

As vozes dos professores do ensino fundamental sobre a formação continuada: entre necessidades e vontades

The voices of elementary school teachers about continuing education:
between needs and desires

Las voces de los docentes de primaria sobre la educación continua:
entre necesidades y deseos

Clei Cenira Giehl 

Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões, Frederico Westphalen, RS,
Brasil
clei.giehl@gmail.com

Luci Mary Duso Pacheco 

Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões, Frederico Westphalen, RS,
Brasil
luci@uri.edu.br

Recebido em 29 de outubro de 2024

Aprovado em 26 de novembro de 2024

Publicado em 01 de outubro de 2025

RESUMO

Este artigo traz os resultados de uma pesquisa desenvolvida no campo da Formação de Professores, colocando em tela os processos de formação continuada no Brasil. A pesquisa, de cunho qualitativo, contou com a aplicação de questionário, composto por perguntas abertas e fechadas, disponibilizado na plataforma *Google* Formulários, com professores do ensino fundamental da rede estadual de educação de 17 estados brasileiros. Além de seu caráter qualitativo, incorpora também uma abordagem bibliográfica e documental, articulada com a aplicação do questionário composto por perguntas abertas e fechadas. Os dados foram analisados por meio da Análise Textual Discursiva (ATD) que, em suas três etapas, permitiu a unitarização, categorização e construção de metatextos interpretativos. As respostas dos participantes foram unitarizadas nas unidades de significado, classificadas em subcategorias que foram sistematizadas em categorias temáticas mais amplas, permitindo uma compreensão de suas inter-relações, traduzidas neste artigo ao apresentar as mudanças educacionais como propulsoras para as necessidades formativas. Desta forma, tem-se como objetivo apresentar as vontades e necessidades formativas emergentes, identificadas nas mudanças educacionais, trazendo uma articulação com as legislações e a literatura sobre formação continuada. As respostas dos professores participantes explicitam a necessidade de uma

formação continuada que seja ressignificada ao estabelecer um diálogo entre as necessidades formativas e as vontades, com a perspectiva da formação no contexto escolar. Ao fortalecer a formação continuada, o professor toma posição e se torna protagonista do seu desenvolvimento profissional, gerando um ciclo de pertencimento e engajamento com os desafios educacionais e a luta por direitos, melhorando a educação.

Palavras-chave: Formação continuada; Necessidades formativas; Educação básica.

ABSTRACT

This article presents the results of a study conducted in the field of Teacher Education, examining continuing education processes in Brazil. The qualitative research involved administering a questionnaire composed of open- and closed-ended questions, available on the Google Forms platform, to elementary school teachers from the state education system in 17 Brazilian states. In addition to its qualitative nature, it also incorporates a bibliographical and documentary approach, articulated with the questionnaire composed of open- and closed-ended questions. The data were analyzed using Discursive Textual Analysis (DTA), which, in its three stages, allowed for the unitarization, categorization, and construction of interpretative metatexts. Participants' responses were unitarized into units of meaning, classified into subcategories, which were then systematized into broader thematic categories, enabling an understanding of their interrelationships. This article presents educational changes as drivers for training needs. Thus, the aim is to present the emerging educational desires and needs identified in educational changes, connecting them with legislation and literature on continuing education. The participating teachers' responses highlight the need for continuing education that is redefined by establishing a dialogue between educational needs and desires, with a perspective on education within the school context. By strengthening continuing education, teachers take a stand and become protagonists of their professional development, creating a cycle of belonging and engagement with educational challenges and the fight for rights, ultimately improving education.

Keywords: Continuing training; Training needs; Basic education.

RESUMEN

Este artículo presenta los resultados de un estudio realizado en el campo de la formación docente, que examina los procesos de formación continua en Brasil. La investigación cualitativa consistió en la aplicación de un cuestionario compuesto por preguntas abiertas y cerradas, disponible en la plataforma Google Forms, a docentes de educación primaria del sistema educativo estatal de 17 estados brasileños.

Además de su naturaleza cualitativa, incorpora un enfoque bibliográfico y documental, articulado con el cuestionario compuesto por preguntas abiertas y cerradas. Los datos se analizaron mediante el Análisis Textual Discursivo (ATD), que, en sus tres etapas, permitió la unitarización, categorización y construcción de metatextos interpretativos. Las respuestas de los participantes se unitarizaron en unidades de significado, se clasificaron en subcategorías y, posteriormente, se sistematizaron en categorías temáticas más amplias, lo que permitió comprender sus interrelaciones. Este artículo presenta los cambios educativos como impulsores de las necesidades de formación. Por lo tanto, el objetivo es presentar los deseos y necesidades educativas emergentes identificados en los cambios educativos, conectándolos con la legislación y la literatura sobre formación continua. Las respuestas del profesorado participante resaltan la necesidad de una formación continua que se redefina mediante el diálogo entre las necesidades y los deseos educativos, con una perspectiva de la educación en el contexto escolar. Al fortalecer la formación continua, el profesorado se posiciona y se convierte en protagonista de su desarrollo profesional, creando un ciclo de pertenencia y compromiso con los desafíos educativos y la lucha por los derechos, lo que, en última instancia, mejora la educación.

Palabras clave: Formación continua; Necesidades de formación; Educación básica.

Introdução

A educação é um pilar fundamental para o desenvolvimento de uma sociedade e para a formação de cidadãos conscientes e capacitados. No contexto brasileiro, a educação básica desempenha um papel crucial nesse processo, servindo como alicerce para a construção do conhecimento e a promoção da igualdade de oportunidades.

A educação escolar, no Brasil, é composta pela educação básica e superior. A educação básica é constituída pelas etapas do ensino infantil, ensino fundamental e ensino médio. O sistema educacional brasileiro se organiza a partir dos sistemas de ensino da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios, sendo regido pela LDBEN, instituída pela Lei n. 9394, de 20 de dezembro de 1996 (Brasil, 1996), que se fundamenta nos princípios estabelecidos pela Constituição Federal, de 1988 (Brasil, 1988).

A responsabilidade pelas instituições de ensino públicas e privadas é compartilhada entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios (Brasil, 1996), cabendo aos Estados e ao Distrito Federal a responsabilidade sobre as instituições de ensino fundamental e médio, tanto públicas quanto privadas. Já os municípios têm como principal responsabilidade as instituições de ensino infantil e fundamental, ainda que também mantenham instituições de ensino médio sob gestão do poder público municipal.

A trajetória da educação básica brasileira é marcada por avanços e desafios, refletindo as transformações sociais, políticas e econômicas ao longo de sua história. A realidade da educação básica brasileira não se limita a aspectos normativos. Em um país de grandes proporções, essa etapa enfrentou, e ainda enfrenta, desafios complexos, como a desigualdade regional, a infraestrutura precária de muitas escolas e a formação e (des)valorização dos professores.

Assim, a formação continuada de professores é um tema importante para a melhoria da qualidade da educação no Brasil. No entanto, muitas vezes essa formação é ofertada sem considerar as reais necessidades e demandas dos professores, o que pode torná-la menos efetiva. Sob essa proposta é que este artigo, oriundo de uma dissertação de mestrado, tem como objetivo apresentar as vontades e as necessidades formativas identificadas pelos professores participantes nas mudanças educacionais, trazendo uma articulação com as legislações e a literatura sobre o aperfeiçoamento docente.

A partir disso, a tessitura deste artigo se dá de forma a debater sobre os principais aportes e desafios do campo da formação continuada de professores, a compreender a opção metodológica na qual o estudo foi estruturado e, na sequência, evidenciar os resultados por meio das necessidades formativas elencadas pelos participantes, com fundamento nas mudanças educacionais, com destaque para as tecnologias digitais, a educação inclusiva, a diversidade cultural e outras demandas sociais, metodológicas, comportamentais, apresentando, por fim, as considerações finais.

A formação do professor do ensino fundamental: entre a legislação e a concepção

Falar sobre a formação de professores no Brasil é uma temática complexa e ampla. Nacionalmente, a formação continuada de professores se intensificou a partir de 1980, contudo, apenas em 1990 passou a ser vista como fundamental a construção de um novo perfil profissional do professor (Nóvoa, 1991). Em termos de legislação, o grande avanço no campo da Formação de Professores, quanto à normatização, acontece após a LDBEN (Brasil, 1996), já que ela passou a ser exigida em nível superior, em cursos 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).

Para além da formação inicial, a formação permanente e a capacitação dos profissionais do magistério também devem ser promovidas pela União, o Distrito Federal, os Estados e os Municípios, em regime de colaboração. A formação inicial de profissionais de magistério deve ocorrer, preferencialmente, de forma presencial, podendo subsidiariamente fazer uso de recursos e tecnologias de educação à distância, enquanto, para a formação continuada e capacitação dos profissionais de magistério, podem ser empregados recursos e tecnologias de educação à distância.

Previsto na LDBEN (Brasil, 1996), a União é incumbida de elaborar o Plano Nacional de Educação (PNE), em colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, o qual apresenta diretrizes e metas para os dez anos seguintes. No Plano vigente(2014-2024), estabelecem-se 20 metas a serem cumpridas no decorrer dos dez anos, e as metas 15, 16, 17 e 18 se direcionam à valorização dos profissionais da educação, por meio de formação continuada (Brasil, 2014). Resumidamente, visam formação específica de nível superior, obtida em curso de licenciatura, para todos os professores da educação básica; formação, em nível de pós-graduação, para 50% (cinquenta por cento) dos professores da educação básica, até 2024; garantia a todos os profissionais da educação básica de formação continuada em sua área de atuação, considerando as necessidades, demandas e contextualizações dos sistemas de

ensino; valorização dos profissionais do magistério das redes públicas de educação básica de forma a equiparar seu rendimento médio ao dos demais profissionais com escolaridade equivalente, até o final do sexto ano de vigência do PNE; e, ainda, assegurar a existência de Planos de Carreira para os profissionais da educação básica e superior pública de todos os sistemas de ensino.

A análise documental revelou ainda uma diversidade e complexidade de legislações estaduais que tratam da formação continuada, variando entre planos de carreira, planos estaduais de educação, leis, decretos e resoluções. Tal diversidade, embora demonstre esforços locais, gera ausência de uniformidade nas diretrizes e lacunas na efetiva implementação das formações. Em alguns estados, a legislação assegura a periodicidade e a temática das formações, como a Lei n. 11.329 e a Portaria SEDUC n. 810/2023 (Piauí, 2023), mas os relatos dos professores evidenciam que, na prática, muitas vezes tais formações são superficiais, esporádicas ou não atendem às necessidades docentes.

Altenfelder (2005) aponta que vários estudos de renomados pesquisadores internacionais passaram a ser referenciados nas pesquisas sobre formação docente no Brasil e utilizados nos documentos oficiais, como as Diretrizes Curriculares para a Formação do Professor e os Parâmetros Curriculares Nacionais. A autora salienta que não se pode “pensar a formação de professores sem uma análise crítica que possibilite pensar a serviço de que estão as ações de formação e em que medida podem caminhar na superação da dicotomia entre teoria e prática” (Altenfelder, 2005).

Para André (2010), a formação continuada faz parte da formação docente, juntamente com a formação inicial. É por meio desse processo formativo que se faculta aos professores adquirir ou aperfeiçoar conhecimentos, habilidades, disposições para exercer sua atividade docente, tendo como meta a aprendizagem do aluno. A formação continuada viabiliza a reflexão sobre a prática pedagógica, levando o professor a rever e ponderar sobre o processo de aprendizagem e a formação cidadã.

Neste debate sobre os processos de formação continuada, Demo (2007) traz contribuições basilares, dentre elas, reforça que fazer um investimento na qualidade

da aprendizagem do aluno significa investir na qualidade do docente, isso porque ao passar pela formação continuada, o profissional aprende a desempenhar melhor sua profissão, e os frutos disso se refletem na vida educacional e social dos discentes. Para o autor, as formações continuadas são reconstruções dos saberes, sempre atentando para uma formação ética tanto de quem ensina, quanto de quem aprende.

Há mais de 30 anos, Nóvoa (1990) já alertava para importância de que o professor fosse o protagonista da formação e das reformas educacionais. Nesse viés, o professor deve ser protagonista da sua própria formação continuada, garantindo a formação de um profissional reflexivo e com consciência do seu desenvolvimento profissional. É urgente “(re)encontrar espaços de interação entre as dimensões pessoais e profissionais, permitindo aos professores apropriar-se dos seus processos de formação e dar-lhes um sentido no quadro das suas histórias de vida” (Nóvoa, 1995, p. 25).

Nesta mesma perspectiva, Imbernón (2015, p. 80) reconhece que a formação continuada deve se apoiar na “reflexão dos sujeitos sobre suas práticas docentes”, enfatizando que “os professores são construtores de conhecimento pedagógico de forma individual e coletiva” (Imbernón, 2015, p. 81).

Nóvoa (2017) aponta a imprescindibilidade de valorizar o *continuum* profissional, pensando a formação inicial em conjunto com a indução profissional e com a formação continuada. Assevera que programas de formação continuada devem se destinar a suprir “deficiências da formação inicial ou a promover especializações ou pós-graduações em diversas áreas”, desenvolvendo-se “no espaço da profissão, resultando de uma reflexão partilhada entre os professores, com o objetivo de compreender e melhorar o trabalho docente” (Nóvoa, 2017, p. 1125). Outrossim, enfatiza que a evolução dos professores depende muito da formação continuada.

Metodologia

A pesquisa que deu origem a esse artigo foi parte integrante de um projeto guarda-chuva, voltado à produção de conhecimentos sobre a formação continuada de professores em âmbito nacional, com o apoio da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado do Rio Grande do Sul (FAPERGS) e em colaboração com a Universidade Pontifícia de Salamanca (UPSA), Espanha. A pesquisa foi aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa sob o número do Certificado de Apresentação de Apreciação Ética 76843624.1.0000.5352.

De cunho qualitativo, a pesquisa se fundamentou na necessidade de compreender as percepções, motivações e experiências dos professores do ensino fundamental em relação à formação continuada. Para tanto, enquanto pesquisa de campo (Markoni; Lakatos, 2003), foram elaborados questionários constituídos de perguntas abertas e fechadas, a fim de capturar as perspectivas dos participantes em relação à temática em questão, por meio de um formulário eletrônico hospedado na plataforma *Google Forms* para a coleta de dados junto aos participantes.

Este estudo foi realizado com professores do ensino fundamental da Rede Estadual de Educação, alunos e ex-alunos de programas de Pós-Graduação, em nível de Mestrado e Doutorado, de 17 Estados do Brasil. A escolha por professores da rede estadual se baseou na premissa de que, em qualquer município de um mesmo estado, esses profissionais são regidos por um conjunto comum de normativas, diretrizes e documentos que regulamentam a formação continuada. O segundo critério considerado é que fossem alunos ou ex-alunos de Programas de Pós-Graduação *Stricto Sensu*, a fim de que a pesquisa contasse com profissionais que circulassem pelo meio acadêmico e com experiência em pesquisa.

Para a constituição do *corpus* investigativo, esta pesquisa pretendia alcançar dez participantes por cada Estado do Brasil, assim, foi selecionado um número maior de participantes e encaminhado o questionário, porém nem todos os participantes realizaram a devolutiva. Conforme previsto, caso não fosse obtido o número desejado

de participantes, o compromisso seria o de prosseguir com a pesquisa contando com os participantes que tenham se engajado e se mostrado dispostos a contribuir.

Neste sentido, responderam à pesquisa: 1 professor do Estado do Amazonas, 4 da Bahia, 1 do Ceará, 7 professores participaram do Distrito Federal, Goiás também teve 7 participantes, 1 professor do Maranhão, 12 professores de Minas Gerais responderam à pesquisa, 18 vinculados ao Estado de Mato Grosso, 3 do Mato Grosso do Sul, 3 professores participaram do Paraná, 5 professores de Pernambuco, 2 vinculados à rede estadual do Piauí, 2 do Rio de Janeiro, 10 respondentes do Rio Grande do Sul, 1 de Roraima, 2 professores de Santa Catarina e 10 de São Paulo. No total, foram recebidos 89 questionários dos 17 estados, incluindo o Distrito Federal, porém dos estados do Mato Grosso e de Minas Gerais se analisou as respostas dos dez primeiros participantes, tendo um total de 79 questionários analisados.

Com base nos preceitos éticos, as respostas foram organizadas de forma a resguardar a identidade do sujeito, sendo utilizada uma sigla para a organização das respostas. Assim, cada resposta foi organizada a partir da sigla do estado do professor participante (MT), a ordem de chegada do questionário (3) e a pergunta respondida (P2), tendo assim a resposta do professor MT3P2.

Com o foco de compreender as vontades e necessidades formativas, a pergunta 1 (P1) consistiu em assimilar, de forma detalhada, como a formação continuada de professores é oferecida pelo estado, na P2 o intuito da pergunta foi de captar as mudanças significativas no contexto educacional que demandam de um aprofundamento na formação do professor com vistas a um melhor aproveitamento da aprendizagem em sala de aula. A P3, ao oferecer uma lista com tipos de formação, os professores deveriam enumerá-las por ordem de preferência, considerando as de maior interesse para aprimorar a prática docente e, por último, a pergunta 4 (P4) que era: como você considera que a formação continuada de professores deveria acontecer?

As quatro perguntas estruturaram-se da seguinte forma: (P1) como a formação continuada de professores é, atualmente, oferecida no estado, incluindo atividades, abordagens, temáticas, duração e frequência; (P2) mudanças significativas no

contexto educacional que demandam aprofundamento na formação docente; (P3) ordenamento, por preferência, de tipos de formação como palestras, cursos sobre metodologias ativas, oficinas de práticas inclusivas, seminários de avaliação formativa, entre outros; e (P4) percepções sobre como a formação continuada deveria acontecer.

A partir das respostas obtidas, foi utilizada a Análise Textual Discursiva (ATD), para a análise dos dados a qual pôde ser compreendida como um processo auto-organizado de produção de novas compreensões em relação aos fenômenos em exame, (Moraes; Galianzi, 2016). A ATD foi empregada em suas três etapas sequenciais. Na primeira etapa, a unitarização, envolveu a identificação e agrupamento inicial das unidades de significado presentes nas respostas dos participantes. Após as unidades terem sido identificadas na etapa de categorização, elas foram agrupadas em subcategorias, que foram sistematizadas em categorias temáticas mais amplas¹, permitindo uma análise mais aprofundada das diferentes perspectivas e abordagens elencadas pelos professores. Por fim, na etapa do metatexto, a interpretação global dos resultados permitiu uma compreensão mais ampla das inter-relações entre as categorias e a formulação de conclusões abrangentes sobre a resignificação da formação continuada de professores do ensino fundamental no Brasil.

As mudanças educacionais como fundamento para as necessidades formativas

A pesquisa, em sua construção, alimentou a discussão sobre a formação continuada, voltando-se para o debate a respeito da necessidade e da possibilidade de aperfeiçoamento dos processos formativos. Neste sentido, ao questionar os professores do ensino fundamental, foram analisadas as mudanças significativas identificadas no contexto educacional e que demandam um aprofundamento na formação para melhor aproveitamento da aprendizagem em sala de aula.

A partir da unitarização e da categorização das unidades de significado é que os resultados da pesquisa são expressos nesta construção. A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (Brasil, 2018) emerge como um marco regulatório ao estabelecer as competências essenciais que os estudantes devem desenvolver ao longo de sua trajetória educacional, assim, impõe novos desafios aos professores. A formação continuada, nesse contexto, deve se alinhar aos conteúdos e, principalmente, às metodologias que promovam o desenvolvimento das competências previstas. Com o viés de dialogar sobre as necessidades formativas e os desejos dos docentes, este trabalho explora as implicações da BNCC na formação continuada, evidenciando as perspectivas teóricas sobre esta temática frente ao desenvolvimento de uma educação de qualidade.

Nos últimos anos, o contexto educacional tem passado por diversas mudanças significativas que impactam diretamente a prática pedagógica em sala de aula, como por exemplo: educação digital, educação inclusiva, metodologias ativas, avaliação formativa, educação socioemocional, ensino personalizado, entre outros (MT4P2).

As diversas mudanças ocorridas no âmbito educacional, afetam diretamente os professores, os estudantes e a comunidade em geral. Essas mudanças são permeadas por transformações que acontecem no exterior da escola, diante de um contexto mundial que tem seus enfrentamentos e desafios de ordem econômica, física, emocional, tecnológica, sanitária, migratória, estrutural, entre outras.

A Pandemia da COVID-19 trouxe grande demanda de formação emergencial técnica para o trabalho com tecnologias. O aumento exponencial de alunos com deficiência e outros transtornos/síndromes globais do desenvolvimento cognitivo pode ser outro elemento. A busca por metodologias ativas para aprimorar técnicas de ensino (GO4P2).

Nessa perspectiva, a Pandemia da COVID-19, uma crise sanitária global, interferiu na escola e nos processos educacionais de forma intensa. No auge da Pandemia, rapidamente as instituições escolares e as Secretarias de Educação realizaram ações para o enfrentamento do vírus, com aulas remotas, tendo a tecnologia como aliada. Posteriormente, “o cenário pós pandêmico é sem dúvidas um grande desafio” (DF5P2), na volta às aulas presenciais, as medidas de cuidado como

o distanciamento, o uso de máscaras, a rotatividade de alunos e outras estratégias foram adotadas, porém sem deixar de utilizar as tecnologias.

Ainda, *“a Pandemia acelerou a necessidade do uso de tecnologia como ferramenta de trabalho. O celular tem sido uma fonte de informação e de lazer dos estudantes, que precisa ser repensado por toda a sociedade”* (DF4P2). Apesar dos benefícios, a utilização dos celulares no âmbito particular e coletivo também é um desafio, isso porque a forma como as tecnologias são utilizadas por uma geração hiperconectada se torna relevante para o desenvolvimento individual, escolar e da sociedade como um todo.

Para um professor do Rio Grande do Sul, *“os alunos têm habilidades com redes sociais e acham que dominam as tecnologias. Por isso, é interessante aproveitar esse interesse e trabalhar com novas tecnologias e novas metodologias para manter o foco dos discentes”* (RS1P2). Neste sentido, percebe-se que há um movimento de problemas que vão originando outros enfrentamentos, como o caso da crise sanitária, que, após seu término, ainda manteve marcas da crise, com a utilização das tecnologias de uma forma intensa, para além do contexto escolar, inclusive com seu uso constante pelos estudantes se tornando um problema.

Dessa forma, as categorias emergentes das mudanças educacionais e necessidades formativas apontadas pelos professores se entrecruzam nos tópicos abaixo, além de dialogarem com a literatura e com a BNCC (Brasil, 2018).

A Necessidade de Formação em Tecnologias Digitais na Educação

Os treinamentos para a integração de tecnologias educacionais (pergunta 3 do questionário) foram apontados como preferência significativa dos professores participantes da pesquisa, visto que, entre as mudanças educacionais e as necessidades formativas, a inserção das tecnologias e a exigência de sua apropriação pela comunidade escolar se tornaram crescentes e, com frequência, foram trazidas nas discussões e na fala dos profissionais da educação.

Considerando os últimos anos e o contexto no qual vivemos, considero as seguintes mudanças como essenciais: -Inserção das tecnologias no espaço

escolar: como conciliá-las com o papel do professor; - Conceituação e aplicação de metodologias ativas na sala de aula; - Potencialidades e riscos do uso da inteligência artificial no âmbito social (DF7P2).

A sociedade contemporânea vivencia uma rápida transformação impulsionada pelo avanço tecnológico, moldando não apenas o ambiente econômico e social, mas também os métodos de ensino e aprendizagem. Nesse contexto, as tecnologias digitais emergem como poderosas aliadas na educação, proporcionando novas abordagens pedagógicas e ampliando as possibilidades de engajamento dos alunos, uma vez que, notadamente, os celulares e os computadores estão se tornando quase uma extensão da sala de aula e, como tem afirmado o sociólogo polonês Zygmunt Bauman (2007), uma extensão do corpo humano, de modo que as mãos não estão mais livres e, por vezes, o cérebro não precisa mais ser acionado para lembrar, relembrar e armazenar.

Assim, as tecnologias de informação e comunicação, como parte da vida social, tornam-se cada vez mais presentes. Os professores, ao longo das respostas, sinalizam a tecnologia em suas diferentes formas como uma constante preocupação, seja pelas necessidades de incorporação ou por suas mudanças, com a “*área de tecnologia, uso da IA*” (MT10P2), ao considerar que “*durante a Pandemia, fomos obrigadas a nos reinventar. Então, acredito que as intervenções tecnológicas mudaram de vez a minha maneira de trabalhar, de ensinar meus alunos*” (SP4P2).

A inevitável utilização das tecnologias durante a Pandemia fez com que, obrigatoriamente, os professores, escolas e alunos incorporassem essa realidade nas salas de aula. Assim, as principais “*mudanças no currículo, no planejamento, seja, anual ou semestral tendo em vista o plano de aula, as plataformas de ensino híbrido e/ou EaD, uso de novas tecnologias e inovações utilizadas conforme o conteúdo*” (RJ1P2), foram sentidas nos diferentes âmbitos educacionais.

A temática da cultura digital é abordada nas competências gerais da Educação Básica, as quais condensam os direitos de aprendizagem e desenvolvimento dos estudantes. Essas competências estão integradas à construção de conhecimentos, habilidades, atitudes e valores, conforme estabelecido pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Brasil, 1996).

Neste sentido, o documento anuncia as mudanças sociais significativas que são promovidas pela cultura digital em decorrência do avanço e da multiplicação das tecnologias de informação e comunicação e do crescente acesso a computadores, telefones celulares, *tablets* e outros. A BNCC (Brasil, 2018) especifica, nas diferentes áreas, formas de mobilização da cultura digital por meio de habilidades diversas, manifestadas também a partir dos avanços da sociedade, considerando os desafios e as novas metodologias presentes, inclusive as tecnológicas.

As mudanças são em relação às estratégias de ensino, pois a informatização e a adoção de um sistema de ensino pronto, demanda preparo dos docentes para que saibam aproveitar os recursos e/ou não fiquem dependentes de tais mecanismos para atingir os objetivos de seu componente curricular (RS5P2).

A BNCC (Brasil, 2018), que versa sobre o uso da tecnologia na educação, reflete a compreensão contemporânea de que a incorporação desse recurso é vital para a formação integral dos estudantes. Essa competência transcende a mera habilidade técnica e propõe um olhar crítico e reflexivo sobre o papel das tecnologias digitais na sociedade.

Compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares) para se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva (Brasil, 2018, p. 09).

Porém, a simples presença de equipamentos e recursos digitais nas salas de aula não garante seu impacto positivo, é essencial que os educadores estejam capacitados a explorar todo o potencial dessas ferramentas em prol do desenvolvimento dos alunos. Conforme afirma o professor BA1P2, as mudanças tecnológicas aconteceram e foram necessárias, “*onde os alunos estão bem à frente da formação dada em sala de aula*” (BA1P2), além disso, o professor RS4P2 explicita a preocupação da:

Necessidade de um olhar diferente sobre a sala de aula e, em especial, sobre a relação entre docente e aluno; Questão da era digital; A internet é muito mais atrativa que a sala de aula, porém temos que estar atualizados e fazer uma mediação entre os dois pontos (sala de aula-internet); Entender que o aluno vem com muito conhecimento, e nós somos somente mediadores de mais aprendizagens [...] Cursos de atualização na área da informática (RS4P2).

Nesse cenário, a formação continuada dos professores emerge como uma necessidade premente, visando capacitá-los a incorporar efetivamente as ferramentas tecnológicas no processo pedagógico. Percebe-se que não se trata do fato de não gostar de tecnologia, mas de muitas vezes não saber como utilizar em sala de aula. *“Apesar de gostar muito de tecnologia, ainda sinto falta de formações na área que nos tornem protagonistas, como criar e curar uma ferramenta digital de ensino”* (MT3P2).

Nessa condição, são muitos os professores que sabem da importância de utilizar ferramentas mais tecnológicas, porém não se sentem capacitados para esta inserção. O professor MT1P2 indica que, além da utilização da tecnologia, sente a necessidade se capacitar para oferecer um ambiente de estímulo para as habilidades socioemocionais:

1. Dominar mais a tecnologia para utilizarmos de forma eficiente na aprendizagem dos nossos alunos.
2. Oferecer materiais e atividades diferenciadas.
3. Planejar, implementar e avaliar atividades de ensino em ambientes virtuais e presenciais.
4. Se capacitar para promover um ambiente de aprendizagem que estimule o desenvolvimento de habilidades socioemocionais (MT1P2).

Assim, o desenvolvimento de competências digitais se torna essencial para que os educadores possam explorar o potencial transformador, promovendo uma aprendizagem mais significativa e alinhada às exigências da sociedade contemporânea. Na mesma perspectiva, o participante PE1P2 também sinaliza *“o uso da tecnologia como instrumento pedagógico e as competências socioemocionais”* como importantes no fazer pedagógico.

Essa necessidade de formação se estende ao domínio técnico das ferramentas, à compreensão de como integrar as tecnologias de maneira significativa nos diferentes conteúdos curriculares e a formas de explorar para além dos conhecimentos científicos. A formação em tecnologias digitais na educação não é apenas sobre o “como usar”, mas também sobre o “quando” e “por que” usar, garantindo uma abordagem pedagógica alinhada aos objetivos educacionais.

Neste sentido, Cerutti e Nogaro (2017, p. 1600) afirmam:

Para que os alunos possam utilizar as Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs) de maneira adequada, é necessário que o professor

esteja preparado para orientar e auxiliar seu aluno a transformar a informação encontrada em conhecimento. A participação ativa do aluno no processo de aprendizagem é fundamental, desenvolvendo atividades em grupos e individuais, propiciando motivação e sentido naquilo que constitui o foco dos estudos.

Ao explorar as potencialidades das tecnologias digitais, os professores podem criar ambientes de aprendizagem mais dinâmicos, adaptados aos diferentes estilos de aprendizagem dos alunos. No entanto, esse processo de integração eficaz requer uma compreensão aprofundada do contexto educacional, dos desafios enfrentados pelos alunos e das expectativas da sociedade em constante evolução.

Nesta perspectiva, para além das tecnologias, as metodologias ativas ganham um papel de destaque na educação. As mudanças aconteceram sobre “*o uso das tecnologias na educação; a utilização das metodologias ativas no processo de ensino e aprendizagem*” (MG9P2), assim, além de preparar os alunos para a utilização das tecnologias digitais, a formação continuada nesse aspecto se torna crucial, a fim de inovar as metodologias de ensino por parte dos professores.

Desafios e Necessidades na Formação Continuada de Professores para uma Educação Inclusiva

No contexto educacional brasileiro, observa-se um expressivo aumento no número de alunos que apresentam necessidades educacionais especiais, demandando uma atenção especializada e estratégias pedagógicas específicas. “*A inclusão dos alunos com alguma necessidade especial é um grande desafio e precisamos estar preparados*” (RS4P2). Tanto o professor RS4P2 como os professores DF2P2, AM1P2 e GO4P2 afirmam a crescente demanda de estudantes com algum tipo de deficiência ou transtorno de aprendizagem, cabendo a escola e aos professores a responsabilidade de pensar em estratégias e atividades que, de fato, incluam esse estudante na dinâmica escolar.

A este respeito, no que tange à legislação, a Lei n. 9394, que trata das Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Brasil, 1996), institui que:

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;
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;
Art. 59-A. O poder público deverá instituir cadastro nacional de alunos com altas habilidades ou superdotação matriculados na educação básica e na educação superior, a fim de fomentar a execução de políticas públicas destinadas ao desenvolvimento pleno das potencialidades desse alunado.

A lei explicita a responsabilidade dos sistemas de ensino, determinando a formação de professores com especialização adequada para assegurar a integração desses estudantes nas classes regulares. Ainda, a meta 4 do Plano Nacional de Educação prevê

universalizar, para a população de 4 (quatro) a 17 (dezessete) anos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, o acesso à educação básica e ao atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino, com a garantia de sistema educacional inclusivo, de salas de recursos multifuncionais, classes, escolas ou serviços especializados, públicos ou conveniados (Brasil, 2014, p. 11).

O acesso à rede regular de ensino pela população de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades é um grande desafio para os educadores, diante das turmas grandes e a falta de capacitação profissional e conhecimentos específicos para trabalhar com esses estudantes. De acordo com o professor do Distrito Federal, há um *“aumento de crianças com laudos de autismo, TDAH, TOD e outros transtornos. A mudança mais visível são as chamadas classes comuns estarem diminuindo e as classes com inclusão aumentarem”* (DF2P2), isso porque em praticamente todas as salas há alunos incluídos, o que não acontecia anteriormente.

É por isso que a demanda por formação continuada voltada à educação inclusiva se mostra tão recorrente nas falas dos professores. Essa demanda é apontada em função das mudanças que aconteceram na escola, afinal *“a alta quantidade de alunos com necessidades educativas especiais que chegam a cada dia nas salas de aulas. Alunos com muitos comprometimentos cognitivos, intelectuais”* (MG4P2). Os desafios que surgem dessa chegada na escola é que orientam a

necessidade de formação em uma temática tão específica e ao mesmo tempo tão abrangente.

No Estado de Goiás, um professor sinalizou a “*criação de uma sede para cuidar de crianças autista na cidade de Aparecida de Goiânia*” (GO1P2), isto porque o Transtorno do Espectro Autista (TEA) se refere a uma gama de condições caracterizadas por algum grau de comprometimento no comportamento social, na comunicação e na linguagem, podendo apresentar um repertório restrito de interesses e atividades, tendo garantido por lei (Brasil, 2012) o acesso à ações e serviços de saúde, assim como à educação e ao ensino profissionalizante, à moradia, ao mercado de trabalho e à previdência e assistência social.

Na formação inicial, os cursos para formação de professores incluem em seus projetos pedagógicos disciplinas específicas sobre deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades, além do oferecimento de Libras, porém, é na prática que esses conhecimentos são efetivamente requisitados. Além disso, a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (LBI) estabelece que cabe ao poder público assegurar o acompanhamento e a adoção de práticas inclusivas nos programas de formação inicial e continuada, bem como profissionais especializados que atendam os estudantes diante de suas especificidades (Brasil, 2015).

Para Dall’Acqua (2007, p. 117), “a formação do professor especializado, dadas as características, necessidades e procedimentos pedagógicos específicos a cada uma das necessidades educacionais especiais, coloca exigências que excedem o período da formação básica inicial”, sendo imperativo investir em programas de formação continuada que ofereçam suporte aos educadores no desenvolvimento de práticas pedagógicas inclusivas e na compreensão das necessidades específicas dos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades.

A formação continuada, nesse contexto, configura-se como uma ferramenta essencial para capacitar os professores a criar ambientes educacionais mais inclusivos e adaptados, promovendo a aprendizagem significativa para todos os alunos.

De acordo com Cunha (2015), ainda há muito a ser conquistado, especialmente no âmbito filosófico, subjetivo e representativo da inclusão escolar. Alguns educadores desconhecem a legislação educacional; outros, mesmo conhecendo-a, agem como se ela não existisse, há aqueles que gostariam de conhecê-la e, mais importante, aplicá-la, mas não dispõem das condições mínimas para isso. Ainda, existem educadores que desejam ser capacitados por instâncias superiores de formação, enquanto, para outros, a capacitação é vista como um fardo. Entre eles, encontramos sonhadores, otimistas, desiludidos, mas felizmente sempre há aqueles que nunca desistem.

Vargas e Portilho (2018, p. 370-371) sugerem

programas de formação continuada que questionem o domínio do saber específico, como cursos e especializações em Educação Especial, que possivelmente tornaria o professor apto a trabalhar de forma adequada com o aluno com deficiência. E, também, incluir nessas formações espaços de reflexão constante entre professores e equipe pedagógica, buscando diminuir a angústia vivenciada diante dos desafios diários no trabalho.

Na busca por uma educação inclusiva e de qualidade, é fundamental direcionar o olhar para as necessidades específicas que surgem no âmbito escolar. Cada instituição de ensino é única em sua composição, apresentando desafios singulares e demandas particulares que afetam diretamente o processo de ensino e aprendizagem, sendo importante pensar a formação continuada nesta perspectiva.

Formação continuada de professores e a compreensão da diversidade cultural na educação

O aprimoramento constante dos educadores desempenha um papel essencial no aperfeiçoamento da excelência educacional. Um dos aspectos mais críticos desse processo é a adaptação à realidade contemporânea, na qual a diversidade cultural se configura como uma característica marcante da sociedade. Nesse contexto, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) emerge como um guia essencial para a promoção da compreensão da cultura na educação.

As transformações são muitas, dentre elas: Os alunos com bastante domínio de recursos tecnológicos, inúmeros estudantes com diagnóstico de algum tipo de deficiência, necessidade de recomposição da aprendizagem. Salas

com alunos indígenas, imigrantes, crianças com alta rotatividade em escolas (AM1P2).

A sociedade atual é caracterizada por uma multiplicidade de culturas coexistindo em diversos ambientes, e a escola não está alheia a essa realidade. Reconhecer e respeitar as diferentes culturas presentes em sala de aula se tornou não apenas uma questão ética, mas também pedagógica. Os professores exercem um papel fundamental na promoção dessa compreensão cultural entre os alunos, e é aqui que a formação continuada se torna imperativa, uma vez que “o problema da compreensão tornou-se crucial para os humanos. E, por esse motivo, deve ser uma das finalidades da educação do futuro” (Morin, 2011, p. 81).

A BNCC (Brasil, 2018) estabelece diretrizes claras para a inclusão da cultura no currículo escolar, enfatizando a diversidade cultural e a valorização das manifestações históricas e culturais das matrizes presentes no país por meio dos temas contemporâneos transversais. Ao fazê-lo, a BNCC reconhece a riqueza da diversidade e a importância de preparar os alunos para conviverem em um mundo multicultural, sendo dever da escola:

Desenvolver o senso estético para reconhecer, fruir e respeitar as diversas manifestações artísticas e culturais, das locais às mundiais, inclusive aquelas pertencentes ao patrimônio cultural da humanidade, bem como participar de práticas diversificadas, individuais e coletivas, da produção artístico-cultural, com respeito à diversidade de saberes, identidades e culturas (Brasil, 2018, p. 65).

No entanto, os desafios persistem. A dificuldade de compreensão e aceitação das diversas culturas por parte dos professores e alunos permanece uma questão relevante. A falta de conhecimento sobre as diferentes tradições, crenças e valores pode resultar em estereótipos, preconceitos e até mesmo conflitos na sala de aula, pois “compreender inclui, necessariamente, um processo de empatia, de identificação e de projeção. Sempre intersubjetiva, a compreensão pede abertura, simpatia e generosidade” (Morin, 2011, p. 82). Portanto, a formação continuada se torna essencial para fornecer aos professores as ferramentas necessárias para abordar essa complexidade ao desenvolver competências e habilidades que permitam a promoção da compreensão cultural.

Em resumo, a formação continuada de professores alinhada à BNCC e aos desejos dos professores assume um papel central na promoção da compreensão da diversidade cultural na educação. Ela capacita os professores a superar a dificuldade de compreensão das diversas culturas e a criar ambientes de aprendizado inclusivos. Dessa forma, contribui não apenas para o desenvolvimento acadêmico dos alunos, mas também para a formação de cidadãos mais tolerantes e preparados para viver em um mundo multicultural.

Demandas sociais, metodológicas e comportamentais

As mudanças que percebo são as diversas temáticas que impactam a sociedade e acaba sendo uma obrigação das escolas lidarem com estas demandas, como: bullying, educação emocional, financeira e etc. Não vejo isto positivamente, pois isto demanda um tempo e preparação que às vezes os professores não estão preparados para lidar com isso (MT8P2).

Quando o professor MT8P2 afirma a respeito das diferentes temáticas que acontecem na sociedade e, direta ou indiretamente, impactam a escola, traz à tona questões inerentes ao fazer docente, que fazem parte do processo de atualização constante e apropriação, que emergem no contexto da prática.

Neste sentido, é preciso compreender a existência de profissionais capacitados para atuar com demandas que não são específicas da profissão docente. Contudo, quando essas demandas chegam ao ambiente escolar, não há como ignorar o que ocorre, inclusive, a BNCC enfatiza que as redes devem “incorporar aos currículos a às propostas pedagógicas a abordagem de temas contemporâneos que afetam a vida humana em escala local, regional e global, preferencialmente de forma transversal e integradora” (Brasil, 2018, p. 19).

A professora SP4P2 expressa como as mudanças exteriores impactam a profissão:

Durante a Pandemia, fomos obrigadas a nos reinventar. Então, acredito que as intervenções tecnológicas mudaram de vez a minha maneira de trabalhar, de ensinar meus alunos. Isso posso garantir que pelo menos pessoalmente me transformou enquanto Professora (SP4P2).

Essa transformação ocorrida foi determinada pelo que interfere na profissão e na disposição enquanto fazer a mudança. O que acontece tanto pelas transformações externas como pelas questões internas da escola ou do próprio docente.

Mudanças no Currículo, no planejamento, seja, anual ou semestral tendo em vista o plano de aula, as plataformas de ensino híbrido e/ou EaD, uso de novas tecnologias e inovações utilizadas conforme o conteúdo, e a Educação Especial, incluindo as salas multifuncionais (RJ1P2).

Assim, as questões metodológicas, referentes à organização curricular, as diferentes plataformas de utilização, o papel ativo dos estudantes na aprendizagem, a própria avaliação, além de outras questões de cunho pedagógico, são elencadas como importantes pelos professores, mas também nas próprias diretrizes para a Educação diante das mudanças vivenciadas.

Todo esse quadro impõe à escola desafios ao cumprimento do seu papel em relação à formação das novas gerações. É importante que a instituição escolar preserve seu compromisso de estimular a reflexão e a análise aprofundada e contribua para o desenvolvimento, no estudante, de uma atitude crítica em relação ao conteúdo e à multiplicidade de ofertas midiáticas e digitais [...] ao aproveitar o potencial de comunicação do universo digital, a escola pode instituir novos modos de promover a aprendizagem, a interação e o compartilhamento de significados entre professores e estudantes (Brasil, 2018, p. 61).

Conforme o professor GO2P2 sinaliza, a “*avaliação educacional, BNCC e a aplicação prática em planejamento do professor, as avaliações externas e seus reflexos na educação*” (GO2P2). Além disso, “*de forma prática, com planejamento e espaço para trabalhar com metodologias ativas*” (RS1P4) é uma preocupação de parte dos profissionais considerando as metodologias como essenciais para o desenvolvimento da aprendizagem dos estudantes.

Por último, mas não menos importante, a necessidade de formação sobre as competências socioemocionais foi evidenciada pelo professor MG7P2. Esta perspectiva vem ao encontro de outras falas, considerando a diversidade de sujeitos em sala de aula e de como algumas questões se tornaram ainda mais evidentes com a Pandemia e a ampla utilização dos recursos tecnológicos.

Considerações Finais

Ao apresentar as vontades e as necessidades formativas emergentes a partir das mudanças educacionais oriundas do contexto histórico vivenciado, torna-se evidente a importância da discussão sobre a formação continuada de professores tanto com base nas legislações e orientações nacionais e estaduais, quanto se fundamentando na literatura que aborda sobre o tema.

De acordo com Gatti e Barreto (2009, p. 221):

A formação continuada é organizada com pouca sintonia com as necessidades e dificuldades dos professores e da escola; os professores não participam das decisões acerca dos processos de formação aos quais são submetidos; os formadores não têm conhecimento dos contextos escolares e dos professores que estão a formar; os programas não preveem acompanhamento e apoio sistemático da prática pedagógica dos professores, que sentem dificuldade de atender a relação entre o programa desenvolvido e suas ações no cotidiano escolar; mesmo quando os efeitos sobre a prática dos professores são evidentes, estes encontram dificuldade em prosseguir com a nova proposta após o término do programa; a descontinuidade das políticas e orientações do sistema dificulta a consolidação dos avanços alcançados; falta melhor cumprimento da legislação que assegura ao professor direito a formação continuada.

De forma desconexa da realidade escolar, a formação continuada de professores é, de longa data, um desafio. Tanto no âmbito das políticas públicas, como institucionalmente nas unidades escolares. Visto que, no macro e no micro, as necessidades dificilmente são atendidas de modo a colaborar com o desenvolvimento da educação.

A partir dos dados analisados, percebe-se, ao ouvir as vozes dos professores, a necessidade de escuta e diálogo. Afinal, a educação é feita por todos os profissionais da educação, apesar dos muitos desafios e da insatisfação profissional dos professores, ressignificar a formação continuada se configura como possibilidade para superar essas tensões.

Neste sentido, as demandas de formação evidenciadas pelos professores participantes desta pesquisa apontam a proximidade com as temáticas formativas apresentadas pela BNCC. Conforme visto, a incorporação das tecnologias digitais no fazer docente e as estratégias ativas de ensino se transformaram em importantes temas a serem trabalhados durante as formações continuadas, abordando o papel do

professor como um facilitador no processo de aquisição de conhecimento, promovendo interação, engajamento e criatividade.

Outro importante tema que merece destaque é a educação inclusiva, que emerge como uma necessidade indiscutível diante do aumento de estudantes com necessidades educacionais especiais, sendo essencial pensar em estratégias de formação para atender esse público. Ao promover uma educação que acolha a diversidade, a formação continuada responde às exigências legais e reafirma o compromisso ético e social de construir uma sociedade mais justa e igualitária por meio da educação.

A diversidade cultural também se apresenta como temática necessária a ser discutida, tanto pelos desejos dos professores quanto pelas orientações da BNCC, dada a relevância da compreensão, por parte dos profissionais da educação, das diversas culturas e públicos que frequentam a realidade escolar, com vistas a contribuir com a formação de cidadãos mais tolerantes e preparados para viver em sociedade.

Ainda, a necessidade e a vontade são expressas quando se entende como inerente ao fazer docente discutir sobre questões sociais, metodológicas e comportamentais da sociedade e que estão refletidas na escola. Isso com relação ao currículo, a forma de se trabalhar e a questões para além da função do professor, mas que estão presentes no cotidiano escolar, sendo então, importante a aproximação com esses temas, dado a influência do profissional da educação.

Desta forma, as demandas requeridas pelos professores são distintas, traduzidas enquanto vontades, mas também necessidades formativas a partir das mudanças do meio social e já contempladas nas diretrizes e normas educacionais, sendo necessário trilhar um caminho de uma formação continuada que amplie os horizontes, mas que seja conectada com a realidade e o cotidiano escolar.

É preciso dar um novo sentido para a formação continuada, como um espaço para além do cumprimento da obrigatoriedade, mas como espaço formativo e de pertencimento. Um espaço que o professor afirme sua posição (Nóvoa, 2017), que

seja fortalecedor das relações e como local para avanço dos desafios, de estudo de novas metodologias, de cooperação para a luta de direitos e de empoderamento.

Referências

ALTENFELDER, Anna Helena. Desafios e tendências em formação continuada. **Construção psicopedagógica**, São Paulo, v. 13, n. 10, 2005. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1415-69542005000100004. Acesso em: 20 fev. 2023.

ANDRÉ, Marli. Formação de Professores: a Constituição de um Campo de Estudos. **Educação**, v. 33, n. 3, p. 174-181, 2010. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/faced/article/view/8075>. Acesso em: 14 de abr. 2024.

BAUMAN, Zygmunt. **Vida Líquida**. Rio de Janeiro: Zahar, 2007.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Senado Federal, 1988. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm. Acesso em: 17 nov. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei n. 9394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Diário Oficial República Federativa do Brasil, Brasília, 1996.

BRASIL. **Lei n. 12.764, de 27 de dezembro de 2012**. Institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 28 dez. 2012. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/l12764.htm. Acesso em: 24 ago. 2025.

BRASIL. **Lei n. 13.005, de 25 de junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 26 jun. 2014. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm. Acesso em: 14 mai. 2024.

BRASIL. **Lei n. 13.146 de 06 de julho de 2015**. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência. 2015b. Disponível em https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm?msckid=e03ca915a93011eca55b7de3600188ab. Acesso em 14 abr. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**: educação é a base. Brasília, DF: MEC, 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/abase/#estrutura>. Acesso em: 20 mai. 2024.

CERUTTI, Elisabete; NOGARO, Arnaldo. Desafios Docentes no Ensino Superior: Entre a Intencionalidade Pedagógica e a Inserção da Tecnologia. **Revista Ibero Americana de Estudos em Educação**, v. 12, n.3, p. 1592-1609, jul./set. 2017. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/9119/6732>. Acesso em: 27 nov. 2023.

CUNHA. Eugênio. **Autismo na escola**: Um jeito diferente de aprender, um jeito diferente de ensinar. 3.ed. Rio de Janeiro: Wak, 2015.

DALL'ACQUA, Maria Júlia Canazza. Atuação de professores do ensino itinerante face à inclusão de crianças com baixa visão na educação infantil. **Paidéia** (Ribeirão Preto) v. 17, n.36. Ribeirão Preto: jan./apr. 2007.

DEMO, Pedro. **Educar pela Pesquisa**. 8 ed. Campinas: Autores Associados, 2007.

GATTI, Bernadete Angelina; BARRETO, Edilson Silveira Santos. **Professores do Brasil**: impasses e desafios. Brasília: UNESCO/MEC, 2009.

IMBERNÓN, Francisco. Novos desafios da docência no século XXI: a necessidade de uma nova formação docente, p. 75-82. In: GATTI, Bernadete Angelina (Org.) **Por uma revolução no campo da formação de professores**. São Paulo: Unesp/SP, 2015.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Metodologia do trabalho científico**. 5. ed. São Paulo: Editora Atlas, 2003.

MORAES, Roque; GALIAZZI, Maria do Carmo. **Análise Textual Discursiva**. 3. ed. rev. e ampl. Ed. Unijuí, Ijuí, 2016.

MORIN, Edgar. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. 2 ed. São Paulo: Cortez: Brasília, DF: UNESCO, 2011.

NÓVOA, António. **Formação de professores e Formação docente**. 1990, SPCE.

NÓVOA. António. **Formação contínua de professores**: realidades e perspectivas. Aveiro: Universidade de Aveiro, 1991.

NÓVOA, António. Formação de professores e profissão docente. **Os professores e a sua formação**. 2. ed. Lisboa: Dom Quixote, 1995.

NÓVOA, António. Firmar a posição como professor, afirmar a profissão docente. **Caderno de Pesquisa**. v. 47, n. 166, 2017. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/WYkPDBFzMzrvnbsbYjmvCbd/?lang=pt>. Acesso em: 24 mai. 2024.

PIAUÍ. **Portaria Seduc-PI/GSE n. 810/2023 Teresina(PI)**, 19 de julho de 2023. Institui Programa Estadual de Incentivo à Formação Continuada de Professores e Gestores da Educação (+ Formação). Disponível em: <https://www.seduc.pi.gov.br/arquivos/normativas/84-normativas-06-09-2023-11-19-51.pdf>. Acesso em: 27 jun. 2024

VARGAS, Adriana; PORTILHO, Evelise Maria Labatut. Representações sociais e concepções epistemológicas de aprendizagem de professores da Educação Especial. **Revista Brasileira de Educação Especial**. Marília, SP, v.24, n.3, p. 359-372, jul./set. 2018.



This work is licensed under a Creative Commons Attribution-NonCommercial 4.0 International (CC BY-NC 4.0)

Notas

¹ As categorias emergentes foram “Mudanças Educacionais”, “Necessidades Formativas”, “Métodos e Formatos Desejados para a Formação continuada de professores”, “Formação Continuada no Contexto Escolar” e “(In)Satisfação profissional”.