

**Formação Continuada de professores no âmbito da Educação Inclusiva: Percepções e proposições formativas a partir de professores da rede municipal**

*Continuing Formation of teachers within the scope of Inclusive Education: Perceptions and formative propositions from teachers in the municipal network*

Ana Carolina de Souza Silva  
Maria Vitória Gois Mayrinck  
Maria Joselma do Nascimento Franco  
**Universidade Federal de Pernambuco (UFPE)**  
Caruaru-Brasil

**Resumo**

O artigo tem como objetivo analisar as necessidades formativas percebidas por professores(as) da Rede Municipal de Ensino de Caruaru, no âmbito da Educação Inclusiva. Está teoricamente fundamentado a partir de Candau (1997), Pimenta (2002), Gatti (2008), Franco (2009) e Imbernón (2010), para conceitualizar a formação continuada, e, a partir de Mendes e Fialho (2004) e Glat (2018), discutindo a formação continuada no âmbito da Educação Inclusiva. A pesquisa é de abordagem qualitativa e o procedimento de produção dos dados é a entrevista semiestruturada. Os resultados apontam que, apesar de a Secretaria de Educação realizar formações continuadas, o seu modelo está focado no “treinamento” e na desassociação entre os(as) profissionais de apoio escolar e os(as) professores(as) do ensino regular, existindo caminhos de resistência em transformar a realidade escolar para a consolidação de uma cultura inclusiva nas escolas do município.

**Palavras-chave:** Educação Inclusiva; Formação Continuada; Cultura Inclusiva.

**Abstract**

The article aims to analyze the training needs perceived by teachers from the Caruaru Municipal Education Network within the scope of Inclusive Education. Theoretically based on Candau (1997), Pimenta (2002), Gatti (2008), Franco (2009) and Imbernón (2010) to conceptualize continuing education and, based on Capellini and Mendes (2004) and Glat (2018), discussing continued formation within the scope of Inclusive Education. The research has a qualitative approach and the data production procedure is a semi-structured interview. The results indicate that although the education department carries out continuing education, its model is focused on “training” and the disassociation between school support professionals and regular education teachers, with paths of resistance existing in transform the school reality to consolidate an inclusive culture in the municipality’s schools.

**Keywords:** Inclusive Education; Continuing Formation; Inclusive Culture.

## **1 Introdução**

O paradigma da Educação Inclusiva consiste no direito que as pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação têm de aprenderem juntas com as demais, nos mesmos espaços escolares; a Educação Inclusiva tem como finalidade o desenvolvimento de uma pedagogia centrada na criança, que valorize a diversidade humana, oferecendo respostas educativas adequadas às especificidades dos(as) estudantes com deficiência, independentemente de quaisquer dificuldades ou diversidades que possam ter (Mendes; Fialho, 2004).

Este estudo é o recorte de uma pesquisa em desenvolvimento, articulada ao Grupo de Pesquisa Ensino, Aprendizagem e Processos Educativos – GPENAPE e ao Programa de Pós-Graduação em Educação Contemporânea da Universidade Federal de Pernambuco – PPGEduc-UFPE-CAA. O período de realização da etapa do estudo aqui apresentada foi o ano de 2022, tendo como objeto a formação continuada de professores(as) no âmbito da Educação Inclusiva.

A atuação docente inclusiva é fundamental para o desenvolvimento e a aprendizagem das crianças com deficiência, tendo em vista que os(as) professores(as), assim como os(as) estudantes, estão no centro do processo de construção de uma cultura escolar inclusiva. No entanto, a efetivação da perspectiva inclusiva no ambiente escolar é complexa e permeada por desafios, dentre os quais destacam-se os anseios e incertezas dos(as) professores(as) para lidar com as exigências que emergem deste processo (Glat, 2018).

Para a autora, a atualização dos saberes docentes e a transformação das práticas pedagógicas não se resumem à abordagem teórico-metodológica ou acadêmica, mas também contempla a ressignificação do papel dos(as) professores(as) em uma escola inclusiva. Essa desconstrução da representação social sobre o papel dos(as) professores(as) no âmbito da Educação Inclusiva é intrínseca a um processo contínuo de reflexão sobre a prática docente, que se traduz em formação contínua, viabilizando a (re)construção da identidade profissional.

Entretanto, ressaltamos, ancoradas em Gouveia (2020), que, embora os(as) professores(as) sejam colaboradores(as) e protagonistas de seu processo de atualização de saberes, é dever do Estado proporcionar condições para seu desenvolvimento profissional docente, tendo em vista que a garantia de formação continuada e a valorização dos(as)

profissionais da educação estão asseguradas na legislação brasileira, como posto nas metas 16 e 17 do Plano Nacional de Educação (PNE), instituído pela Lei nº 13.005/2014 (Brasil, 2014).

Nesse sentido, compreende-se que a formação continuada de professores(as) não está desvinculada da realidade social, mas as novas demandas para formação surgem a partir do que se vivencia na escola, e assim nos aproximamos da conceitualização trazida por Franco (2009):

Formação continuada inicia a partir das necessidades da população escolar, portanto precisa ser construída, vivida, analisada, e re-planejada pelos seus protagonistas – os professores, os supervisores educacionais e os gestores escolares – tendo suas capacidades de análise, reflexão e os procedimentos de intervenção como elementos balizadores (Franco, 2009, p. 10).

A formação continuada vivida e construída por seus protagonistas não é aqui compreendida enquanto mera capacitação profissional, mas prática reflexiva que proporciona condições para que os(as) professores(as), coletivamente, estejam em constante movimento de superação dos desafios que se apresentam na realidade escolar, no sentido da inclusão. Nesse processo, a atitude reflexiva estimula um espaço contínuo e colaborativo de formação dos(as) profissionais que estão na escola (Durval; Franco, 2019).

Estas compreensões suscitaram nossa curiosidade acerca do desenvolvimento das formações continuadas promovidas pela Rede Municipal de Educação de Caruaru, no Agreste pernambucano. Assim, propomo-nos aqui a pensar a seguinte questão: Quais as necessidades formativas percebidas por professores(as) da Rede Municipal de Ensino de Caruaru, no âmbito da Educação Inclusiva? Para tanto, o objetivo deste estudo, como apresentado em nossa questão problematizadora, é analisar as necessidades formativas percebidas por professores(as) da Rede Municipal de Ensino de Caruaru, no âmbito da Educação Inclusiva.

Mais especificamente, objetivamos identificar quais ações de formação continuada, no âmbito da Educação Inclusiva, têm sido ofertadas aos(as) professores(as) que atuam na Rede Municipal de Ensino de Caruaru/PE e levantar as proposições formativas no sentido da Educação Inclusiva, emergentes das falas das professoras participantes.

Isto posto, refletiremos acerca dessas questões, enquanto categorias temáticas, nas sessões a seguir: Formação continuada de professores e professoras, um olhar sobre as concepções; Formação continuada de professores e professoras no âmbito da Educação Inclusiva. Em seguida, traremos o caminho metodológico para a realização da pesquisa, discutiremos as categorias de análise intituladas: A percepção das profissionais acerca das

*Formação Continuada de professores no âmbito da Educação Inclusiva: Percepções e proposições formativas a partir de professores da rede municipal*  
ações de formação continuada ofertadas pela Rede Municipal de Educação; Proposições indicativas enunciadas nas falas das participantes. No fechamento do texto, apresentaremos as considerações parciais que emergem a partir das análises realizadas.

## **2 Formação continuada de professores e professoras, um olhar sobre as concepções**

Considerando os marcos históricos da literatura sobre formação continuada de professores e professoras no Brasil, tecidas por autoras como Gatti (2008), Candau (1997) e outras, trazemos a discussão sobre um olhar para as concepções. Nas décadas de 1970 e 1980, os estudos e práticas de formação se relacionavam com o modelo da racionalidade técnica ancorada em uma visão positivista, que propunha espaços de “treinamento” e “uniformização” do trabalho docente no Brasil.

Historicamente, a concepção de formação contínua recebeu diferentes termos que tratavam a concepção da prática docente a partir da visão de capacitação e neutralidade, considerando unicamente a instrumentalização técnica do professor, que se deu de forma desarticulada dos aspectos sociais e políticos.

A partir da década de 1990, os estudos passam a considerar a abordagem de formação continuada que compreende a prática pedagógica como lócus de construção de saberes, a partir de autoras como Candau (2013, p. 6), que apontam a valorização da reflexividade e aspectos outros, como: “a busca tem sido pelo compromisso com uma pedagogia voltada à transformação social e à construção de práticas pedagógicas adequadas às crianças das classes economicamente desfavorecidas”. Deste modo, a visão de formação continuada inicia um processo de transformação, considerando o pensamento reflexivo, o compromisso social e o reconhecimento dos diferentes saberes.

Assim como traz a literatura, ratificamos o marco legal basilar da Educação, a Lei de Diretrizes Bases da Educação Brasileira, nº 9.394/96, que trata a Formação Continuada de professores(as) quanto à sua obrigatoriedade e inclusão nas instituições de ensino. Os incisos II e V do art. 67 apresentam esta modalidade formativa como parte básica das ações de valorização dos profissionais da educação, atribuindo aos sistemas de ensino a obrigatoriedade de assegurar o “aperfeiçoamento profissional continuado, inclusive com licenciamento periódico remunerado para esse fim; período reservado a estudos, planejamento e avaliação, incluído na carga de trabalho” (Brasil, 1996).

Os processos formativos passaram por modificações e/ou contribuições que levaram à transformação em espaços propositivos e democráticos, nos quais os(as) professores(as)

potencializaram a valorização da prática na construção do conhecimento. Assim, o processo de inovação da formação continuada iniciou uma reflexão sobre desafios e problemas enfrentados na escola, passando a trazer o sentido para a realidade escolar, como aponta Imbernón (2010, p. 58), dando conta de que a formação permanente deve “estender-se ao terreno das capacidades, habilidades e atitudes e questionar permanentemente os valores e as concepções de cada professor e professora e da equipe como um todo”. Assim, entendemos que a formação possui um caráter coletivo de transformação e inovação de práticas.

Por esse motivo, elencamos a conceitualização de Franco (2009) acerca da formação continuada enquanto um movimento de reflexão sobre a prática profissional e de construção do perfil docente, que leve em consideração as necessidades vivenciadas na instituição escolar, com vistas à elaboração de ações interventivas para sua superação, entendendo que a formação continuada

[...] não acontece apenas em momentos especiais, ela inicia a partir das necessidades profissionais dos professores em sala de aula, na escola e tem continuidade, nos eventos, encontros de formação, reuniões pedagógicas e atividades externas à instituição escolar, propiciadas ou não pela rede municipal de educação (Franco, 2009, p. 7).

Atualmente, vivenciamos práticas de formação continuada desvinculadas do real sentido desta, que desconsideram a vivência de temáticas que os(as) professores(as) enfrentam no cotidiano escolar. Apoiamo-nos no que defende Pimenta (2002, p. 21-22): “a formação contínua não se reduz a treinamento ou capacitação e ultrapassa a compreensão que se tinha de educação permanente. A partir da valorização da pesquisa e da prática no processo de formação de professores”. Cabe às políticas públicas e às iniciativas de formação continuada a busca em valorizar a multidimensionalidade da docência, ao considerar os saberes teóricos e práticos.

A formação contínua precisa ser considerada enquanto parte do desenvolvimento profissional docente como “[...] um processo de longo prazo, que pode ser individual ou coletivo e que integra diferentes oportunidades e experiências, planejadas ou não, que contribuem para a aquisição dos conhecimentos profissionais da docência” (Gatti *et al.*, 2019, p. 183). Destaca-se, assim, a importância do professor enquanto sujeito ativo neste processo formativo,

*Formação Continuada de professores no âmbito da Educação Inclusiva: Percepções e proposições formativas a partir de professores da rede municipal* buscando aperfeiçoamento, qualificação e reflexão das práticas, em diferentes dimensões, sejam econômicas, sociais sejam políticas.

### **3 Formação continuada de professores e professoras no âmbito da Educação Inclusiva**

A Educação Inclusiva tem como princípio básico a garantia de todos(as) à educação, e como princípio orientador o entendimento de que todas as escolas proporcionem às crianças e adolescentes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, condições adequadas de aprendizagem e acessibilidade durante sua escolarização (Declaração de Salamanca, 1994).

Os princípios e metas da Educação Inclusiva no Brasil são orientados a partir de pareceres e documentos legais, tais como a Lei de Diretrizes e Bases Legais da Educação - LDB (Brasil, 1996), o Plano Nacional de Educação – PNE (Brasil, 2014) e a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (Brasil, 2008), que estabelecem o direito a matrícula na rede regular de ensino, o Atendimento Educacional Especializado (AEE), entre outras estratégias inclusivas que garantam o acesso, a permanência e a aprendizagem dos(as) estudantes.

O professor é figura central no processo inclusivo, pois tem o papel de mediar a aprendizagem dos estudantes com e sem deficiência, e, por este motivo, necessita estar em permanente construção docente. Reconhecendo esta necessidade, a Resolução CNE/CP nº 1, de 27 de outubro de 2020, institui a Base Nacional Comum para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica (BNC-Formação Continuada), prevendo a garantia de formação continuada para todos(as) os(as) profissionais da educação básica, “levando em consideração as necessidades, demandas e contextualizações dos sistemas de ensino” (Brasil, 2020).

Compreendemos que a formação continuada que se integra ao cotidiano da instituição escolar parte dos desafios, das problemáticas e das possibilidades que emergem na própria realidade escolar. Desta maneira, discutir a formação continuada para que professores trabalhem no sentido da inclusão é discutir a partir da vivência da escola, levando em consideração o cotidiano dos(as) profissionais e seus saberes.

De acordo com Mendes e Fialho (2004), o primeiro passo no processo de inclusão educacional diz respeito à necessidade de os(as) professores(as) estarem informados(as) sobre quem são as pessoas com deficiências, quais as características das deficiências

existentes, o que diz a legislação acerca dos direitos das pessoas com deficiência e quais estratégias de aprendizagem e adaptação curricular são possíveis na escola.

Essas informações não são inerentes ao(à) professor(a), mas se constroem em um processo contínuo de formação profissional. Portanto, defendemos uma formação continuada pensada a partir da realidade escolar na qual os(as) profissionais estão inseridos(as), que possibilite espaços de reflexão e que tenha os(as) professores(as) como protagonistas e não como espectadores(as) é fundamental na constituição de uma cultura escolar inclusiva, entendendo, a partir de Durval e Franco (2019), que:

[...] é urgente pensarmos em uma formação continuada que considere o professor como sujeito protagonista com contribuições a apresentar e conhecimento a produzir acerca de seu processo formativo, sendo necessário, portanto, o espaço para o desenvolvimento da atitude reflexiva desse professor sobre o seu fazer e o fazer do outro (Durval; Franco, 2019, p. 317).

O movimento docente de formação contínua perpassa pela reflexão acerca do próprio fazer educativo, mas também acerca do fazer dos pares com quem se partilham as responsabilidades educacionais dos(as) estudantes, pois a caminhada escolar não se faz de maneira solitária. Nessa direção, Glat (2018) ressalta a importância de a efetivação das políticas de inclusão escolar estarem vinculadas à criação de uma cultura escolar inclusiva, que seja também uma cultura de colaboração pedagógica e psicossocial entre os profissionais da escola.

#### **4 Caminho Metodológico**

O presente estudo tem uma abordagem qualitativa, considerando as contribuições que esta possibilita para as Ciências Sociais e a Educação, visto que tem por base as subjetividades e significados atribuídos pelos participantes do estudo. A abordagem qualitativa se ancora em Lüdke e André (2013), por compreendermos que a produção de dados predominantemente descritivos, – por emergirem no e do contexto dos participantes do estudo, de maneira natural e atrelando a circunstâncias particulares –, é essencial para que o(a) pesquisador(a) estabeleça um olhar contextualizado sobre o objeto pesquisado.

O tipo de pesquisa que caracteriza este estudo é exploratório; de acordo com Gil (2007), trata-se de uma abordagem que busca estudar o fenômeno através do levantamento de informações. Acrescentamos ainda que, apesar de a pesquisa exploratória se relacionar

*Formação Continuada de professores no âmbito da Educação Inclusiva: Percepções e proposições formativas a partir de professores da rede municipal*  
mais proximamente com pesquisas bibliográficas, toda pesquisa precisa passar por esse levantamento.

O lócus de desenvolvimento do estudo foi o município de Caruaru-PE. Por tanto, em relação à seleção de participantes para nosso estudo, consideramos os seguintes critérios: serem professoras da Rede Municipal de Ensino de Caruaru-PE, atuantes nas séries iniciais do Ensino Fundamental Anos Iniciais. Elegemos como participantes três professoras de três diferentes escolas do município, que atuam na sala de aula comum, nos primeiros anos do ensino fundamental e têm estudantes com deficiência matriculados(as) em suas turmas.

A primeira participante da pesquisa está na Rede Municipal há 15 (quinze) anos e atua na Educação Infantil e no primeiro ano do Ensino Fundamental. Possui graduação em Letras e em Pedagogia, ao longo do texto a participante será identificada como P1, a fim de preservar sua identidade. A segunda professora participante é graduada em Pedagogia e pós-graduada em História, está na Rede há 13 (treze) anos e atua nas turmas de segundo e terceiro ano do Ensino Fundamental, denominaremos esta participante com P2.

A terceira professora participante está na Rede de Ensino do município desde 2014 (dois mil e catorze), tem formação em Pedagogia e especialização em Educação Especial e Inclusiva, atualmente, atua no ensino fundamental Anos Iniciais e no Atendimento Educacional Especializado (AEE), a participante está identificada ao longo do texto como P3.

Considerando os nossos objetivos específicos, que são: a) Identificar quais ações de formação continuada, no âmbito da Educação Inclusiva, têm sido ofertadas aos professores que atuam na Rede Municipal de Ensino de Caruaru/PE; b) Levantar as proposições formativas no sentido da Educação Inclusiva, que emergem a partir das falas das professoras participantes; elegemos o instrumento da entrevista para respondê-los.

A escolha da entrevista deu-se por compreendermos sua relevância para a pesquisa social, porque permite “atingir um nível de compreensão da realidade humana que se torna acessível por meio de discursos, sendo apropriada para investigações cujo objetivo é conhecer como as pessoas percebem o mundo” (Fraser; Gondim, 2004). Optamos pela entrevista semiestruturada, pois esta combina perguntas fechadas e abertas, e o entrevistado tem a possibilidade de discorrer sobre o tema em questão sem se prender à indagação formulada, possibilitando assim que os participantes se expressem em seus próprios termos, o que fornece maior estrutura de comparabilidade (Minayo, 2009).



Para discussão e análise dos dados obtidos a partir dos procedimentos metodológicos, aproximamo-nos do procedimento de análise de conteúdo, a partir de Moraes (1999, p. 2), considerando que esta análise “ajuda a reinterpretar as mensagens e a atingir uma compreensão de seus significados num nível que vai além de uma leitura comum”. Assim, nos encaminhamos pela abordagem de análise de conteúdo indutiva-constructiva, com a finalidade de construir a compreensão dos dados, focalizando no que dizem as participantes da pesquisa, para ser possível responder aos objetivos.

A partir da abordagem indutiva-constructiva, foram elencadas duas categorias de análise: A percepção das profissionais acerca das ações de formação continuada ofertadas pela Rede Municipal de Educação; Proposições indicativas enunciadas nas falas das participantes.

### **5 A percepção das profissionais acerca das ações de formação continuada ofertadas pela Rede Municipal de Educação**

No âmbito deste estudo, consideramos a formação continuada de professores enquanto processo contínuo de construção profissional, que acontece tanto em encontros de formação sistematizados, quanto nos diferentes momentos de compartilhamento de saberes e experiências vivenciados no cotidiano escolar (Franco, 2009), posto que a construção de saberes referentes à profissão docente ocorre continuamente ao longo da carreira, de maneira formal, seja através de cursos de especialização, mestrado e doutorado seja de vivências formativas oportunizadas pelas instituições escolares e secretarias de educação dos estados e municípios, como em palestras, formações continuadas, jornadas pedagógicas e outros.

Contudo, a formação continuada acontece também na prática escolar cotidiana, nas conversas informais entre profissionais, na reflexão acerca de estratégias para lidar com os desafios da docência e no compartilhamento dos dilemas da profissão e das experiências exitosas vivenciadas no caminhar formativo dos(as) estudantes, e conseqüentemente dos(as) professores(as).

Ancoradas nesta compreensão, buscamos inicialmente entender o cenário de formações continuadas ofertadas pela Secretaria de Educação do município, tendo em vista que a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei nº 9.394/96, em seu Art. 62 § 1º, estabelece que “A União, o Distrito Federal, os Estados e os Municípios, em regime de

*Formação Continuada de professores no âmbito da Educação Inclusiva: Percepções e proposições formativas a partir de professores da rede municipal* colaboração, deverão promover a formação inicial, a continuada e a capacitação dos profissionais de magistério (Incluído pela Lei nº 12.056, de 2009)” (Brasil, 1996).

Ao perguntarmos a uma das professoras participantes do estudo acerca das formações ofertadas pelo município, ela traz o seguinte depoimento: “A gente tem o PCA, o Programa Criança Alfabetizada, que trabalha na perspectiva regional, então é um material bem contextualizado, é um material muito bom, os temas [das formações] também são muito voltados pros métodos e maneiras de alfabetizar” (P3, extrato da Entrevista, novembro, 2022).

O Programa Criança Alfabetizada (PCA) é uma iniciativa do Governo Estadual em parceria com a Universidade Federal de Pernambuco – UFPE e tem como objetivo garantir a alfabetização de todas as crianças matriculadas na rede pública, nos primeiros anos do ensino fundamental. A perspectiva do PCA, de acordo com o depoimento da professora, ancora-se na concepção de aprendizagem contextualizada, que, de acordo com Festas (2015), é a compreensão de que o conhecimento e a aprendizagem ocorrem a partir das relações entre o conteúdo, o(a) aprendente e o contexto social, cultural e histórico em que se está inserido.

Para além das formações sistematizadas direcionadas para alfabetização e letramento dos(as) estudantes, orientadas a partir do Programa Criança Alfabetizada, buscamos, durante as entrevistas, identificar as ações formativas da Secretaria de Educação voltadas para a Educação Inclusiva. No depoimento da participante P1, evidencia-se que as formações que acontecem bimestralmente têm enfoque no ensino da Matemática, na Alfabetização e no Letramento, e que o município oferta outras estratégias formativas direcionadas para formação inclusiva e de acessibilidade:

*A prefeitura oferece um curso de Libras voltado para os servidores municipais, né? As turmas são de manhã e de noite, aí os professores podem se inscrever se assim desejarem. Já as outras formações, elas acontecem uma vez a cada dois meses e os temas são... os temas principais assim... a Matemática, a Alfabetização e o Letramento, e são temas trabalhados a partir da contextualização regional a partir do material didático do PCA, sabe? (P1, extrato da entrevista, novembro, 2022).*

É fundamental a concepção de escolarização contextualizada, uma escolarização inclusiva, que leve em consideração os limites, diversidades e potencialidades de todos(as) os(as) estudantes. No depoimento de P3, constata-se que as formações continuadas sistematizadas ofertadas pela rede não contemplam as especificidades dos(as) estudantes com deficiência inclusos nas salas comuns:

*Sobre a inclusão, os alunos com deficiência né, a gente fala mais sobre nossas dificuldades, mas não se compartilham novas propostas, nem entre as professoras, nem por parte das pessoas que estão ali fazendo a formação, eu acho que devia falar mais (P3, extrato da entrevista, novembro, 2022).*

A partir do extrato, percebemos que, nas formações bimestrais, os(as) professores(as) costumam trazer suas inquietações e desafios quanto à escolarização dos estudantes inclusos, no entanto não há um espaço de reflexão para que os professores construam coletivamente respostas que atendam às demandas elencadas.

As formações não consideram o contexto vivenciado pelos(as) professores(as), no que diz respeito à inclusão escolar, pois os relatos compartilhados durante as formações, sobre seus desafios e incertezas no processo de escolarização dos estudantes com deficiência, não avançam para uma dimensão crítica, reflexiva e propositiva. No sentido da contextualização, não só a partir da regionalidade dos(as) estudantes, mas também da vivência escolar cotidiana, aproximamo-nos da compreensão de Gatti *et al.* (2019, p. 228):

*[...] os problemas do cotidiano escolar não se resolvem por meio de um repertório técnico de soluções; antes, exigem do docente um entendimento do contexto específico e singular em que se apresenta, e as decisões são produto da consideração da complexidade, ambiguidade e conflituosidade das situações.*

Tendo por base o que dizem as participantes, as formações sistemáticas que ocorrem na rede não abordam as especificidades da atuação docente na perspectiva inclusiva e não contemplam as necessidades formativas elencadas pelos(as) professores(as). Contudo, a aprendizagem contínua da profissão e a reflexão sobre a prática acontecem também em diferentes momentos, incluindo a vivência cotidiana na escola, não se restringindo aos momentos formais e estruturados proporcionados por outras instâncias (Pimenta, 2002; Franco, 2009).

No cenário da Rede Municipal de Educação de Caruaru, os momentos de formação continuada não ocorrem apenas nas formações da Secretaria de Educação junto ao PCA, mas também por iniciativa da gestão de cada escola. As participantes do estudo relataram experiências proporcionadas pela gestão escolar e/ou pela equipe do Atendimento Educacional Especializado (AEE). Ao dizer das ocasiões em que a equipe escolar proporcionou formação, uma das professoras traz o seguinte depoimento:

*Da Secretaria de Educação a gente não tem essa formação sobre trabalhar com a criança com deficiência, né, teve da escola, a professora do AEE da escola fez um momento com a gente. Os professores falaram, foi como uma roda de*

*Formação Continuada de professores no âmbito da Educação Inclusiva: Percepções e proposições formativas a partir de professores da rede municipal  
conversa, mas foi mais sobre o autismo, naquela semana do autismo (P1,  
extrato da entrevista, novembro, 2022).*

O extrato acima aponta que as ações para discutir temas referentes à Educação Especial e Inclusiva têm acontecido dentro das instituições escolares em momentos de diálogos, porém é primordial que esses acontecimentos não sejam ações pontuais, realizadas em semanas ou meses específicos do ano que fazem alusão a alguma temática de inclusão ou acessibilidade, mas que façam parte do cotidiano escolar (Glat, 2018).

Outro dado emergente a partir das entrevistas é a formação para os profissionais de apoio que acompanham os estudantes com deficiência nas atividades escolares. Segundo o relato das professoras, as formações para esses profissionais acontecem separadamente das formações para os(as) professores(as). Os profissionais de apoio são um recurso de acessibilidade garantido aos(às) estudantes com deficiência pela Lei Brasileira de Inclusão – LBI, Lei nº 13.146/15 (Brasil, 2015).

Entretanto, a atuação dos(as) profissionais de apoio não tem caráter pedagógico, pois, como posto na Nota Técnica nº 24/2013 do MEC, que orienta os sistemas de ensino para a implementação da Lei nº 12.764/2012, que regulamenta a lei do autismo, o serviço do profissional de apoio “deve ser disponibilizado sempre que identificada a necessidade individual do estudante, visando à acessibilidade às comunicações e à atenção aos cuidados pessoais de alimentação, higiene e locomoção” (Brasil, 2013, p. 4).

Este esclarecimento acerca da atuação do profissional de apoio justifica o motivo de as formações ofertadas pelo município serem realizadas separadamente para professores(as) e profissionais de apoio. No entanto, nossa defesa é de que Educação Inclusiva prevê a atuação articulada de todos(as) os(as) profissionais que atuam com os(as) estudantes com deficiência, compreendendo, a partir de Mendes, Vilaronga e Zerbato (2022, p. 43), que:

A garantia de um profissional de apoio em sala de aula não está diretamente relacionada com o acesso ao conhecimento e aprendizagem do aluno. A intervenção e o trabalho em parceria do professor de Educação Especial e outros profissionais especializados com o professor da sala de aula, sim, é de fundamental importância para o desempenho acadêmico desses estudantes.

Compreendemos ainda que a dicotomia que se estabelece entre a atuação dos profissionais da Educação Especial e do ensino comum, em muitas circunstâncias, amplia o entendimento dos(as) professores(as) de que a escolarização e aprendizagem dos(as) estudantes inclusos(as) são responsabilidade dos(as) professores(as) do AEE ou dos(as) profissionais de apoio.

Momentos de formação continuada no qual participem profissionais de apoio, professores(as) da sala de aula comum e professores(as) do Atendimento Educacional Especializado são fundamentais tanto para a construção de um trabalho pedagógico articulado, quanto para a atualização dos saberes docentes na direção da atuação colaborativa. Nas entrevistas, as professoras expressam também o anseio por formações continuadas que abordem a Educação Inclusiva, como mostra o depoimento a seguir:

*Os profissionais de apoio têm a formação também, mas às vezes nem dá tempo de compartilhar com a professora da sala o que foi passado na formação. **Era muito bom que o município tivesse esse olhar em relação as formações para as professoras sobre inclusão, sabe?** Porque as professoras do AEE têm formação e os profissionais de apoio também, mas a professora que está em sala não tem (P3, extrato da entrevista, novembro, 2022, grifo nosso).*

A necessidade de formações específicas sobre a atuação inclusiva para os(as) professores(as) que estão na sala de aula se evidencia no depoimento de P3, trazendo luz para a necessidade de se pensar a formação continuada articulada à vivência dentro da sala de aula para todos(as) os(as) profissionais que atuam com os(as) estudantes inclusos, para que se constituam oportunidades de reflexão sobre a prática e de construção de estratégias exitosas para efetivação da aprendizagem de todos(as) os(as) estudantes (Mendes; Vilaronga; Zerbato, 2022).

Deste modo, no intuito de levantar proposições de formação continuada emergentes a partir das entrevistas com as professoras, construímos a categoria seguinte, buscando identificar na fala dos(as) professores(as) momentos outros que possibilitam a reflexão da prática docente e a elaboração de ações propositivas no sentido da inclusão, bem como identificar na perspectiva destas professoras, proposições possíveis para suprir as ausências formativas quanto a Educação Inclusiva.

### **6 Proposições indicativas que se apresentam a partir dos dados sinalizados**

Diante do cenário de formações continuadas realizadas pela Rede Municipal, no sentido de treinamento e/ou capacitação, surgem experiências exitosas, que têm como finalidade pensar as necessidades escolares dentro das próprias instituições. Como citado anteriormente, algumas das escolas têm promovido, através do Atendimento Educacional Especializado, momentos de diálogo e reflexão sobre a inclusão dos estudantes público-alvo da Educação Especial e Inclusiva, seja no mês de conscientização sobre o autismo, na semana da pessoa com deficiência seja em outros momentos.

*Formação Continuada de professores no âmbito da Educação Inclusiva: Percepções e proposições formativas a partir de professoras da rede municipal*

A partir das respostas das professoras, foi possível identificar que há uma rede de comunicação, ainda em formação, mas que já aponta para a construção de uma cultura inclusiva e reflexiva nas escolas do município; a equipe de Educação Inclusiva da Secretaria de Educação está constantemente nas escolas, para manter contato com as professoras do AEE, que, por sua vez, buscam, sempre que possível, manter o diálogo com os(as) profissionais de apoio e com os(as) professores(as) da sala de aula regular.

Contudo, de acordo com as professoras entrevistadas, as formações continuadas ainda não são suficientes para atender às especificidades formativas para uma atuação inclusiva, como salienta uma das entrevistadas: “agora a rede tá com um olhar bem direcionado para essa área da inclusão, porém ainda tem um grupo pequeno para isso entendeu, não tem uma equipe grande como tem para o ensino regular, mas eles têm se esforçado muito para isso” (P2, Extrato da Entrevista, novembro, 2022).

O esforço do qual fala a professora, quando articulado às propostas de formação continuada que partem dos desafios e das experiências exitosas vivenciadas no chão da escola, e quando possibilitam aos professores exercerem seu papel de protagonistas de sua formação, é um dos caminhos, senão o principal deles, a ser trilhado para superar os dilemas da Educação Inclusiva. Franco e Durval (2019) salientam que:

[...] sendo o trabalho docente uma ação pautada nas interações humanas, a formação continuada se apresenta propícia para constituição do professor que reflita sobre essas interações (professor e aluno) a partir das interações profissionais (professor e professor) (Durval; Franco, 2019, p. 310).

A interação entre profissionais foi explicitada na experiência vivenciada por uma das professoras, devido à grande demanda de estudantes com deficiência a serem atendidos pelas duas professoras da sala de recursos multifuncionais de uma das instituições, no contraturno, através do AEE. A professora da sala de recursos e os(as) professores(as) da sala comum estavam com dificuldade em dialogar sobre os estudantes. Percebendo a necessidade de estabelecer a comunicação foi criado um grupo em um aplicativo de mensagens.

Neste grupo, as professoras da sala comum e da sala de recursos compartilham ideias, desafios e sugestões. A gestão permitiu que, para cada criança com deficiência, fossem impressas dez atividades adaptadas por semana; assim, as professoras pesquisam atividades e compartilham no grupo e, quando necessário, as professoras do AEE conversam sobre as possíveis adaptações a serem feitas. A proposta do grupo tem sido aproximar os(as)

profissionais para que o trabalho escolar não aconteça isoladamente, mas em uma parceria colaborativa, como afirma a professora entrevistada:

O AEE está sempre buscando esse contato entre um atendimento e outro, aqui nosso lema é “que a inclusão vire rotina”, então elas vão nas salas contar histórias, nós temos o grupo, fazem alguns sorteios de mimos pra acolher as professoras pra que elas se sintam à vontade de compartilhar as angústias, é esse o trabalho (P3, extrato da entrevista, novembro, 2022).

É a partir dessas interações profissionais que o trabalho docente dos(as) professores(as) que vivenciam esta experiência passa a refletir sobre sua prática no sentido da inclusão. O trabalho que está sendo desenvolvido nesta instituição expressa que há nas docentes que estão nas salas comuns o desejo de transformar sua prática coletivamente, de atualizar seus saberes e de elaborar ações que atendam às especificidades da Educação Inclusiva.

Nesta direção, identificou-se, a partir das entrevistas, que a Rede Municipal de Educação em Caruaru oferta formações continuadas separadamente para professores da sala comum e para profissionais de apoio e do AEE, sendo as formações ofertadas para o primeiro grupo mais instrumentalizadas e focadas em Alfabetização e Letramento, sem, contudo, abordar questões específicas da Educação Inclusiva.

As professoras entrevistadas expressam a necessidade de ter formações continuadas que tratem da inclusão, partindo principalmente da realidade vivida por cada uma delas em seu cotidiano; uma das entrevistadas afirmou: “Em relação à inclusão, podiam ter mais formações porque às vezes chegam situações difíceis pra gente, aí a gente fala com a coordenação e a coordenação entra em contato com a família, mas é difícil sabe?” (P1, extrato da entrevista, novembro, 2022).

Relatar os desafios e necessidades de repassar para a coordenação da escola, mas ainda se sentir distante de seu papel ativo na inclusão destes educandos revela o sentimento de despreparo enfrentado por muitos professores, quando se trata da chegada do estudante com deficiência em sua sala de aula (Pereira, 2017).

Em outro momento, uma das professoras afirmou: “quando tem a formação a gente já vai com um olhar diferenciado para trabalhar com esses alunos, a gente se sente mais preparada” (P2, extrato da entrevista, novembro, 2022). Este sentimento de “estar mais preparada” para atuar no âmbito da inclusão se faz possível à medida que os(as) professores(as) têm a oportunidade de pensar seu contexto social a partir de uma atitude

*Formação Continuada de professores no âmbito da Educação Inclusiva: Percepções e proposições formativas a partir de professores da rede municipal* reflexiva que contribua na busca conjunta por alternativas diversificadas para a aprendizagem dos(as) estudantes com deficiência (Glat, 2018). Os processos formativos “não devem treinar professores para que se tornem seguidores de um manual, mas sim promover uma formação que prepare o professor para raciocinar profundamente sobre seu ensino” (Gatti et al., 2019, p. 226).

Quanto às proposições para as formações continuadas, destaca-se a proposta de uma das professoras:

*Eu não vejo como suficiente [as formações ofertadas pela Rede] pra trabalhar as questões relacionadas à Educação Inclusiva, o ideal seria que tivéssemos propostas mesmo, pra que a gente elaborasse atividades para trabalhar com as crianças com deficiência intelectual, com autismo... Se cada professora pudesse compartilhar ali naquele espaço o que tem dado certo e o que não tem dado certo na sua sala de aula já seria uma contribuição maravilhosa (P3, extrato da entrevista, novembro, 2022).*

O olhar desta professora sobre a partilha de experiências evidencia que, a partir da colaboração, os professores também constroem sua identidade docente, no sentido da atitude reflexiva imbricada na ação de compartilhar o que tem dado certo e o que não tem dado certo. É também um apontamento para a necessidade de se reformular a concepção de formação continuada na Rede Municipal, para que seja pensada a partir das necessidades dos professores, valorizando o seu protagonismo.

Defendemos uma formação em que os professores possam compartilhar o que têm feito em suas classes, no sentido da inclusão, para que outros possam se beneficiar das ideias e ações exitosas, adaptá-las ou reformulá-las e assim construir uma concepção de aprendizagem que saia do campo das angústias e avance para o campo das possibilidades, despertando, sobretudo, o interesse dos(as) demais professores(as) da Rede Municipal na busca de novos saberes e na disposição de atuar para a construção de uma cultura inclusiva e colaborativa.

## **7 Considerações finais**

Este estudo propôs, como objetivo geral, analisar as necessidades formativas percebidas por professores(as) da Rede Municipal de Ensino de Caruaru, no âmbito da Educação Inclusiva. Buscou-se a partir disto, identificar quais ações de formação continuada, no âmbito da Educação Inclusiva, têm sido ofertadas aos(as) professores(as) que atuam na Rede Municipal de Ensino de Caruaru/PE e levantar proposições formativas no sentido da Educação Inclusiva, emergentes a partir das falas das professoras participantes.



No que se refere ao primeiro objetivo específico, é possível identificar que as falas das participantes evidenciam que as formações continuadas não contemplam, de maneira ampla, as especificidades dos estudantes com deficiência inclusos nas salas comuns. Em contrapartida, as professoras apontam ações pontuais da gestão escolar e da própria instituição de ensino, no sentido de tornar a escola mais inclusiva através de diálogos, porém citando apenas a semana do autismo, o que evidencia a necessidade de o trato com a temática fazer parte do cotidiano escolar, na construção do caráter pedagógico das instituições.

Nota-se um anseio das professoras do ensino comum quanto à necessidade de uma formação do município que trate da temática de forma compartilhada, corroborando assim com perspectiva aqui adotada, de que todos(as) os(as) profissionais da escola têm como propósito a ação conjunta para elaborar estratégias inclusivas de aprendizagem.

O trabalho que está sendo desenvolvido na Rede Municipal de Educação de Caruaru/PE expressa que há docentes nas salas comuns com o desejo de transformarem suas práticas coletivamente. Porém, a partir das entrevistas, identificamos que a Rede tem ofertado formações continuadas com foco especificamente na Matemática, na Alfabetização e no Letramento, em função dos resultados esperados nas avaliações internas e externas da Rede.

Compreendendo as ausências formativas, no âmbito da inclusão, apontadas na fala das professoras, partimos para o segundo objetivo específico deste trabalho, que se deteve a levantar proposições formativas no sentido da Educação Inclusiva, emergentes a partir das falas das professoras participantes. Através da entrevista, afirmamos a necessidade de uma reformulação da concepção de formação adotada pelo município de Caruaru, já que o foco apresentado está em aulas expositivas de sequências didáticas, práticas de alfabetização e atividades a serem vivenciadas durante um bimestre.

Para que as práticas sejam inclusivas, é preciso que a formação seja dialógica e colaborativa, em que os(as) professores(as) de diferentes escolas possam compartilhar as ações realizadas em suas classes, no sentido da inclusão. Assim, a partir dos relatos formativos, outros(as) profissionais podem adaptar e reformular as práticas, construir uma concepção de aprendizagem que leve em consideração as potencialidades. Este movimento viabiliza o interesse e interação dos(as) demais professores(as) da rede municipal, na busca de novos saberes e na disposição de atuar para a construção de uma cultura inclusiva.

*Formação Continuada de professores no âmbito da Educação Inclusiva: Percepções e proposições formativas a partir de professores da rede municipal*

Na perspectiva acima exposta, faz-se necessário refletir e reformular as concepções adotadas, para que a formação continuada não se restrinja a um momento específico do calendário, mas que consista na construção diária de práticas colaborativas que proporcionem interatividade entre profissionais, promovendo experiências exitosas de inclusão escolar. O estudo aponta também para a importância de ouvir os(as) professores(as) para elaboração de políticas públicas autorais, trazendo à tona a riqueza da escuta desses(as) profissionais, para que a Educação Inclusiva ganhe vida a partir de sua autoria docente.

### **Referências**

BRASIL. Ministério de Educação e Cultura. **LDB - Lei nº 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: MEC, 1996.

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.

BRASIL. **Política Nacional De Educação Especial Na Perspectiva Da Educação Inclusiva.** Ministério da Educação e Cultura. Brasília-DF, MEC: 2008.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. **Nota Técnica nº 24/2013.** Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão Diretoria de Políticas de Educação Especial. Brasília, DF: 2013.

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

BRASIL. **Resolução CNE/CP 1/2020.** Diário Oficial da União, Brasília-DF, 29 de outubro de 2020, Seção 1, p. 103-106. 2020.

CANAU, Vera Maria (org.). **Magistério: construção cotidiana.** 4. ed. Petrópolis: Vozes, 1997.

CANAU, Vera Maria (org.). **Rumo uma Nova Didática.** 23. ed. Petrópolis: Vozes, 2013.

DECLARAÇÃO DE SALAMANCA. **Sobre Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais.** Salamanca-Espanha, 1994. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000139394>. Acesso em: 01 mar. 2024.

DURVAL, Ana Clara Ramalho do Monte Lins; FRANCO, Maria Joselma do Nascimento. Formação Continuada: Um espaço propício à constituição do professor-reflexivo. In: ALENCAR, Maria Fernanda dos Santos; MIRANDA, Marcelo Henrique Gonçalves de; COSTA, Maria Fabiana da Silva (org.). **Formação de professores e processos de ensino e aprendizagem: práticas pedagógicas e contribuições das políticas públicas.** Recife: Ed. UFPE, Cap. 11, p. 202-326, 2019. Disponível em: <https://editora.ufpe.br/books/catalog/book/124>. Acesso em: 3 mar. 2024.

FESTAS, Maria Isabel Ferraz. A aprendizagem contextualizada: análise dos seus fundamentos e práticas pedagógicas. **Educação e Pesquisa**, v. 41, p. 713-727, 2015. Disponível em: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7166942>. Acesso em: 20 mar. 2024.

FRANCO, Maria Joselma do Nascimento. Formação Continuada de Professores na Rede Pública do Agreste Pernambucano - Nordeste do Brasil: Uma reelaboração necessária. **Anais do 20º Simpósio Brasileiro de Política e Administração da Educação**. III Congresso Interamericano de Política e Administração. UFES. Vitória-ES, 2009. Disponível em: <https://www.anpae.org.br/simposio2009/232.pdf>. Acesso em: 28 fev. 2024.

FRASER, Márcia Tourinho Dantas; GONDIM, Sônia Maria Guedes. Da fala do outro ao texto negociado: discussões sobre a entrevista na pesquisa qualitativa. **Paidéia**, Ribeirão Preto, v. 14, p. 139-152, 2004. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0103-863X2004000200004>. Acesso em: 28 fev. 2024.

GATTI, Bernadete Angelina. Análise das Políticas Públicas para Formação Continuada no Brasil, na última década. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 37, p.57-70, jan./abr. 2008. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1413-24782008000100006>. Acesso em: 28 fev. 2024.

GATTI, Bernardete Angelina *et al.* **Professores do Brasil: novos cenários de formação**. Brasília: Unesco, 2019. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000367919>. Acesso em: 16 fev. 2024.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2007.

GLAT, Rosana. Desconstruindo representações sociais: por uma cultura de colaboração para inclusão escolar. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 24, p. 9-20, 2018. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1413-65382418000400002>. Acesso em: 21 fev. 2024.

GOUVEIA, Ray-Illa Walleska Santos Ferreira. **Casos de ensino com professores iniciantes: caminhos de imersão na docência e desenvolvimento profissional**. 2020. 191 f. Dissertação (mestrado em Educação Contemporânea) Universidade Federal de Pernambuco, Caruaru, 2020. Disponível em: <https://repositorio.ufpe.br/handle/123456789/40005>. Acesso em: 04 mar. 2024.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação continuada de professores**. Porto Alegre: Artmed, 2010.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso. **Pesquisas em educação: uma abordagem qualitativa**. São Paulo: EPU, 2013.

MENDES, Enicéia Gonçalves; FIALHO, Vera Lúcia Capellini Messias. Formação continuada de professores para a diversidade. **Educação**, v. 27, n. 54, p. 597-615, 2004. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/view/400/297>. Acesso em: 16 fev. 2024.

*Formação Continuada de professores no âmbito da Educação Inclusiva: Percepções e proposições formativas a partir de professores da rede municipal*  
MENDES, Enicéia Gonçalves; VILARONGA, Carla Ariela Rios; ZERBATO, Ana Paula. **O Ensino Colaborativo como apoio à inclusão escolar: unindo esforços entre educação comum e especial.** São Carlos: EdUFSCar, 2022.

MINAYO, Maria Cecília. **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade.** Petrópolis, Vozes, 2009.

MORAES, Roque. Análise de conteúdo. **Revista Educação**, Porto Alegre, v. 22, n. 37, p. 7-32, 1999. Disponível em:  
[https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/4125089/mod\\_resource/content/1/Roque-Moraes\\_Analise%20de%20conteudo-1999.pdf](https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/4125089/mod_resource/content/1/Roque-Moraes_Analise%20de%20conteudo-1999.pdf). Acesso em: 13 mar. 2024.

PEREIRA, Amanda Cristina dos Santos. **Ensino Colaborativo para aumento de repertório adequado de crianças com autismo em sala de aula.** 2017. 87 f. Dissertação (Mestrado em Educação Especial) - Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2017. Disponível em:  
<https://repositorio.ufscar.br/handle/ufscar/9726>. Acesso em: 12 mar. 2024.

PIMENTA, Selma Garrido. Professor Reflexivo: construindo uma crítica. In: PIMENTA, Selma Garrido; GHEDIN, Evandro. (org.). **Professor Reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito.** 2. ed. p. 17-52. São Paulo: Cortez, 2002.

## **Sobre as autoras**

### **Ana Carolina de Souza Silva**

Mestranda em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação Contemporânea (PPGEduC-UFPE-CAA). Bolsista FACEPE. Especialista em Neuropsicopedagogia. Graduada em Pedagogia pela Universidade Federal de Pernambuco – Centro Acadêmico do Agreste. Membro do Grupo de Pesquisa Ensino, Aprendizagem e Processos Educativos (GPENAPE). E-mail: carolina.souzas@ufpe.br. Orcid iD: <https://orcid.org/0000-0002-0733-3030>.

### **Maria Vitória Gois Mayrinck**

Pós-graduanda em Neuropsicopedagogia. Professora da Rede Municipal de Ensino de Caruaru-PE. Graduada em Pedagogia pela Universidade Federal de Pernambuco - Centro Acadêmico do Agreste (UFPE-CAA). E-mail: vitoriamayrinck@gmail.com. Orcid iD: <https://orcid.org/0009-0001-3602-3664>.

### **Maria Joselma do Nascimento Franco**

Doutora em Educação pela USP. Professora/pesquisadora do PPGEduC da Universidade Federal de Pernambuco-Campus Acadêmico do Agreste. Professora do Curso de Pedagogia da Universidade Federal de Pernambuco no Campus do Agreste-UFPE-CAA em Caruaru-PE. Vice-líder do Grupo de Pesquisa Ensino, Aprendizagem e Processos Educativos (GPENAPE). Coordenadora de ensino do CAA-UFPE e da Alternância Pedagógica da Licenciatura Intercultural Indígena. E-mail: mariajoselma.franco@ufpe.br. Orcid iD: <https://orcid.org/0000-0001-6384-1876>.

Recebido em: 10/04/2024

Aceito para publicação em: 06/12/2024