educacional especializado para a deficiência mental**. MEC, Secretaria de Educação Especial, 2005.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér; PRIETO, Rosângela Gavioli. **Inclusão escolar: pontos e contrapontos**. Organização de Valéria Amorim Arantes. São Paulo: Summus, 2006.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Inclusão escolar: o que é? por quê? como fazer?** São Paulo: Summus, 2015.

MARCELO, Carlos. A identidade docente: constantes e desafios. **Formação Docente: Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação de Professores**, Belo Horizonte, v. 1, n. 1, p. 109-131, ago./dez. 2009. Disponível em: <https://www.revformacaodocente.com.br/index.php/rbpf/article/view/8>. Acesso em: 8 jul. 2025.

MARCELO GARCÍA, Carlos. **Formação de professores: para uma mudança educativa**. Porto: Porto Editora, 1999.

MAZZOTTA, Marcos José da Silveira. Inclusão escolar e educação especial: das diretrizes à realidade das escolas. In: MENDES, Enicéia Gonçalves; ALMEIDA, Maria Amélia (org.). **Das margens ao centro: perspectivas para as políticas e práticas educacionais no contexto da educação especial inclusiva**. Araraquara, SP: Junqueira & Marin, 2010

MENDES, Enicéia Gonçalves; ALMEIDA, Maria Amélia; TOYODA, Cristina Yoshie. Inclusão escolar pela via da colaboração entre educação especial e educação regular. **Educar em Revista**, Curitiba, v. 27, n. 41, p. 81-93, jul./set. 2011. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0104-40602011000300006>.

MENEZES, Maria Aparecida de. **Formação de professores de alunos com necessidades educacionais especiais no ensino regular**. 2008. 579 f. Tese (Doutorado em Educação: Currículo) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2008.

MOREIRA, Geraldo Eustáquio. **Representações sociais de professoras e professores que ensinam matemática sobre o fenômeno da deficiência**. 2012. 202 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2012.

NOGUEIRA, Adrinelly Lemes; BORGES, Maria Célia. Resolução CNE/CP nº 4, de 29 de maio de 2024: perspectivas para a formação continuada: Resolution CNE/CP nº 4, of May 29, 2024: perspectives for continuing education. **Revista Cocar**, v. 23, n. 41, 2025.

NÓVOA, A. **Vidas de professores**. Portugal: Porto, 1992.

NÓVOA, A. Formação de professores e profissão docente. In: NÓVOA, A. (Coord.). **Os professores e sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, p. 9-33, 1995.

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

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

NÓVOA, António. Firmar a posição como professor, afirmar a profissão docente. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 47, n. 166, p. 1106-1133, out./dez. 2017. DOI: <https://doi.org/10.1590/198053144843>.

NÓVOA, António. Entre a formação e a profissão: ensaio sobre o modo como nos tornamos professores. **Currículo sem Fronteiras**, v. 19, n. 1, p. 198-208, jan./abr. 2019. Disponível em: <https://www.curriculosemfronteiras.org/vol19iss1articles/novoa.pdf>. Acesso em: 8 jul. 2025.

NÓVOA, A. A metamorfose da escola. **Revista Militar**, v. 72, n. 1, p. 33-42, 2020. Disponível em: https://www.revistamilitar.pt/recursos/files/2020/Revista_Militar_Jan_2020.pdf. Acesso em: 02 abr. 2025.

OLIVEIRA, Rosa Maria Moraes Anunciato de. Narrativas: contribuições para a formação de professores, para as práticas pedagógicas e para a pesquisa em educação. **Revista de Educação Pública**, Cuiabá, v. 20, n. 43, p. 289-305, maio/ago. 2011. Disponível em: <https://periodicoscientificos.ufmt.br/ojs/index.php/educacaopublica/article/view/307>. Acesso em: 8 jul. 2026.

ONU. Assembleia Geral das Nações Unidas. **Declaração Universal dos Direitos Humanos**. Paris, 10 dez. 1948. Disponível em: <https://nacoesunidas.org/direitoshumanos/declaracao>. Acesso em: 01 abr. 2025.

PANTA, Bárbara Gai Zanini. **Espaços de (auto)formação no contexto escolar inclusivo**. 2022. Dissertação (Mestrado Profissional em Políticas Públicas e Gestão Educacional) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, RS, 2022.

PEIXOTO, Joana; DE CARVALHO, Rose Mary Almas. Os desafios de um trabalho colaborativo. *Revista Educativa-Revista de Educação*, v. 10, n. 2, p. 191-210, 2007. DOI: <https://doi.org/10.18224/educ.v10i2.459>

PERRENOUD, Philippe. Administrar sua própria formação contínua. In: PERRENOUD, Philippe. **Dez novas competências para ensinar**. Tradução de Patrícia Chittoni Ramos. Porto Alegre: Artmed, 2000. cap. 10, p. 155-169.

PIMENTA, Selma Garrido. Formação de professores – saberes da docência e identidade do professor. **Revista Faculdade em Educação**, São Paulo, v. 22, n. 2, p. 72-89, jul/dez 1996.

PINEAU, Gaston; MARIE-MICHÈLE. **Produire sa vie: autoformation et autobiographie**. Montréal: Éditions coopératives Albert Saint-Martin; Paris: Edilig, 1983. 419 p.

PINEAU, Gaston. A autoformação no decurso da vida: entre a hetero e a ecoformação. In: NÓVOA, António; FINGER, Matthias (org.). **O método (auto)biográfico e a formação**. Lisboa: MS, 1988. p. 91-109.

PLETSCH, Márcia Denise; SOUZA, Flávia Faissal de; ORLEANS, Luis Fernando. A diferenciação curricular e o desenho universal na aprendizagem como princípios para a inclusão escolar. **Educação e Cultura Contemporânea**, v. 14, n. 35, p. 264-281, 2017. DOI: <https://doi.org/10.5935/2238-1279.20170014>.

REIS, Pedro. As narrativas na formação de professores e na investigação em educação. **Nuances: Estudos sobre Educação**, Presidente Prudente, v. 15, n. 16, p. 17-34, 2008.

RODRIGUES, Leiliane Soares. **As ações de formação continuada de professores da educação infantil, na perspectiva da inclusão, na rede municipal de ensino de Uberlândia, de 2008 a 2020**. 2022. 130 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2022.

SETTON, Maria da Graça Jacintho. A teoria do habitus em Pierre Bourdieu: uma leitura contemporânea. **Revista Brasileira de Educação**, n. 20, p. 60-70, maio/ago. 2002. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1413-24782002000200005>.

SILVA, Anne Karine Muniz da. **Autoformação: perspectivas de reflexão e ação na prática docente**. 2019. 64 f. Monografia (Graduação em Pedagogia) – Departamento de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2019.

SILVA, Fabiana Sena da. O mundo do trabalho e as novas competências profissionais para o pedagogo. **Revista Inter-Ação**, Goiânia, v. 31, n. 1, p. 139-156, jan./jun. 2006. DOI: <https://doi.org/10.5216/ia.v31i1.1497>.

SOUZA, Mônica Cristina de. **O assessor pedagógico: narrativas, processos autoformativos e formação continuada**. 2025. 168 f. Trabalho final (Mestrado Profissional em Educação: Formação de Formadores) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2025.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 16. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

VYGOTSKY, Lev Semenovich. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. São Paulo: Martins Fontes, 1984.

APÊNDICES

Apêndice A - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE)

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE) - ADULTO

O(a) Sr.(a) está sendo convidado(a) como voluntário(a) a participar da pesquisa intitulada: **“A AUTOFORMAÇÃO INTEGRADA À EDUCAÇÃO ESPECIAL: UM ESTUDO DE PROCESSOS VIVIDOS POR PROFESSORAS DO ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO NA EDUCAÇÃO BÁSICA”**.

Objetivos Gerais da Pesquisa: Analisar os processos de autoformação vivenciados pelas professoras da educação básica que atuam na modalidade de ensino da educação especial e as contribuições desse processo para as suas práticas docentes e o seu desenvolvimento profissional. Bem como: Compreender como a legislação brasileira tem mobilizado as docentes para a busca da formação; Investigar como as professoras da Educação Especial se mobilizam para sua autoformação; Identificar os fatores que desencadeiam processos de autoformação pelas participantes da pesquisa; Descrever os processos de autoformação vividos pelas professoras e aqueles que elas consideram ter contribuído para as suas práticas pedagógicas e para o seu desenvolvimento profissional enquanto educadora.

Justificativa da Pesquisa: A escolha em pesquisar o tema autoformação de professoras que atuam na Educação Especial é fundamentada pela urgente necessidade de uma análise mais detalhada de como os(as) docentes que atuam em escolas inclusivas têm vivenciado os processos de autoformação e como esses processos tem contribuído para sua prática docente e seu desenvolvimento profissional. A autoformação deve estar presente durante toda a vida profissional do(a) professor(a), perpassando pela formação inicial, continuada ou até mesmo no desenvolvimento de sua prática pedagógica. Nesse contexto, percebe-se que o processo de autoformação, possui grande relevância no sentido de estimular uma postura crítica e reflexiva, que venha potencializar e valorizar o fazer pedagógico do professor no seu cotidiano escolar, para atender ao processo educativo. Entende-se que, por meio da autoformação, o(a) professor(a) tem implicações sociais significativas. Esse impacto positivo poderá se estender para além da sala de aula, influenciando na construção de uma escola mais inclusiva e consciente das diversas necessidades do público ali inserido. Academicamente, os resultados desse trabalho podem auxiliar o desenvolvimento de futuras pesquisas sobre a autoformação na área da educação, sobretudo, na Educação Especial, além disso proporcionar ao(à) docente uma

reavaliação de sua formação, durante sua trajetória profissional. Poderá propiciar também, uma busca mais ativa por processos de autoformação, consistência teórica e prática do seu trabalho, autonomia no fazer pedagógico, de modo a contribuir com as futuras gerações de pesquisadores.

Procedimentos do estudo: Se o(a) Sr.(a) concordar em participar da pesquisa, que auxiliará na compreensão da prática da autoformação dos professores de Educação Especial e sua contribuição para o processo de desenvolvimento profissional, responderá a um questionário, contendo questões fechadas e abertas, com o tempo estimado de aproximadamente 15 minutos, tendo como objetivo descrever o perfil dos participantes. Esse questionário será entregue a cada participante de forma presencial. Nele contém um espaço onde o(a) Sr.(a) poderá confirmar sua concordância, porém, sua participação é voluntária e poderá desistir a qualquer momento. O(a) Sr.(a) poderá responder ao questionário no momento em que julgar mais conveniente. Os dados desse questionário serão analisados e poderão ser usados para produzir publicações, preservando sua identidade como participante confidencial, pois seu nome não será divulgado em nenhum momento do estudo. Quando for necessário exemplificar alguma situação, sua privacidade será garantida e seu nome será substituído por um pseudônimo. Será conduzida ainda, uma entrevista narrativa, tendo como base a autoformação dos professores que trabalham com os alunos público-alvo da Educação Especial. Pretendemos realizar as entrevistas de forma individual e presencial, porém, considerando as individualidades de cada participante, e considerando as condições de saúde e segurança, destacamos que os encontros para a condução das entrevistas narrativas poderão ser alternados entre presencial ou remoto, utilizando uma plataforma de videochamada. Os encontros para a realização das entrevistas narrativas serão marcados em data e horário negociados com os participantes. Caso consentir, a entrevista será gravada para posterior transcrição dos dados, no entanto, é importante destacar que os arquivos de vídeo e áudio obtidos por meio das gravações não serão divulgados publicamente, de maneira a possibilitar sua identificação. Na entrevista, os eixos temáticos serão abordados de forma flexível em relação ao tema de estudo, proporcionando ao Sr(a) a oportunidade de discorrer e expressar seus pensamentos. Estima-se que o tempo médio a ser gasto para responder a entrevista será de aproximadamente 1 hora.

Benefícios: O participante não terá benefício direto com os dados dessa pesquisa, porém, é importante para a comunidade acadêmica, pois, irá contribuir para o avanço do conhecimento no campo da formação de professores, nos processos de autoformação e no exercício de análise crítica.

Desconfortos e Riscos: A participação neste estudo poderá trazer alguns riscos, tais como: a quebra de sigilo e a violação dos dados do participante com relação às limitações tecnológicas;

cansaço físico durante a resposta ao questionário; e a possibilidade de sentir-se inibido ao responder algumas questões do roteiro. A fim de reduzir os riscos, os participantes são informadas por meio deste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) que sua participação não é obrigatória e têm o direito de optar por não responder a qualquer questão que considerar inadequada; a qualquer momento o(a) Sr.(a) poderá desistir de participar e retirar seu consentimento e que sua recusa não trará nenhum prejuízo em relação com a pesquisadora, com a escola em que atua ou com a instituição. No entanto, poderá ser finalizada a qualquer momento a participação, caso o(a) Sr.(a) sinta-se inibido, cansado ou haja algum problema tecnológico. Para que não aconteça quebra de sigilo e violação dos dados dos participantes, a pesquisa será salva em apenas um computador, não será exportada para nuvem e estará sob responsabilidade única e exclusiva da pesquisadora. Os resultados da pesquisa estarão à sua disposição quando finalizada. O(a) Sr.(a) não será identificado(a) em nenhuma publicação que possa resultar desse estudo e o seu nome ou material disponibilizado não será liberado sem sua autorização. As informações coletadas por meio dessa pesquisa serão confidenciais e a pesquisadora irá tratar a sua identidade com padrões profissionais de sigilo.

Ressarcimento: Para participar dessa pesquisa, o(a) Sr.(a) não terá nenhum custo, nem receberá qualquer vantagem financeira. A participação do(a) Sr.(a) será de maneira voluntária, não acarretando qualquer despesa. Se por ventura, ocorrer algum dano no decorrer da pesquisa, o participante será ressarcido.

Responsabilidade da Pesquisadora: Este termo de consentimento encontra-se impresso em duas vias originais, sendo uma arquivada pelo pesquisador responsável, no Departamento de Educação, sala 332, no Campus da Universidade Federal de Viçosa. E a outra será fornecida o(a) Sr.(a). Os dados e instrumentos utilizados na pesquisa ficarão arquivados com o pesquisador responsável por um período de 5 (cinco) anos, após o término da pesquisa, e depois desse tempo serão destruídos. Os pesquisadores tratarão a identidade do participante com padrões profissionais de sigilo e confidencialidade, atendendo à legislação brasileira, em especial, à Resolução no 466/2012 do Conselho Nacional de Saúde, e utilizarão as informações somente para fins acadêmicos e científicos. Havendo necessidade da coleta de dados por ambiente virtual, os participantes da pesquisa serão informados sobre a necessidade de guardar uma cópia da entrevista gravada. Essa será enviada diretamente para o e-mail do participante.

Eu, _____,
contato _____, fui informado(a) dos objetivos da pesquisa “A
AUTOFORMAÇÃO INTEGRADA À EDUCAÇÃO ESPECIAL: UM ESTUDO DE

PROCESSOS VIVIDOS POR PROFESSORAS DO ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO NA EDUCAÇÃO BÁSICA” de maneira transparente e objetiva. Sei que a qualquer momento poderei solicitar novas informações. Declaro que concordo em participar desse estudo e que autorizo a gravação de toda a entrevista. Declaro que recebi uma via original deste termo de consentimento livre e esclarecido – TCLE e me foi dada a oportunidade de esclarecer minhas dúvidas.

Estudo aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos da Universidade Federal de Viçosa (Parecer nº 7.205.769 / CAAE: 82113024.4.0000.5153).

Nome do Pesquisador Responsável: Alvanize Valente Fernandes Ferenc

Endereço: Avenida Peter Henry Rolfs, S/N, Campus Universitário, Departamento de Educação, sala 332 Cep: 36570-900 Viçosa/MG

Telefone: (31) 3612-7550

E-mail: avalente@ufv.br

Pesquisadora: Naihara Peterli de Jesus

Endereço: Avenida Bernardes Filho, 162, apto: 104, Bairro: Lourdes, Viçosa - MG

Telefone: (27) 99922-1595

E-mail: naihara.jesus@ufv.br

Em caso de discordância ou irregularidades sob o aspecto ético desta pesquisa, você poderá consultar:

CEP/UFV - Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos

Universidade Federal de Viçosa, Edifício Arthur Bernardes, piso inferior Av. PH Rolfs, s/n - Campus Universitário - Cep: 36570-900 - Viçosa/MG

Telefone: (31)3612-2316

Email: cep@ufv.br

www.cep.ufv.br

Viçosa, _____ de _____ de 2024

Assinatura do Participante

Assinatura do Pesquisador

Apêndice B - Questionário

Prezado professor(a),

Você está sendo convidado(a) a participar como voluntário(a) da pesquisa acadêmica intitulada “A AUTOFORMAÇÃO INTEGRADA À EDUCAÇÃO ESPECIAL: UM ESTUDO DE PROCESSOS VIVIDOS POR PROFESSORAS DO ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO NA EDUCAÇÃO BÁSICA”, que tem como objetivo analisar os processos de autoformação vivenciados pelas professoras da educação básica que atuam na modalidade de ensino da educação especial e as contribuições desse processo para as suas práticas docentes e o seu desenvolvimento profissional. O questionário abordará questões relacionadas à formação inicial, continuada e autoformação, bem como a atuação dos professores na Educação Especial e Inclusiva.

Desde já, agradecemos sua imensurável colaboração! Estamos à disposição para qualquer esclarecimento por meio dos e-mails: avalente@ufv.br e naihara.jesus@ufv.br

Atenciosamente,

Professora Dra Alvanize Valente Fernandes Ferenc e Mestranda Naihara Peterli de Jesus.

PRIMEIRA SESSÃO - DADOS INICIAIS

1. Gênero

☐ Feminino

☐ Masculino

☐ Outro(a): _____

2. Idade

☐ 18 a 30 anos

☐ 31 a 40 anos

☐ 41 a 50 anos

☐ 51 a 60 anos

☐ acima dos 61 anos

3. Como você se considera?

☐ Branco(a)

☐ Pardo(a)

- ☐ Preto(a)
- ☐ Amarelo(a)
- ☐ Indígena

4. Estado Civil

- ☐ Solteiro(a)
- ☐ Casado(a)
- ☐ Divorciado(a)
- ☐ Separado(a)
- ☐ Viúvo(a)
- ☐ Outro: _____

5. Local de residência

- ☐ Zona Urbana / ☐ Centro ☐ Periferia ☐ Bairro mais afastado ☐ Bairro próximo ao centro
- ☐ Zona Rural

SEGUNDA SESSÃO - FORMAÇÃO INICIAL, CONTINUADA E AUTOFORMAÇÃO

6. Nível de escolaridade

- ☐ Magistério
- ☐ Graduação
- ☐ Pós-Graduação Lato Sensu
- ☐ Mestrado
- ☐ Doutorado

7. Em que tipo de instituição você realizou o curso superior?

- ☐ Privada
- ☐ Pública
- ☐ Outro: _____

8. De que forma você realizou o curso superior?

- ☐ Presencial
- ☐ Semipresencial

- ☐ A distância
- ☐ Não se aplica

9. Há quantos anos se encontra formada(o) na graduação?

- ☐ 1 a 5 anos
- ☐ 5 a 10 anos
- ☐ 11 a 20 anos
- ☐ 21 a 30 anos
- ☐ Mais de 30 anos

10. Indique a modalidade de cursos de mais alta titulação que você possui. (Poderá ser na área da Educação Especial ou não)

- ☐ Curso de aperfeiçoamento com carga horária de 180 horas ou mais
- ☐ Especialização Lato Sensu com carga horária de 360 horas ou mais
- ☐ Não cursei nenhuma pós-graduação Lato Sensu
- ☐ Estou cursando a primeira pós-graduação Lato Sensu
- ☐ Mestrado
- ☐ Doutorado

11. Após a formação inicial você buscou por formação continuada? (Poderá ser na área da Educação Especial ou não)

- ☐ Sim
- ☐ Não

Quais cursos? _____

12. Você utiliza os conhecimentos adquiridos nas atividades de formação continuada para a melhoria de sua prática em sala de aula?

- ☐ Sempre
- ☐ Quase sempre
- ☐ Eventualmente
- ☐ Quase nunca
- ☐ Não contribuíram em nada

13. Você participou de alguma formação continuada nos últimos dois anos? (Poderá ser na área da Educação Especial ou não)

☐ Sim

☐ Não

Se a resposta for sim, quais? _____

14. Você considera que a autoformação é uma aliada do professor, enquanto busca por conhecimento individual ou coletiva?

☐ Sim

☐ Não

TERCEIRA SESSÃO – ATUAÇÃO / EDUCAÇÃO ESPECIAL E INCLUSIVA

15. Tempo de atuação na Educação Especial.

☐ 1 a 5 anos

☐ 5 a 10 anos

☐ 11 a 20 anos

☐ 21 a 30 anos

☐ Mais de 30 anos

16. Você tem formação específica na área da Educação Especial e Inclusiva?

☐ Mestrado ou Doutorado

☐ Especialização Lato Sensu com carga horária de 360 horas ou mais

☐ Curso de aperfeiçoamento com carga horária de 180 horas ou mais

☐ Cursos de aperfeiçoamento com carga horária menor que 180 horas

☐ Ainda não realizei cursos na área da Educação Especial e Inclusiva

17. Há quanto tempo você participou do último curso específico para trabalhar com os alunos público-alvo da Educação Especial?

☐ Menos de 1 ano

☐ 1 ano

☐ 2 anos

☐ 3 a 4 anos

☐ Mais de 5 anos

☐ Não participei

18. Caso tenha marcado a opção “não participei” na pergunta anterior, por que ainda não foi possível?

19. As formações continuadas que você realiza, sejam sobre inclusão ou não, são disponibilizadas por quem?

☐ Estado

☐ Escola

☐ Busca Pessoal

☐ Todas as Opções

☐ Outro _____

20. As formações continuadas que realizou na perspectiva da Educação Especial e Inclusiva, contribuiu para ampliar seu olhar em relação à Educação Especial?

☐ Concordo totalmente

☐ Concordo parcialmente

☐ Nem concordo, nem discordo

☐ Discordo parcialmente

☐ Discordo totalmente

21. As formações continuadas na perspectiva da Educação Especial e Inclusiva têm contribuído para melhorar sua prática pedagógica enquanto docente?

☐ Concordo totalmente

☐ Concordo parcialmente

☐ Nem concordo, nem discordo

☐ Discordo parcialmente

☐ Discordo totalmente

22. Você considera importante buscar se autoformar para contribuir com a sua profissão de educador?

☐ Concordo totalmente

- () Concordo parcialmente
- () Nem concordo, nem discordo
- () Discordo parcialmente
- () Discordo totalmente

23. Você poderia falar sobre a diferença entre formação continuada e autoformação?

24. Você poderia comentar como os processos autoformativos podem contribuir para a profissão de ser educador?

25. No exercício da profissão docente, é comum ocorrer situações diversas que as vezes não temos embasamento suficiente para solucioná-las. A partir dessas situações quais são os fatores que desencadeiam a busca pela formação/autoformação?

Apêndice C - Roteiro da entrevista narrativa

ENTREVISTA SOBRE A AUTOFORMAÇÃO DE PROFESSORES DO ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO

Prezado professor(a),

Você está sendo convidado(a) a participar como voluntário(a) da pesquisa acadêmica intitulada “A AUTOFORMAÇÃO INTEGRADA À EDUCAÇÃO ESPECIAL: UM ESTUDO DE PROCESSOS VIVIDOS POR PROFESSORAS DO ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO NA EDUCAÇÃO BÁSICA”, que tem como objetivo analisar os processos de autoformação vivenciados por professores da educação básica que atuam com a Educação Especial, e as contribuições desse processo para a sua prática docente e o seu desenvolvimento profissional. As entrevistas abordarão temas relacionados à autoformação, explorando aspectos sobre a formação continuada dos professores de atendimento educacional especializado.

Desde já, agradecemos sua imensurável colaboração! Estamos à disposição para qualquer esclarecimento por meio dos e-mails: avalente@ufv.br e naihara.jesus@ufv.br

Atenciosamente,

Professora Dra Alvanize Valente Fernandes Ferenc e Mestranda Naihara Peterli de Jesus.

Entrevista Narrativa

1. O que te motiva a trabalhar com os alunos público-alvo da Educação Especial?
2. Você sabe a diferença entre formação continuada e autoformação? Comente um pouco sobre sua experiência.
3. Você considera importante a escola realizar encontros de formação continuada?
4. Se tivesse algum horário específico para sua própria autoformação dentro do espaço da escola, você julga que seria importante?
5. Diante da complexidade do trabalho em sala de aula e na sala de recursos multifuncional com os alunos e suas diferentes deficiências, você considera importante se autoformar?
6. Como você professora(o) da Educação Especial se mobiliza para buscar por formação continuada/autoformação?
7. Você costuma investir algum tempo durante o ano letivo para investir em seu processo formativo?
8. Como os processos autoformativos podem contribuir para a profissão de ser educador?
9. Como você identifica sua própria necessidade de buscar por formações continuadas?

10. No exercício da profissão docente, é comum ocorrer situações diversas que as vezes não temos embasamento suficiente para solucioná-las. A partir dessas situações quais são os fatores que desencadeiam a busca pela formação/autoformação?
11. Você costuma estudar as legislações que regem a Educação Especial, de maneira a se manter atualizado(a) e autoformar-se para garantir práticas pedagógicas inclusivas?