

A formação de professor na perspectiva da educação inclusiva: uma revisão sistemática

Teacher training from the perspective of inclusive education: a systematic review

Michele Aparecida Cerqueira Rodrigues

Logos University, Estados Unidos (michele.profmatica@gmail.com)(<https://orcid.org/0000-0003-4948-6462>)

Informações do manuscrito:

Recebido/Received: 08/07/24

Revisado/Reviewed: 05/08/24

Aceito/Accepted: 25/11/24

RESUMO

Palavras-chave:

formação continuada, professor, educação inclusiva, coordenador pedagógico.

A formação continuada de professores é necessária diante das complexidades e evolução das metodologias educacionais. Neste sentido, o coordenador pedagógico desempenha um papel crucial na estruturação dessas formações, considerando o perfil do público-alvo e a comunidade escolar. É importante promover a troca de experiências e incentivar a reflexão sobre práticas pedagógicas. Deseja-se formar professores investigativos e reflexivos, construindo saberes substanciais. A falta de contato com a educação inclusiva na formação inicial é um desafio, exigindo mais pesquisas para embasar as capacitações de docentes. Este trabalho tem como objetivo identificar as principais metodologias utilizadas na formação continuada de professores, analisando estratégias individuais e coletivas, visando a educação inclusiva. Por meio de Revisão Sistemática, foram analisados artigos entre os anos de 2012 e 2022, nos idiomas português, inglês e espanhol, contidos nas bases de dados Redalyc e Google Acadêmico. Dentre os 2.813 artigos encontrados inicialmente, foram analisados 14 que atendiam as condições de elegibilidade pré-estabelecidos. Cerca de 46% dos dados analisados mostram uma tendência a formações continuadas, críticas e coletivas, com foco no desenvolvimento de professores reflexivos nas quais prevalecem a metodologia subjetiva-interpretativa que privilegia a relação entre as facetas do trabalho pedagógico, a constituição dos saberes e a interferência no exercício da prática. Sob estas reflexões, as formações continuadas devem adotar uma perspectiva crítico-reflexiva, promovendo a interação entre os professores, compartilhamento de experiências e solução colaborativa de problemas. O ideal é impulsionar a pesquisa educacional e transformar o papel do professor, resultando em um trabalho docente mais significativo e eficaz..

ABSTRACT

Keywords:

continuing education, teacher, inclusive education, pedagogical coordinator.

The continuing education of teachers is necessary in view of the complexities and evolution of educational methodologies. In this sense, the pedagogical coordinator plays a crucial role in structuring these training courses, considering the profile of the target audience and the school community. It is important to promote the exchange of experiences and encourage reflection on pedagogical practices. The aim is to train investigative and reflective teachers, building substantial

knowledge. The lack of contact with inclusive education in initial training is a challenge, requiring more research to support teacher training. This work aims to identify the main methodologies used in the continuing education of teachers, analyzing individual and collective strategies, aiming at inclusive education. Through a Systematic Review, articles between the years 2012 to 2022, in Portuguese, English and Spanish, contained in the Redalyc and Google Scholar databases were analyzed. Among the 2,813 articles initially found, 14 that met the pre-established eligibility conditions were analyzed. About 46% of the analyzed data show a tendency towards continuous, critical and collective training, with a focus on the development of reflective teachers in which the subjective-interpretive methodology prevails, which favors the relationship between the facets of pedagogical work, the constitution of knowledge and the interference in the exercise of practice. Based on these reflections, continuing education should adopt a critical-reflexive perspective, promoting interaction among professors, sharing experiences and collaborative problem solving. The ideal is to boost educational research and transform the role of the teacher, resulting in more meaningful and effective teaching work.

Introdução

Prevista na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), a formação continuada de professores é tida como necessidade, principalmente com a evolução exponencial das metodologias e complexidades contemporâneas (Louzada, Martins & Giroto, 2015; Teixeira, Amorim, Lopes & Souza, 2018; Zanellato & Poker, 2012).

Há uma vasta diversidade no que tange o ensino superior, desta maneira faz-se importante a formação continuada focada nas necessidades e contextos da escola onde o docente estiver inserido. Portanto, uma das funções primordiais no papel do profissional coordenador pedagógico é estruturar e preparar essas formações considerando o perfil do público-alvo e da comunidade escolar (Louzada, Martins & Giroto, 2015; Oliveira & Chacon, 2013; Teixeira, Amorim, Lopes & Souza, 2018).

Sendo assim, o coordenador precisa atentar-se as metodologias e estratégias aplicadas durante os encontros, permitindo questionamentos dos participantes acerca das práticas pedagógicas utilizadas na sala de aula. Ademais, a depender da organização dos espaços e tempos dentro de uma formação, ocorre o privilégio ou não da troca de experiências entre pares (Louzada, Martins & Giroto, 2015; Teixeira, Amorim, Lopes & Souza, 2018).

Idealmente para abarcar a diversidade por meio da educação inclusiva, deseja-se a construção de um profissional docente com perfil investigativo e reflexivo. Desta forma, os professores irão criar saberes substanciais relacionados ao tema, durante as capacitações (Oliveira & Chacon, 2013; Zanellato & Poker, 2012).

Segundo Louzada, Martins e Giroto (2015), quanto a formação inicial, os professores brasileiros reclamam da descontextualização dos currículos e 70% dizem ter tido ausência de contato com a educação inclusiva durante o curso. Entende-se portanto, crucial o aumento de pesquisas com base no tema para embasar os profissionais formadores não desenvolvimento das capacitações continuadas de docentes.

Sob esta perspectiva, adota-se a linha de pesquisa Formação Inicial e Continuada de Professores, o problema de pesquisa visa saber quais as principais metodologias utilizadas na formação continuada de professores pela gestão pedagógica, para trabalhar as questões relacionadas à educação inclusiva. A hipótese inicial é de que a coordenação pedagógica tende a aplicar estratégias de exposição de conteúdo para apresentar os temas relacionados a educação inclusiva.

O objetivo deste trabalho é identificar as principais metodologias e estratégias utilizadas durante a formação continuada dos professores aplicadas pela gestão pedagógica, de maneira individual e coletiva. Para isso, serão caracterizados os tipos básicos de formações existentes por meio da criação de categorias das metodologias encontradas nos estudos analisados e, descrever as características dos professores em decorrência das estratégias aplicadas.

Método

Originário das ciências médicas, a Revisão Sistemática (RS) é um tipo de estudo secundário que visa combinar, avaliar e sintetizar resultados de estudos independentes. Parte-se de uma pergunta para definir as estratégias de coleta de dados (Cordeiro, Oliveira, Rentería & Guimarães, 2007). Sendo assim, essa abordagem permite verificar nos artigos publicados uma linearidade que promova a formação docente reflexiva e inquisitiva.

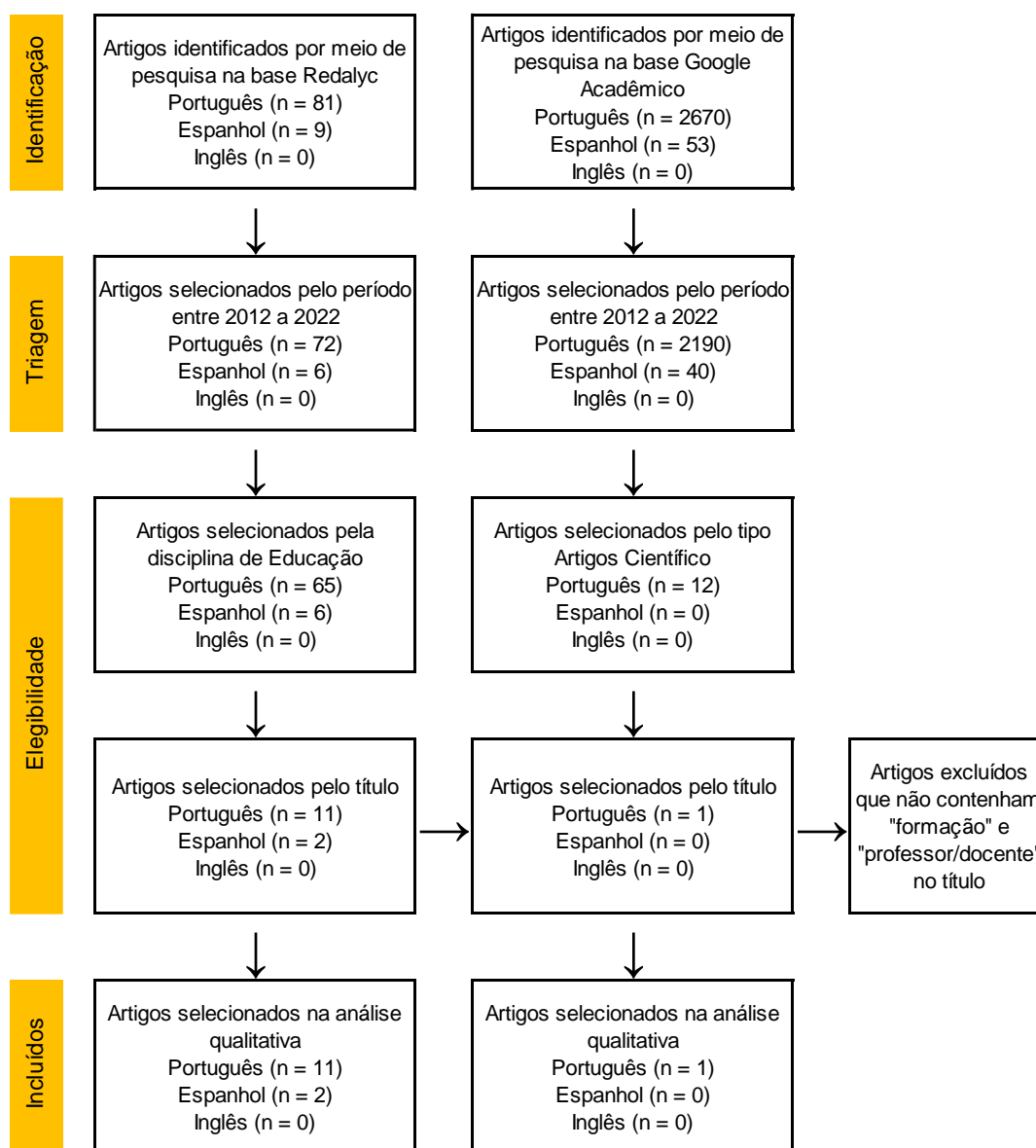
Para tanto, o método denominado Principais Itens para Relatar Revisões Sistemáticas e Meta-Análises (PRISMA), auxiliará na sistematização e análise dos dados visando a produção de estimativas. A recomendação PRISMA é composta por uma lista de checagem contendo 27 itens (Galvão, Pansani & Harrad, 2015). O processo de coleta e a constituição da lista de dados

serão analisados com base em categorias principais (professor, metodologia, pesquisa, aprendizagem e formação) e subcategorias criadas a partir de diferentes autores.

As bases de dados utilizadas foram Redalyc e Google Acadêmico, uma vez que possuem vasta presença de artigos relevantes nos idiomas contemplados: português (PT), língua materna da autora e, inglês (ING) e espanhol (ES) a fim de aumentar a extensão da pesquisa. Por meio das palavras-chaves selecionadas, houve buscas nos três idiomas referidos.

Figura 1

Fluxograma PRISMA dos artigos selecionados



Nota. Elaborado pela autora (2024)

Considerou-se temporalmente os últimos cinco anos, de 2012 a 2022, pois apesar da obrigatoriedade de disciplinas que tratem da educação inclusiva na formação inicial do professor, a diversidade de contextos exige a continua capacitação. Para atingir a finalidade da pesquisa foram utilizados os termos “educação inclusiva”, “coordenação pedagógica”, “formação continuada” e “professor”, extraídas do campo foco deste estudo com ajuda do operador booleano AND.

Em português, tem-se os termos "formação continuada" AND "professor" AND "educação inclusiva" AND "coordenador pedagógico", em inglês utilizou-se "continuing training" AND "teacher" AND "inclusive education" AND "pedagogical coordinator" e, em espanhol, "formación continua" AND "profesor" AND "educación inclusiva" AND "coordinador pedagógico". Complementando, os filtros de idiomas foram acrescentados nas buscas.

Inicialmente foram encontrados, em dezembro de 2022, 90 artigos no Redalyc, e, após triagem e a adequação aos critérios de elegibilidade, restaram 71 artigos. No Google Acadêmico, a busca resultou em 2723, considerando os artigos de revisão publicados no período pré-estabelecido, restaram 12 em português e 2 em espanhol (Figura 1).

Os 14 artigos incluídos na metanálise priorizaram as palavras-chave, previamente descritas. A partir destes resultados, os artigos passaram por verificação baseando-se na pergunta e na hipótese iniciais. Os critérios de seleção final iniciaram pela (1) análise do título onde exclui-se os que não continham "formação" e "professor/docente", (2) incidência das palavras-chave no texto e, (3) presença da temática de educação inclusiva (Tabela 1).

Tabela 1

Artigos incluídos

Artigo	Base	Autor	Ano	Título
1	Redalyc	Miriam Santana Teixeira, Antonio Amorim, Mariana Moraes Lopes, Amilton Alves de Souza	2018	O coordenador pedagógico como articulador da formação de professores e de sua identidade profissional
2	Redalyc	Daniella Zanellato, Rosimar Bortolini Poker	2012	Formação continuada de professores na educação inclusiva: a motivação em questão
3	Redalyc	Rayssa Maria Anselmo de Brito, Eduardo Jorge Lopes da Silva	2021	A interseccionalidade dos estudos da EJA, Educação Inclusiva e Formação Docente: um estado do conhecimento
4	Redalyc	Karlane Holanda Araújo, José Melinho de Lima Neto	2017	O pacto nacional pelo fortalecimento do ensino médio: limites e possibilidades da formação e atuação docente no campo da educação inclusiva
5	Redalyc	Danúsia Cardoso Lago, Dulcéria Tartuci	2020	Consultoria colaborativa como estratégia de formação continuada para professores que atuam com estudantes com deficiência intelectual
6	Redalyc	Anna Augusta Sampaio de Oliveira	2018	Encontro entre Educação Especial e Educação Inclusiva: a formação de professores-mediadores na área da deficiência intelectual
7	Redalyc	Ana Paula Zerbato, Enicéia Gonçalves Mendes	2021	O desenho universal para a aprendizagem na formação de professores: da investigação às práticas inclusivas
8	Redalyc	Anna Augusta Sampaio de Oliveira, Miguel Claudio Moriel Chacon	2013	Formação em educação especial no Brasil: retrospectiva e perspectiva contemporânea
9	Redalyc	Aline Tamires Kroetz Ayres Castro, Andrea Cristiane Maraschin Bruscato, Denice Aparecida Fontana Nisxota Menegais, Elizabeth Diefenthaler Krahe	2014	A formação continuada de professores e a prática da sala de aula
10	Redalyc	José Mendes Fonteneles Filho, Francisca Geny Lustosa	2018	Inovação pedagógica, inclusão e interculturalidade na formação de professores em pedagogia e magistério indígena na Universidade Federal do Ceará
11	Redalyc	Evani Andreatta Amaral Camargo, Maria Inês Bacellar Monteiro, Ana Paula de Freitas	2016	Trabalho docente no contexto da inclusão: formação continuada com enfoque colaborativo
12	Redalyc	Sandra González Miguel, Cristina Mayor Ruiz, Elena Hernández de la Torre	2019	Obstáculos y necesidades en la trayectoria formativa y profesional del profesor mentor principiante
13	Redalyc	Juliana Cavalcante de Andrade Louzada, Sandra Eli Sartoreto de	2015	Formación de profesores en la perspectiva de la educación inclusiva en Brasil

Artigo	Base	Autor	Ano	Título
14	Google Acadêmico	Oliveira Mar, Claudia Regina Mosca Giroto Bárbara Amaral Martins, Miguel Claudio Moriel Chacon	2019	Autoeficácia docente e Educação Especial: revisão da produção de conhecimento nacional e internacional com ênfase na formação de professores

Nota. Elaborado pela autora (2024)

Por meio de pesquisa bibliográfica, foram criadas categorias e subcategorias dos principais atores encontrados no processo de formação continuada de professores a fim de detectar regularidades nos estudos selecionados.

Tabela 2

Categorias para análise

Categoria	Subcategoria	Indicadores	Autores
Professor	Professor gestor do comportamento	Aprendizagem tradicional	Borges, 2001
	Professor reflexivo	Aprendizagem cognitiva	Fagundes, 2016
	Professor pesquisador	Aprendizagem contextualizada	
Metodologia	Psico-cognitiva	Estruturação dos saberes Contextualização	Borges, 2001; Ferreira, Santos e Costa, 2015
	Subjetiva-interpretativa	Relação entre as facetas do trabalho pedagógico Constituição dos saberes Interferência no exercício da prática	
	Curricular	Influência do currículo na prática docente	
	Profissional	Professor produtor do saber	
Pesquisa	Processo-produto	Saberes docente Professor gestor do comportamento	Borges, 2001; Ferreira, Santos e Costa, 2015
	Cognitivista	Pensamento docente Professor reflexivo	
	Interacionista-subjetivista	História docente Professor pesquisador	
Aprendizagem	Individual	Palestra Autoformação	Ferreira, Santos e Costa, 2015
	Coletiva	Oficina Seminário Grupos de estudos	
Formação	Clássica	Palestra Autoformação	Ferreira, Santos e Costa, 2015
	Crítica	Oficina Seminário Grupos de estudos	

Nota. Elaborado pela autora (2024)

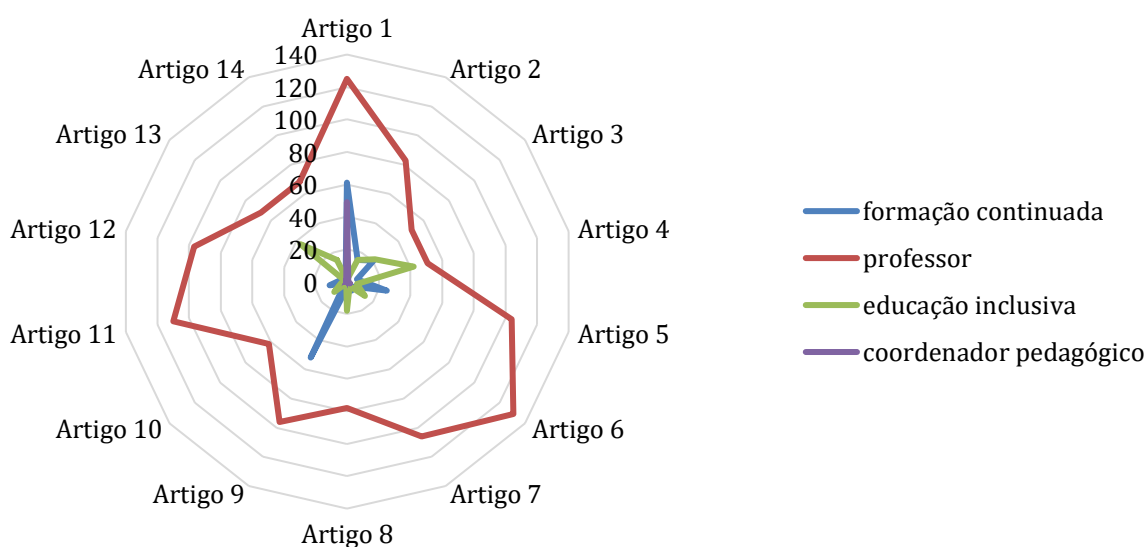
Resultados

O interesse inicial propõe a verificação as metodologias aplicadas durante a formação continuada de professores. Espera-se encontrar nos estudos analisados a preponderância de formações que visem a preparação de professores reflexivos-pesquisadores onde se considerem o pensamento e a história docente.

Desta forma, a aprendizagem permite o protagonismo do estudante, permitindo a significação e contextualização dos conteúdos apresentados dentro de sala de aula e formando sujeitos de maneira integral. Isso ocorre identicamente nos artigos estudados, pois salientam a relevância do professor frente ao próprio processo de aprendizado (Figura 2).

Figura 2

Incidência das palavras-chave nos artigos



Nota. Elaborado pela autora (2024)

O fator mencionado é observado ao buscar pelas palavras-chave (Figura 3) na extensão dos artigos. O termo professor aparece 1230, o que representa 72,5% da soma geral. Seguidos por “formação continuada” com 12,9%, educação inclusiva” com 11,11% e “coordenador pedagógico” com 3,5%.

Figura 3

Quantidade de palavras-chave



Nota. Elaborado pela autora (2024)

As pesquisas possuem um espaço amostral de 425 pessoas, divididas entre professores (93,2%), coordenadores pedagógicos (4,2%), estudantes de licenciatura (1,6%), bolsista de iniciação científica (0,2%) e pesquisadores (0,7%). Dentre os artigos com base em pesquisa bibliográfica temos na amostragem artigos (40,7%), teses (0,5%), dissertações (1,6%) e ementas de curso (57,1%) (Tabela 3).

Tabela 3

Características dos artigos incluídos

Artigo	Título	Instrumento	Amostra	População
1	O coordenador pedagógico como articulador da formação de professores e de sua identidade profissional	Pesquisa de campo com entrevista semiestrutura	16	Coordenadores pedagógicos da rede municipal de ensino de Salvador atuantes Educação de Jovens e Adultos (EJA)
2	Formação continuada de professores na educação inclusiva: a motivação em questão	Questionário	105	Professores do ensino regular da rede municipal de ensino de São Paulo
3	A interseccionalidade dos estudos da EJA, Educação Inclusiva e Formação Docente: um estado do conhecimento	Pesquisa bibliográfica	4	Artigos, teses e dissertações
4	O pacto nacional pelo fortalecimento do ensino médio: limites e possibilidades da formação e atuação docente no campo da educação inclusiva	Pesquisa bibliográfica	- -	
5	Consultoria colaborativa como estratégia de formação continuada para professores que atuam com estudantes com deficiência intelectual	Pesquisa colaborativa	6	Professoras da rede estadual de ensino de Goiás
6	Encontro entre Educação Especial e Educação Inclusiva: a formação de professores-mediadores na área da deficiência intelectual	Questionários, comentários descritivos e registros no diário de campo	220	Professores especialistas da Rede Municipal de Educação de São Paulo
7	O desenho universal para a aprendizagem na formação de professores: da investigação às práticas inclusivas	Pesquisa colaborativa	17	Professores da educação básica e estudantes de licenciaturas
8	Formação em educação especial no brasil: retrospectiva e perspectiva contemporânea	Retrospectiva histórica	- -	
9	A formação continuada de professores e a prática da sala de aula	Pesquisa descritiva qualitativa por meio de questionário	24	Professores da rede pública municipal do ensino básico na cidade de Porto Alegre no Rio Grande do Sul
10	Inovação pedagógica, inclusão e interculturalidade na formação de professores em pedagogia e magistério indígena na Universidade Federal do Ceará	Pesquisa bibliográfica de notas etnográficas	- -	
11	Trabalho docente no contexto da inclusão: formação continuada com enfoque colaborativo	Encontros com registros de filmagens e relatos em diário de campo	27	Professores do ensino fundamental de uma escola pública, coordenadores pedagógicos, bolsista de iniciação científica e pesquisadoras
12	Obstáculos y necesidades en la trayectoria formativa y profesional del profesor mentor principiante	Guias de autoapresentação, biogramas e incidentes críticos	10	Professores mentores iniciantes

Artigo	Título	Instrumento	Amostra	População	
13	Formación de profesores en la perspectiva de la educación inclusiva en Brasil	Consulta curriculares	matrizes	104	Cursos de licenciatura de ciências humanas, biológicas e exatas de universidades públicas brasileiras
14	Autoeficácia docente e Educação Especial: revisão da produção de conhecimento nacional e internacional com ênfase na formação de professores	Revisão sistemática		74	Artigos

Nota. Elaborado pela autora (2024)

Ao estudar as publicações selecionadas, pode-se perceber uma preocupação relacionada a formação inicial ou continuada de professores para atender as demandas advindas dos espaços escolares devido à diversidade de perfis do alunado como é possível verificar através dos dados expostos na tabela (Tabela 4).

Tabela 4

Dados relevantes

#	Autores	Dados relevantes
1	Teixeira, Amorim, Lopes e Souza, 2018	Os gestores educacionais precisam reconhecer a importância de seu papel como facilitadores do desenvolvimento contínuo dos professores, priorizando a escola como espaço ideal para essa formação. É fundamental buscar estratégias para envolver a comunidade escolar, construindo um ambiente de relações positivas e contribuindo para uma prática pedagógica emancipatória e autônoma.
2	Zanellato e Poker, 2012	Os resultados mostraram que os docentes matriculados no curso de especialização, têm motivação relacionada à fase da carreira, à atuação profissional e à formação educacional. Muitos tiveram contato com a inclusão durante a formação inicial e buscam formações continuadas na área. É importante criar políticas públicas e parcerias para subsidiar cursos e programas de formação nas diferentes áreas da deficiência, visando a uma educação inclusiva de qualidade.
3	Brito e Silva, 2021	Concluímos que a formação docente nessa interseção entre Educação de Jovens e Adultos e Educação Especial é pouco investigada, mas essencial para uma educação inclusiva. Observa-se a urgente necessidade de trazer as realidades escolares e os desafios inclusivos aos contextos de formação, por meio de investimentos que potencializem uma Educação de Jovens e Adultos verdadeiramente inclusiva.
4	Araújo e Neto, 2017	O programa de formação docente do Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio não aborda adequadamente a educação inclusiva, restringindo as discussões dos professores e limitando o acesso ao conhecimento científico. É essencial repensar e atualizar o programa para preparar professores e coordenadores pedagógicos no atendimento às necessidades especiais dos alunos, promovendo uma educação inclusiva que rompa com o modelo segregado e excludente.
5	Lago e Tartuci, 2020	Concluiu-se que a formação inicial e contínua dos professores precisa ser repensada para promover a educação inclusiva. Os participantes concordaram que um curso colaborativo é mais eficaz para atender às demandas da inclusão escolar, envolvendo os professores, equipes gestoras e administrativas. Essa formação estimula a reconstrução da formação profissional, fortalecendo a autonomia e a perspectiva crítica e emancipatória do papel docente.
6	Oliveira, 2018	Os relatos e a descrição do estudo revelam os desafios enfrentados pelas escolas e pelo sistema educacional brasileiro devido à precariedade econômica em algumas regiões, afetando as relações familiares e escolares. Os professores especializados desempenham um papel importante, e a formação permitiu discutir problemas educacionais no contexto mais amplo e considerou-se tanto as particularidades da deficiência intelectual quanto as mudanças gerais benéficas para todos.
7	Zerbato e Mendes, 2021	As estratégias de formação baseadas nos princípios do DUA e da colaboração foram eficazes na formação inicial e contínua dos participantes. É necessário investir em novos modelos de formação que permitam aos profissionais vivenciarem esses aspectos durante seu processo de formação. No entanto, a falta de uma cultura inclusiva nas escolas muitas vezes impede a mudança de práticas dos professores, mesmo após adquirirem novos conhecimentos. Apesar disso, o programa de formação contribuiu para esforços dos participantes em garantir a educação dos estudantes com necessidades especiais. É

#	Autores	Dados relevantes
		importante refletir sobre novos modelos de formação de professores que sejam mais contextualizados e diversos.
8	Oliveira e Chacon, 2013	A ausência de uma política unificada e propositiva para a formação em educação especial no Brasil resultou na construção de diferentes modelos. Isso gera um risco, pois qualquer modelo pode ser considerado válido. É importante que as instâncias político-administrativas estabeleçam diretrizes de formação, respeitando a autonomia das instituições, mas também garantindo que os professores sejam capacitados para lidar com a complexidade da educação inclusiva e especial. Contribuindo para sistemas educacionais justos e igualitários, promovendo o desenvolvimento das habilidades psicológicas superiores dos estudantes, conforme demonstrado por Vygotsky.
9	Castro, Bruscato, Menegais e Krahe, 2014	Este estudo preliminar mostra que mudanças ocorrem nas práticas pedagógicas e na construção do conhecimento quando os professores buscam sua formação continuada. No entanto, a qualidade não é garantida apenas por meio dessas formações devido a questões salariais, recursos e planos de carreira. A legislação educacional brasileira reconhece a importância da formação continuada para a valorização dos profissionais da educação. É essencial que os professores aprimorem sua prática docente e busquem uma formação continuada, desenvolvendo novas competências para a qualificação do ensino.
10	Filho e Lustosa, 2018	Reafirma-se a ideia de que diversidade cultural, inclusão e inovação são elementos essenciais para a construção de uma educação de qualidade. A experiência com povos indígenas e pessoas com deficiência mostra a importância da resistência e superação na busca por direitos. A educação inclusiva requer mudanças estruturais, eliminação de barreiras físicas e valorização da diversidade. As universidades públicas têm a responsabilidade de combater exclusões sociais históricas e contribuir para a igualdade de oportunidades. A inclusão efetiva dos estudantes requer medidas de permanência, participação e protagonismo. Transformar as universidades em espaços inclusivos é um desafio que exige discussões e ações.
11	Camargo, Monteiro e Freitas, 2016	Foi observado que o trabalho colaborativo ajudou os professores a refletirem sobre suas ações com esses alunos. Durante as reuniões, as pesquisadoras destacaram as práticas de ensino já realizadas pelos professores, incentivando-os a focar nas possibilidades em vez das limitações. O estudo revelou desafios na formação docente e na falta de diálogo entre profissionais especializados e externos. Além disso, as constantes demandas externas interrompem a colaboração. É necessário fortalecer o trabalho colaborativo e oferecer suporte teórico e prático aos professores para promover a inclusão escolar. A pesquisa ressalta a importância da colaboração entre professores e pesquisadores universitários, que discutem questões relacionadas ao ensino de alunos com deficiência. É fundamental superar visões limitadas sobre a deficiência e adotar abordagens prospectivas de ensino baseadas em perspectivas histórico-culturais.
12	Miguel, Ruiz e Torre, 2019	Os resultados apresentados destacam que as conclusões mostradas respondem às necessidades de formação e profissionais dos professores mentores iniciantes, de acordo com o objetivo geral do estudo. As questões de pesquisa abordaram os antecedentes formativos e profissionais dos mentores iniciantes, a dedicação à mentoria e as necessidades profissionais encontradas na prática, e os obstáculos nas trajetórias profissionais e formativas dos mentores. Foram identificadas necessidades de formação contínua e de apoio institucional para fortalecer a figura do mentor.
13	Louzada, Martins e Giroto, 2015	Com base nos resultados encontrados, a operação de sistemas de ensino inclusivo é um desafio para os profissionais da educação. O objetivo principal é garantir o acesso e a permanência de todos os alunos, independentemente de sua diversidade socioeconômica, étnico-racial, de gênero e cultural. É necessário superar as barreiras que tornam os espaços educacionais ineficientes e valorizar as potencialidades dos alunos, incluindo aqueles com deficiência. Os professores precisam ser capacitados e trabalhar de forma colaborativa para desenvolver um currículo acessível. Além disso, as políticas públicas e a formação de professores devem estar alinhadas com a legislação e promover a qualidade educacional. A avaliação formativa e os indicadores de qualidade são importantes para impulsionar a transformação necessária.
14	Martins e Chacon, 2019	A confiança dos professores em si mesmos, sua motivação e esforço são essenciais para a inclusão escolar de alunos com deficiência, transtornos globais ou altas habilidades/superdotação. Poucas pesquisas brasileiras investigaram a autoeficácia docente e a Educação Especial na perspectiva inclusiva, sem abordar a formação de professores. No contexto internacional, estudos mostram que a formação pode aumentar a autoeficácia docente, especialmente quando há integração teoria-prática. Experiências vicárias na formação inicial e continuada podem fortalecer a autoeficácia, proporcionando a aquisição de novas habilidades com base em situações inclusivas de sucesso.

Nota. Elaborado pela autora (2024)

Ao analisar o perfil das publicações nos contextos das categorias, apenas uma produção não atendeu aos requisitos e impossibilitou a categorização devido ao modelo de metodologia adotado. Desta forma, a produção dos autores Martins e Chacon (2019), ficou de fora dos resultados (Tabela 5).

Tabela 5

Trabalhos por categoria

Categoria	Subcategoria	Quantidade	Artigos
Professor	Professor gestor do comportamento	5	1, 3, 8, 12, 13
	Professor reflexivo	6	2, 4, 5, 7, 9, 11
	Professor pesquisador	2	6, 10
Metodologia	Psico-cognitiva	3	2, 5, 10
	Subjetiva-interpretativa	5	3, 7, 9, 11
	Curricular	2	4, 8
Pesquisa	Profissional	3	1, 6, 12
	Processo-produto	4	1, 4, 12, 13
	Cognitivista	6	2, 3, 5, 7, 8, 9
Aprendizagem	Interacionista-subjetivista	3	6, 10, 11
	Individual	3	1, 8, 12
	Coletiva	10	2, 3, 4, 5, 6, 7, 9, 10, 11, 13
Formação	Clássica	4	1, 2, 3, 8
	Crítica	9	4, 5, 6, 7, 9, 10, 11, 12, 13

Nota. Elaborado pela autora (2024)

Discussão e conclusões

A escola é um ambiente onde estão diferentes atores, dentre os principais estão a gestão, os docentes e os estudantes. Sob o ponto de vista hierárquico, a gestão tem por função promover o aperfeiçoamento dos professores por meio de formações continuadas, sejam elas dentro ou fora do ambiente escolar. Há casos em que os gestores buscam por parcerias de organizações do terceiro setor ou instituições de educação superior ou, ministram as formações com base nas próprias experiências. Sendo assim, os artigos foram analisados com base em cinco categorias: professor, metodologia, pesquisa, aprendizagem, formação.

As abordagens adotadas nas formações continuadas

No geral, as formações continuadas apresentam uma abordagem clássica, caracterizada pela transferência de conhecimento sem levar em consideração a experiência e os conhecimentos adquiridos pelos professores, bem como suas necessidades de formação ou, crítica que busca oferecer aos professores uma formação que promova a reflexão sobre sua

prática, a resolução de problemas com base em sua realidade e o desenvolvimento por meio de processos colaborativos (Ferreira, Santos & Costa, 2015).

Neste sentido, prevaleceram as abordagens críticas, em 69% dos artigos, nas quais as formações baseiam-se nas experiências e contextos escolares priorizando ciclos reflexivos por meio da análise de dados educacionais, documentos oficiais, currículos e pesquisas bibliográficas (Castro, Bruscatto, Menegais & Krahe, 2014; Amaral, Bacellar e Freitas, 2016; Araújo, e Neto, 2017; Filho & Lustosa, 2018; Oliveira, 2018; Miguel, Ruiz & Torre, 2019; Lago & Tartuci, 2020; Zerbato & Mendes, 2021). Contudo, a abordagem clássica ainda é percebida, 31% dos artigos, quando são desenvolvidas formações com pouca consistência, sem diálogo ou momentos de reflexão onde imperam as atividades pré-estabelecidas pelas Secretarias de Educação (Zanellato & Poker, 2012; Teixeira, Amorim, Lopes & Souza, 2018; Brito & Silva, 2021). Nos casos de pesquisas com as vertentes de revisão de literatura ou análise da educação superior são concebidas ambas as abordagens (Oliveira & Chacon, 2013; Louzada, Martins & Giroto, 2015).

Metodologias de ensino

Para além do tipo de abordagem, encontra-se a metodologia aplicada durante as formações. Desta forma, utilizou-se as teorias elencadas por Borges (2001): a psico-cognitiva, que enfatiza a estruturação mental dos saberes; a subjetiva-interpretativa, que destaca aspectos fenomenológicos e simbólicos dos saberes; a curricular, que examina como os conhecimentos influenciam a prática docente; e a profissional, que reconhece os professores como produtores de saberes práticos, adaptando-se às realidades em constante transformação do ensino (Borges, 2001; Ferreira, Santos & Costa, 2015).

A maior parte dos artigos, 38% do total, contém a abordagem subjetiva-interpretativa na qual os professores desempenham um papel essencial na qualidade da educação, aprendendo tanto com a prática quanto com a teoria, através da reflexão crítica sobre a experiência (Castro, Bruscatto, Menegais & Krahe, 2014). Para Louzada, Martins e Giroto (2015), a oferta de formação de professores deve revisar o processo educativo, focando na melhoria das condições de aprendizagem para promover a qualidade educacional para todos os alunos, incluindo aqueles com deficiência, transtorno global do desenvolvimento e altas habilidades, superando as barreiras que os tornam inferiores e ineficientes nos espaços educativos.

O maior desafio encontrado para a construção de formações colaborativas é a falta de diálogo entre profissionais especializados e professores da escola, bem como a escassez de tempo para lidar com questões complexas como a alfabetização de alunos com deficiência, exigindo abordagens que vão além das discussões com os professores (Camargo, Monteiro & Freitas, 2016). Brito e Silva (2021) revelam ser urgente investir em formação continuada que, ao estar alinhada com a prática e as realidades escolares, se torne um espaço de reflexão e promoção de novas práticas. Zerbato e Mendes (2021) apresentam uma proposta de utilizar o Desenho Universal da Aprendizagem (DUA) como foco das formações onde cada encontro do programa de formação foi adaptado de acordo com as demandas e progresso dos participantes ao longo de onze encontros, com avaliação contínua e replanejamento para atender às necessidades do grupo, mantendo os objetivos da formação e embasando-se em estudos internacionais.

Na vertente profissional, com 23% dos artigos, há uma preocupação com as formações continuadas aplicadas pelos coordenadores pedagógicos, uma vez que se observou durante as visitas às escolas e entrevistas com eles que a prática nas escolas difere do que é indicado pelos teóricos e documentos legais. A maioria dos coordenadores não realiza planejamento para a formação continuada dos professores, alegando falta de tempo e dificuldade em engajá-los. (Teixeira, Amorim, Lopes & Souza, 2018).

Uma saída para este problema seria a metodologia de formação de professores multiplicadores, também conhecida como estratégia piramidal que apesar de pouco estudada

na literatura, é amplamente utilizada nas políticas públicas de saúde e educação, visando disseminar conhecimento por meio de professores-mediadores. (Oliveira, 2018). Desta forma, Miguel, Ruiz e Torre (2019) afirmam que o conhecimento profissional é diferenciado e epistemologicamente construído a partir da integração e transformação de diversos saberes, conhecimentos e concepções de diferentes fontes. Além disso, ele é adquirido pelos professores por meio da experiência própria, acompanhado de saberes e concepções, sendo base da competência profissional.

Já a teoria psico-cognitiva é vista em 23% dos trabalhos, um deles prevalece a instrução com foco prioritário nas mudanças de paradigma nas práticas educacionais, baseando-se nas necessidades dos estudantes dentro de sala de aula. (Zanellatto e Poker, 2012). Em outro os professores voluntários mais experientes, de diferentes locais e instituições de ensino superior ofereciam aulas e orientavam, bem como acompanhavam, as atividades curriculares realizadas exclusivamente em uma aldeia indígena (Filho & Lustosa, 2018). E, por fim, foi apresentado a configuração de consultoria educacional, de maneira colaborativa de modo que para que os especialistas estruturassem a formação, foram necessárias entrevistas semiestruturadas a fim de priorizar as reais necessidades dos professores (Lago & Tartuci, 2020).

Por fim, a abordagem de cunho curricular, representada por 15% dos trabalhos, está ligada diretamente a formação inicial e continuada dos professores fornecida pelas instituições de ensino superior nas quais destacam-se que a formação de professores para a educação especial no Brasil está em constante evolução, influenciada pelas políticas nacionais e internacionais e, embora existam diferentes instâncias de formação, os estados têm buscado formar professores de acordo com a política nacional de inclusão, respeitando a legislação e garantindo uma formação diferenciada (Oliveira & Chacon, 2013). Para isso, os cursos devem privilegiar a conexão entre teoria e prática, baseado no domínio de conhecimentos científicos e didáticos, valorizando a escola como espaço de formação contínua e construção coletiva do projeto político-pedagógico (Araújo & Neto, 2017).

Tipos de aprendizagens durante as formações

Em relação ao tipo de aprendizagem, ela pode ser coletiva ou colaborativa, baseada no princípio de "aprender com os outros", em que a formação é realizada em grupo e com uma abordagem colaborativa, podendo ser realizada tanto presencialmente como online, e envolve o estabelecimento de metas e objetivos de aprendizagem em comum para um grupo específico. E, individual, caracterizada por uma abordagem individualizante e instrumental, na qual o conteúdo é elaborado por especialistas e apresentado aos professores em reuniões grupais, sendo pouco valorizado os conhecimentos teóricos e práticos que os professores já possuem em sua experiência (Ferreira, Santos & Costa, 2015).

Cerca de 77% dos artigos, privilegiam a aprendizagem coletiva dentre as quais a Secretaria de Educação de São Paulo promoveu dois cursos de formação continuada relacionados à surdez e deficiência intelectual para os professores da rede pública de ensino (Zanellatto e Poker, 2012). Castro, Bruscatto, Menegais e Krahe (2014) ressaltam a importância de um professor passar por uma formação reflexiva, pois ele tende a multiplicar essas atitudes e ações com seus alunos, resultando em uma prática reflexiva nas reuniões pedagógicas, entrevistas com a coordenação pedagógica, cursos de aperfeiçoamento, conselhos de classe, entre outros, o que leva a uma relação ativa na busca por soluções para os problemas e dificuldades.

Nessa perspectiva, Louzada, Martins e Giroto (2015) reforçam que os cursos de formação de professores, tanto na modalidade inicial como na contínua, devem promover a apropriação de conhecimentos sobre a legislação vigente, bem como o reconhecimento dos problemas escolares e as limitações das propostas de formação inicial nos cursos de Pedagogia e demais licenciaturas. Além disso devem garantir oportunidades de atualização constante,

instrução em novas metodologias e trabalho coletivo e interdisciplinar, condições essenciais para superar a fragmentação das disciplinas, que atualmente são trabalhadas isoladamente.

Ainda na perspectiva da aprendizagem coletiva, em algumas ocasiões participam da formação públicos diversos, dentre eles coordenação pedagógica, pesquisadores e professores, promovendo uma rica troca de experiências. (Camargo, Monteiro & Freitas, 2016). Contudo, deve-se atentar para adequação da proposta ao público, formações engessadas e não respondem as lacunas existentes sem debates das vivências (Araújo & Neto, 2017). Pautar a formação, por exemplo, nas documentações existentes pode ser um ponto de partida interessante. Porém, a preparação da pauta deve ocorrer de maneira colaborativa com os professores-mediadores ou pesquisadores externos (Oliveira, 2018; Lago & Tartuci, 2020; Zerbato & Mendes, 2021), com possibilidade de uma proposta de formação com objetivo de enfrentamento aos problemas locais (Filho & Lustosa, 2018; Brito & Silva, 2021).

Do ponto de vista individual ou instrumental, 23% dos estudos possuem esta característica. Apesar de importante, há situações em que a sobrecarga de trabalho do coordenador não permite formações adequadas, e constatou-se que esses profissionais não desenvolvem ações formativas consistentes e efetivas com os professores da EJA, não promovem momentos coletivos de reflexão sobre a prática pedagógica e se envolvem mais com atividades rotineiras do que com a formação continuada, enfrentando resistência por parte de alguns professores (Teixeira, Amorim, Lopes & Souza, 2018).

Contudo, um caso promissor de formação individual é a mentoria, em que o professor mentor é definido como um profissional docente experiente, reconhecido por sua qualidade de ensino e intervenção em projetos de inovação, que estabelece uma relação diádica com um professor iniciante, fornecendo orientação e aconselhamento (Miguel, Ruiz & Torre, 2019). Alguns trabalhos apresentam a aprendizagem é mesclada, coletiva e individual, dependendo do tipo de atividade realizada pelo professor, uma vez que a formação possui partes presenciais e online (Oliveira & Chacon, 2013).

Perfil do professor-aluno

O ator da formação continuada é o professor, dependendo do tipo de aprendizagem aplicada tem-se um perfil de profissional desenvolvido. Sob esta análise, dividimos a categoria em três abordagens: o professor gestor do comportamento que age como um gestor de comportamentos dos estudantes, cujo objetivo é otimizar o processo de ensino para obter o melhor resultado possível na aprendizagem e as formações enfatizam um conjunto de variáveis comportamentais do professor e seus efeitos imediatos sobre os alunos; o professor reflexivo que reflete sobre sua própria prática e elabora estratégias a partir dela, assumindo sua realidade escolar como objeto de pesquisa, reflexão e análise, apoiado em uma formação tutorada e uma aprendizagem na ação para formar profissionais reflexivos nessas áreas; e o professor pesquisador que busca pela melhor forma de ensinar e aprender, como um artista que utiliza diferentes materiais para criar soluções mais adequadas, assim as formações têm a importância de reconhecer os professores como sujeitos capazes de experimentar em sua prática e gerar teorias a partir dela (Borges, 2001; Fagundes, 2016)..

Os estudos analisados contém 46% na categoria professor reflexivo, a construção da identidade política do corpo docente é fortalecida nos novos espaços, promovendo reflexões e discussões sobre a educação especializada para alunos com deficiência e impulsionando a implementação de políticas públicas mais efetivas, evidenciando a iniciativa e motivação dos professores em buscar informações e compartilhar reflexões sobre a prática por meio de formações continuadas na perspectiva da educação inclusiva, mesmo custeando seu próprio aprimoramento (Zanellatto e Poker, 2012; Araújo & Neto, 2017; Zerbato & Mendes, 2021).

Desta maneira, a formação continuada auxilia os professores a serem reflexivos, promovendo mudanças em suas práticas, permitindo que eles reconheçam e compreendam suas dificuldades, bem como desenvolvam estratégias para superá-las (Castro, Bruscato,

Menegais & Krahe, 2014; Lago & Tartuci, 2017). Se faz portanto, importante fortalecer o poder de agir do professor, auxiliando-o a identificar dificuldades e possibilidades no ensino de alunos com deficiência, capacita-o para agir em prol do ensino e de sua própria formação como educador, proporcionando um conhecimento mais aprofundado sobre o gênero profissional e suas ferramentas técnicas e semióticas (Camargo, Monteiro & Freitas, 2016).

Na categoria professor gestor do comportamento, representado por 38% dos artigos, as formações fornecidas pelas instituições de ensino superior se alinham aos conhecimentos básicos necessários à formação docente sem atender as necessidades específicas dos professores (Oliveira & Chacon, 2013). Muitos cursos possuem uma roupagem arcaica, em que prevalece o conteúdo em detrimento da experiência (Louzada, Martins & Giroto, 2015), e sufocando as trajetórias profissionais dos professores, visando uma abordagem pouco inclusiva e descontextualizada (Teixeira, Amorim, Lopes & Souza, 2018). Por outro lado, nas formações individuais por meio de mentoria, ao mesmo tempo no qual o mentor cria seu conteúdo com base em suas experiências, o mentoreado expõe as suas angústias em busca de saná-las (Miguel, Ruiz & Torre, 2019). Em todos os casos, prevalecem os estudos voltados aos processos de ensino (Brito & Silva, 2021).

O professor pesquisador, ideal de perfil docente, contribui com 15% das publicações. Isso é visto nas mentorias, na qual a ideia da formação é multiplicar o conhecimento por meio dos professores-mediadores, disseminando-o e intervindo como um efeito multiplicador (Oliveira, 2018) e nas formações desenhadas para uma comunidade e a fim de atender as demandas particulares de uma determinada região (Filho & Lustosa, 2018).

Foco aplicado nas pesquisas

As análises culminam nos tipos de pesquisas: o processo-produto cujo objetivo é examinar como as ações dos professores durante o ensino afetam o aprendizado dos alunos; o cognitivista centrada nos aspectos cognitivos, pensamento e construção de esquemas que reconhece a complexidade do ofício docente, que exige conhecimento contextualizado, interativo e especulativo, se preocupando com o processamento da informação e os processos de construção do conhecimento no ensino-aprendizagem; e o interacionista-subjetivista com foco no indivíduo como um ser dotado de histórias, que constrói o mundo em relação com outros, o ensino é então visto como uma forma de interação simbólica, no qual os sujeitos atuam dependendo do significado que os conhecimentos têm para eles (Borges, 2001; Ferreira, Santos e Costa, 2015).

Cerca de 46% dos estudos estão embasados na perspectiva cognitivista, na qual os professores buscam informações e reflexões sobre práticas educacionais, participando de formações continuadas para atender às necessidades e demandas do cotidiano escolar, tanto dentro quanto fora da sala de aula (Zanellatto e Poker, 2012; Oliveira & Chacon, 2013). Os professores desempenham um papel fundamental na qualidade da educação, pois aprendem tanto com a prática quanto com a teoria, refletindo criticamente sobre suas experiências para melhorar seu conhecimento e desempenho profissional (Castro, Bruscato, Menegais & Krahe, 2014; Lago & Tartuci, 2014).

Tem-se nesta perspectiva a formação de um professor reflexivo necessita olhar para a história de vida deste sujeito, além de fortalecer o trabalho colaborativo (Brito & Silva, 2021). Sendo assim, a formação colaborativa, baseada no conceito e princípios do DUA, pode promover práticas pedagógicas inclusivas, reflexão e construção de novos saberes, visando à participação e aprendizado de todos, incluindo estudantes da Educação Especial (Zerbato & Mendes, 2021).

Nos 31 % de artigos dentro da categoria processo-produto, destaca-se a necessidade de garantir a oportunidade de atualização constante, instrução em novas metodologias e trabalho coletivo e interdisciplinar, condições essenciais para desenvolver a capacidade de superar a fragmentação das disciplinas, que atualmente são trabalhadas de forma isolada (Louzada,

Martins & Giroto, 2015). Cabe ressaltar a priorização da articulação entre professores e coordenadores dentro do contexto do trabalho, por meio de encontros sistemáticos na escola, mediados pelo orientador de estudos (Araújo & Neto, 2017) no formato de oficinas de reflexão, trabalho colaborativo ou comunidades de prática, pois têm se mostrado formativa e efetiva, permitindo maior aderência à realidade do professor e promovendo a legitimação, ressignificação ou superação de seus repertórios de práticas em diferentes contextos escolares.

Desta forma, os professores se reúnem para estudar, analisar o currículo, refletir e propor mudanças nos conteúdos trabalhados, realizando pesquisas e avaliações internas, privilegiando a interação no local de trabalho (Teixeira, Amorim, Lopes & Souza, 2018), unindo professores experientes e novatos para proporcionar o apoio emocional e pedagógico de um mentor experiente. (Miguel, Ruiz & Torre, 2019).

Na perspectiva interacionista-subjetivista foram categorizados 23% dos trabalhos, revelando desafios principalmente durante as formações colaborativas, em parte pela falta de diálogo (Camargo, Monteiro & Freitas, 2016). Uma saída é promover formações com especialistas externos, onde ocorram discussões e análises do processo de avaliação e dos procedimentos das escolas, além do compartilhamento de experiências e plantão de dúvidas online para esclarecimento e monitoramento das dificuldades da equipe (Oliveira, 2018). Além disso, as mentorias em parceria com instituições de ensino superior ajudam o professor a enxergar a pesquisa como parte do seu cotidiano profissional (Filho & Lustosa, 2018).

Com bases nestas discussões, a pesquisa resultou em um perfil de formação, que não necessariamente, é a mais adequada diante das novas descobertas da ciência. Porém, é a mais praticada dentre os estudos aqui apresentados (Tabela 6).

Tabela 6

Trabalhos por categoria

Categoria	Subcategoria	%	Artigos
Professor	Professor reflexivo	46%	2, 4, 5, 7, 9, 11
Metodologia	Subjetiva-interpretativa	38%	3, 7, 9, 11
Pesquisa	Cognitivista	46%	2, 3, 5, 7, 8, 9
Aprendizagem	Coletiva	77%	2, 3, 4, 5, 6, 7, 9, 10, 11, 13
Formação	Crítica	69%	4, 5, 6, 7, 9, 10, 11, 12, 13

Nota. Elaborado pela autora (2024)

Desde 2019, quando foi promulgada Resolução CNE/CP nº 2 que instituiu a Base Nacional Comum para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica (BNC – Formação Continuada), houve a implementação do programa nos estados. Ela está baseada em três pilares: conhecimento profissional, prática profissional, engajamento profissional. Sendo que como fundamental, a formação continuada de professores visa desenvolver as competências necessárias para um desempenho socialmente eficiente e uma qualificação adequada para o trabalho (Ruiz, 2022).

Diante deste cenário, a única ressalva no perfil obtido está na categoria professor, que, apesar de ter maioria das formações apresentando-o como reflexivo, este ainda permanece de maneira passiva no aprendizado. Busca-se, portanto, aprofundar as formações continuadas de modo a permitir que o docente entenda a importância de buscar a resposta as indagações por meio de dados provenientes da ciência.

Neste sentido, Fagundes (2016) discute que diante do descontentamento dos professores com a falta de reciprocidade entre a teoria acadêmica e a prática em sala de aula, movimentos como o do professor pesquisador surgem como propostas inovadoras que visam impulsionar a pesquisa educacional e (re)configurar o papel do professor, envolvendo a compreensão dos fenômenos educativos, a interculturalidade, a pluralidade e a reflexão coletiva em busca de um melhor trabalho docente.

Conforme estes estudos, as formações devem ser sob perspectiva crítico-reflexiva, comprometida em fornecer aos professores uma formação que permita a reflexão sobre sua prática, a solução de problemas com base em sua realidade e o desenvolvimento por meio de processos colaborativos. Assim, haverá um grande potencial para transformar o ensino em uma prática significativa e contextualizada, corroborando com as práticas metodológicas subjetiva-interpretativas, onde o foco está na relação pessoal dos professores com seu trabalho, buscando entender como isso interfere na forma de ensinar.

O processo de aprendizagem colaborativo, baseado no princípio de "aprender com os outros", envolve o estabelecimento de metas e objetivos de aprendizagem em comum para um grupo específico. Por meio de oficinas e seminários a gestão proporciona a interação entre os participantes e o compartilhamento de experiências e conhecimentos. Além da oportunidade de discussão e resolução de problemas, com um especialista, interno ou externo, atuando como mediador.

Desta maneira, o professor se torna ciente de suas práticas embasado em processos cognitivistas, centrados nos aspectos cognitivos, pensamento e construção de esquemas. O que proporciona o reconhecimento da complexidade do ofício docente, e ao mesmo tempo, exige conhecimento contextualizado, interativo e especulativo, levando a preocupação com o processamento da informação e os processos de construção do conhecimento no ensino-aprendizagem.

A partir destes motivadores, a reflexão torna-se parte do saber docente, onde este reflete sobre sua própria prática e elabora estratégias a partir dela, assumindo sua realidade escolar como objeto de pesquisa, reflexão e análise. O passo seguinte é permitir que haja momentos de incentivo a pesquisa, e a partir das reflexões, o professor busque pela melhor forma de ensinar e aprender, como um artista que utiliza diferentes materiais para criar soluções mais adequadas. Assim, destaca-se a importância de reconhecer os professores como sujeitos capazes de experimentar em sua prática e gerar teorias a partir dela.

A partir destas reflexões, propõe-se a realização de pesquisas que incentivem o aprofundamento das formações continuadas para que os professores se tornem reflexivos e ativos no aprendizado, compreendendo a importância da pesquisa educacional e (re)configurando seu papel, impulsionando a interculturalidade e a reflexão coletiva em busca de um melhor trabalho docente, tornando-se pesquisador.

Referências

- Araújo, K. H., & Neto, J. M. L. (2017). O pacto nacional pelo fortalecimento do ensino médio: Limites e possibilidades da formação e atuação docente no campo da educação inclusiva. *Regae - Revista de Gestão e Avaliação Educacional*, 6(11), 68-84. <https://doi.org/10.5902/2318133818865>
- Brito, R. M. A., & Silva, E. J. L. (2021). A interseccionalidade dos estudos da EJA, Educação Inclusiva e Formação Docente: Um estado do conhecimento. *Revista Educação Especial*, 34, e25. <https://doi.org/10.5902/1984686X63606>

- Borges, C. (2001). Saberes docentes: Diferentes tipologias e classificações de um campo de pesquisa. *Educação & Sociedade*, 22(74), 59-76. <https://doi.org/10.1590/S0101-73302001000100005>
- Camargo, E. A. A., Monteiro, M. I. B., & Freitas, A. P. (2016). Trabalho docente no contexto da inclusão: Formação continuada com enfoque colaborativo. *Revista de Educação PUC-Campinas*, 21(1), 45-57. <https://doi.org/10.24220/2318-0870v21n1a2891>
- Castro, A. T. K. A., Bruscatto, A. C. M., Menegais, D. A. F. N., & Krahe, E. D. (2014). A formação continuada de professores e a prática da sala de aula. *Educação Unisinos*, 18(3), 271-279. <https://doi.org/10.4013/edu.2014.183.06>
- Cordeiro, A. M., Oliveira, G. M., Rentería, J. M., & Guimarães, C. A. (2007). Revisão sistemática: Uma revisão narrativa. *Revista do Colégio Brasileiro de Cirurgiões*, 34(6), 428-431. <https://doi.org/10.1590/S0100-69912007000600012>
- Fagundes, T. B. (2016). Os conceitos de professor pesquisador e professor reflexivo: Perspectivas do trabalho docente. *Revista Brasileira De Educação*, 21(65), 281-298. <https://doi.org/10.1590/S1413-24782016216516>
- Ferreira, J. S., Santos, J. H., & Costa, B. O. (2015). Perfil de formação continuada de professores de Educação Física: Modelos, modalidades e contributos para a prática pedagógica. *Revista Brasileira de Ciências do Esporte*, 37(3), 289-298. <https://doi.org/10.1016/j.rbce.2014.01.002>
- Filho, J. M. F., & Lustosa, F. G. (2018). Inovação pedagógica, inclusão e interculturalidade na formação de professores em pedagogia e magistério indígena na Universidade Federal do Ceará. *Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação*, 13(esp. 2), 1281-1300. <https://doi.org/10.21723/riaee.v13.nesp2.set2018.11644>
- Galvão, T. F., Pansani, T. S. A., & Harrad, D. (2015). Principais itens para relatar Revisões sistemáticas e Meta-análises: A recomendação PRISMA. *Epidemiologia e Serviços de Saúde*, 24(2), 335-342. <https://www.scielo.br/j/ress/a/TL99XM6YPx3Z4rxn5WmCNCf/?lang=pt>
- Lago, D. C., & Tartuci, D. (2020). Consultoria colaborativa como estratégia de formação continuada para professores que atuam com estudantes com deficiência intelectual. *Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação*, 15(esp.1), 983-999. <https://doi.org/10.21723/riaee.v15iesp.1.13512>
- Louzada, J. C. A., Martins, S. E. S. O., & Giroto, C. R. (2015). Formación de profesores en la perspectiva de la educación inclusiva en Brasil. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 20(64), 95-122. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1405-66662015000100006&lng=es&tlng=es
- Martins, B. A., & Chacon, M. C. M. (2019). Autoeficácia docente e Educação Especial: Revisão da produção de conhecimento nacional e internacional com ênfase na formação de professores. *Revista Educação Especial*, 32(e70), 01-22. <https://doi.org/10.5902/1984686X35883>
- Miguel, S. G., Ruiz, C. M., & La Torre, E. H. (2019). Obstáculos y necesidades en la trayectoria formativa y profesional del profesor mentor principiante. *Estudios Pedagógicos*, 45(3), 07-30. <https://doi.org/10.4067/S0718-07052019000300007>
- Oliveira, A. A. S. (2018). Encontro entre Educação Especial e Educação Inclusiva: A formação de professores-mediadores na área da deficiência intelectual. *Educação Unisinos*, 22(2), 138-146. <https://doi.org/10.4013/edu.2018.222.13231>
- Oliveira, A. A. S., & Chacon, M. C. M. (2013). Formação em educação especial no Brasil: Retrospectiva e perspectiva contemporânea. *Revista online de Gestão e Política Educacional*, 14, 45-6. <https://periodicos.fclar.unesp.br/rpge/article/view/9341>

- Ruiz, J. S. (2022). Base nacional comum para a formação continuada de professores da educação básica: Uma análise crítica. *Revista Gesto-Debate*, 22(14), 251-267. <https://periodicos.ufms.br/index.php/gestodebate/article/view/17184/11394>
- Teixeira, M. S., Amorim, A., Lopes, M. M., & Souza, A. A. (2018). O coordenador pedagógico como articulador da formação de professores e de sua identidade profissional. *Acta Scientiarum*, 40(3), e37961. <https://doi.org/10.4025/actascieduc.v40i3.37961>
- Zanellato, D., & Poker, R. B. (2012). Formação continuada de professores na educação inclusiva: A motivação em questão. *Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação*, 7(1), 147-158. <https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/5375>
- Zerbato, A. P., & Mendes, E. G. (2021). O desenho universal para a aprendizagem na formação de professores: Da investigação às práticas inclusivas. *Educação e Pesquisa*, 47, e233730. <https://doi.org/10.1590/S1678-4634202147233730>