



**UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA
“JÚLIO DE MESQUITA FILHO”
CÂMPUS DE PRESIDENTE PRUDENTE
FACULDADE DE CIÊNCIAS E TECNOLOGIA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO INCLUSIVA
PROFEI**

MILEIDI FERREIRA DE CASTILHO

**A INCLUSÃO NAS ESCOLAS DE TEMPO INTEGRAL:
IDENTIDADE E SABERES DOCENTES**

Presidente Prudente /SP

2025

MILEIDI FERREIRA DE CASTILHO

**A INCLUSÃO NAS ESCOLAS DE TEMPO INTEGRAL: IDENTIDADE E
SABERES DOCENTES**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Inclusiva – PROFEI da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” – UNESP, vinculada à Linha de Pesquisa: Práticas e Processos Formativos de Educadores para a Educação Inclusiva, como requisito para obtenção do título de Mestre em Educação Especial Inclusiva.

Orientadora: Prof^a Dra. Cícera Aparecida Lima Malheiro

Presidente Prudente /SP

2025

C352i Castilho, Mileidi Ferreira

A inclusão nas escolas de tempo integral : identidade e saberes docentes / Mileidi Ferreira Castilho. -- Presidente Prudente, 2025
171 p. : il. + objeto educacional

Dissertação (Mestrado) - Universidade Estadual Paulista (UNESP),
Faculdade de Ciências e Tecnologia, Presidente Prudente
Orientadora: Cícera Aparecida Lima Malheiro

1. Formação de professores. 2. Educação Inclusiva. 3. Narrativas Orais. 4. Identidade Docente. I. Título.

ATA DA DEFESA PÚBLICA DA DISSERTAÇÃO DE MESTRADO DE MILEIDI FERREIRA DE CASTILHO, DISCENTE DO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO INCLUSIVA, DA FACULDADE DE CIÊNCIAS E TECNOLOGIA - CÂMPUS DE PRESIDENTE PRUDENTE.

Aos 28 dias do mês de maio do ano de 2025, às 19h30min, por meio de Videoconferência, realizou-se a defesa de DISSERTAÇÃO DE MESTRADO de MILEIDI FERREIRA DE CASTILHO, intitulada **A INCLUSÃO NAS ESCOLAS DE TEMPO**

INTEGRAL: IDENTIDADE E SABERES DOCENTES. A Comissão Examinadora foi constituída pelos seguintes membros: Profa. Dra. CICERA APARECIDA LIMA MALHEIRO (Orientador(a) - Participação Virtual) do(a) Mestrado Profissional em Educação Inclusiva (PROFEI) / Programa de Mestrado Profissional em Educação Inclusiva - Profei/UNESP, Prof. Dr. ELISANGELA LEAL DE OLIVEIRA MERCADO (Participação Virtual) do(a) Mestrado Profissional em Educação Inclusiva - Profei / Programa de Mestrado Profissional em Educação Inclusiva - Profei/UNESP, Profa. Dra. ELISA TOMOE MORIYA SCHLUNZEN (Participação Virtual) do(a) Mestrado Profissional em Educação Inclusiva - Profei / Programa de Mestrado Profissional em Educação Inclusiva - Profei/UNESP, Profa. Dra. ANA MAYRA SAMUEL DA SILVA REZENDE (Participação Virtual) do(a) - / Secretária Municipal de Educação de São José do Rio Preto. Após a exposição pela mestrandia e arguição pelos membros da Comissão Examinadora que participaram do ato, de forma presencial e/ou virtual, a discente recebeu o conceito final APROVADA. Nada mais havendo, foi lavrada a presente ata, que após lida e aprovada, foi assinada pelo(a) Presidente(a) da Comissão Examinadora.

A handwritten signature in blue ink, reading "Cicera A. Lima Malheiro".

Profa. Dra. CICERA APARECIDA LIMA MALHEIRO

MILEIDI FERREIRA DE CASTILHO

**A INCLUSÃO NAS ESCOLAS DE TEMPO INTEGRAL: IDENTIDADE E
SABERES DOCENTES**

BANCA EXAMINADORA

Prof^a.Dr^a. Cícera Aparecida de Lima Malheiro (Unesp/Profei)

Prof^a.Dr^a. Elisangela Leal de Oliveira Mercado (Unesp/Profei)

Prof^a.Dr^a. Elisa Tomoe Moriya Schlüzen (Unesp/Profei)

Prof^a.Dr^a. Ana Mayra Rezende (Membro Externo)

Dedico este trabalho ao meu amado companheiro, Brasilino Garcia Machado, que tem sido esposo, amigo e apoio incondicional ao longo de toda esta jornada. Sua fé inabalável em minhas habilidades, mesmo nos momentos em que eu mesma duvidava, sempre foi fonte constante de inspiração e força. A ele, meu eterno agradecimento e amor.

AGRADECIMENTOS

À Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) pela concessão da bolsa de estudos, que viabilizou a realização desta pesquisa.

À minha orientadora, Prof^a Dr^a Cícera Aparecida Lima Malheiro, pelo incentivo e orientação neste processo, os quais marcaram profundamente minha vida pessoal e profissional. Sua contribuição foi inestimável para que eu pudesse dar voz aos professores que se dedicam ao PAEE. Com sua acolhida, serenidade e respeito, sempre foi um exemplo inspirador e formadora, pois me ofereceu conhecimento e, ao mesmo tempo, um olhar humano e generoso em cada etapa, mesmo diante das adversidades. Carregarei para sempre as valiosas lições e aprendizados que este mestrado proporcionou. Minha eterna gratidão, Ciça!!!

Agradeço imensamente às professoras, Prof^a Dr^a Elisangela Leal de Oliveira Mercado da Universidade Federal do Alagoas (UFAL), Prof^a Dr^a Elisa Tomoe Moriya Schlüzen da Universidade do Oeste Paulista (UNOESTE) e Prof^a. Dr^a. Ana Mayra Rezende (Membro Externo), por terem aceitado compor a banca de qualificação e por, desse modo, terem dedicado tempo e atenção a este estudo, contribuindo de forma ímpar com minha formação.

Às professoras que generosamente aceitaram participar desta pesquisa, que dedicaram tempo e compartilharam seus depoimentos com carinho e atenção. Sou grata pela receptividade e disponibilidade e por cada contribuição.

A todos os docentes do PROFEI, que, ao longo do curso, compartilharam conhecimentos e experiências, contribuíram significativamente para minha formação acadêmica e profissional.

A todos os integrantes do Grupo de Estudos CPIDES (Centro de Promoção para Inclusão Digital, Escolar e Social) que muito contribuíram com a socialização de conhecimentos, os quais foram imprescindíveis em minha formação.

Às minhas colegas Mariane e Patrícia, que comigo dividiram as angústias, medos, ideias, conhecimentos e tempo, os quais foram relevantes neste percurso e aos colegas da minha turma, que, por meio do grupo de WhatsApp "Perdidos no PROFEI", compartilharam dúvidas, dificuldades, alegrias e conhecimentos, além disso, ofereceram apoio mútuo, os quais fortaleceram os laços durante toda a jornada.

Ao meu esposo, pelo carinho, paciência e suporte incondicional durante cada etapa deste processo. Aos meus filhos, Bianca e Matheus, que, com amor e compreensão, enfrentaram minha ausência e me incentivaram a seguir em frente.

À minha mãe, por ser inspiração em minha vida, guiando-me com seu exemplo de força e amor. Ao meu pai, por ser meu porto seguro e estar ao meu lado ao longo desta jornada.

A todos, meu mais profundo e sincero agradecimento.

O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Código de Financiamento 001

Com o tempo aquele menino
Que era cismado e esquisito
porque gostava de carregar água na peneira.

Com o tempo descobriu que
escrever seria o mesmo
que carregar água na peneira.
(Manoel de Barros)

RESUMO

CASTILHO, M. F. **A INCLUSÃO NAS ESCOLAS DE TEMPO INTEGRAL: IDENTIDADE E SABERES DOCENTES**, 171f. Dissertação (Mestrado) - Universidade Estadual Paulista – Júlio de Mesquita Filho, Programa de Pós-Graduação em Educação Inclusiva (PROFEI). Presidente Prudente, 2025.

A presente pesquisa é desenvolvida no âmbito do Programa de Pós-Graduação em Educação Inclusiva – PROFEI da Universidade Estadual Paulista e está inserida na Linha de Pesquisa: Práticas e Processos Formativos de Educadores para a Educação Inclusiva. A temática da identidade docente, entrelaçada aos saberes construídos na prática e às experiências em escolas de tempo integral, revela-se como um campo fértil para compreender como professores ressignificam sua atuação frente aos desafios da educação inclusiva. Esse processo é atravessado por avanços e contradições entre políticas nacionais e normativas estaduais, que muitas vezes impactam o trabalho docente, invisibilizando sua função pedagógica. Nesse cenário, a questão de pesquisa que orienta este estudo é: como a experiência dos professores do Apoio Pedagógico Especializado (APE) e do Atendimento Educacional Especializado (AEE), em escolas de tempo integral, contribui para a constituição da identidade docente e dos saberes necessários à promoção de uma educação inclusiva, considerando os desafios e as oportunidades que emergem nesse contexto? Assim, estabelece-se como objetivo geral analisar o processo identitário e os saberes dos docentes que atuam com o APE e com o AEE das escolas estaduais de tempo integral do município de Paranaíba, MS. A pesquisa adotou uma abordagem qualitativa e o método da História Oral. Foram realizadas entrevistas com professores do APE e do AEE em escolas de tempo integral. As narrativas, registradas e transcritas, foram tratadas por meio de análise temática. Os resultados revelaram que a identidade profissional dos professores de APE e do AEE em escolas estaduais de tempo integral de Paranaíba/MS é construída no entrelaçamento entre trajetórias pessoais, experiências práticas e formação continuada. Foram evidenciados desafios como a precarização do trabalho, falta de reconhecimento institucional, carência de recursos, ausência de planejamento colaborativo e lacunas na formação inicial. Apesar disso, emergiram elementos de resistência, criatividade e vínculos afetivos que sustentam o trabalho docente. Os saberes identificados como essenciais vão além do domínio técnico, incluindo empatia, sensibilidade, escuta e criatividade pedagógica. Observou-se ainda um descompasso entre a normatização das políticas educacionais e sua efetiva implementação nas escolas, apontando a necessidade de valorização profissional, de formação continuada contextualizada e de condições institucionais que favoreçam o trabalho colaborativo e o reconhecimento da função desses docentes. O recurso educacional desenvolvido (um curso de formação para professores de APE e AEE) foi estruturado como uma proposta formativa interativa voltada à consolidação da identidade docente e ao aprimoramento das práticas inclusivas.

Palavras-chave: Formação de professores. Educação Inclusiva. Narrativas Orais. Identidade Docente.

ABSTRACT

CASTILHO, M. F. INCLUSION IN FULL-TIME SCHOOLS: TEACHER IDENTITY AND KNOWLEDGE, 171f. Dissertation (Master's) – São Paulo State University – Júlio de Mesquita Filho, Graduate Program in Inclusive Education (PROFEI). Presidente Prudente, 2025.

This research was carried out within the Graduate Program in Inclusive Education (PROFEI) at São Paulo State University and is part of the Research Line: Practices and Training Processes of Educators for Inclusive Education. The theme of teacher identity, intertwined with the knowledge constructed in practice and the experiences in full-time schools, emerges as a fertile field for understanding how teachers reframe their professional practice in the face of the challenges of inclusive education. This process is marked by advances and contradictions between national policies and state regulations, which often impact teachers' work, rendering their pedagogical role invisible. In this context, the guiding research question is: how do the experiences of teachers in Specialized Pedagogical Support (APE) and Specialized Educational Assistance (AEE), in full-time schools, contribute to the constitution of teacher identity and the knowledge required for promoting inclusive education, considering the challenges and opportunities that arise in this context? The general objective is to analyze the identity-building process and the knowledge of teachers working with APE and AEE of full-time state schools in the municipality of Paranaíba, MS. The research adopted a qualitative approach and used Oral History as a method. Interviews were conducted with APE and AEE teachers in full-time schools. The narratives, recorded and transcribed, were analyzed through thematic analysis. The results revealed that the professional identity of APE and AEE teachers in full-time state schools of Paranaíba/MS is built upon the intertwining of personal trajectories, practical experiences, and continuing education. Challenges were identified, such as job precariousness, lack of institutional recognition, scarcity of resources, absence of collaborative planning, and gaps in initial training. Nevertheless, elements of resistance, creativity, and affective bonds emerged, sustaining the teaching work. The knowledge identified as essential went beyond technical expertise, encompassing empathy, sensitivity, attentive listening, and pedagogical creativity. A gap was also observed between the formalization of educational policies and their effective implementation in schools, highlighting the need for professional appreciation, contextualized continuing education, and institutional conditions that promote collaborative work and the recognition of these teachers' roles. The educational product developed (a training course for APE and AEE teachers) was structured as an interactive formative proposal aimed at strengthening teacher identity and improving inclusive practices.

Keywords: Teacher Education. Inclusive education. Oral narratives. Teacher identity.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 – Paranaíba, MS.....	56
Figura 2 – Mural do curso.....	132
Figura 3 – Competências e habilidades essenciais ao docente do AEE	134
Figura 4 – Unidade I - Identidade profissional e trajetórias docentes	135
Figura 5 – Unidade I - Atividade 2	136
Figura 6 – Unidade I - Atividade 3 – Compartilhando Saberes	136
Figura 7 – Unidade I - Leitura ampliadora.....	137
Figura 8 – Unidade II - Diálogo, pesquisa e comunidade colaborativa	138
Figura 9 – Atividade 1: Carta à minha identidade docente	139
Figura 10 – Unidade II - Atividade 2 – Mural virtual	140
Figura 11 – Unidade II - Atividade 3 – Leitura da HQ escola acessível	141
Figura 12 – Unidade II - Vídeo - DUA	142
Figura 13 – Unidade III - Inovação pedagógica e saberes essenciais para o AEE.	142
Figura 14 – Atividade 1: “Linha do tempo da minha prática docente no AEE”	143
Figura 15 – Unidade III - Atividade 2 –Mapa mental.....	145
Figura 16 – Unidade III - Leitura ampliadora.....	145
Figura 17 – Avaliação	146

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Levantamento de teses e dissertações na BDTD de 2015 a 2023	69
Quadro 2 – Relação de artigos selecionados para análise	76
Quadro 3 – Professoras participantes da pesquisa	84
Quadro 4 – Curadoria de recursos educacionais.....	127

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AEE	Atendimento Educacional Especializado
APE	Apoio Pedagógico Especializado
AVA	Ambiente Virtual de Aprendizagem
BDTD	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CEE	Conselho Estadual de Educação
CEP	Comitê de Ética em Pesquisa
CNE	Conselho Nacional de Educação
CONEP	Comissão Nacional de Ética em Pesquisa
CRE-10	10ª Coordenadoria Regional de Educação
DUA	Desenho Universal para a aprendizagem
EI	Educação Inclusiva
EPT	Educação Profissional e Tecnológica
ETI	Escola em Tempo Integral
FUNDEB	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação
ICE	Instituto de Corresponsabilidade pela Educação
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
IFMS	Instituto Federal de Mato Grosso do Sul
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MG	Minas Gerais
MS	Mato Grosso do Sul
NEE	Necessidades Educacionais Especiais
PAEE	Público-Alvo da Educação Especial
PDE	Plano de Desenvolvimento da Educação
PEE	Público da Educação Especial

PEE	Plano Estadual de Educação
PIBID	Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência
PME	Programa Mais Educação
PNE	Plano Nacional de Educação
REE	Rede Estadual de Ensino
SECADI	Secretaria de Educação, Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão
SED	Secretária Estadual de Educação
SRM	Salas de Recursos Multifuncionais
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
TEA	Transtorno do Espectro Autista
UEMS	Universidade Estadual do Mato Grosso do Sul
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura
UNESP	Universidade Estadual Paulista
UNIUBE	Universidade de Uberaba

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO.....	17
1 INTRODUÇÃO.....	19
1.1 Objetivo geral	22
1.2 Objetivos específicos	22
2 METODOLOGIA DA PESQUISA.....	25
2.1 Abordagem e método.....	25
2.2 Procedimentos éticos	27
2.3 Critério de inclusão e exclusão dos participantes	28
2.4 Etapas procedimentais (coleta dos dados)	29
3 UNIVERSO DA PESQUISA.....	32
3.1 A educação integral como direito universal e políticas públicas.....	32
3.2 Educação integral de tempo integral: reflexos da desigualdade	40
3.3 Formação docente para a educação integral em escolas de tempo integral	43
3.4 A educação de tempo integral no contexto de Mato Grosso do Sul.....	47
3.5 Município de Paranaíba/MS: breve histórico	55
4 SABERES E PRÁTICAS NA CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE DOCENTE	58
4.1 A tríade: identidade docente, formação e atuação	58
5 A TRAMA DOS SABERES NA FORMAÇÃO DOCENTE INCLUSIVA.....	63
5.1 Saberes docentes: construção e prática na educação inclusiva	63
5.2 Os Saberes na construção da identidade profissional docente.....	66
6 HISTÓRIA ORAL, IDENTIDADE E SABERES DOCENTES NO AEE	68
7 RESULTADOS E DISCUSSÃO.....	84
7.1 Percursos identitários: narrativas docentes.....	85
7.2 Atuação docente na Educação Inclusiva: desafios e conquistas	98
7.3 Saberes, formação e narrativas da prática docente na educação inclusiva	109
8 RECURSO EDUCACIONAL	124
8.1 Concepção metodológica: Cibercultura na Formação Docente	124
8.2 Modelo ADDIE para a organização do Curso	127
CONSIDERAÇÕES FINAIS	148
REFERÊNCIAS	151
APÊNDICE	162
ANEXO	165

APRESENTAÇÃO

Desde pequena sempre morei no campo junto aos meus pais. Antes mesmo dos sete anos, minha mãe, com todo amor, ensinou-me o alfabeto. Eu já cheguei ao primeiro ano na escola "Menino Jesus", uma escola do campo, sabendo escrever o meu nome e os nomes de meus pais. Naquela pequena escola, que foi meu lar educacional até a terceira série, aprendi mais do que os livros podiam ensinar. Ainda nessa época, minha mãe foi convidada a ser professora, mas devido aos problemas de saúde não foi possível e hoje percebo que foi nesse contexto que iniciou meu desejo de ser professora. Ao retomar a memória, percebi que foi nesse cenário, entre as fileiras modestas da escola rural e os momentos difíceis em casa, que esse desejo floresceu e tornou-se profundo. Essas memórias permitiram-me compreender que cada desafio superado naqueles anos moldou minha educação e, ao mesmo tempo, meu coração, no qual foram plantadas as sementes do amor pelo ensino que agora cultivo como parte essencial de quem sou.

Em seguida, meus pais precisaram mudar para uma chacará próxima à cidade. Com isso, esse foi um capítulo de mudanças em minha vida, marcando o início de uma nova jornada. Fui matriculada em uma escola da zona urbana, onde estudei até concluir o ensino médio. Durante a oitava série vivi um momento inesperado: meu casamento, ainda na adolescência. Esse período trouxe consigo desafios que me levaram a deixar a escola por três dificultosos anos. Desde pequena sempre acreditei que a melhoria do indivíduo só é possível por meio da educação, motivo pelo qual retornei à escola cursando o ensino médio noturno. Durante toda minha trajetória de estudante, na rede pública de ensino, sempre fui admiradora de todos os meus professores. A disciplina de língua inglesa ocupava um lugar especial em meu coração, o que me motivou a prestar o vestibular para Letras (português-inglês) na Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS) – Unidade Universitária de Cassilândia, a cem quilômetros de minha cidade natal. A decisão de buscar uma universidade pública foi moldada pelas limitações financeiras, mas também pelo valor que atribuí à educação como um meio de superação. Essa escolha, feita com o coração cheio de esperança, representa o compromisso de perseguir meus objetivos, independentemente das adversidades.

Ao término do curso, eu estava grávida e, inicialmente, enfrentei dificuldades para encontrar um emprego. Por acreditar que eu não poderia interromper minha jornada educacional, decidi prestar vestibular para o curso de Pedagogia na UEMS, agora na

mesma cidade em que resido. Após seis meses, surgiu uma oportunidade única: cobrir uma licença médica na rede municipal. Dei meus primeiros passos como professora de Língua Portuguesa em uma escola municipal, na qual fui acolhida por toda a equipe, principalmente pela direção e coordenação, as quais, inclusive, me deixavam sair nas horas vagas para amamentar minha filha de dois meses.

Minha atuação nessa escola não foi apenas um trabalho: foi uma experiência única que moldou minha identidade como professora, pois a reciprocidade e o suporte que recebi foram fundamentais para o desenvolvimento do meu trabalho e para a construção de quem sou como docente. No decorrer dessa jornada surgiu um dilema: a necessidade de escolher entre frequentar as aulas presenciais todas as noites e o compromisso de trabalho, o que me levou a adiar o curso de Pedagogia para outro momento. Curiosa e sedenta por aprendizagem resolvi inscrever-me, no mesmo ano, no programa de especialização Lato Sensu, em educação, da UEMS, no qual fui aprovada e desenvolvi uma pesquisa a respeito das memórias de alfabetizadoras no município de Paranaíba, na qual foi utilizada a história oral como metodologia de pesquisa. Essa experiência, repleta de descobertas e reflexões, marcou meu percurso educacional de maneira inesquecível.

Ao perceber as dificuldades enfrentadas pelos estudantes na sala de aula, uma inquietação interior floresceu em mim, a qual impulsionou-me a desejar contribuir também para as séries iniciais. Essa vontade de fazer a diferença me levou a tomar uma decisão significativa: embarcar na jornada da Pedagogia na Universidade de Uberaba (UNIUBE). Durante o curso foram diversos momentos presenciais que necessitaram que eu percorresse 380 quilômetros e realizasse também as atividades não presenciais via ambiente virtual (AVA). Todavia, a distância física entre mim e a universidade não foi páreo para a determinação que ardia dentro de mim, alimentada pela paixão pela educação. Antes mesmo de concluir essa etapa da minha vida acadêmica, fui agraciada com uma vitória extraordinária: a aprovação no concurso público do município, destinado à educação infantil. Essa conquista solidificou minha base profissional e se revelou como um alicerce essencial para as próximas etapas da minha jornada de aprendizagem. Cada passo, cada quilômetro percorrido, foi um testemunho tangível do meu comprometimento e amor pela educação, marcando um capítulo emocionante na minha trajetória como docente.

É pertinente destacar que o meu interesse em realizar esta pesquisa se dá por atuar na educação básica, ou seja, na educação infantil – rede municipal (professora de traços, sons, cores e formas) e no ensino médio – rede estadual, na qual sou professora de Língua Portuguesa. Toda a minha atuação perpassa cotidianamente com a abordagem da

educação especial, uma vez que sempre há estudante público da educação especial (PEE) nas turmas em que atuo no decorrer do período letivo. Assim, a realização deste trabalho permitirá ampliar meus conhecimentos sobre a Educação Especial e as práticas de Atendimento Educacional Especializado¹ (AEE), fortalecendo meu trabalho enquanto docente.

Ao considerar a relevância da atuação dos docentes com o AEE, aguçou minha curiosidade em resgatar a identidade desses professores, seus saberes docentes e, por meio de um curso de formação continuada, auxiliar nas práticas educacionais desses docentes. Para isso, será empregada a mesma metodologia de pesquisa utilizada outrora.

É notório destacar que a busca pelo Programa de Pós-Graduação em Mestrado Profissional em Educação Inclusiva (PROFEI) ocorreu pela necessidade de ampliar minha formação. Portanto, é uma satisfação participar desse programa que, além de estudar a educação especial na perspectiva inclusiva, considera as dificuldades que os docentes enfrentam, ao permitir, por meio das aulas síncronas, o processo de pesquisa, aprendizado e a contribuição com a escola pública, inclusiva, de qualidade.

Diante de toda essa trajetória marcada por desafios, persistência e pela busca constante por conhecimento, ingressar no PROFEI surgiu como um caminho natural e necessário. A vivência nas redes pública e municipal, associada à presença constante de estudantes da Educação Especial em minhas turmas, despertou em mim o desejo de compreender com mais profundidade as práticas de inclusão e os saberes que sustentam o trabalho docente nesse contexto.

¹ “É aquele destinado aos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação” (Ministério da Educação, 2021, p.30). Disponível em: <https://www.gov.br/fnde/pt-br/aceso-a-informacao/acoes-e-programas/financiamento/fundeb/CartilhaNovoFundeb2021.pdf>. Acesso em: 25 jan. 2025.

1 INTRODUÇÃO

A identidade docente, constituída ao longo das vivências formativas e profissionais, articula-se com os saberes construídos na trajetória educacional de cada professor. Mais do que deter conhecimentos, é a forma como esses saberes são ressignificados em contextos reais de atuação que contribui para a construção de uma prática pedagógica situada e significativa (Tardif, 2014). Trata-se de um processo contínuo, que envolve reflexões, interações, valores e crenças, os quais impactam diretamente o desenvolvimento profissional (Dubar, 2020).

A esse respeito, Gatti (1996) destaca que a identidade profissional influencia a maneira como o sujeito se relaciona com o mundo e com o trabalho, sendo resultado de uma articulação entre formação, experiências e práticas educativas. Dessa forma, a identidade não pode ser compreendida como algo individual e estático, mas como uma construção social permeada por aspectos institucionais, culturais e afetivos que configuram o cotidiano escolar (Dubar, 2020). A valorização dessa identidade exige o reconhecimento das singularidades dos professores, o que contribui para a sua visibilidade e para o fortalecimento da atuação do professor em contextos desafiadores, como o da educação inclusiva (Vallone, 2021).

O compromisso com uma formação humana demanda práticas pedagógicas que considerem os diferentes tempos e espaços escolares, com foco na promoção do desenvolvimento integral dos estudantes. Segundo Gadotti (2009, p. 28-29), “a educação integral é uma concepção da educação que não se confunde com o horário integral, o tempo integral ou a jornada integral”, pois busca desenvolver todas as dimensões do ser humano (cognitivas, emocionais, sociais e culturais). Nessa perspectiva, a atuação do professor assume um papel fundamental na construção de práticas educativas voltadas à inclusão e ao reconhecimento da diversidade.

No âmbito da educação inclusiva, destacamos a atuação dos professores do Apoio Pedagógico Especializado (APE)² e do Atendimento Educacional Especializado (AEE), que desenvolvem seu trabalho, respectivamente, em sala comum e em Salas de Recursos

² Esse profissional na rede estadual de ensino de Mato Grosso do Sul atua com apoio educacional especializado na sala de aula regular, ou seja, ele acompanha o estudante em todos os momentos durante todas as aulas, inclusive intervalo e com higiene e locomoção. Na Rede Estadual de Ensino (REE) exige-se que esse profissional seja especialista em AEE ou Educação Especial Inclusiva.

Multifuncionais (SRM), assumindo papel relevante na promoção do direito à educação dos estudantes Público da Educação Especial (PEE).

Esses professores enfrentam desafios específicos que exigem a articulação de saberes pedagógicos e estratégias inclusivas, bem como a capacidade de refletir continuamente sobre suas práticas. Sua função envolve planejamento, ajustes curriculares, uso de tecnologia assistiva, diálogo com a comunidade escolar e construção de vínculos com os estudantes.

A Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (LBI), Lei nº 13.146/2015 define, no Art. 3º, inciso XIII, o profissional de apoio escolar como aquele que realiza atividades de alimentação, higiene e locomoção dos estudantes com deficiência (Brasil, 2015). Entretanto, essa definição não contempla plenamente a complexidade da atuação dos professores de APE no Estado de Mato Grosso do Sul, cuja função extrapola o suporte físico e envolve, de maneira direta, a mediação pedagógica e a garantia do acesso ao currículo.

Conforme o documento³ orientador da Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso do Sul, o professor de APE deve, preferencialmente, possuir Especialização em Educação Especial, uma vez que seu trabalho requer intervenção pedagógica contínua junto aos estudantes PEE em sala de aula comum. Esse profissional atua em colaboração com o professor da sala de aula regular, planejando e desenvolvendo estratégias pedagógicas que favoreçam o acesso ao currículo, a participação e o progresso escolar dos estudantes com deficiência. Suas atribuições incluem a adaptação de materiais didáticos, a utilização de recursos e tecnologia assistiva, a elaboração e implementação de Planos Educacionais Individualizados (PEI) e o acompanhamento do processo avaliativo, sempre respeitando as singularidades de cada estudante (Mato Grosso do Sul, 2019).

Esse descompasso entre a legislação federal e a estadual evidencia uma lacuna na compreensão institucional sobre o papel desses profissionais na educação inclusiva. Tal cenário impõe desafios à construção da identidade docente, exigindo o reconhecimento de seus saberes, de suas práticas e da formação necessária para atuar em contextos escolares inclusivos.

Além disso, cabe ao professor de APE promover a socialização dos estudantes no ambiente escolar, fomentar sua autonomia e articular ações com a equipe escolar e com

³ Disponível em: <https://www.sed.ms.gov.br/wp-content/uploads/2020/04/Educa%C3%A7%C3%A3o-Especial-em-MS-Caminhos-e-Pr%C3%A1ticas.pdf>. Acesso em: 20 jan. 2025.

as famílias. Quando necessário, esse profissional também realiza apoio nas atividades de vida diária, como higiene, alimentação e locomoção, desde que não envolvam procedimentos técnicos restritos a profissões regulamentadas (Brasil, 2015). Dessa forma, sua atuação contribui para a construção de um ambiente verdadeiramente inclusivo, conforme preconizado tanto pela LBI quanto pela legislação estadual (Brasil, 2015; Mato Grosso do Sul, 2019).

No que se refere ao professor do AEE, o documento orientador do Estado de Mato Grosso do Sul estabelece que sua principal função é identificar, elaborar, produzir e organizar serviços, estratégias e recursos pedagógicos de acessibilidade que atendam às necessidades específicas dos estudantes PEE (Mato Grosso do Sul, 2019). Esse profissional é responsável por desenvolver o PEI em articulação com os demais professores da sala de aula regular, orientar o uso de tecnologias assistivas, acompanhar a aplicabilidade das estratégias no ensino regular e promover o trabalho colaborativo com outros profissionais e setores, formando redes de apoio intersetoriais.

A atuação do professor do AEE também inclui a orientação de professores e familiares, além de sua participação em Conselhos de Classe, contribuindo para o monitoramento e o ajuste das estratégias de ensino, com vistas ao avanço educacional dos estudantes. Seu trabalho é complementar ao realizado na sala de aula comum, sendo voltado à eliminação de barreiras e ao desenvolvimento das potencialidades dos estudantes por meio de práticas pedagógicas especializadas.

Diante disso, observamos que a construção da identidade profissional dos docentes que atuam como APE quanto no AEE é fundamental para a efetivação de uma educação inclusiva e de qualidade. Esses profissionais compartilham saberes e responsabilidades com a equipe pedagógica, e promovem a equidade educacional ao assegurar que todos os estudantes tenham oportunidades reais de aprendizagem e desenvolvimento integral.

O estudo do processo identitário dos professores que atuam com os estudantes PEE em escolas de tempo integral é um tema que está intrinsecamente relacionado à busca por uma educação inclusiva de qualidade, o que, conseqüentemente, perpassa os saberes desses profissionais, suas formações e as suas formas de atuação.

Entender o processo identitário desses professores é essencial para ampliar a compreensão sobre como suas experiências influenciam sua prática e a forma como constroem significados sobre seu papel na escola (Vallone, 2021; Dubar, 2020).

Conforme Gatti, Barretto e André (2019, p. 182), os professores devem ser reconhecidos como “[...] seres essencialmente sociais, com suas identidades pessoais e

profissionais que vão sendo elaboradas por meio de uma série de relações que o sujeito estabelece com os outros e com o entorno, influenciada por aspectos sociais, emocionais, cognitivos e afetivos”. Investigá-los, portanto, implica valorizar o contexto em que atuam e os processos formativos que os constituem (Tardif, 2014; Dubar, 2020).

É nesse contexto que se insere a questão de pesquisa: Como a experiência dos professores do Apoio Pedagógico Especializado (APE) e do Atendimento Educacional Especializado (AEE), em escolas de tempo integral, contribui para a constituição da identidade docente e dos saberes necessários à promoção de uma educação inclusiva, considerando os desafios e as oportunidades que emergem nesse contexto?

1.1 Objetivo geral

Analisar o processo identitário e os saberes dos docentes que atuam com o APE e com o AEE nas SRM nas escolas estaduais de tempo integral do município de Paranaíba, MS.

1.2 Objetivos específicos

- Realizar uma revisão da literatura sobre a construção da identidade docente no âmbito da atuação no APE e AEE;
- Analisar os desafios e os sucessos relatados pelos professores de APE e os do AEE no processo de construção de suas identidades profissionais;
- Identificar quais são os saberes docentes que os professores consideram essenciais para a atuação na Educação Especial, na perspectiva inclusiva;
- Desenvolver um curso de formação, baseado nas descobertas da pesquisa, para auxiliar os professores de APE e os professores do AEE a refletirem sobre a construção de sua identidade profissional.

Resumo das seções

Esta dissertação está estruturada em seções, sendo que a primeira seção, correspondente à introdução, apresenta as inquietações que motivaram a realização da pesquisa, introduz a temática principal (com ênfase na identidade docente) e explicita a questão de pesquisa, a relevância do estudo, sua justificativa e os objetivos geral e específicos.

Na segunda seção descrevemos o percurso metodológico adotado, detalhando as estratégias e os procedimentos éticos empregados durante a condução da pesquisa, bem como o contexto investigado. Também é apresentado o planejamento da construção do recurso educacional, que consiste em um curso de formação continuada fundamentado nos resultados obtidos.

A terceira seção explora o contexto da educação inclusiva e do AEE no Estado de Mato Grosso do Sul, com foco nas escolas de tempo integral e nas diretrizes estabelecidas pelas legislações estaduais. São analisadas as formas de implementação dos princípios da inclusão nessas instituições, bem como as políticas públicas, recursos pedagógicos e estruturais disponíveis para assegurar uma educação de qualidade a todos os estudantes, considerando suas singularidades.

A quarta seção, discute como as características pessoais dos professores são moldadas por fatores sociais, culturais e históricos, que influenciam diretamente suas práticas pedagógicas. Destacamos que a identidade docente é construída ao longo da trajetória profissional, sendo particularmente complexa no contexto do AEE, dada a necessidade de competências específicas e sensibilidade às demandas dos estudantes com deficiência. O capítulo também revisa a literatura sobre a tríade identidade, formação e atuação, enfatizando sua relevância para os professores de APE e os que atuam no AEE nas SRM.

A quinta seção trata dos saberes docentes, destacando sua centralidade na prática profissional. Esses saberes são entendidos como construções que vão além do conhecimento teórico, pois emergem da vivência cotidiana, das experiências acumuladas e das interações que os docentes estabelecem no ambiente escolar (Tardif, 2014). Ressaltamos a inter-relação entre saberes, identidade e prática pedagógica, evidenciando como esses elementos se fortalecem mutuamente.

A sexta seção apresenta uma revisão da literatura sobre identidade docente e saberes no AEE, com foco na metodologia da História Oral e nas narrativas de vida. O

mapeamento inclui teses, dissertações e artigos científicos publicados entre 2015 e 2024, analisando como experiências formativas e trajetórias pessoais influenciam práticas inclusivas.

Na sétima seção, são analisadas as narrativas das docentes participantes da pesquisa, com o intuito de descrever seus percursos identitários e os desafios enfrentados no exercício da docência inclusiva. Essa seção também busca identificar os saberes considerados essenciais por esses profissionais para atuar na Educação Especial, sob a perspectiva inclusiva, além de avaliar os avanços e as dificuldades relatadas pelas professoras de APE e do AEE na construção de suas identidades docentes.

A oitava seção apresenta o curso “Identidade e Saberes Docentes na Educação Inclusiva”, recurso educacional desta pesquisa, que visa fortalecer a identidade profissional de professores que atuam com estudantes PEE por meio de atividades colaborativas e reflexivas em ambiente virtual. Com base em cibercultura, saberes docentes e metodologias inclusivas, o curso propõe práticas formativas inovadoras que valorizam trajetórias, promovem a inteligência coletiva e preparam os professores para os desafios da educação inclusiva contemporânea.

Nas considerações finais, são retomados os objetivos da pesquisa, evidenciando de que forma foram contemplados ao longo do trabalho. São apresentados os principais resultados obtidos, bem como os desdobramentos da investigação, incluindo contribuições para a formação de professores e para o fortalecimento da identidade docente no contexto da inclusão escolar.

2 METODOLOGIA DA PESQUISA

Nesta seção pretendemos destacar a metodologia utilizada e descrever as etapas procedimentais adotadas para a coleta e análise dos dados. Além disso, também são abordados os aspectos legais e éticos para a realização desta pesquisa.

2.1 Abordagem e método

A presente pesquisa adotou uma abordagem qualitativa como base de sua estrutura metodológica, tendo como principal estratégia investigativa a metodologia da História Oral, que utiliza as narrativas orais como fonte primária de informação. Essa escolha metodológica possibilitou o acesso às experiências, vivências e perspectivas de professores que atuam com o APE e no AEE em escolas estaduais de tempo integral de um município de Mato Grosso do Sul.

Por meio dessas narrativas, buscamos compreender os significados atribuídos pelos docentes às suas práticas pedagógicas, à construção de suas identidades profissionais e aos saberes mobilizados em seu exercício docente. A História Oral foi escolhida como metodologia central por permitir explorar a tríade identidade-formação-atuação dos professores no contexto do APE e do AEE em SRM, favorecendo uma escuta sensível e aprofundada das trajetórias docentes. Como afirma Josso (2010), as narrativas orais oferecem uma oportunidade única para compreender os processos de constituição da identidade profissional, ao mesmo tempo em que revelam os saberes formativos e práticos que moldam a atuação educativa. A autora enfatiza que a “história de vida narrada é assim uma mediação do conhecimento de si, em sua existencialidade, a qual oferece à reflexão de seu autor oportunidades de tomada de consciência sobre seus diferentes registros de expressão e de representações de si [...]” (Josso, 2010, p. 69).

Nesse contexto, as narrativas revelam as experiências individuais e contribuem para uma compreensão ampliada dos eventos históricos e das práticas sociais que permeiam o cotidiano escolar. O trabalho com História Oral, portanto, além de documentar relatos pessoais, favorece o diálogo intercultural e intergeracional, promovendo uma leitura crítica do passado e do presente.

A principal técnica de coleta de dados foi a entrevista, realizada com professores de APE e AEE que atuam diretamente com estudantes (PEE). A partir dessas entrevistas, a pesquisa buscou evidenciar como os docentes articulam sua identidade profissional às

exigências da prática educativa e como a formação continuada influencia sua atuação. As narrativas também permitiram reconstituir memórias e contextualizar historicamente a atuação docente em um cenário de inclusão.

Importa destacar que, neste estudo, as narrativas orais foram consideradas fontes primárias de informação, por possibilitar o acesso direto e autêntico às vivências dos professores. A interação estabelecida entre pesquisador(a) e entrevistado(a) revelou-se também como um processo de troca de saberes, no qual a escuta ativa e a construção de confiança contribuíram para a qualidade das informações coletadas. Além disso, o processo de rememoração se mostrou essencial, considerando que a memória, embora subjetiva, carrega significados relevantes que, ao serem atualizados na fala, permitem reconstruções interpretativas sobre o vivido.

Alberti (2013, p. 37) enfatiza que “sendo um método de pesquisa, a história oral não é um fim em si mesma, e sim um meio de conhecimento”. Isso reforça sua importância no processo de coleta e análise de entrevistas, ao oferecer subsídios para a interpretação da identidade e dos saberes docentes. A autora ainda afirma que “não se pode pensar em história oral sem pensar em biografia e memória” (Alberti, 2013, p. 31), destacando a potencialidade da metodologia em promover a rememoração e a autorreflexão das professoras entrevistadas.

Nesse mesmo sentido, Mercado (2016, p. 37) acrescenta que “a memória é uma ferramenta da história oral temática que está diretamente ligada à identidade (quem somos e a que comunidade pertencemos), convidando-nos a pensar historicamente”. A autora ressalta a relevância da memória para a reconstrução de significados ao longo do tempo, o que se articula à opção por utilizar a análise temática neste estudo.

Para complementar a coleta de dados, foi utilizado o caderno de campo, o qual, conforme orienta Alberti (2013, p. 187), “deve ser elaborado pelos pesquisadores responsáveis pela entrevista”, pois permite o registro sistemático de observações relevantes, desde o primeiro contato até o momento posterior à entrevista, incluindo reações dos participantes, o ambiente da entrevista, interações antes e depois da gravação e impressões do pesquisador. Conforme complementa Alberti (2013, p. 187), “nele será registrado todo tipo de observações a respeito do entrevistado e da relação que com ele estabeleceu”, sendo, portanto, uma ferramenta complementar essencial à análise qualitativa do material obtido. Itens do caderno de campo, com base em Alberti (2013, p. 188):

- Data do preenchimento:
- Responsável pelo preenchimento:
- Contato: (como ocorreu o contato com o entrevistado?)
- Local da entrevista:
- Observações sobre o andamento da entrevista:
- Mudanças durante a entrevista:
- Interrupções:
- Pessoas presentes à entrevista:
- Comentários sobre a cessão do depoimento:
- Outras observações:

Essa metodologia documentou experiências, e buscou viabilizar um espaço de reflexão crítica para os participantes, com a finalidade de fortalecer o vínculo entre teoria e prática. Como resultado, a História Oral vai além da coleta de dados, visto que se torna um instrumento para dar voz aos professores e para legitimar suas experiências considerando o avanço da educação inclusiva.

2.2 Procedimentos éticos

No que tange aos aspectos éticos, a pesquisadora entrou em contato com a 10ª Coordenadoria Regional de Educação (CRE-10) para solicitar anuência da realização da pesquisa no município e solicitou o preenchimento do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) – (Anexo A). Após o aceite da CRE-10, o projeto foi submetido ao Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da Universidade Paulista (UNESP) de Presidente Prudente-SP, respeitando-se todos os trâmites legais e éticos para pesquisas que envolvem seres humanos (Brasil, 2016). A pesquisa foi devidamente aprovada pelo CEP, conforme CAAE: 80840324.0.0000.5402, e protocolo 7029.500, garantindo o cumprimento dos princípios éticos que norteiam estudos com seres humanos.

Além disso, notamos que os termos do projeto foram desenvolvidos em consonância com a Resolução nº 510/16, a qual estabelece as Diretrizes e Normas Regulamentadoras de Pesquisas Envolvendo Seres Humanos do Conselho Nacional de Saúde (Brasil, 2016). Logo, os termos incluíram disposições para a gravação das entrevistas e a autorização do

uso das respostas pelos/as participantes, bem como a possibilidade de desistência e retirada do consentimento a qualquer momento durante a coleta de dados e/ou pesquisa.

Após a apreciação e aprovação do projeto pelo CEP, foi realizado um contato inicial com as docentes do APE e do AEE que atuam nas escolas estaduais de tempo integral a fim de convidá-las a participar da pesquisa. Desse modo, nessa oportunidade foi apresentada a pesquisa, o TCLE (Anexo A), o qual foi lido, assim como foram esclarecidas possíveis dúvidas na participação e colaboração de forma voluntária com esta pesquisa. Foi também apresentado o questionário semiestruturado, norteador durante a realização da entrevista para a coleta de dados.

A fim de garantir o sigilo na transcrição das respostas das participantes da pesquisa, a identificação foi definida por meio da letra P de Professor/a e os números que indicam a ordem das entrevistas, as quais foram realizadas conforme a data e o local de preferência do docente participante da pesquisa.

Conforme destacado por Alberti (2013, p. 33), “O trabalho com história oral exige do pesquisador um elevado respeito pelo outro, por suas opiniões, atitudes e posições, por sua visão de mundo enfim”. Assim, autora destaca sobre a importância da ética na prática da história oral, pois, ao conduzir entrevistas e coletar depoimentos, é imprescindível ter consciência da necessidade de respeitar as pessoas entrevistadas, com reconhecimento e valorização de suas opiniões, atitudes e visões de mundo.

Dessa maneira, Alberti (2013, p. 33) acrescenta que “É essa visão de mundo que norteia seu depoimento e que imprime significados aos fatos e acontecimentos narrados”. Portanto, a ética na história oral exige um compromisso contínuo com o respeito, a integridade e a responsabilidade moral, com objetivo de proteção do bem-estar e dos direitos dos participantes, enquanto se busca compreender e interpretar suas experiências de maneira autêntica e significativa.

2.3 Critério de inclusão e exclusão dos participantes

Os critérios de inclusão adotados nesta pesquisa contemplaram professores que atuam tanto no APE quanto no AEE nas SRM, nas escolas estaduais de tempo integral de um município de Mato Grosso do Sul. Consideramos, ainda, como critério de inclusão, o tempo de formação e de exercício profissional na educação, bem como o aceite formal para participação na pesquisa.

Cabe destacar que a seleção dos participantes também levou em conta a indicação de pares e da própria Coordenadoria Regional de Educação, que sinalizou quais professores possuíam maior tempo de atuação na área no referido município. Assim, optamos por profissionais com trajetória consolidada, cuja experiência prática contribui de forma significativa para os objetivos desta investigação.

A amostra da pesquisa é composta por três professoras: duas atuam no AEE, em SRM com estudantes PEE; e uma professora que atua no APE, exercendo atividades pedagógicas de apoio direto em sala de aula comum, acompanhando o estudante PEE em sua rotina escolar. Todas exercem suas funções em unidades escolares de tempo integral da Rede Estadual de Ensino (REE).

A escolha por professoras com maior tempo de atuação justifica-se pela valorização dos saberes experienciais e das práticas pedagógicas construídas ao longo dos anos, compreendidas como fontes relevantes de conhecimento sobre a dinâmica da inclusão escolar nesse contexto.

Foram excluídos da pesquisa profissionais com menos de um ano de atuação no AEE, aqueles que não atuam diretamente em escolas de tempo integral ou que não desempenham funções vinculadas ao atendimento de estudantes do público da educação especial.

2.4 Etapas procedimentais (coleta dos dados)

É fundamental destacar as etapas que compõem esta pesquisa, estão divididas em seis fases principais: (1) revisão da literatura, (2) pré-entrevista, (3) entrevista, (4) pós-entrevista, (5) análise dos dados e (6) elaboração do recurso educacional. Cada uma dessas etapas foi planejada e executada de modo a garantir rigor metodológico e aprofundamento na compreensão do objeto de estudo, centrado na identidade e nos saberes dos professores que atuam no APE e no AEE em escolas de tempo integral.

1ª – Revisão da Literatura: A revisão da literatura foi realizada com base em artigos selecionados nos portais SciELO, Web of Science e Scopus⁴. Essa etapa teve como

⁴ A Web of Science (WoS) é uma plataforma acadêmica que oferece acesso a uma vasta coleção de artigos científicos, conferências e outras fontes de pesquisa em diversas áreas do conhecimento. Utilizada para pesquisar literatura científica é uma ferramenta importante para pesquisadores, universidades e instituições. A WoS também fornece dados sobre citações, sendo utilizada para avaliar a relevância e influência de trabalhos acadêmicos.

objetivo fundamentar teoricamente as discussões sobre a identidade e os saberes docentes no contexto do AEE e das escolas de tempo integral. Além disso, a revisão contemplou estudos sobre a organização e os fundamentos das escolas de tempo integral, discutindo a importância de uma proposta pedagógica voltada ao desenvolvimento pleno do estudante, compreendido não só como ampliação do tempo escolar, mas sobretudo como uma estratégia que visa à formação integral do sujeito em suas dimensões cognitivas, emocionais, sociais e culturais.

2ª – Pré-entrevista: Após a aprovação do projeto pelo Comitê de Ética em Pesquisa (CEP), foi realizado o contato inicial com as professoras participantes. As professoras que aceitaram participar da pesquisa receberam, em formato impresso, o roteiro geral da entrevista, contendo as questões norteadoras da investigação, bem como o TCLE. Após o aceite, as participantes assinaram o Termo de Autorização para Cessão do Depoimento Oral (Anexo B) e as entrevistas foram agendadas conforme a disponibilidade das professoras.

3ª – Entrevista: As entrevistas foram norteadas pela metodologia da História Oral, conforme orientações do *Manual de História Oral*, de Alberti (2013), que enfatiza a natureza específica dessa técnica, orientando que o ideal é estabelecer um diálogo informal e sincero entre pesquisador e entrevistado, de forma a promover um ambiente de confiança e escuta ativa (Alberti, 2013). As entrevistas foram realizadas presencialmente, no espaço escolar indicado pelas professoras, com o intuito de proporcionar conforto, familiaridade e evitar deslocamentos desnecessários.

Utilizamos um roteiro semiestruturado (Apêndice A) para a coleta das narrativas orais, gravadas por meio de aparelhos celulares e aplicativos de gravação de voz. Além disso, foram utilizados termos de autorização para uso de imagem e voz. Como ressalta Alberti (2005), a gravação adequada é essencial em pesquisas com História Oral, e a escolha dos equipamentos considerou praticidade e qualidade, garantindo a fidelidade das falas e a flexibilidade necessária para a realização das entrevistas nos ambientes de trabalho das participantes.

4ª – Pós-entrevista: Após a realização das entrevistas, procedemos à transcrição integral dos áudios, seguindo diretrizes éticas e técnicas para assegurar fidedignidade aos relatos. Conforme orienta Alberti (2013), é recomendável dialogar com o transcritor sobre o perfil do entrevistado, com o intuito de preservar as nuances e singularidades da narrativa durante o processo de transcrição.

5ª – Análise dos Dados: A análise dos dados consistiu na organização e interpretação das informações coletadas por meio das entrevistas e do caderno de campo. Esse processo permitiu identificar elementos recorrentes e contrastantes, possibilitando uma leitura aprofundada da tríade investigativa (identidade docente, formação e atuação) no contexto do APE e do AEE em escolas de tempo integral. A análise foi orientada pelos estudos de Glat (1988) e Alberti (2013), com ênfase na História Oral Temática. Conforme destaca Alberti (2013), a narrativa de vida contém em si múltiplas entrevistas temáticas, nas quais os aspectos relevantes para a pesquisa são aprofundados. Assim, a análise concentrou-se na construção de sentidos atribuídos pelas professoras à sua trajetória, destacando potencialidades, desafios e lacunas formativas.

6ª – Elaboração do Recurso Educacional: A etapa final da pesquisa consistiu na elaboração do recurso educacional “Identidade e Saberes Docentes na Educação Inclusiva”, estruturado como um curso de formação continuada. Os dados coletados nas etapas anteriores foram fundamentais para a construção do conteúdo, garantindo que os temas abordados fossem coerentes com as necessidades e vivências relatadas pelas professoras participantes.

A revisão da literatura forneceu embasamento teórico sólido, enquanto as narrativas das professoras de APE e as do AEE permitiram compreender com profundidade suas experiências formativas e práticas pedagógicas no atendimento ao estudante PEE. A partir dessas informações, foram definidos os módulos do curso, com o objetivo de responder diretamente aos desafios e às demandas apontadas na análise dos dados.

Ainda que a aplicação do curso não esteja prevista no escopo da presente pesquisa, será disponibilizado à Secretaria de Estado de Educação (SEE) para futura oferta, em formato online, por meio da plataforma Google Classroom, utilizando o e-mail institucional @edutec.sed.ms.gov.br. Ressaltamos que a proposta visa suprir lacunas formativas e, ao mesmo tempo, valorizar os saberes experienciais de docentes, promovendo uma formação dialógica, contextualizada e alinhada às especificidades do AEE no contexto das escolas de tempo integral.

3 UNIVERSO DA PESQUISA

Nesta seção, buscamos discutir a Educação Integral como um direito universal e o papel das políticas públicas brasileiras na efetivação dessa modalidade de ensino. Compreendemos que a Educação Integral ultrapassa a ampliação da jornada escolar, uma vez que assume uma concepção de formação humana, voltada ao desenvolvimento pleno dos estudantes. Assim, são destacados os principais marcos legais, programas e iniciativas que visam garantir a equidade e a qualidade no processo educacional, com destaque para os avanços, desafios e transformações ocorridas nas últimas décadas. A proposta foi a análise de como a legislação e os programas educacionais têm articulado tempo, currículo, diversidade e inclusão, com vistas à construção de uma escola inclusiva.

3.1 A educação integral como direito universal e políticas públicas

A Educação Integral, enquanto princípio das políticas educacionais, busca integrar diferentes dimensões da educação sobre o ser humano, a escola, o currículo, o ensino e a aprendizagem, e a sociedade em suas diversas esferas. Assim, visa à superação da fragmentação dos saberes e propicia a conexão do conteúdo escolar às práticas sociais e ao cotidiano dos estudantes. Ao adotar a Educação Integral, buscamos uma formação completa, que ultrapassa os limites da sala de aula, pois oferece aos estudantes uma vivência que considera seus contextos, necessidades e diferenças e prepara-os para um desenvolvimento pleno ao longo de todas as etapas da Educação Básica (Brasil, 2023b).

É necessário distinguir o conceito de Educação Integral e de oferta de ensino em tempo integral. “O tempo é uma das estratégias que possibilita a materialização da proposta de um currículo de Educação Integral, mas não a única⁵”, ou seja, a Educação Integral vai além da ampliação do tempo escolar, sendo um conceito amplo, centrado no desenvolvimento global do estudante.

A legislação brasileira reforça a ampliação da jornada escolar como estratégia para a consolidação da educação integral. A Lei nº 14.640, de 31 de julho de 2023 autoriza a União a repassar recursos financeiros aos Estados, ao Distrito Federal e aos Municípios com o objetivo de fomentar a criação de matrículas em tempo integral na educação básica,

⁵ Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/escola-em-tempo-integral/fundamentos/conceito>. Acesso em: 26 maio 2025.

desde que haja disponibilidade orçamentária. De acordo com essa Lei, entendemos por matrícula em tempo integral aquela em que o estudante permanece na escola, ou em atividades escolares, por no mínimo sete horas diárias ou trinta e cinco horas semanais, distribuídas em dois turnos sem sobreposição, durante todo o ano letivo (Brasil, 2023a). Dessa forma, esta pesquisa adota a definição legal de escola de tempo integral, compreendida como aquela que oferece jornada estendida aos estudantes. Ao longo do trabalho, quando se fizer referência à escola de tempo integral, o foco estará na ampliação da permanência diária do estudante na instituição de ensino. A diferenciação entre tempo e educação integral, portanto, está explicitada para orientar a análise e evitar ambiguidades conceituais, sendo fundamental para o entendimento que sustenta a investigação.

A Constituição Federal de 1988 (Brasil, 1988), no Art. 205, destaca que “A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”. Esse artigo aborda a educação como um direito universal, ou seja, garante que todos os cidadãos, independentemente de sua condição social, econômica ou cultural, tenham acesso à educação de qualidade.

Dessa forma, observamos que essa universalidade da educação implica que ela deve ser inclusiva e equitativa e, conseqüentemente, proporcionar a todos os indivíduos as mesmas oportunidades de aprendizagem e desenvolvimento. Assim, a promoção desse direito é uma tarefa coletiva que envolve o Estado, as famílias e a sociedade, todos comprometidos com a criação de um ambiente educacional que respeite e valorize a diversidade e que esteja focado no desenvolvimento integral de cada pessoa. Ao observar a necessidade desse desenvolvimento na sua integralidade é que se iniciam os movimentos e estudos voltados para a educação integral.

Em seguida, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) (Brasil, 1996, p. 26), a qual foi promulgada em 1996, estabelece a possibilidade de organização do ensino fundamental em tempo integral, desde que a oferta fosse facultativa e fossem observadas as condições locais, assim notamos no Art. 34, § 2º que “O ensino fundamental será ministrado progressivamente em tempo integral, a critério dos sistemas de ensino”. Mas, a educação de tempo integral não se restringe ao ensino fundamental. A Lei nº 14.640, de 31 de julho de 2023, destaca, no âmbito do Ministério da Educação, o Programa Escola em Tempo Integral, cuja finalidade é “fomentar a criação de matrículas na educação básica em tempo integral” (Brasil, 2023a), abrangendo, assim, todas as etapas da educação básica.

Somamos a esse o Art. 87, o qual reforça essa afirmativa, pois indica no § 5º que “Serão conjugados todos os esforços objetivando a progressão das redes escolares públicas urbanas de ensino fundamental para o regime de escolas de tempo integral” (Brasil, 1996, p.52). Nesse viés, a LDB reforça o início para a implementação progressiva do ensino fundamental em tempo integral nas escolas públicas e ainda destaca ser indubitável considerar as realidades locais e permitir aos sistemas de ensino a decisão de como aplicar essa mudança. Observamos, então, que a legislação enfatiza a importância de esforços conjuntos com a finalidade da expansão da oferta de ensino em tempo integral, com o fito de melhoria na qualidade da educação e atendimento às necessidades dos estudantes.

Araújo (2022, p.17) destaca que “A partir da Implantação pelo Governo Federal do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), em 2007, inspirado nos ideais de Anísio Teixeira, Darcy Ribeiro e Paulo Freire, tinha-se como meta implantar escolas de tempo integral”, ou seja, a referência ao PDE destaca a influência dos ideais de docentes pioneiros na formação da política de educação integral no Brasil, os quais ressaltam a importância de desenvolver uma educação que priorize tanto a ampliação do tempo escolar quanto a qualidade das experiências educacionais. Ao considerar a necessidade de ampliar as oportunidades educacionais e reduzir as desigualdades, o Governo Federal buscou implementar estratégias que promovessem a educação integral de forma mais extensiva e inclusiva. Nesse contexto, surge o Programa Mais Educação, uma iniciativa central na promoção da educação em tempo integral nas escolas públicas brasileiras. Todavia, é relevante destacar que foi com a criação do Programa Mais Educação, o qual foi instituído pela Portaria Interministerial nº 17, de 24 de abril de 2007, que o Governo Federal buscou implementar a educação integral nas escolas públicas.

Desse modo, o programa resultou de uma parceria entre vários ministérios, os quais incluem Educação, Desenvolvimento Social, Esportes, Ciência e Tecnologia, Cultura e Meio Ambiente, e tinha como objetivo integrar projetos sociais por esses ministérios. O foco era atender estudantes do ensino fundamental nas escolas com baixo Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) (Brasil, 2009).

Observamos que essa colaboração entre os ministérios visava à promoção da educação inclusiva e, ao mesmo tempo, ao incentivo de uma educação mais acessível e de qualidade para estudantes de baixa renda, buscando ampliar as oportunidades de desenvolvimento integral. Nesse cenário, programas como o SRM se destacaram, como

ações voltadas à inclusão educacional de estudantes PEE. Assim ressaltamos a necessidade de prática docente multidisciplinar e de forma colaborativa.

Programa Salas de Recursos Multifuncionais

Apresentação: O Programa visa apoiar os sistemas de ensino através de serviços e recursos especializados para educação especial.

Objetivo: Ampliar a acessibilidade física, os materiais didáticos especializados para o atendimento a estudantes especiais⁶ e o tempo de atendimento.

Público-alvo: Estudantes portadores de necessidades especiais e escolas indicadas pelos municípios.

Interface pedagógica: Disponibilizar profissionais especializados e equipamentos para o atendimento especial (Brasil, 2009, p. 71).

De acordo com o documento normativo analisado, o AEE, realizado nas SRM, pode ser considerado uma extensão da educação integral. Isso se justifica pelo fato de que essa modalidade amplia o tempo de estudo do estudante, com a finalidade de promovê-lo de maneira integral, respondendo às suas necessidades particulares e contribuindo para seu desenvolvimento pleno. O Programa Mais Educação, lançado em 2013, tinha como propósito "contribuir para a redução das desigualdades educacionais e para a valorização da diversidade cultural brasileira" (Brasil, 2013, p.4). Nesse cenário, o Plano Nacional de Educação (PNE) (2014-2024) estabeleceu como objetivo expandir a jornada escolar para, no mínimo, sete horas diárias. Dessa forma, buscou-se implementar a educação em tempo integral, com a Meta 6 prevendo que 50% das escolas públicas ofereçam essa modalidade, atendendo a, no mínimo, 25% dos estudantes da Educação Básica (Araújo, 2022).

A autora Leite (2022, p. 43), em sua tese, destaca que "[...] Em 2016, momento histórico de golpe na democracia brasileira e desmonte das políticas públicas, o programa foi redesenhado e denominado Programa Novo Mais Educação, com foco em ações de reforço escolar (Portaria nº 1.144/2016)". Essa mudança no enfoque do programa, de uma proposta mais ampla para um reforço escolar mais restrito, revela uma significativa mudança na política de educação integral, ou seja, impactou negativamente, uma vez que pode limitar a eficácia das iniciativas destinadas a proporcionar uma formação mais inclusiva para os estudantes. Logo, é perceptível que esse programa passou por diversas modificações.

Conforme consta no documento elaborado pela Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI) a educação de tempo integral é justificada considerando "Uma análise das desigualdades sociais, que relacione tanto os problemas de distribuição de renda quanto os contextos de privação de liberdades, é requerida para a

⁶ Essa nomenclatura atualizada é Público da Educação Especial.

construção da proposta de Educação Integral” (Brasil, 2009). Para além da oferta de mais horas na escola, a educação em tempo integral é fundamentada em uma análise das desigualdades sociais que afetam o acesso à educação de qualidade. Essa proposta, conforme elaborada pela SECADI, é justificada pela necessidade de uma intervenção que vá além da distribuição de renda, visto que considera a limitação de oportunidades que muitos jovens enfrentam.

Logo, a educação integral, nesse sentido, ultrapassa a extensão do tempo em que os estudantes permanecem na escola, visto que o seu objetivo é abordar também as desigualdades sociais, ou seja, a promoção de uma formação que considere os contextos de vulnerabilidade e exclusão vivenciados por estudantes. Isso envolverá a redistribuição de renda, a criação de condições que ofereçam oportunidades integrais de aprendizagem e desenvolvimento pleno dos indivíduos. Nesse contexto, políticas educacionais, como o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica (FUNDEB), fortalecerão e buscarão sustentar a educação integral tanto pela ampliação do tempo escolar quanto pelos incentivos financeiros que assegurem sua implementação.

O FUNDEB ampliou as possibilidades de oferta de Educação Integral ao diferenciar os coeficientes de remuneração das matrículas, não apenas por modalidade e etapa da educação básica, mas também pela ampliação da jornada escolar. Além de considerar o tempo integral como possibilidade para toda a educação básica nacional, o FUNDEB associa maiores percentuais de distribuição de recursos, evidenciando uma tentativa de garantir o real direito à educação em tempo integral (Brasil, 2009, p. 23).

Nessa perspectiva, o FUNDEB fortaleceu a educação em tempo integral, visto que ajustou a remuneração das matrículas conforme a jornada escolar que, por consequência, incentivou a implementação do tempo integral em toda a educação básica. O FUNDEB, ao ajustar a remuneração conforme a jornada escolar e ao incentivar a implementação do tempo integral, atua como um instrumento fundamental para viabilizar a educação integral, garantindo tanto a ampliação do tempo escolar quanto a qualidade e a equidade na formação dos estudantes, elementos primordiais para uma prática educativa que realmente atenda às necessidades do desenvolvimento integral. Além disso, o Novo FUNDEB trouxe avanços significativos para a educação especial, pois prevê o financiamento de instituições que atuam exclusivamente nessa modalidade, principalmente no AEE ofertado no contraturno. Essa medida beneficia estudantes matriculados na rede pública de educação básica e assegura o atendimento integral para aqueles com deficiência, desde que identificado por avaliação biopsicossocial periódica, realizada por equipe multiprofissional e interdisciplinar, conforme estabelece a Lei nº 13.146/2015. Essa perspectiva visa garantir,

sempre que possível, a inclusão educacional na rede regular de ensino, respeitando o direito à educação e à aprendizagem ao longo de toda a vida (Brasil, 2021).

Ao financiar ações específicas para estudantes com deficiência, o fundo reforça o compromisso com a oferta de um ensino de qualidade e adaptado às necessidades desses estudantes. Assim, ele contribui para a construção de um sistema educacional inclusivo, que valoriza as diferenças e garante o acesso e a permanência de todos os estudantes na escola, a fim de promover sua aprendizagem e desenvolvimento. Posto isso, verificamos que essa estratégia tem por objetivo assegurar o direito à educação ampliada, para demonstrar um compromisso com a qualidade e equidade no sistema educacional.

Nessa perspectiva, entende-se que o tempo qualificado é aquele que mescla atividades educativas diferenciadas e que, ao fazê-lo, contribui para a formação integral do aluno, para a superação da fragmentação e do estreitamento curricular e da lógica educativa demarcada por espaços físicos e tempos delimitados rigidamente. Nesse sentido, entende-se que a extensão do tempo – quantidade – deve ser acompanhada por uma intensidade do tempo – qualidade – nas atividades que constituem a jornada ampliada na instituição escolar (Brasil, 2009, p. 28).

Não basta aumentar o tempo escolar, é necessário que esse tempo seja usado de forma qualitativa, com atividades diversificadas, as quais promoverão a formação integral dos estudantes, consequentemente, superando a fragmentação curricular e a rigidez dos horários. Leite (2022) vai ao encontro dessa afirmação, pois analisa a escola de tempo integral como um instrumento para o enfrentamento da vulnerabilidade social, principalmente na cidade de João Pessoa.

Dessa forma, Leite (2022) defende que, embora a escola de tempo integral ajude a aliviar situações imediatas de vulnerabilidade social, ela não assegura o acesso a um conhecimento diversificado e sistematizado, o qual favoreça o aprendizado com integralidade no desenvolvimento dos estudantes. Leite (2022) salienta ainda que a permanência prolongada na escola oferece proteção contra vulnerabilidades externas, mas também pode expor os estudantes às vulnerabilidades institucionais, devido à falta de infraestrutura adequada e de uma proposta pedagógica sólida. Portanto, enquanto a escola de tempo integral tem o potencial de proporcionar um desenvolvimento humano mais completo, nas condições atuais, ela frequentemente não atinge esse objetivo, uma vez que, ao agir de maneira fragmentada, não resolve as desigualdades sociais estruturais.

A Base Nacional Comum Curricular⁷ (BNCC) é um documento orientador para a educação no Brasil, o qual deixa evidente o compromisso com uma educação que

⁷ A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é um documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das

ultrapassa a simples transmissão de conteúdo acadêmico, ou seja, “Nesse contexto, a BNCC afirma, de maneira explícita, o seu compromisso com a educação integral” (Brasil, 2018, p.14). Esse compromisso vai além de uma diretriz normativa, representa, pois, uma necessidade de preparar os estudantes para enfrentar os desafios do mundo contemporâneo.

O conceito de educação integral, delineado na BNCC (Brasil, 2018, p.14) “[...] se refere à construção intencional de processos educativos que promovam aprendizagens sintonizadas com as necessidades, possibilidades e os interesses dos estudantes e, também, com os desafios da sociedade contemporânea”. Essa definição ressalta a importância de uma pedagogia que reconheça e valorize a individualidade dos estudantes. A educação integral, nesse contexto, não se configura apenas como uma modalidade pedagógica, mas como uma filosofia educacional que coloca o estudante no centro do processo e que busca respeitar suas particularidades e promover seu desenvolvimento em todas as dimensões. Ademais, ao alinhar as práticas educativas com os desafios da sociedade contemporânea, a BNCC reforça a relevância de uma educação que prepare os jovens para serem cidadãos ativos, capazes de contribuir para a construção de uma sociedade mais justa e sustentável.

Impende, portanto, que a implementação da educação integral, conforme discutido, é um processo intrincado que requer a participação de diversos atores e a articulação de múltiplas políticas, todas voltadas para assegurar o direito a uma educação de qualidade e equitativa. Posto isto, desde a promulgação da Constituição de 1988 até a formulação da BNCC, observamos um esforço com o fito de aprimoramento e expansão do ensino em tempo integral, com o objetivo de promover o desenvolvimento pleno dos estudantes. No entanto, a análise revela que, apesar dos avanços legislativos e programáticos, como o Programa Mais Educação e o incremento de recursos por meio do FUNDEB, persistem desafios consideráveis, principalmente no que tange à qualidade das atividades oferecidas e à infraestrutura das escolas. Nesse contexto, a formação docente surge como um elemento relevante para assegurar que a ampliação do tempo escolar seja acompanhada por uma melhora qualitativa nas experiências educativas, por meio da qual poderá ser permitido que a educação integral contribua de maneira efetiva para a promoção da

equidade social e o desenvolvimento integral dos estudantes, conforme preconizado pela legislação brasileira e pelos documentos normativos.

Em 12 de maio de 2023, o Governo Federal lançou o Programa Escola em Tempo Integral com o intuito de ampliar a oferta de matrículas nessa modalidade na educação básica brasileira. O objetivo é criar 1 milhão de novas vagas, e posteriormente alcançar cerca de 3,2 milhões até 2026. O lançamento ocorreu em Fortaleza (CE), com a presença do Presidente da República, Luiz Inácio Lula da Silva, e do Ministro da Educação, Camilo Santana. Durante o evento, houve também uma visita à Escola de Ensino Médio em Tempo Integral Johnson, que serve como exemplo do modelo que o programa pretende expandir⁸.

O Programa Escola em Tempo Integral (ETI), desenvolvido pelo Ministério da Educação (MEC), é uma iniciativa que busca fomentar a expansão do ensino em tempo integral e alinha-se à meta 6 do PNE (2014-2024). Essa meta estabelece que pelo menos 50% das escolas públicas ofereça educação em tempo integral, o que atende 25% dos estudantes da educação básica. Contudo, o Relatório⁹ do 4º Ciclo de Monitoramento das Metas do PNE 2022 apontou uma redução no percentual de matrículas em tempo integral na rede pública, que passou de 17,6% em 2014 para 15,1% em 2021, evidenciando a necessidade de esforços adicionais para alcançar o objetivo proposto.

Brasil (2023c, s/p) afirma que “A ampliação de matrículas e escolas de tempo integral é uma, mas não a única, estratégia para impulsionar a qualidade educacional. E, quando se pensa em tempo a mais na escola, o acesso à matrícula de tempo integral não é suficiente para o direito à educação integral”, ou seja, para que o direito à educação integral seja assegurado, é necessário que a ampliação do tempo na escola seja acompanhada de práticas pedagógicas que integrem aspectos acadêmicos, sociais e culturais, e promova um desenvolvimento equitativo dos estudantes.

É fato que, no contexto brasileiro, a ampliação da jornada escolar é considerada uma estratégia de garantia do acesso aos direitos fundamentais, além de contribuir para a redução de aspectos ligados à vulnerabilidade social. Entre os benefícios destacados estão: a mitigação da insegurança alimentar; a diminuição da violência contra crianças e adolescentes; e o aumento do acesso a serviços de saúde e à rede de proteção social (Brasil, 2023a).

⁸ Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/assuntos/noticias/2023/maio/mec-lanca-programa-escola-em-tempo-integral>. Acesso em: 25 jan. 2025.

⁹ Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/escola-em-tempo-integral/fundamentos>. Acesso em: 17 jan. 2025.

Em relação à alocação das matrículas em tempo integral, é recomendado que o AEE seja implementado com os recursos e profissionais de apoio adequados, com base em uma avaliação pedagógica, conforme a orientação da Nota Técnica MEC/Secadi/DPPE No. 4, de 2014 (Brasil, 2023a).

Brasil (2023a, s/p) cita que “A oferta de educação integral em tempo integral para o PEE deve considerar, sempre que for o caso, a demanda de atendimento dos estudantes na rede intersetorial de assistência e cuidados”. Dessa forma, a implementação do Programa Escola em Tempo Integral deve ser planejada de modo a contemplar tanto a expansão das vagas quanto os serviços de apoio ao AEE, as formações, o trabalho colaborativo e as práticas pedagógicas adequadas às diferenças dos estudantes, com foco no desenvolvimento integral. Ao avançar na execução dessa política pública, é necessário monitorar e avaliar os impactos na qualidade educacional e na redução das desigualdades sociais. No próximo tópico, será abordada a implementação da educação em tempo integral no contexto de Mato Grosso do Sul, a fim de destacar os marcos iniciais, as especificidades e os avanços dessa estratégia no estado.

3.2 Educação integral de tempo integral: reflexos da desigualdade

De valor que muitos confundem com preço
Pessoas com valor não se vendem por nenhum preço
Isso não me impede de pedir o cachê que mereço
É que o pão para alimentar as minhas filhas têm preço¹⁰
(Azagaia)

Edson da Luz, conhecido como Azagaia, renomado cantor de hip-hop moçambicano, em sua música, enfatiza a diferença entre valor e preço, o que se relaciona significativamente ao tema da educação integral em tempo integral e seus reflexos na desigualdade social. Desse modo, é notório que a educação está intrinsecamente ligada à valorização da humanidade, um valor que não pode ser quantificado em termos financeiros. No entanto, em uma sociedade marcada por desigualdades, o valor humano é frequentemente confundido com o preço das necessidades básicas. Logo, essa perspectiva explicita como as carências materiais podem obscurecer a importância da educação como um direito fundamental e um agente de transformação social. Além disso, interpretamos, por meio da música supramencionada, que se trata, sobretudo, de um investimento no valor

¹⁰ Disponível em: <https://www.lettras.mus.br/azagaia/abc-do-preconceito/>. Acesso em: 05 maio 2024.

intrínseco de cada educando e docente. Nesse viés, a desigualdade se evidencia também quando as condições socioeconômicas limitam o acesso à educação de qualidade, por isso que a educação de excelência também não deveria ser restrita a poucos, mas sim deveria ser um direito universal, desvinculado do poder aquisitivo. Impende, portanto, a necessidade de compreender a educação como um processo intrínseco à vida. Gadotti (2009) afirma que a educação em tempo integral acontece em todas as esferas da experiência humana.

Como nos educamos ao longo de toda a vida, não podemos separar um tempo em que nos educamos e um tempo em que não estamos nos educandos. Como nos educamos o tempo todo, falar em educação de tempo integral é uma redundância. A educação se dá em tempo integral, na escola, na família, na rua, em todos os turnos, de manhã, de tarde, de noite, no cotidiano de todas as nossas experiências e vivências. O tempo de aprender é aqui e agora. Sempre. (Gadotti, 2009, p. 21).

Gadotti (2009, p. 30) afirma ainda que a educação de tempo integral surgiu para “compensar deficiências da família e da sociedade”, ou seja, a escola acaba por assumir outras responsabilidades em contextos em que as estruturas sociais e familiares apresentam lacunas, por exemplo, a jornada de trabalho ampliada dos pais/ responsáveis.

As autoras Schimonek e Adrião (2018, p. 225) destacaram que Brasil e Portugal adotaram a “[...] ampliação do tempo escolar como mecanismo para atacar as desigualdades educacionais e atender a uma demanda social, sobretudo das famílias mais pobres, relacionada à promoção da ‘guarda’ de seus filhos”. Dessa forma, a educação em tempo integral se posiciona como uma ferramenta que, ao mesmo tempo em que busca promover a equidade educacional, também objetiva atender às necessidades sociais urgentes, visto que passa a funcionar como um espaço de cuidado e proteção para as crianças em contextos de vulnerabilidade.

Schimonek e Adrião (2018, p. 228) salientaram que “Em 2008 o PME atendeu 271.939 educandos e em 2013 a 7.198.208 matrículas, o que de fato confirmou o PME, como uma política de indução à implantação da jornada ampliada”. Esse aumento expressivo nas matrículas evidencia tanto o sucesso inicial do programa como também impõe desafios relacionados a qualidade, equidade e sustentabilidade da educação integral nas escolas brasileiras. Para Gadotti (2009, p. 33), “As diversas experiências de educação integral têm em comum tanto uma dimensão quantitativa (mais tempo na escola e no seu entorno), quanto uma dimensão qualitativa (a formação integral do ser humano). Essas duas dimensões são inseparáveis”.

O tempo integral, para ser efetivo, deve ser opção voluntária da escola ou de um conjunto de escolas. Não pode ser imposto. As escolas precisam ter condições para implantar essa inovação educacional. Precisam participar, desde o início, da

discussão dessa nova política educacional e acompanhar o seu desenvolvimento (Gadotti, 2009, p.36).

Gadotti (2009) afirma sobre a necessidade de as escolas possuírem condições adequadas para implementar a educação integral, as quais envolvem recursos físicos, humanos e pedagógicos. Assim, como qualquer escola, a escola de tempo integral deve ter entre seus objetivos: “educar para e pela cidadania, criar hábitos de estudo e pesquisa, cultivar hábitos alimentares e de higiene, suprir a falta de opções oferecidas pelos pais ou familiares, e ampliar a aprendizagem dos estudantes além do tempo em sala de aula” (Gadotti, 2009, p. 38). Esses objetivos reforçam a importância de uma educação integral que atenda às necessidades dos estudantes, tanto dentro quanto fora da sala de aula.

Desse modo, a educação em tempo integral “[...] pode contribuir também com o desenvolvimento local já que ela busca descobrir e reconhecer todas as potencialidades das comunidades, integrando atividades sociais, culturais, econômicas, políticas e educativas” (Gadotti, 2009, p. 38).

Diante dessas considerações, é indubitável a reflexão sobre as condições necessárias para a implementação da educação de tempo integral nas escolas, uma vez que é preciso a criação de um ambiente propício, o qual contemple tanto os recursos físicos quanto humanos e pedagógicos para que os objetivos propostos possam ser alcançados.

Nesse sentido, o conceito de educação integral, conforme discutido por Gadotti (2009), vai além de estender o tempo escolar, visto que se trata de um modelo educativo que busca a formação completa do indivíduo, ou seja, a promoção do desenvolvimento cognitivo, emocional, social e físico. Nessa perspectiva, as escolas devem estar preparadas para oferecer um currículo que propicie a inclusão, contemplando atividades extracurriculares capazes de potencializar as capacidades dos estudantes e prepará-los para os desafios da vida em sociedade. Ademais, a educação em tempo integral exige a integração da escola com a comunidade local. Como apontado por Gadotti (2009), essa modalidade educacional tem o potencial de contribuir de maneira significativa para o desenvolvimento local.

Mas há que se ter cuidado quando se fala de educação integral para não se confundir esse rico conceito com iniciativas que visam mais a ocupar o tempo das crianças com atividades chamadas “culturais”, mas que pouco contribuem com o projeto educacional das escolas (Gadotti, 2009, p. 64-65).

Gadotti (2009) alerta para o risco de reduzir a educação integral a uma mera ocupação do tempo dos estudantes com atividades superficiais, mas que não necessariamente se alinham com os objetivos educacionais amplos e transformadores das

escolas, ou seja, a verdadeira educação integral deve ir além de um preenchimento de horários.

Conforme disposto no Ofício nº 1379/2024/DPDI/SEB/SEB-MEC, emitido pelo MEC, não há impedimentos legais ou normativos à matrícula de estudantes PEE em escolas que ofertam a jornada escolar em tempo integral. Pelo contrário, o documento reafirma que o AEE deve ser parte integrante da proposta pedagógica das instituições escolares, articulando-se de forma coerente aos tempos e espaços da jornada ampliada. A orientação do Ministério destaca, ainda, que a concepção de educação integral deve promover a superação da lógica tradicional de turno e contraturno, como previsto na Portaria MEC nº 2.036/2023, garantindo, assim, a integração curricular, a equidade e a permanência dos estudantes no ambiente escolar. Nesse sentido, a Lei nº 14.640/2023, que institui o Programa Escola em Tempo Integral, reforça o compromisso com a ampliação da jornada escolar na perspectiva da formação integral, abrangendo todas as dimensões do desenvolvimento humano, inclusive dos estudantes com deficiência, TEA e altas habilidades ou superdotação (Brasil, 2024a; Brasil, 2024b).

3.3 Formação docente para a educação integral em escolas de tempo integral

A história registra que a educação brasileira é recente e não é diferente quando se trata da formação continuada, a qual tem a cada dia ganhado ênfase das políticas públicas brasileiras e compreende os processos de aprimoramento ao longo da carreira profissional.

Já o documento que norteia a educação de tempo integral, “Educação Integral: texto referência para o debate nacional”, o qual reforça a relevância também da formação continuada, ressalta que “[...] A escola integral, de tempo integral, visa, acima de tudo, resgatar os princípios republicanos de equidade, tanto na oferta do direito público e subjetivo do cidadão quanto na prestação dos serviços dos docentes [...]” (Brasil, 2009, p. 39), com isso, é necessário modificar a formação docente para que haja a mudança na prática docente.

É notório que a educação integral emerge como uma resposta às demandas por equidade e qualidade no sistema educacional brasileiro, por isso é reforçada por dispositivos legais como a Constituição Federal de 1988, a LDB de 1996 e iniciativas como o FUNDEB e o PNE. Esses dispositivos visam garantir que todos os cidadãos, independentemente de suas condições sociais, tenham acesso a uma educação inclusiva e de qualidade, a qual promova o desenvolvimento integral do indivíduo.

A LDBEN de 1996 reforça, em seu artigo 34, a importância do tempo integral como uma estratégia para ampliar as oportunidades de aprendizado, abrangendo tanto o conteúdo acadêmico quanto o desenvolvimento de valores sociais e habilidades para a vida. Esses marcos legais, em conjunto com programas como o FUNDEB e o PNE, consolidam a base jurídica para que a educação integral seja implementada como uma política pública que busca a equidade e o acesso à educação de qualidade. Assim, esses dispositivos legais incentivam a oferta de educação em tempo integral e, ao mesmo tempo, orientam a criação de condições adequadas, como a formação continuada dos professores, para que essa modalidade educacional alcance seu objetivo de promover o desenvolvimento integral dos estudantes.

A implantação do tempo integral nas escolas exige preparo técnico-político e formação, tanto dos pais quanto dos alunos, dos professores e demais funcionários da escola. É como a implantação da chamada “Progressão Continuada”: se a sua implantação não for cuidadosamente preparada, pode levar ao fracasso (Gadotti, 2009, p. 36-37).

Nesse trecho, observamos a relevância da preparação técnica e política na implantação de políticas educacionais, como o tempo integral nas escolas, destacando a relevância da formação continuada docente. Ao pensar em educação integral, é necessário observar a formação docente, com isso, o autor destaca que, ao discutir essa temática, devemos ter também foco nos trabalhadores da educação:

Existem muitas e variadas experiências que se baseiam nos princípios da educação integral. Elas se caracterizam por uma enorme diversidade. São iniciativas novas e inovadoras, mesmo levando em conta a longa história das ideias pedagógicas no Brasil e no mundo. O importante é que elas não percam o foco da aprendizagem dos alunos e de todos os trabalhadores da educação que atuam na escola. Por isso, elas precisam ser acompanhadas e avaliadas com cuidado (Gadotti, 2009, p. 50).

Para Gadotti (2009, p. 52), “Falar em qualidade sociocultural da educação é falar, certamente, em aprendizagem. Há qualidade da educação, isto é, ensino-aprendizagem, quando professores e alunos aprendem”, ou seja, o autor enfatiza a necessidade de uma educação integral, que valorize tanto o desenvolvimento dos estudantes quanto a formação contínua dos professores. Nessa perspectiva, a qualidade educacional depende do aprendizado mútuo entre professores e estudantes. Com o fito de garantir essa qualidade, é imprescindível que as iniciativas educacionais sejam monitoradas e avaliadas continuamente, as quais propiciarão um processo de aprendizado significativo para todos os envolvidos na escola. Além disso, “Ao lado do direito do aluno aprender na escola, está o direito do professor dispor de condições de ensino e do direito de continuar estudando” (Gadotti, 2009, p. 54).

[...] a profissão vive hoje uma crise profunda: são homens e mulheres tensionados pelo cotidiano, tensionados pelo trabalho, tensionados pelo meio social e em busca de uma nova identidade; “a educação é estratégica para as mudanças culturais que se impõem. Os/as educadores/as são, também, fundamentais. Por isso, precisamos devolver-lhes a identidade” (VIEIRA, 2004, p. 8) (Gadotti, 2009, p. 54).

Nesse viés, observamos a necessidade de um compromisso coletivo em ressignificar a identidade do docente, conforme mencionado por Gadotti (2009), para que ele possa atuar de forma efetiva na transformação social, sendo ao mesmo tempo sujeito e agente dessas mudanças. Gadotti (2009) ressalta que essa educação deve ser uma política pública responsável por formar cidadãos conscientes e ativos, capazes de interagir de forma ética e democrática com a sociedade.

É relevante destacar que a Resolução/SED nº 3.674, de 6 de janeiro de 2020, da SED/MS, é um documento sobre a organização curricular e o funcionamento das escolas estaduais que oferecem educação em tempo integral, ou seja, escola de autoria. No entanto, um ponto crítico que merece destaque é a ausência de diretrizes específicas voltadas para a formação contínua dos professores que atuam nessas instituições.

A priori, a falta de mencionar sobre a formação dos docentes pode ser vista como uma lacuna na política educacional delineada pela resolução. Assim, a educação em tempo integral, principalmente em um modelo que visa à formação integral dos estudantes, exige profissionais com especialidades tanto em conteúdos acadêmicos quanto em competências socioemocionais, práticas pedagógicas inovadoras e abordagens interdisciplinares.

Logo, a ausência dessas diretrizes sobre a capacitação contínua dos professores pode comprometer a eficácia do programa, pois os docentes precisam estar preparados para lidar com as complexidades de um currículo expandido e com as demandas de uma educação que vai além do ensino tradicional arraigado historicamente na educação brasileira.

Além disso, conforme orientações do Ministério da Educação, expressas no Ofício nº 1379/2024/DPDI/SEB/SEB-MEC, a organização do AEE nas escolas que ofertam a educação em tempo integral deve ocorrer por meio de um processo colaborativo, envolvendo o professor regente, o docente responsável pelo AEE, a equipe gestora da unidade escolar e os familiares dos estudantes. Tal articulação intersetorial constitui-se para assegurar o acesso, a permanência e a participação dos estudantes PEE e, ao mesmo tempo, viabilizar a adequação das práticas pedagógicas e a reorganização dos tempos e espaços escolares, de modo a garantir a integração entre a proposta pedagógica da educação integral e os serviços de apoio especializado (Brasil, 2024a).

Ademais, a tese de Moura (2022), intitulada *Escola de Tempo Integral: formação continuada, cultura escolar e desenvolvimento profissional do professor de ensino médio*, destaca temas centrais como a formação continuada de professores, o desenvolvimento profissional docente e a cultura escolar, com um enfoque particular nas escolas de tempo integral. Além disso, Moura (2022) defende que a formação continuada influencia o desenvolvimento profissional dos professores, principalmente no âmbito das escolas de tempo integral, pois amplia o repertório cultural e fomenta a construção de uma cultura escolar marcada pela reflexão crítica das práticas pedagógicas.

Moura (2022, p. 200) afirma que “As evidências postas sustentam a seguinte Tese: A formação continuada na escola é relevante para o desenvolvimento profissional do professor do ensino médio e faz parte da cultura escolar nos Centros Estaduais de Tempo Integral”.

É evidenciado que a formação continuada enfrenta desafios, tais como a resistência às mudanças e as dificuldades de integração de práticas diversificadas no cotidiano escolar. Ainda assim, essas formações são consideradas importantes para promover um ambiente colaborativo e facilitar a adaptação às novas exigências educacionais.

A pesquisa conduzida por Moura (2022) indica que, para que a escola de tempo integral atinja seus objetivos de formação integral dos estudantes, é imperativo que a formação continuada seja percebida e implementada como um componente intrínseco da cultura escolar, a qual deve ser flexível e estar apta a responder às mudanças com novos conhecimentos e práticas pedagógicas que atendam às necessidades tanto dos estudantes quanto dos docentes. Dessa forma, a formação continuada se destaca não apenas como um processo de atualização profissional, mas como um elemento central para o fortalecimento e a inovação da cultura escolar nas escolas de tempo integral.

Analogamente, a implementação das teorias propostas por Gadotti (2009) e Moura (2022), assim como o amparo dos documentos legais que embasam a educação integral, são indubitáveis para assegurar a qualidade do ensino nas escolas de tempo integral. Gadotti (2009), ao destacar a importância do desenvolvimento integral do estudante, apresenta o papel da escola, o qual vai além da mera transmissão de conteúdos, uma vez que deve ser um espaço que fomenta o crescimento humano em todas as suas dimensões (cognitiva, social e emocional), as quais serão promovidas por meio de ambientes de aprendizagem colaborativos e inclusivos.

Moura (2022), por sua vez, destaca a formação continuada, a qual é imprescindível para a eficácia dessa modalidade educacional. Em face disso, a formação continuada deve

atender às demandas específicas das escolas de tempo integral, com ênfase em capacitar os docentes a enfrentar a complexidade de um currículo ampliado, o qual abarca tanto a interdisciplinaridade quanto a educação socioemocional. Diante do exposto, são necessários programas de formação que contemplem oficinas práticas, reflexões pedagógicas e espaços para a troca de experiências entre os docentes que atendem ao estudante PEE, pois, por intermédio deles, não só se incentiva a inovação pedagógica, como também se assegura que o processo de ensino e aprendizagem seja contínuo, significativo e inclusivo. Inferimos, portanto, que a formação continuada, quando devidamente ajustada às necessidades e aos desafios inerentes à educação integral, assumirá uma posição central na melhoria da qualidade do ensino, visto que ela fortalece o vínculo entre teoria e prática, além disso, contribui para o desenvolvimento de uma cultura escolar inovadora e inclusiva.

3.4 A educação de tempo integral no contexto de Mato Grosso do Sul

É importante destacar que a Lei nº 4.973, de 29 de dezembro de 2016, criou o Programa de Educação em Tempo Integral, denominado "Escola da Autoria", no Estado de Mato Grosso do Sul. Essa lei foi publicada no Diário Oficial nº 9.318, de 30 de dezembro de 2016, assim consta no art. 1º:

Art. 1º Fica criado, no âmbito do Poder Executivo, o Programa de Educação em Tempo Integral, denominado "Escola da Autoria", vinculado à Secretaria de Estado de Educação, que tem por objetivos gerais a ampliação da jornada escolar e o desenvolvimento de políticas direcionadas à melhoria da qualidade do ensino e à formação integral e integrada do estudante (Mato Grosso do Sul, 2016, p. 6).

Evidenciamos que a ênfase do programa "Escola da Autoria" é a promoção da educação integral do estudante, com foco tanto na ampliação da jornada escolar quanto no desenvolvimento de práticas pedagógicas que favoreçam a formação plena, contemplando todas as dimensões do ser humano, incluindo os aspectos cognitivo, emocional, social e cultural.

É importante destacar que o Programa de Educação em Tempo Integral, do Estado de Mato Grosso do Sul, o qual foi denominado "Escola da Autoria", tem por objetivos o que consta no Art. 2º da Lei Ordinária nº 4973, de 29 de dezembro de 2016.

- I - executar a Política de Educação Básica, em consonância com as diretrizes:
 - a) nacionais: Constituição Federal de 1998 e a Lei Federal nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996;
 - b) estaduais: Constituição do Estado de Mato Grosso do Sul e a Lei Estadual nº 4.621, de 22 de dezembro de 2014;
- II - desenvolver ações voltadas à melhoria do ensino e aprendizagem;

III - sistematizar e difundir inovações pedagógicas e gerenciais; (Mato Grosso do Sul, 2016, s/p).

Sendo assim, é notório que a educação integral em Mato Grosso do Sul, por meio do Programa "Escola da Autoria", está alicerçada em uma política que busca a transformação da experiência escolar dos estudantes da rede pública estadual. Nesse viés, ao analisar o Art. 2º supracitado, identificamos que o programa busca alinhar-se tanto às diretrizes nacionais e estaduais quanto às exigências contemporâneas da educação, com a finalidade de propiciar a formação integral e integrada dos estudantes. Logo, isso significa que o foco não está apenas no desenvolvimento cognitivo, mas também na formação socioemocional, pois visa também a preparação dos estudantes para os desafios da vida em sociedade. Assim, observamos no Art. 2º da Lei Ordinária nº 4973, de 29 de dezembro de 2016:

V - integrar as ações desenvolvidas nas unidades escolares da Rede Pública Estadual de Ensino inseridas no Programa em todo o Estado, oferecendo atividades que contribuam para o processo de aprendizagem e de enriquecimento cultural, bem como estimulando o exercício da cidadania autônoma, solidária e competente;
 VI - promover e apoiar a expansão gradativa do ensino integral para todas as unidades escolares da Rede Pública Estadual de Ensino, observado o regulamento próprio;
 VII - consolidar o modelo de gestão para resultados nas unidades escolares da Rede Pública Estadual de Ensino, com o aprimoramento dos instrumentos gerenciais de planejamento, acompanhamento e de avaliação;
 VIII - estimular a participação coletiva da comunidade escolar na elaboração do projeto político-pedagógico da Escola;
 IX - reduzir a média de abandono e de reprovação dos alunos da Rede Pública Estadual de Ensino;
 X - aumentar a taxa de participação na prova do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) e melhorar o desempenho dos alunos participantes;
 XI - viabilizar parcerias com instituições de ensino e pesquisa e com entidades públicas ou privadas que visem a colaborar com a expansão Programa de Educação em Tempo Integral, denominado "Escola da Autoria". (Mato Grosso do Sul, 2016, s/p).

Além disso, é perceptível que o trecho em destaque faz referência aos pilares para a educação no século XIX destacados pela Unesco. A ênfase na redução do abandono escolar e no aumento da participação no ENEM demonstra uma preocupação com o desenvolvimento educacional dos estudantes e sua preparação para o futuro.

IV - difundir o modelo de educação integral no Estado, que **terá por base a ampliação da jornada escolar e a formação integral e integrada do estudante, tanto nos aspectos cognitivos quanto nos socioemocionais, com base nos pilares: aprender a conhecer, a fazer, a conviver e a ser**, segundo as diretrizes definidas pelo Ministério da Educação; (Mato Grosso do Sul, 2016, s/p. Grifo nosso).

O trecho destacado evidencia a intenção de difundir o modelo de educação integral no Estado de Mato Grosso do Sul, o qual se fundamenta na ampliação da jornada escolar, que visa a proporcionar uma formação integral e integrada para os estudantes, englobando

tanto os aspectos cognitivos quanto os socioemocionais. O programa adota ainda os pilares da educação propostos pela Unesco para o século XXI: aprender a conhecer, a fazer, a conviver e a ser.

Para discorrer sobre essa temática há a dissertação intitulada *Educação em Tempo Integral: análise da implantação e implementação do programa escola da autoria na rede estadual de ensino do Estado de Mato Grosso do Sul*, da autora Edvirges (2021), a qual oferece uma análise das políticas educacionais adotadas no estado, com ênfase na gestão do ensino médio em tempo integral. A pesquisa examina como essas políticas dialogam com tendências administrativas contemporâneas, como o gerencialismo e as parcerias público-privadas, por isso, revela uma possível inversão de prioridades no sistema educacional, pois em vez de centralizar-se na formação integral dos estudantes, a política educacional de Mato Grosso do Sul parece estar excessivamente orientada para resultados e mensurações, o que reflete uma adaptação da educação às demandas do mundo do trabalho.

Edvirges (2021) destacou em sua pesquisa que a investigação aponta que essa ênfase gerencialista, juntamente com a colaboração com entidades privadas, como o Instituto de Corresponsabilidade pela Educação (ICE), promove uma "publicização" da educação, onde modelos administrativos ganham preeminência sobre as finalidades educacionais. Embora esse modelo tenha como objetivo melhorar os índices educacionais e preparar os estudantes para o mercado de trabalho, ele tende a deslocar o foco da formação humana integral para uma lógica mais pragmática e utilitarista.

O estudo situa essas transformações dentro de um contexto mais amplo, em que as reformas educacionais no Brasil, desde os anos 1990, têm sido caracterizadas por disputas político-pedagógicas. Essas disputas se manifestam nas tentativas de unificação curricular e na implementação de programas de educação integral que, apesar do nome, frequentemente priorizam a eficiência e a produtividade em detrimento da formação plena dos indivíduos.

A dissertação de Edvirges (2021) sugere que a política de ensino médio em Mato Grosso do Sul, ao se alinhar com essas tendências gerenciais, corre o risco de comprometer a educação integral, a qual deveria contemplar o desenvolvimento de todas as dimensões do ser humano, conforme preconizado tanto pelo PNE quanto pelo Plano Estadual de Educação (PEE).

Nesse sentido, o projeto institucional de educação do Estado de Mato Grosso do Sul conhecido como Escola da Autoria, implementado nas escolas estaduais de ensino médio

no Estado de Mato Grosso do Sul, está intimamente vinculado ao modelo pedagógico desenvolvido pelo ICE (Edvirges, 2021). Segundo Edvirges (2021), o programa Escola da Autoria se apresenta como uma iniciativa pedagógica originada de um instituto privado, cujo objetivo é organizar o ensino em tempo integral nas escolas de nível médio.

Edvirges (2021, p. 72) enfatiza que a implementação do programa Escola da Autoria não só materializa um modelo padrão de escola em tempo integral, mas também incita a reflexão e a investigação sobre as distinções e significados do conceito de "integral" no contexto educacional. A autora ainda sublinha que, atualmente, “[...] o ICE está replicando esse ‘modelo’ de gestão da educação integral em cinco estados brasileiros (ICE, 2013)”. Além disso, Edvirges (2021, p. 72) afirma que “Essas políticas visam atender à meta 6 (seis) do [...] PNE 2014-2024, em conjunto com a verificação do PEE [...] que também prevê a implementação da educação em tempo integral aos estudantes da educação básica”.

A política construída para o estado de Mato Grosso do Sul, em um primeiro momento, parte do entendimento dos conceitos de educação integral e escola integral, e da ideia de que ambas estão interligadas em um contexto maior que busca uma reformulação interna do processo de ensino que capacite o indivíduo a viver como verdadeiro cidadão, observando que o adjetivo integral não diz respeito somente à extensão do período diário de escolaridade, mas, sim, ao papel da escola em sua função educativa. (Edvirges, 2021, p. 73)

Desse modo, a autora aborda a concepção de educação integral e escola integral em Mato Grosso do Sul, por meio da qual destaca que o adjetivo "integral" vai além da mera extensão do período escolar, uma vez que almeja o desenvolvimento pleno do indivíduo. Nesse contexto, a educação integral é vista como uma prática que capacita os estudantes a viverem como cidadãos plenos, assim, cabe à escola a formação de sujeitos autônomos, críticos e participativos. Outrossim, a autora reforça que a política educacional para a educação em tempo integral sugere uma reformulação interna do processo de ensino, na qual a escola desempenha um papel relevante tanto na transmissão de conhecimentos quanto na promoção de um ambiente favorecedor do desenvolvimento socioemocional, cultural e ético dos estudantes. A educação integral é apresentada como uma estratégia para a construção de uma sociedade mais justa e consciente, o que, conseqüentemente, exige transformações nas práticas pedagógicas e um compromisso com a qualidade e a inclusão na educação.

Costa (2021) salienta, sobre a terceirização na implementação do Ensino Médio em Tempo Integral (EMTI) pela Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso do Sul (SED/MS), que a contratação de serviços do setor privado emerge como uma estratégia para viabilizar essa iniciativa e permitir a incorporação de novos elementos pedagógicos,

como as competências socioemocionais, dentro do Programa "Escola da Autoria", as quais seguem os princípios da Escola da Escolha, a qual é desenvolvida pelo ICE.

Segundo Costa (2021), desde a introdução do Programa "Escola da Autoria", em 2016, houve um crescimento significativo no número de escolas de Educação em Tempo Integral no Estado de Mato Grosso do Sul, principalmente a partir de 2021. Esse aumento é notável tanto na capital, Campo Grande, que já contava com 29 unidades em 2020, quanto no interior, com destaque para Dourados, que em 2021 já possuía seis unidades.

Além disso, Costa (2021) aponta que outras cidades do interior do estado, como Naviraí, Ponta Porã e Três Lagoas, também apresentaram um aumento na adoção do programa, com duas escolas de Educação em Tempo Integral em cada uma dessas localidades. Outros municípios, como Amambaí, Anastácio e Aquidauana, também aderiram ao programa, cada qual com uma unidade escolar. Em 2021, Mato Grosso do Sul contabilizou um total de 94 escolas adotando o modelo de Tempo Integral, demonstrando, dessa forma, a expansão e consolidação do Programa "Escola da Autoria".

Conforme apresentado no site da SEE no Estado de Mato Grosso do Sul são 222 unidades escolares que oferecem ensino em tempo integral no ano de 2024. E no município de Paranaíba há cinco escolas estaduais que oferecem matrículas para essa modalidade de ensino.

Em conformidade com a Resolução CNE/CEB nº 7/2010, o artigo 36 define a educação em tempo integral como aquela cuja jornada escolar compreende, no mínimo, sete horas diárias durante todo o período letivo, totalizando uma carga horária anual mínima de 1.400 horas (Brasil, 2010).

De acordo com a Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014 (Brasil, 2014), que aprovou o PNE, a meta 6 e a estratégia 6.8 estabelecem como objetivo, assegurar a educação em tempo integral para estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, na faixa etária de 4 a 17 anos. Essa meta inclui a garantia de AEE, tanto de forma complementar quanto suplementar, que deve ser oferecido em SRM dentro das próprias escolas ou em instituições especializadas. Logo, percebemos que as metas do Estado de MS estão em consonância com os objetivos nacionais no que se refere à implantação das escolas de tempo integral.

Além disso, o PEE destaca que a educação em tempo integral não se resume a um aumento no tempo de permanência na escola. A proposta pretende proporcionar oportunidades de aprendizagem diferenciadas, permitindo que os estudantes tenham acesso a atividades culturais, artísticas, esportivas, científicas e tecnológicas. Essas

atividades devem estar sempre alinhadas à proposta pedagógica da escola e adaptadas aos diferentes contextos escolares (Mato Grosso do Sul, 2010).

Essa afirmação dialoga com a ideia defendida por Gadotti (2009) que a educação de tempo integral compreende o desenvolvimento de todas as dimensões humanas e não se limita à ampliação do tempo escolar. No contexto de Mato Grosso do Sul, embora o Programa "Escola da Autoria" busque incorporar diretrizes nacionais e referenciais da Unesco, Edvirges (2021) observa que há uma predominância de práticas gerencialistas e foco em resultados, o que pode limitar o alcance da formação integral.

Já Moura (2022) também reforça que a educação integral deve considerar os contextos locais, a participação da comunidade e a diversidade cultural, elementos que nem sempre se expressam nos modelos aplicados. A presença de organizações privadas, como o ICE, aponta para uma padronização que tende a deslocar a função formadora da escola, centrando-se em metas e desempenho. Nesse cenário, o desafio está em alinhar as propostas à formação ampla prevista pelo PEE, com foco nos sujeitos e nos processos educativos.

Mato Grosso do Sul se destacou como a Unidade da Federação com o maior percentual de escolas oferecendo matrículas em período integral, atingindo 60,8%. Esse percentual é significativamente superior às médias regionais e nacional. Em 2012, o estado contava com 754 escolas com estudantes em tempo integral, o que representa um aumento de 27 unidades escolares em comparação ao ano anterior (Mato Grosso do Sul, 2014, p. 44). Esse comprometimento com a educação integral está alinhado com as diretrizes curriculares do estado, conforme expresso no Currículo de Referência de Mato Grosso do Sul. Em consonância com a BNCC, o currículo reconhece a importância de uma formação que contemple todas as dimensões do ser humano, assim consta que:

O Currículo de Referência de Mato Grosso do Sul, em consonância com a BNCC, reconhece e preconiza a educação integral, pois, ao se considerar a multidimensionalidade do ser humano, seu pleno desenvolvimento deve levar em conta aspectos cognitivos, físicos, afetivos, políticos, culturais, éticos e sociais (Mato Grosso do Sul, 2020a, p. 50).

Ademais, o currículo enfatiza a necessidade de um desenvolvimento que englobe tanto os aspectos cognitivos quanto os físicos, afetivos, políticos, culturais, éticos e sociais.

A educação integral é também inclusiva porque reconhece as singularidades e as múltiplas identidades dos indivíduos e se sustenta na construção de um projeto educacional pertinente, contextualizado e colaborativo, que valoriza o diálogo entre os saberes e a interação permanente entre o que se aprende e o que se pratica, oportunizando o direito de vivenciar práticas educativas diversificadas a partir da interação com múltiplas linguagens, recursos, espaços, saberes e agentes em uma

sociedade que exige cada vez mais profissionais autônomos, críticos e criativos (Mato Grosso do Sul, 2020a, p. 50-51).

Constatamos que no Currículo de referência de Mato Grosso do Sul (2020a) há destaque indicando que a educação integral é inclusiva e busca atender a diversidade de estudantes, promovendo o desenvolvimento integral de cada um. Essa abordagem na inclusão vai além da simples integração de estudantes PEE, uma vez que deve também envolver a valorização das diferenças culturais, sociais e individuais. O currículo enfatiza que a educação integral deve criar condições para que todos os estudantes, independentemente de suas características pessoais, possam acessar, permanecer e ter sucesso na escola. As práticas pedagógicas devem ser planejadas e realizadas de maneira a garantir a equidade, respeitando as especificidades de cada estudante, e promovendo um ambiente de aprendizado inclusivo para todos.

A Resolução SED Nº 3.674, de 6 de janeiro de 2020 (Mato Grosso do Sul, 2020b), estabeleceu as diretrizes para a organização curricular e o funcionamento das escolas estaduais de Mato Grosso do Sul que iniciaram a oferta da educação em tempo integral no ensino fundamental, também conhecida como Escola da Autoria. No segundo artigo, essa resolução enfatizou que as escolas que adotassem esse modelo de educação integral deveriam organizar o ensino por anos e regulamentou a estrutura curricular e o regime escolar do ensino fundamental e médio na REE. Isso implica que essas escolas deveriam alinhar-se às normas para garantir uma coesão no processo educacional, conforme estipulado pelos órgãos reguladores.

Em seguida, o Art. 4º (Mato Grosso do Sul, 2020b) aborda sobre a organização curricular das escolas, as quais deveriam ser pautadas na formação integral do estudante, na totalidade, na interdisciplinaridade, na contextualização do conhecimento e fundamenta-se no educar pela pesquisa, no desenvolvimento das competências socioemocionais e na autoria como princípios educativo e científico.

A Resolução/SED nº 3.674, de 6 de janeiro de 2020 (Mato Grosso do Sul, 2020b), emitida pela Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso do Sul (SED/MS), estabeleceu também diretrizes para a inclusão de estudantes PEE nas escolas estaduais de tempo integral, denominadas escolas de autoria. Conforme o disposto no artigo 16 dessa resolução, essas instituições têm a responsabilidade de garantir a inserção desses estudantes nas classes comuns, assegurando condições que promovam seu acesso, permanência, participação e aprendizado. Para isso, devem ser disponibilizados serviços de AEE que atendam às necessidades individuais de cada estudante. Um elemento

relevante desse processo é a criação de um Plano Educacional Individualizado (PEI), o qual deve englobar a avaliação das necessidades educacionais. Além disso, é relevante considerar a flexibilização do currículo, a adoção de estratégias pedagógicas e recursos de acessibilidade apropriados, bem como um processo de avaliação qualitativa, contínua e sistemática.

Adicionalmente, a resolução enfatiza a importância da colaboração entre o professor regente, a equipe pedagógica e o professor especializado em educação especial, além de destacar a necessidade de oferecer suporte específico aos estudantes que necessitam de assistência nas atividades de higiene, alimentação e locomoção, por meio de profissionais devidamente qualificados.

No que concerne ao AEE, o artigo 17 da referida resolução determina que esse serviço deva ser oferecido em SRM, uma vez que garantirá que os estudantes não sejam privados dos tempos de aprendizagem destinados aos componentes curriculares obrigatórios da BNCC. Caso o AEE seja realizado em outra instituição ou em um Centro de Atendimento Educacional Especializado (CAEE), o transporte do estudante torna-se responsabilidade do responsável legal, o qual deve apresentar comprovantes de frequência para validar as ausências nos componentes curriculares.

Destarte, analisamos que a Resolução/SED nº 3.674/2020, da SED/MS (Mato Grosso do Sul, 2020b) buscou a promoção de um ambiente escolar inclusivo nas Escolas de Aatoria, onde todos os estudantes, independentemente de suas condições, têm seus direitos ao acesso, à permanência e à participação ativa no processo educacional devidamente garantido. A oferta do AEE, conforme estabelecido na resolução, reforça o compromisso com a educação inclusiva, integrando estudantes PEE ao ambiente escolar regular, em vez de segregá-los, e assegurando que o acesso aos serviços especializados não comprometa a participação nos componentes curriculares obrigatórios.

É importante destacar que a Resolução/SED nº 3.674/2020 (Mato Grosso do Sul, 2020b) foi a que iniciou a educação de tempo integral no município de Paranaíba, mas foi revogada e, no momento desta pesquisa, está sendo substituída pela Resolução/SED nº 4.386, de 31 de janeiro de 2025 (Mato Grosso do Sul, 2025). A nova resolução reafirma e amplia o compromisso da REE com a oferta da Educação em Tempo Integral, regulamentando sua estrutura, organização curricular, funcionamento e diretrizes pedagógicas.

De acordo com a Resolução, a Educação em Tempo Integral deve garantir uma jornada mínima de sete horas diárias de permanência dos estudantes na escola, com oito

aulas de cinquenta minutos distribuídas nos turnos matutino e vespertino, além de um intervalo de no mínimo uma hora para almoço e higienização e essa oferta ocorre exclusivamente no período diurno e seu encerramento deve ocorrer até às 16h30 (Mato Grosso do Sul, 2025, art. 59).

Por fim, a resolução também regulamenta a inclusão do AEE nas escolas de tempo integral, determinando que este não ocorra em prejuízo dos componentes da base comum, e que a gestão escolar organize os horários dos estudantes de modo a garantir o atendimento sem comprometimento da aprendizagem (Mato Grosso do Sul, 2025, art. 66).

3.5 Município de Paranaíba/MS: breve histórico

A cidade de Paranaíba (Figura 1), localizada no Estado de Mato Grosso do Sul, na região Centro-Oeste do Brasil, carrega em sua história a presença dos índios caiapós, os primeiros habitantes das vastas e sagradas terras onde hoje se encontra o município. Essas terras, inicialmente preservadas e veneradas, foram marcadas pela chegada dos bandeirantes paulistas entre os séculos XVIII, quando exploradores desbravaram o território em busca de riquezas. Entre 1739 e 1755, destacou-se a figura de Antônio Pires de Campos, conhecido como "Pai Pira", que teve um papel emblemático na história local, sendo lembrado por sua interação com os habitantes nativos. Posteriormente, famílias de Minas Gerais, lideradas por José Garcia Leal, chegaram à região, cruzando rios e buscando novas oportunidades. Esses pioneiros estabeleceram-se no local e, com trabalho árduo e determinação, desenvolveram a agricultura de subsistência, transformando a paisagem por meio de seu esforço e sonhos, conforme ilustrado na Figura 1.

Figura 1 – Paranaíba, MS

Fonte: Paranaíba¹¹

A trajetória administrativa de Paranaíba iniciou-se em 19 de abril de 1835, com a criação do Distrito de Santana do Paranaíba pela Lei Provincial n.º 4. Somente em 4 de julho de 1857, o distrito foi elevado à categoria de vila, mantendo seu nome original, e sua instalação oficial ocorreu em 7 de janeiro de 1859, o que representou um marco na história local. Atualmente, a divisão territorial do município conta com seis distritos: Paranaíba, Alto Santana, Raimundo, São João do Aporé, Tamandaré e Velhacaria, conforme registros do ano de 2022.

De acordo com o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), o último censo realizado em 2022 indica uma população de 40.957 habitantes em Paranaíba. A taxa de escolarização de crianças entre 6 e 14 anos, segundo dados de 2010, é de 99,6%. O Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) para os anos iniciais do ensino fundamental na rede pública foi registrado como 5,2 em 2021, enquanto para os anos finais, o índice foi de 4,4. No ensino fundamental, o município conta com 4.987 matrículas e, no ensino médio, 1.443, com 262 docentes no ensino fundamental e 126 no ensino médio,

¹¹ Disponível em:

<https://cmparanaiba.ms.gov.br/index2.php?pag=T1RVPU9EzZ1PV0k9T1RrPU9UUT1OMIE9T0dNPU9XST1PR1U9T0dNPU9HWT1PV009T1dZPQ==&&id=12>. Acesso em: 01 mar. 2024.

distribuídos em 14 escolas de ensino fundamental e 7 de ensino médio, conforme dados de 2021.

O universo desta pesquisa contempla as três das cinco escolas de tempo integral da REE, onde as professoras atuam no APE e no AEE em instituições localizadas na cidade de Paranaíba. Essas instituições são vinculadas à CRE-10 da SED-MS e estão situadas a aproximadamente 407 km da capital, Campo Grande.

A seleção das participantes segue a orientação de Alberti (2005), que destaca a importância de considerar a posição do entrevistado no grupo e o significado de sua experiência, em vez de critérios predominantemente quantitativos. Esse critério permite uma escolha intencional, voltada para a singularidade das experiências dos docentes no contexto do AEE, além disso, proporciona uma compreensão significativa sobre a identidade e os saberes docentes, bem como sobre as percepções e desafios enfrentados.

Dessa maneira, ao apresentar o contexto histórico, geográfico, demográfico e educacional do município de Paranaíba/MS, com ênfase nas escolas de tempo integral da REE, delimitamos o contexto da presente pesquisa. A caracterização do território permitiu compreender as condições institucionais e pedagógicas nas quais atuam as docentes participantes, bem como os aspectos que influenciam suas práticas e trajetórias profissionais. A partir deste recorte, a próxima seção abordará a construção da identidade docente no âmbito da educação inclusiva, articulando formação, saberes e atuação profissional.

4 SABERES E PRÁTICAS NA CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE DOCENTE

Nesta seção, é discutida a tríade: identidade, formação e atuação. Com isso, abordamos o conceito de identidade docente e sua relação com a formação e atuação no contexto educacional. A partir da revisão teórica são explorados os aspectos que compõem a identidade profissional dos docentes, a fim de destacar como suas experiências pessoais, sociais e culturais influenciam a prática pedagógica. Além disso, abordamos como a formação docente, ao integrar saberes teóricos e práticos, contribui para a construção da identidade profissional, a qual permite ao docente responder aos desafios da educação inclusiva.

4.1 A tríade: identidade docente, formação e atuação

A identidade traduz a condição humana de vivenciar contradições por meio de certezas incertas (Gatti, 1996, p.88).

Nesta seção, buscamos explorar o referencial teórico relacionado ao tema central deste estudo, a identidade docente, assim a epígrafe ilustra a ideia paradoxal a respeito da identidade humana, a qual é caracterizada por uma mistura de certeza e incerteza, uma vez que reflete a complexidade e as contradições inerentes à condição humana. Nesse sentido, Gatti (1996) destaca que os seres humanos possuem certezas sobre sua identidade, todavia estas são permeadas pela incerteza e pela ambiguidade.

Esta seção destacará a tríade identidade-formação-atuação docente, uma vez que Gatti (1996) afirma que a identidade docente influencia as perspectivas em relação à formação e às formas de atuação profissional, bem como entendemos que essa pode influenciar a sua relação no ambiente de trabalho. A partir da afirmação da autora, entendemos como a identidade dos profissionais que trabalham no contexto educacional é construída, considerando que a identidade não é apenas uma questão individual, mas também uma construção social, moldada por fatores pessoais, culturais e profissionais e impactada pelo ambiente.

A identidade não é somente constructo de origem idiossincrática, mas fruto das interações sociais complexas nas sociedades contemporâneas e expressão sociopsicológica que interage nas aprendizagens, nas formas cognitivas, nas ações dos seres humanos. Ela define um modo de ser no mundo, num dado momento, numa dada cultura, numa história (Gatti, 1996, p. 86).

Nessa perspectiva, a identidade docente vai além de reconhecer as suas características individuais, pois devemos considerar as influências sociais, culturais e históricas que moldam sua visão de mundo e sua prática pedagógica.

Pimenta (1996) destaca que a identidade profissional é construída pela significação social da profissão, bem como pela revisão de seus significados e das tradições, o que complementa a ideia defendida por Gatti (1996) de que as relações sociais influenciam a identidade do professor. Assim, tal influência pode ser originária antes mesmo de uma formação inicial, ou seja, evidencia que a construção da identidade profissional não é um processo estático, mas dinâmico e relacional, enraizado no contexto social em que a profissão está inserida. A significação social da profissão, entendida como o valor e o papel atribuídos a ela pela sociedade, serve como base para essa construção.

Essa identidade é constantemente desafiada e ressignificada à medida que as tradições são revisitadas e reinterpretadas à luz de novas demandas sociais, culturais e históricas. A identidade profissional emerge como um processo contínuo de reflexão crítica, que integra passado, presente e projeções futuras, permitindo ao profissional alinhar sua prática às transformações do mundo e aos novos sentidos atribuídos à sua atuação.

Do confronto entre as teorias e as práticas, da análise sistemática das práticas à luz das teorias existentes, da construção de novas teorias, constrói-se, também, pelo significado que cada professor, enquanto ator e autor confere à atividade docente no seu cotidiano a partir de seus valores, de seu modo de situar-se no mundo, de sua história de vida, de suas representações, de seus saberes, de suas angústias e anseios, do sentido que tem em sua vida: o ser professor (Pimenta, 1996, p.76).

Pimenta (1996) enfatiza que a identidade docente é um processo contínuo que envolve as experiências pessoais e sociais dos professores. Essa identidade se constrói a partir de valores, vivências, aspirações e desafios individuais, sendo moldada desde a infância e continuamente transformada ao longo da carreira profissional. Ao compreender e respeitar essa identidade criamos um ambiente educacional colaborativo e inclusivo, permeado pela valorização da aprendizagem tanto para os docentes quanto para os estudantes, principalmente aqueles PEE. A formação docente, ao articular saberes teóricos e práticos, mencionados por Pimenta (1996), é o ponto de partida para a construção de práticas pedagógicas inclusivas que atendem às demandas da educação inclusiva. Desse modo, tais práticas reafirmam a identidade do professor e, ao mesmo tempo, fortalecem sua atuação no ambiente educacional.

Ainda a respeito da formação continuada, Vaz (2017, p. 158) afirma que ela “é o foco da política atual de formação de professores para atuarem com os alunos da EE”. Vaz (2017, p. 160) destaca que o docente é relevante na “[...] efetivação de uma política e é por

meio da formação que se adapta esse profissional para tal função. Com o discurso de 'qualidade na educação', o Estado desenvolve políticas de formação de professores, dentre as quais, poucas se detêm na perspectiva de melhorar o ensino". A análise de Vaz (2017) evidencia uma contradição nas políticas de formação docente no Brasil que, embora proclamem o objetivo de alcançar uma "qualidade na educação", frequentemente deixam de contemplar as especificidades e desafios enfrentados pelos professores na prática cotidiana.

Nessa perspectiva, é necessário abordar sobre a formação docente, sobretudo no que diz respeito à sua capacidade de atender às demandas específicas da educação inclusiva. A formação não pode ser vista apenas como um instrumento técnico, mas como um processo contínuo e reflexivo que dialoga diretamente com a construção da identidade docente. Nesse sentido, compreender como as políticas educacionais impactam a prática pedagógica e moldam a percepção de si dos professores torna-se fundamental para identificar lacunas e propor estratégias que promovam a valorização profissional e o fortalecimento do ensino inclusivo.

Com base nesse movimento analítico, observamos que a identidade docente desempenha um papel central na compreensão dos desafios e das possibilidades da prática pedagógica inclusiva. Assim, entendemos que o estudo do processo identitário dos professores que atuam no APE e ao AEE em escolas estaduais de tempo integral de MS é um tema que está intrinsecamente relacionado à busca por uma educação inclusiva de qualidade, o que, conseqüentemente, perpassa os saberes desses profissionais.

[...] a identidade não é aquilo que permanece necessariamente 'idêntico', mas o resultado duma 'identificação' contingente. É o resultado de uma dupla operação linguística: diferenciação [o que faz a singularização de alguém ou de algo em relação a outro alguém/algo] e generalização [pontos comuns de uma classe de elementos diferentes] (Dubar, 2006, p. 8).

Nessa perspectiva, a identidade de um professor não é algo estático, mas é continuamente formada e reformada por meio de suas experiências e interações, ou seja, a diferenciação pode referir-se às características únicas e às experiências pessoais de cada docente, distinguindo-os uns dos outros.

A identidade não é um dado adquirido, não é uma propriedade, não é um produto. A identidade é um lugar de lutas e conflitos, é um espaço de construção de maneiras de ser e de estar na profissão. Por isso, é mais adequado falar em processo identitário, realçando a mescla dinâmica que caracteriza a maneira como cada um se sente e se diz professor (Nóvoa, 2013, p. 16).

Destarte, a identidade docente auxilia na construção de relações no ambiente educacional. Ao compreender e respeitar a identidade dos professores, podemos criar

espaços de colaboração, diálogo e troca de experiências, o que favorecerá a construção de uma cultura de aprendizagem tanto para os professores quanto para os estudantes PEE.

[...] o professor não é uma entidade abstrata, um protótipo idealizado como muitas vezes o vemos tratado na pesquisa, em textos reflexivos em educação, ou em documentos de políticas ou intervenções educacionais. Ele é uma pessoa de um certo tempo e lugar. Datado e situado, fruto de relações vividas, de uma dada ambiência que o expõe ou não a saberes, que podem ou não ser importantes para a sua ação profissional. E é assim que precisa ser compreendido. Os professores têm sua identidade pessoal e social que precisa ser compreendida e respeitada: com elas é que se estará interagindo em qualquer processo de formação, de base ou continuada, e nos processos de inovação educacional (Gatti, 1996, p. 88).

Conforme a autora destacou, a identidade docente é uma construção única e contextualizada, moldada por experiências vividas, pelos saberes adquiridos e pelas relações. Posto isso, é necessário considerar a singularidade de cada professor, suas vivências, valores e perspectivas, e como esses elementos influenciam sua prática pedagógica e seu desenvolvimento profissional, a fim de compreender a identidade docente.

É pertinente observar os diferentes contextos sociais e culturais, os quais influenciam as práticas docentes, por exemplo, quando um professor que trabalha em uma escola localizada em uma área rural possui uma metodologia pedagógica diferente da de um que leciona em uma escola urbana. Essa estratégia é explicada a partir das experiências de vida, dos valores comunitários e das necessidades específicas dos estudantes em cada contexto, visto que moldam as estratégias de ensino e os métodos educacionais adotados pelos professores. Logo, a diversidade de metodologias abrange as características individuais de cada docente e também as influências do ambiente social e cultural em que estão inseridos.

As ideias apresentadas por Gatti (1996), Pimenta (1996), Vaz (2017) e Dubar (2006) convergem ao compreender a identidade docente como um processo dinâmico, o qual é marcado por influências sociais, históricas e pessoais. Tardif (2014, p. 71) destaca que “A socialização é um processo de formação do indivíduo que se estende por toda a história de vida e comporta rupturas e continuidades”, assim, essa afirmação ressalta a natureza contínua e inacabada do processo identitário, o qual é marcado por momentos de transformação. Nesse sentido, os professores transmitem conhecimentos, vivenciam e constroem saberes em um processo permanente de formação e autoformação, no qual a interação com colegas, estudantes e a comunidade escolar se constitui igualmente como um processo formativo. Já Gatti (1996) afirma que os professores são seres situados em contextos específicos, cujas identidades pessoais e sociais devem ser respeitadas para

efetivos processos de formação e inovação educacional. Sendo assim, compreender a identidade docente sob essa ótica implica reconhecer que o professor é um sujeito plural, atravessado por múltiplas influências e interações.

Nesse viés, as narrativas desempenham um papel fundamental, pois possibilitarão acessar a trajetória de vida desses docentes e, conseqüentemente, entender sua construção identitária. Josso (2010, p. 69) destaca que a narrativa da história de vida é uma forma de mediação do autoconhecimento, proporcionando ao narrador uma oportunidade de refletir sobre seus diversos modos de expressão, autopercepção e os processos que guiam sua formação. No entanto, não se pode negar a importância da memória e da história pessoal na construção dessa identidade.

Embora os estudos de Gatti (1996) e Nóvoa (2013) enfatizem a importância da identidade como um constructo social e dinâmico, esta pesquisa avança, pois explora como os processos formativos impactam a construção identitária e se traduzem em práticas efetivas na educação inclusiva. A análise das narrativas das professoras que atuam com os estudantes PEE possibilitaram compreender de que forma a formação continuada contribui para alinhar os saberes docentes às demandas específicas do contexto escolar.

As narrativas capturadas pela metodologia da História Oral permitiram acessar essa tríade e, com isso, revelaram como a formação e a atuação moldam e reconfiguram continuamente a identidade, em um processo de mudança e transformação. Assim, esta pesquisa avança ao destacar que os elementos da tríade identidade docente-formação-atuação são pertinentes na compreensão e no aprimoramento das práticas pedagógicas no contexto inclusivo.

5 A TRAMA DOS SABERES NA FORMAÇÃO DOCENTE INCLUSIVA

Nesta seção, são discutidas as formas como os saberes docentes se articulam no desenvolvimento de práticas pedagógicas inclusivas, considerando aspectos relacionados à formação inicial e continuada, bem como à implementação de estratégias que favoreçam a inclusão. As contribuições teóricas presentes na literatura são mobilizadas para evidenciar como os professores constroem e ressignificam seus saberes no cotidiano escolar, a partir de suas crenças, experiências e interações no ambiente educacional.

5.1 Saberes docentes: construção e prática na educação inclusiva

A construção dos saberes docentes está sempre em transformação, influenciada pelas mudanças nas formas de organização do trabalho e pelas exigências do contexto educacional contemporâneo. Dubar (2006) destaca que as antigas formas coletivas de identificação profissional estão sendo substituídas por novas configurações, marcadas por instabilidades e ressignificações identitárias. No campo da educação inclusiva, essas transformações tornam-se ainda mais evidentes, à medida que os professores são desafiados a reconstruir suas práticas e a elaborar saberes capazes de responder à diversidade presente nas salas de aula.

Nesse sentido, os saberes docentes não se limitam ao domínio de conteúdos ou metodologias, mas envolvem dimensões pessoais, sociais e institucionais. Como afirma Tardif (2014), tais saberes são constituídos nas interações e nas experiências vividas pelos professores ao longo de sua trajetória profissional, sendo ligados à construção da identidade docente. Trata-se de um saber situado, que emerge do cotidiano escolar e das relações que os educadores estabelecem com os estudantes, com os colegas de trabalho e com a comunidade escolar, que por sua vez revela a complexidade e a dinamicidade do fazer docente em contextos inclusivos.

[...] o saber não é uma coisa que flutua no espaço: o saber dos professores é o saber deles e está relacionado com a pessoa e a identidade deles, com a sua experiência de vida e com a sua história profissional, com as suas relações com os alunos em sala de aula e com os outros atores escolares na escola etc. Por isso, é necessário estudá-lo relacionando-o com esses elementos constitutivos do trabalho docente (Tardif, 2014, p. 11).

Tardif (2014) ressalta a importância de reconhecer a natureza contextual e relacional do conhecimento dos professores, pois esse saber não é apenas um conjunto de

informações técnicas ou teóricas, mas está vinculado às trajetórias individuais dos docentes, por isso, reflete suas identidades, experiências vividas e interações no ambiente escolar. Dessa forma, compreender o saber docente possibilita que os professores construam, adaptem e apliquem seus conhecimentos em resposta às realidades de suas práticas profissionais.

Para Tardif (2014, p. 16-17), “Um primeiro fio condutor é que o saber dos professores deve ser compreendido em íntima relação com o trabalho deles na escola e na sala de aula”, assim notamos que o conhecimento dos professores deve ser entendido em conexão com suas atividades diárias na escola e na sala de aula, ou seja, não é algo isolado ou desvinculado das práticas pedagógicas, mas emerge diretamente das experiências cotidianas dos docentes em seus ambientes de trabalho.

Nessa perspectiva, a sala de aula e a escola são contextos fundamentais onde o saber docente é constantemente construído, negociado e refinado, visto que é nesse espaço que os professores enfrentam desafios, aplicam estratégias pedagógicas, interagem com os estudantes e colaboram com colegas, desenvolvendo um conhecimento prático e contextualizado, o qual é relevante para sua atuação profissional.

Nesse aspecto, Tardif (2014, p. 17-18) afirma que “Um segundo fio condutor de que me sirvo há muito tempo é a ideia de diversidade ou de pluralismo do saber docente”, o qual é composto por uma variedade de conhecimentos e experiências, as quais refletem a multiplicidade de contextos e situações enfrentadas na prática educativa.

Conforme Tardif (2014, p. 18), “[...] o saber dos professores é plural, compósito, heterogêneo, porque envolve no próprio exercício do trabalho, conhecimentos e um saber-fazer bastante diversos, provenientes de fontes variadas e, provavelmente, de natureza diferente”. Essa pluralidade se manifesta nas diferentes práticas pedagógicas, estilos de ensino e formas de interação com os estudantes e colegas que cada docente desenvolve ao longo de sua carreira.

Tardif (2014, p.36) destaca que “Pode-se definir o saber docente como um saber plural, formado pelo amálgama, mais ou menos coerente, de saberes oriundos da formação profissional e de saberes disciplinares, curriculares e experienciais”. Desse modo, Tardif (2014) aborda que esses saberes incluem os Saberes da formação profissional, Saberes disciplinares, Saberes curriculares e Saberes experienciais. De acordo com Tardif (2014), os Saberes da formação profissional são adquiridos durante a formação acadêmica, profissional, tais como a aprendizagem de teorias pedagógicas, métodos de ensino e práticas docentes. Já os saberes disciplinares envolvem o campo das disciplinas

específicas tanto no que se refere à formação inicial e continuada, específicos das disciplinas que o docente ensina, como matemática, história, ciências, entre outros. Os Saberes curriculares são conhecimentos relacionados ao currículo escolar, ou seja, os conteúdos e objetivos que devem ser ensinados de acordo com as diretrizes educacionais. E, os Saberes experienciais são conhecimentos baseados no trabalho cotidiano e no conhecimento do meio, da experiência prática no dia a dia da sala de aula, que incluem a interação com os estudantes, a gestão da classe e as estratégias pedagógicas desenvolvidas ao longo do tempo, ou seja, o trabalho colaborativo.

A definição de Tardif (2014) sugere que o saber docente não é algo estático ou uniforme, mas sim um conjunto dinâmico de conhecimentos que se complementam e se transformam continuamente. Cada professor desenvolve seu saber docente de forma única, integra esses diferentes saberes de maneira pessoal e prática.

Ainda a fim de compreender essa perspectiva, vale considerar que Tardif (2014, p. 16) reforça que “O ser e o agir, ou melhor, o que Eu sou e o que Eu faço ao ensinar, devem ser vistos aqui não como dois polos separados, mas como resultados dinâmicos das próprias transações inseridas no processo de trabalho escolar”, ou seja, há uma interconexão entre a identidade do professor, os saberes docentes e suas práticas de ensino.

Tardif (2014, p. 16) ressalta que “Os saberes de um professor são uma realidade social materializada por meio de uma formação, de programas, de práticas coletivas, de disciplinas escolares, de uma pedagogia institucionalizada, etc., e são também, ao mesmo tempo, os saberes dele”. Dessa forma, o autor destaca que os saberes docentes não são construções exclusivamente individuais, mas resultam também de uma imensidão de fatores sociais e institucionais. Com isso, são formados tanto pela experiência pessoal e pela formação profissional do professor quanto pela estruturação social da educação, que envolve currículos, programas de formação, práticas pedagógicas comuns, disciplinas escolares estabelecidas e pedagogias institucionalizadas.

5.2 Os Saberes na construção da identidade profissional docente

A identidade profissional docente¹², conforme explorado ao longo deste estudo, não se constrói em um vácuo, mas é meticulosamente tecida por uma interação complexa de saberes, memórias e histórias de vida. Esta investigação enfatizou a influência dos saberes em diferentes domínios, desde os teóricos até os práticos, e revelou a profunda imbricação destes com a identidade profissional, principalmente no campo educacional.

A contribuição de Dubar (1997) serviu como um pilar teórico, proporcionando uma categorização dos diferentes tipos de saberes e sua relevância na construção da identidade. Este entendimento se torna ainda mais importante quando analisamos os saberes práticos e a imperatividade de sua valorização na formação educacional, uma vez que trazem o mundo real e suas complexidades para o ambiente de aprendizado. Segundo Dubar (1997, 2020), a identidade profissional é moldada por diferentes saberes: teóricos (providenciam base conceitual); práticos (obtidos pela experiência de trabalho); profissionais (fusão de práticos e técnicos, essenciais para uma atuação qualificada); e organizacionais (articulam práticos e teóricos, relacionados à responsabilidade e entendimento do contexto, como o serviço em AEE).

A integração desses saberes constrói a identidade de maneira sólida, requerendo formação adequada. No contexto da formação de professores, é fundamental valorizar saberes práticos e necessário equilibrar e articular os diferentes saberes. A contínua atualização e a valorização dos saberes capacitam o profissional a enfrentar desafios em um ambiente em constante transformação. A formação inicial e continuada atua como mediadora entre os saberes teóricos e práticos, com isso capacita os docentes a integrar suas experiências à prática pedagógica inclusiva, que por consequência são fundamentais para a construção de uma identidade docente que responda às demandas educacionais contemporâneas.

Esses saberes moldam a identidade do professor e, ao mesmo tempo, orientam diretamente sua prática pedagógica. No contexto do AEE, por exemplo, a capacidade de equilibrar os saberes teóricos e práticos é necessária para atender às demandas de uma

¹² Neste estudo, adotamos a expressão identidade profissional docente, por compreender que a identidade do professor se constrói a partir da articulação entre dimensões próprias da docência e elementos mais amplos da profissão. Assim, utilizamos os referenciais teóricos que tratam da identidade profissional em sentido amplo, aplicando-os ao contexto específico da prática docente e da educação inclusiva.

educação inclusiva. A formação inicial e continuada desempenha um papel central nesse processo, visto que proporciona ferramentas para que os docentes se adaptem às exigências da sala de aula e alinhem suas práticas aos valores e objetivos da inclusão.

A atuação docente, portanto, reflete diretamente essa integração dos saberes. Os professores do AEE aplicam o que foi aprendido em sua formação acadêmica e experiencial para resolver problemas concretos, adaptar estratégias pedagógicas e trabalhar colaborativamente com outros profissionais. Esse movimento contínuo entre a identidade construída, a formação recebida e a atuação prática caracteriza um ciclo que fortalece o desenvolvimento profissional.

Tardif e Lessard (2007) destacam a relação entre saberes e construção da identidade profissional docente. Os saberes de formação pedagógica, que distinguem o docente, são adquiridos durante a formação específica. Saberes disciplinares, embora não produzidos pelo professor, são essenciais na prática pedagógica, indicando seu domínio sobre os conteúdos. Saberes experienciais, construídos pela interação e experiência escolar, interpretam e orientam a profissão. A apropriação desses saberes é importante para a identidade profissional e atuação no contexto escolar, o que corrobora que a atuação docente é influenciada pelos saberes. Sendo assim, no contexto do AEE, os docentes aplicam os saberes teóricos e práticos ao adaptar estratégias pedagógicas para atender às necessidades dos estudantes, reafirmando sua identidade e fortalecendo a sua prática profissional.

Tardif e Lessard (2007), com sua ênfase nos saberes pedagógicos e disciplinares, enriqueceram a compreensão sobre a identidade profissional docente. Essa identidade, distinta e fundamental, é construída durante os anos de formação, sendo posteriormente moldada e refinada por meio de experiências cotidianas no contexto escolar. A integração desses saberes é determinante para um ensino eficaz e para a construção de uma identidade docente coesa.

Dessa forma, observamos que a identidade docente no contexto da educação inclusiva resulta da articulação entre os saberes da formação inicial, os construídos na prática profissional e os produzidos nas interações escolares. No AEE, essa articulação é necessária para responder às demandas educacionais dos estudantes. A prática docente expressa esse processo, mediado pela formação continuada e pelas exigências institucionais. A seção seguinte apresenta um mapeamento de estudos que abordam saberes docentes, identidade profissional e práticas inclusivas, com foco na utilização da história oral e das narrativas de vida como metodologia de pesquisa na Educação Especial.

6 HISTÓRIA ORAL, IDENTIDADE E SABERES DOCENTES NO AEE

A presente revisão da literatura pretende apresentar e discutir os principais estudos que abordam a constituição da identidade docente e os saberes docentes no contexto do AEE, principalmente à luz das narrativas orais e histórias de vida como metodologia de pesquisa. A análise contemplou duas fontes principais: (I) produções acadêmicas disponíveis na Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD), e (II) artigos científicos selecionados por meio de uma revisão da literatura nas bases Scopus, Web of Science e SciELO. O mapeamento desses estudos visou subsidiar a delimitação do problema de pesquisa e evidenciar estudos que se correlacionam com esta pesquisa.

O levantamento foi realizado com palavras-chave específicas combinadas com operadores booleanos para refinar os resultados. Além disso, foi adotado um recorte temporal entre 2015¹³ e 2024, ou seja, últimos dez anos. O objetivo foi identificar estudos que abordem as temáticas de narrativas orais, identidade docente, histórias de vida e práticas educativas, bem como utilizem como metodologia a História Oral ou Narrativas de vida. O processo de seleção e exclusão dos trabalhos foi dividido em três etapas.

Na primeira busca, foram utilizadas as palavras-chave "Narrativas orais" e "Identidade docente", resultando em 20 trabalhos, sendo 14 dissertações e 6 teses. Após aplicar o filtro de 2015 a 2024, foi feita a leitura de títulos, resumos e introduções, tendo o número de resultados reduzido para 2 trabalhos, sendo 2 dissertações selecionadas para leitura integral. A leitura dos títulos, resumos e introduções permitiram identificar os estudos que abordavam a história oral e a questão da identidade docente.

Na segunda etapa, a busca foi realizada com as palavras-chave "Narrativas orais" e "Escola de tempo integral". O resultado foi um único trabalho, uma dissertação de mestrado. No entanto, como a versão integral desse estudo não estava disponível para consulta, ele foi descartado.

Na terceira e última busca, as palavras-chave "Histórias de vida" AND "Identidade de professor" foram utilizadas. Inicialmente, essa pesquisa resultou em 496 trabalhos. Após aplicar o filtro temporal de 2015 a 2023, o número de resultados foi reduzido para 31, sendo 23 dissertações e 8 teses. A exclusão dos trabalhos foi realizada com base em critérios específicos, por exemplo, foram descartados os estudos que, embora utilizassem as

¹³ Esse período foi adotado, pois se trata do ano que foi instituída a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (LBI) – Lei nº 13.146/2015.

palavras-chave, não tratavam diretamente da construção identitária docente ou da relação entre histórias de vida e práticas educacionais. Também foram excluídos os trabalhos que não utilizavam metodologias narrativas, como História Oral, histórias de vida, além dos estudos que investigavam professores fora da educação básica. Outros critérios de exclusão estão relacionados à indisponibilidade da versão integral dos documentos e à repetição de trabalhos já selecionados em buscas anteriores. Ao final, 9 trabalhos foram selecionados para leitura minuciosa conforme consta no Quadro 1, sendo 6 dissertações e 3 teses que se relacionam ao tema e à metodologia de estudo.

Quadro 1 – Levantamento de teses e dissertações na BDTD de 2015 a 2023

IDENTIFICAÇÃO	TÍTULO	TIPO
Sousa (2015)	Constituições de feminilidades de professoras afrodescendentes “entre contextos” de São João do Piauí	Dissertação
Francisquini (2016)	Identidade docente e educação especial: perfil e história de vida de professores das salas de atendimento educacional especializado da rede de ensino fundamental das escolas municipais de Itajubá-MG	Dissertação
Mercado (2016)	Identidades do professor de educação especial no contexto de Maceió-Alagoas	Tese
Santos (2016)	Professoras Atuantes no Atendimento Educacional Especializado e suas Histórias de Vida: um estudo sobre identidade docente	Dissertação
Lima (2016)	Narrativas de si: ser professora. História de vida e formação	Tese
Oliveira (2019)	Histórias Vividas, identidades construídas: experiências docentes com a educação integral	Dissertação
Sena (2021)	Prática Docente: Narrativas de Professores/As da Comunidade Remanescente Quilombo Piratuba (Abaetetuba/Pará)	Dissertação
Vallone (2021)	Autoconhecimento, identidade e realização pessoal: histórias de vidas de educadores de Uberaba/MG	Dissertação
Teixeira (2022)	Trajetórias docentes: memórias de alfabetizadoras do Município de Naviraí/MS (1965 a 1985)	Tese

Fonte: Elaborado pela autora

A dissertação de Sousa (2015), intitulada ***Constituições de Feminilidades de Professoras Afrodescendentes “Entre Contextos” de São João do Piauí***, destaca-se por investigar a construção identitária e as experiências profissionais de professoras afrodescendentes no contexto sociocultural e educacional do município de São João do Piauí. O trabalho relaciona-se de forma significativa com esta pesquisa, ao explorar os

processos identitários e as práticas docentes, os quais são moldados por condições específicas de trabalho e interações culturais. Sousa (2015) foca na interseção entre feminilidade, afrodescendência e trajetória docente, além de destacar a valorização das narrativas individuais como metodologia de análise e a proposição de formação continuada como meio de fortalecimento das práticas pedagógicas inclusivas, promovendo reflexões sobre diversidade, pertencimento e o papel dos educadores em contextos de exclusão e desigualdade.

A dissertação de Francisquini (2016), intitulada ***Identidade Docente e Educação Especial: perfil e história de vida de professores das salas de AEE da rede de ensino fundamental das escolas municipais de Itajubá/MG***, investiga os elementos que compõem a identidade dos professores que atuam no AEE. Utilizando uma abordagem qualitativa, com questionários e entrevistas semiestruturadas, o estudo revela como experiências de vida, formação profissional e contextos de trabalho influenciam a prática docente. Os resultados destacam a relevância da formação inicial e continuada e a importância do vínculo afetivo na relação com estudantes PEE, além de evidenciar desafios como a precariedade de recursos e a inexperience profissional inicial.

Esse trabalho se relaciona com a pesquisa aqui proposta ao explorar a construção da identidade docente em contextos inclusivos, assim, fornece teoria e subsídios metodológicos para analisar os desafios enfrentados por professores de apoio ao AEE em escolas de tempo integral. Dessa forma, há um diálogo no que se refere à necessidade de práticas pedagógicas reflexivas e formação continuada para atender às demandas da inclusão escolar. Enquanto o estudo de Francisquini (2016) se concentra nas escolas municipais de Itajubá/MG, esta pesquisa tem como contexto escolas de tempo integral da rede estadual de ensino e se essas moldam a identidade e os saberes dos docentes de APE e ao AEE no município de Paranaíba/MS.

A tese intitulada ***Identidades do professor de educação especial no contexto de Maceió-Alagoas***, da autora Mercado (2016), analisa o processo de constituição da identidade profissional dos professores de Educação Especial da rede municipal de Maceió, com foco em suas narrativas orais. Assim, a pesquisa é qualitativa, baseada na história oral temática, o estudo explorou as experiências pessoais e profissionais de três docentes, cada uma representando diferentes momentos da evolução da Educação Especial no município: Classes Especiais, Salas de Recursos (SR) e SRM. Mercado (2016) evidenciou como as tensões geradas pelas mudanças políticas e formativas, impulsionadas pela inclusão escolar e pelas políticas neoliberais, impactam a identidade docente, as quais podem

promover uma desprofissionalização. O trabalho destaca, ainda, a importância de compreender como esses profissionais vivenciam e ressignificam seus papéis em um contexto de inclusão, marcado por desafios como a reconversão docente e a precarização das condições de trabalho.

Essa pesquisa também relaciona diretamente com este estudo, ao compartilhar o interesse em compreender a identidade docente no contexto da Educação Especial, embora em diferentes cenários e enfoques. Ambos os trabalhos convergem ao enfatizar a importância de práticas reflexivas e da formação continuada como elementos fundamentais para a construção identitária e o aprimoramento da atuação docente em contextos inclusivos. A partir das análises, esta pesquisa também busca contribuir para o desenvolvimento de estratégias formativas que promovam a valorização profissional e a inclusão escolar, por exemplo, com a elaboração do recurso educacional.

A dissertação de Santos (2016), intitulada ***Professoras atuantes no Atendimento Educacional Especializado e suas histórias de vida: um estudo sobre identidade docente analisa o processo de construção identitária de professoras que atuam no Atendimento Educacional Especializado (AEE) da Rede Municipal de Ensino de Joinville***, é qualitativa fundamentada na narrativa de histórias de vida, além disso, o estudo investiga como as experiências pessoais, profissionais e formativas influenciam a constituição da identidade docente. A pesquisa identifica três categorias principais: o processo de tornar-se professora, o ingresso no AEE e as relações sociais que constituem a identidade docente. Os resultados destacam que a escolha pela docência é multideterminada e marcada por fatores como experiências com professores que serviram como referência, além de contradições nas condições de trabalho, que impactam diretamente o exercício da profissão.

A tese de Lima (2016), intitulada ***Narrativas de si: ser professora. História de vida e formação***, investiga como as experiências de vida e prática docente moldam a formação e a identidade de professoras que atuaram na educação infantil e fundamental no Ceará, entre os séculos XX e XXI. Por meio da metodologia de histórias de vida, o estudo utiliza as narrativas de duas educadoras para compreender como a escolha pela docência, as vivências pessoais e o contexto social e político influenciam a construção de suas identidades profissionais. Lima (2016) destaca a relação entre a tríade formação, prática e identidade docente, evidenciando os saberes formais, informais e históricos que permeiam a atuação dos professores. Além disso, a pesquisa aborda questões como precarização,

profissionalização e os desafios enfrentados no cotidiano escolar, com ênfase no protagonismo das docentes como agentes de transformação.

Este estudo também dialoga diretamente com os estudos aqui apresentados ao abordar a construção da identidade docente em contextos educacionais específicos. Ambos os estudos enfatizam a importância de práticas reflexivas, formação contínua e autoconhecimento para o desenvolvimento profissional e o fortalecimento da inclusão escolar.

Já a dissertação de Oliveira (2019), a qual é intitulada ***Histórias vividas, identidades construídas: experiências docentes com a educação integral***, teve por objetivo analisar como as experiências de professor das atividades complementares em escolas municipais de ensino fundamental de tempo integral contribuem no processo de construção identitária docente. Na metodologia também é utilizada a História Oral de Vida, uma vez que teve como compromisso o “registro e divulgação da existência, das vozes e das experiências desses docentes, reconhecendo-as como participantes na construção da história local e, por consequência, da história da educação brasileira” (Oliveira, 2019, p. 13).

Nesse viés, é relevante considerar que a história da educação brasileira ainda apresenta entraves no sentido de formação e construção da identidade do professor, uma vez que se trata de uma profissão que, infelizmente, seus atores não têm grande visibilidade e prestígio social.

Oliveira (2019) discorreu sobre o contexto geral da educação, da educação integral e abordou também prerrogativas da legislação, as quais inspiraram as discussões em torno da Educação Integral, em 2009, no município do Vale do Paraíba, onde a pesquisa foi realizada.

Ademais, na revisão da literatura ela divide a discussão em dois tópicos: identidade e docência e educação e educação integral, os quais são pertinentes para a reflexão sobre a identidade docente. Na revisão há estudos de autores que discutem sobre a identidade e a respeito da docência, tais como Tardif (2014) e Nóvoa (2013), relevantes nesta discussão.

Também foi utilizada a história oral e os sujeitos, assim nomeados por ela, foram “profissionais que, por mais de dois anos, integraram o corpo docente das atividades complementares das escolas do ensino fundamental da rede municipal de um município do Vale do Paraíba” (Oliveira, 2019, p. 33). É pertinente destacar que para a coleta de dados foram utilizadas, como instrumentos, entrevistas gravadas para que posteriormente pudessem ser interpretadas com base em análise documental. Por fim, a pesquisa enfatiza

a relevância da temática na educação, uma vez que é possível compreender como foi construída a identidade docente de cada sujeito e a própria reflexão sobre as histórias de vida.

A pesquisa de Sena (2021), ***Prática Docente: Narrativas De Professores/As Da Comunidade Remanescente Quilombo Piratuba (Abaetetuba/Pará)***, também se aproxima deste objeto de estudo, pois realizou uma análise a respeito de como trajetórias de vida e a formação de professores da Escola Municipal Nossa Senhora do Perpétuo Socorro, na Comunidade de Piratuba, contribuem para as práticas docentes em sala de aula e para a construção da identidade profissional. A história oral e a entrevista para a coleta de informações foram as ferramentas metodológicas utilizadas.

Sena (2021) apresenta uma tabela dos sete professores entrevistados, na qual ela destaca a formação, tempo de atuação, gênero, cor, série e ocupação. A respeito da formação continuada, Sena (2021) afirma que O PARFOR, Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica, foi implementado em maio de 2009, por meio do Decreto nº 6.755/2009, e prevê a formação em nível superior de forma gratuita.

A autora destaca que é possível dar visibilidades àquelas vozes que são silenciadas, ou seja, “valorizar os saberes e as vivências de cada professor para fortalecer a educação e a cultura quilombola que historicamente foram desvalorizadas e excluídas da sociedade” (Sena, 2021, p. 88). Ao término, a autora menciona que a pesquisa propiciou que ela retomassem sua memória e relembresse suas origens, por ser também quilombola.

A dissertação de Vallone (2021), a qual é intitulada ***Autoconhecimento, identidade e realização pessoal: histórias de vidas de educadores de Uberaba/MG***, explora como a identidade profissional docente é impactada por fatores como autoestima, autoconhecimento e realização pessoal. A pesquisa adota a técnica de história de vida temática, analisando professores do Ensino Fundamental II e Médio de diferentes realidades (municipal, estadual, privada e federal) da cidade de Uberaba/MG. Os resultados apontam que a realidade de trabalho influencia diretamente a identidade e a percepção dos docentes sobre si mesmos, revelando uma categoria profissional marcada por desafios relacionados à valorização social e às condições de trabalho, o que afeta sua subjetividade e realização pessoal.

A pesquisa de Vallone (2021) sobre o impacto das condições de trabalho e a importância do autoconhecimento na formação e prática docente contribui para a compreensão dos desafios enfrentados por professores de apoio no AEE. Além disso, reforça a necessidade de iniciativas formativas que promovam a reflexão sobre a identidade

profissional e o aprimoramento de práticas inclusivas, temas que são centrais nesta investigação.

Já Teixeira (2022, p. 8) em sua Tese, ***Trajetórias docentes: memórias de alfabetizadoras do Município de Naviraí/MS (1965 a 1985)***, objetivou rememorar, por meio da história oral, as “histórias de vida das professoras e do professor desde a infância, na tentativa de desvelar uma história não contada: aquela da constituição da docência desde a infância do/a professor/a, de como as experiências de vida e formação se exteriorizam na prática”. Desse modo, a pesquisa também investigou as experiências com alfabetização das professoras durante sua trajetória de escolarização na infância; analisou como as professoras alfabetizadoras entendem a alfabetização; e compreendeu as relações entre as práticas de alfabetização da trajetória escolar dos sujeitos e suas práticas pedagógicas. A pesquisa é iniciada com o relato da autora sobre a sua trajetória escolar e de formação enquanto professora na educação básica e superior. Para a realização da pesquisa a autora utilizou não só as vozes dos indivíduos como fonte principal, mas também se apropriou de imagens e documentos, os quais tiveram a autorização das colaboradoras.

Nessa pesquisa também é abordada a história oral, e a autora afirma que “O procedimento metodológico da história oral surgiu por volta de 1948, quando historiadores começaram a gravar os depoimentos que coletavam para utilizá-los no futuro”. De acordo com Teixeira (2022, p. 61), “A história oral favoreceu a escrita dessas histórias marcadas pelo rememorar do passado, mas que facultam reflexões sobre o futuro”. Teixeira (2022) destaca também que as entrevistas proporcionaram momentos enriquecedores e que as lembranças compartilhadas são singulares. Desse modo, de acordo com Teixeira (2022, p. 137) “A reflexão estabelecida sobre trajetórias de vida e profissionais reafirma que não há a menor possibilidade de se separar o pessoal do profissional. Não é possível ser professor/a sem se considerarem as marcas das representações da vida pessoal sobre a docência” e a profissão ocupa um espaço importante na vida dos professores.

Os estudos de Oliveira (2019), Sena (2021) e Teixeira (2022) colaboram com este estudo, porque utilizam a História Oral como metodologia para explorar as identidades e formações profissionais dos professores. Vale ressaltar ainda que essas pesquisas se debruçaram em dar visibilidade a vozes frequentemente silenciadas, visto reconhecerem a importância das trajetórias pessoais e profissionais na construção da identidade docente.

A identidade profissional, interligada às experiências vividas, é influenciada por uma miríade de saberes, como os categorizados por Dubar (1997) e a relação destacada entre saberes e formação docente por Tardif (2014). Oliveira (2019) aborda a metodologia da

História Oral e destaca a influência das narrativas cotidianas na formação de identidades dos docentes, promovendo uma visão integrada e humanista do processo educacional. Logo, a complexa tessitura da identidade profissional é formada pela intersecção dos saberes, experiências, memórias e histórias de vida, o que exige uma reflexão contínua sobre as práticas e metodologias de formação.

Portanto, os estudos selecionados contribuíram para a compreensão das metodologias mais recorrentes como: a História Oral e as histórias de vida, os contextos educativos investigados e as formas de análise da identidade docente. A ausência de pesquisas que enfoquem professores de apoio ao AEE em escolas estaduais de tempo integral, especificamente no município de Paranaíba/MS, evidencia a originalidade da proposta deste estudo.

Além do levantamento de teses e dissertações disponibilizadas na BDTD, buscamos realizar uma revisão de artigos científicos publicados em periódicos acadêmicos. Sendo assim, foram selecionadas as bases de dados Scopus, Web of Science e SciELO, reconhecidas pela relevância e abrangência na área da Educação.

Com o objetivo de identificar produções acadêmicas recentes que discutissem as temáticas da oralidade, narrativas, identidade docente e práticas inclusivas, foi realizada uma busca sistemática nas bases de dados Scopus, Web of Science e SciELO, considerando o período de 2015 a 2023. É importante salientar que a escolha desse recorte temporal se justifica pela promulgação da Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Lei nº 13.146/2015), a qual representou um divisor de águas nas políticas de inclusão no Brasil, pois fortaleceu o direito à educação inclusiva em todos os níveis de ensino e impulsionou novas práticas formativas e pedagógicas no contexto do AEE. Para a realização da busca foram utilizados os operadores booleanos AND e OR, os quais foram empregados com os descritores "oralidade", "narrativas", "professor" e "inclusão", a fim de refinar os resultados e delimitar o *corpus*.

Na base Scopus foram identificados inicialmente 8.522 artigos. Após a aplicação dos filtros com os descritores "professor" e "inclusão", foram selecionados 3 estudos que se relacionam com o tema proposto. Na Web of Science, a busca retornou 6.456 resultados. Contudo, ao aplicar os mesmos filtros iniciais, não foi encontrado nenhum artigo compatível com o escopo da pesquisa. Com a retirada do descritor "inclusão" e o uso de "oralidade AND narrativas AND professor", identificamos 85 artigos, dos quais 3 foram selecionados por sua relevância temática e aderência aos objetivos estudados. Na SciELO foram inicialmente encontrados 302 artigos. Com os filtros aplicados — incluindo os descritores

“professor” e “inclusão” — foram considerados pertinentes 5 artigos, totalizando 11 publicações selecionadas. Esses estudos compõem o Quadro 2 e representam um conjunto de produções voltadas à compreensão da metodologia, da constituição identitária docente e das narrativas no contexto da educação inclusiva.

Quadro 2 – Relação de artigos selecionados para análise

BASE DE DADOS	IDENTIFICAÇÃO	TÍTULO
Scopus	FERREIRA e DICKMAN (2015)	História Oral: um Método para Investigar o Ensino de Física para Estudantes Cegos
	PASSEGGI, NASCIMENTO e OLIVEIRA (2016)	As narrativas autobiográficas como fonte e método de pesquisa qualitativa em Educação
	MELRO (2023)	Aprendizagem Intercultural em Contextos Plurilingues: Como Fazer no Contexto da Educação Inclusiva de Adultos Surdos
Web of Science	CRUZ (2022)	Narrativas de Experiências na Formação Continuada de Professores no Exterior
	SILVA e PINA (2022)	História do Ensino no Contexto da Ditadura Civil-Militar: Narrativas de Professores em Vitória da Conquista - Bahia (1964-1985)
	RIBEIRO, MONTEIRO e MACIEL (2022)	Formação e prática docente: Narrativas de professores sobre saberes para a Educação inclusiva
SciELO	PARSINATO e FRITSCH (2021)	Histórias e Narrativas de Si: Memórias de Docentes que atuaram numa Escola Rural no Norte do Rio Grande do Sul (1964-1985)
	SILVA, SOARES e VALLE (2021)	Saberes E Identidade Docente: uma Análise Em Um Curso De Licenciatura Em Ciências Biológicas
	RECH e BOFF (2021)	A constituição da identidade docente e suas implicações nas práticas educativas de professores de uma universidade comunitária
	PEREIRA, LOPES e DOTTA (2022)	Saberes e identidades profissionais em formação de professores com mais de 50 anos em novas tecnologias digitais
	NOZI e VITALIANO (2022)	Crenças de autoeficácia em professores referentes aos saberes docentes para a educação inclusiva

Fonte: Elaborado pela autora

A seguir, apresentamos as análises dos artigos selecionados, com ênfase nas contribuições metodológicas e teóricas de cada estudo para a compreensão da identidade docente, formação e atuação a partir das narrativas no campo da educação especial inclusiva.

Assim, no artigo **“Explorando o Ensino de Física para Estudantes Cegos através da História Oral”**, Ferreira e Dickman (2015) refletem sobre a utilização da história oral como método qualitativo para compreender o ensino de Física na Educação Básica, com foco nos estudantes cegos. A pesquisa evidencia a relevância da história oral na coleta de depoimentos de estudantes cegos e de seus professores, o que torna possível compreender dos desafios enfrentados no processo de ensino e aprendizagem e sua interconexão com as histórias de vida dos educandos.

O artigo **“As narrativas autobiográficas como fonte e método de pesquisa qualitativa em Educação”**, de Passeggi, Nascimento e Oliveira (2016), contribui para os objetivos da presente pesquisa, pois traz narrativas autobiográficas como ferramenta metodológica na investigação da constituição identitária de professores em contextos educativos diversos. Além disso, o uso das entrevistas narrativas com docentes em classes hospitalares exemplifica como a escuta sensível e o reconhecimento da singularidade de cada trajetória contribuem para a valorização dos saberes docentes, articulando formação, ação e reflexão. Tais aspectos dialogam diretamente com os objetivos específicos desta pesquisa, principalmente ao considerar que os saberes docentes e a identidade profissional dos professores de APE e do AEE são constituídos a partir de vivências singulares, influenciadas por contextos sociais, institucionais e afetivos. A metodologia utilizada no artigo reforça, portanto, a pertinência do uso das narrativas como instrumento de pesquisa para analisar os percursos identitários e os saberes dos docentes no campo da Educação Inclusiva.

Em **“Histórias e narrativas de si: memórias de docentes que atuaram numa escola rural no norte do Rio Grande do Sul (1964-1985)”**, Pasinato e Fritsch (2021) exploram a construção da identidade docente a partir das memórias de professores atuantes em contextos de vulnerabilidade histórica e social. Ainda, esse artigo utiliza a metodologia da História Oral e os autores evidenciam como os relatos de vida dos docentes, permeados por experiências de resistência, precariedade material, relações comunitárias e repressão política durante a Ditadura Civil-Militar, constituem importantes documentos sobre o fazer docente e a constituição de sentidos profissionais. Além disso, as narrativas revelaram como os saberes docentes são forjados nas interações com os sujeitos escolares e nas condições adversas da realidade educacional rural, o que ressoa diretamente com os objetivos desta pesquisa, sobretudo no que tange à valorização das trajetórias singulares dos professores no contexto do AEE.

Essa busca também trouxe como resultado o artigo intitulado "**Saberes e Identidade Docente: Uma Análise em um Curso de Licenciatura em Ciências Biológicas**", o qual é de autoria de Silva, Soares e Valle (2021). O estudo teve como objetivo analisar a mobilização de saberes docentes e o processo de construção da identidade docente entre os estudantes de um curso de Licenciatura em Ciências Biológicas.

A pesquisa foi realizada por meio de uma abordagem qualitativa e utilizaram o método hermenêutico-dialético. Conforme os autores, o contexto escolhido para o estudo foi um curso de Licenciatura em Ciências Biológicas em uma Instituição de Ensino Superior pública na região nordeste do Brasil. Os participantes da investigação foram seis licenciandos em fase de conclusão do curso, selecionados com base na matrícula no Estágio Supervisionado II, componente curricular integrado ao último semestre do curso.

Destarte, os resultados obtidos revelaram a construção e a mobilização de diversos saberes inerentes à profissão docente, os quais carregam consigo traços da identidade docente dos licenciandos. Conforme Silva, Soares, Valle (2021), a identidade docente é construída de forma coletiva e dependente do reconhecimento de outros atores sociais envolvidos no processo. Para os autores, dois saberes fundamentais para essa construção foram destacados: os disciplinares e os experienciais.

Nessa perspectiva, a pesquisa apontou a relevância dos Estágios Supervisionados e do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) como espaços propícios para a construção, a mobilização e a ressignificação de saberes relacionados à profissão docente. Silva, Soares e Valle (2021) ressaltam que esses ambientes proporcionaram aos licenciandos uma experiência prévia no campo de trabalho, contribuindo para o desenvolvimento de saberes pessoais e profissionais.

Sendo assim, o artigo enfatiza a necessidade de considerar o contexto prático, principalmente os estágios e o PIBID, como espaços formativos essenciais para o desenvolvimento dos saberes e da identidade docente dos licenciandos em Ciências Biológicas.

Notamos, então, a complexidade dos saberes docentes e sua influência na prática educativa, uma vez que destacam a importância da formação inicial e contínua dos professores. Esses estudos apontaram a interconexão entre os saberes teóricos e práticos na promoção da inclusão, na integração de novas tecnologias e na formação da identidade docente.

O artigo "**Narrativas de professores de inglês sobre suas experiências formadoras no exterior**", de Cruz (2022), aborda a constituição da identidade docente por

meio da experiência vivida em um curso de imersão no exterior. A autora utiliza também a História Oral como metodologia para coletar os relatos de professores de Língua Inglesa da rede pública, os quais, ao narrarem suas vivências durante o intercâmbio, revelam como a experiência prática com o idioma em contextos reais potencializou sua autopercepção como usuários competentes da língua. Logo, o estudo reafirma o valor das narrativas como instrumento capaz de revelar os sentidos atribuídos à docência e as estratégias formativas relacionadas ao fazer pedagógico, em consonância com a proposta metodológica e analítica desta pesquisa.

O artigo **“O ensino de História no contexto da ditadura civil-militar: narrativas dos professores em Vitória da Conquista – Bahia (1964-1985)”**, de Silva e Pina (2022), contribui significativamente, pois investiga por meio da História Oral, os sentidos atribuídos por professores da rede pública às suas práticas docentes em um período de forte repressão política e controle curricular. As narrativas dos docentes entrevistados mostraram como as identidades profissionais foram moldadas em contextos de vigilância e silenciamento. Essa tensão entre autonomia e normatização dialoga com os objetivos desta pesquisa, principalmente no que se refere à análise dos percursos identitários e dos saberes construídos em contextos marcados por desafios estruturais e simbólicos.

Já o artigo **“Formação e prática docente: narrativas de professores sobre saberes para a educação inclusiva”**, de Ribeiro, Monteiro e Maciel (2022), investiga, por meio da história oral temática, as percepções de professores da rede pública sobre os desafios e as lacunas existentes na formação inicial e continuada para o trabalho com estudantes com deficiência. O estudo reforça a relevância da escuta das trajetórias docentes como instrumento para compreensão dos saberes da prática, as estratégias pedagógicas adotadas e os sentidos atribuídos à docência na Educação Especial.

Além disso, o artigo oferece suporte teórico-metodológico para a elaboração do recurso educacional proposto nesta investigação, ao valorizar a formação reflexiva e situada como eixo estruturante da profissionalização docente inclusiva, assim observamos que os saberes necessários à atuação com estudantes com deficiência não se restringem aos conhecimentos teóricos adquiridos na formação inicial, mas são construídos continuamente a partir das vivências práticas, da reflexão crítica sobre a própria ação pedagógica e do contato direto com as diferenças dos estudantes. Esse entendimento reforça a necessidade de formações que articulem teoria e prática, e que se desenvolvam em diálogo com os contextos reais nos quais os docentes atuam. A fundamentação das análises é feita com base nos estudos de Nóvoa (2009) e Tardif (2014), cujas concepções

de formação enfatizam a construção do saber docente como um processo permanente, relacional e situado historicamente.

É relevante salientar os estudos encontrados a partir da busca. Assim, o artigo intitulado **“Crenças de autoeficácia em professores referentes aos saberes docentes para a educação inclusiva”**, dos autores Nozi e Vitaliano (2022), aborda as crenças de autoeficácia em professores do Ensino Fundamental I. O foco é especificamente a execução de ações pedagógicas relacionadas aos saberes procedimentais para promover a inclusão de estudantes PEE. A pesquisa, conduzida por meio de entrevistas semiestruturadas com 20 professoras regentes de classes comuns, buscou compreender a percepção desses docentes em relação à sua capacidade de implementar estratégias inclusivas.

Vale destacar que os resultados indicaram um cenário em que as crenças de autoeficácia das professoras apresentaram variações em diferentes aspectos. As evidências apontaram para crenças relacionadas à capacidade de promover um clima emocional e afetivo favorável em sala de aula para estudantes da Educação Especial, atuar em colaboração com outros profissionais, avaliar e organizar o espaço físico da sala de aula e identificar as dificuldades específicas desses estudantes.

O estudo identificou áreas em que as crenças de autoeficácia das professoras enfrentam desafios. Entre elas, destacamos dificuldades em avaliar a aprendizagem dos estudantes da Educação Especial e em organizar atividades pedagógicas inclusivas. Esses aspectos estão associados ao domínio dos saberes procedimentais necessários para a prática da educação inclusiva, indicando uma relação entre o nível de conhecimento teórico e prático e as crenças de autoeficácia das docentes. Esses resultados apontam para aspectos que demandam atenção em pesquisas futuras e em iniciativas de formação continuada.

De acordo com as autoras Nozi e Vitaliano (2022), a análise dos dados revelou que, apesar das políticas educacionais inclusivas, as escolas ainda enfrentam desafios na organização de práticas que atendam às necessidades específicas dos PEE. Fragilidades na formação de professores e na estrutura escolar emergem como fatores críticos que influenciam diretamente as práticas cotidianas dos docentes. Nessa perspectiva, os resultados corroboram a hipótese de que o domínio de conhecimentos teóricos e práticos para a inclusão contribui ao desenvolvimento de crenças de autoeficácia entre os professores. Em suma, o estudo ressalta a necessidade de aprimoramento na formação de

professores e na reorganização das práticas escolares para promover a inclusão de estudantes PEE.

Outro estudo elencado por meio da busca é o artigo "**Saberes e identidades profissionais em formação de professores com mais de 50 anos em novas tecnologias**", desenvolvido por Pereira, Lopes e Dotta (2022), o qual aborda uma perspectiva relevante no contexto educacional de Portugal, onde mais de metade dos professores do ensino básico e secundário têm 50 anos ou mais. Conforme as autoras Pereira, Lopes, Dotta (2022) destacaram, o projeto REKINDLE+50¹⁴ visa compreender como esses professores, que ultrapassaram as expectativas de aposentadoria, aderem às novas tecnologias em suas práticas pedagógicas e como essa integração afeta sua motivação profissional.

Nesse contexto, a pesquisa tem como foco a análise das ressonâncias da dimensão de formação do projeto e visa explorar os impactos nos saberes e identidades profissionais dos professores participantes. Consoante Pereira, Lopes e Dotta (2022), os resultados revelam uma identidade profissional valorizada entre os professores veteranos, fundamentada na complexificação dos saberes experienciais docentes, principalmente por meio da integração do conhecimento tecnológico pedagógico de conteúdo no conhecimento profissional. Esse processo de integração é apontado como um mediador cognitivo e identitário significativo para a transformação desses docentes.

De acordo com Pereira, Lopes e Dotta (2022), a análise dos dados foi conduzida por meio da análise temática, utilizando o software NVivo12¹⁵. A metodologia incluiu etapas como a familiarização com os dados, codificações iniciais, identificação de temas, revisão dos temas, definição e nomeação dos temas, e análise final dos dados. Essa abordagem detalhada permitiu uma compreensão aprofundada das percepções dos professores em relação à formação e aos efeitos dessa formação em seus conhecimentos e identidades profissionais.

Nessa perspectiva, o estudo de Pereira, Lopes e Dotta (2022) permitiu compreender que o envelhecimento dos professores, apesar dos desafios associados, também revela fatores positivos, como a experiência profissional longa e diversificada, a qual contribui para

¹⁴ Migrações digitais e inovação curricular: ressignificar a experiência e (re)encantar a profissão docente depois dos 50" (REKINDLE+50) projeto nº 28017 financiado pelo Sistema de Apoio à Investigação Científica e Tecnológica (SAICT), na modalidade de Projetos de Investigação Científica e Desenvolvimento Tecnológico (IC&DT) – Disponível em: <https://www.fpce.up.pt/rekindle50/index.html>

¹⁵ O software NVivo é um programa criado pela QSR International. Disponível em: <https://pmc.ncbi.nlm.nih.gov/articles/PMC9014916/>

a construção de saberes profissionais e identidades densas e complexas. Ademais, a valorização da identidade profissional parece derivar não apenas da experiência, mas da disposição para aprender, evidenciando o desejo e a necessidade de aprender como fatores fundamentais na transformação identitária desses docentes.

Por fim, o estudo de Pereira, Lopes e Dotta (2022) destaca a relevância da formação contínua centrada na transformação do trabalho pedagógico, principalmente em relação à integração das novas tecnologias, para o desenvolvimento profissional e identidade dos professores veteranos. Essa pesquisa possui uma discussão relevante para políticas educacionais e práticas de formação de professores, além de reconhecer a complexidade das identidades profissionais no contexto do envelhecimento na docência.

Pereira, Lopes e Dotta (2022, p. 454) destacam que os saberes docentes “[...] são saberes de ação e integram uma perspectiva ampla que considera conhecimentos, competências, habilidades e atitudes que configuram e são configurados pela ação educativa, a prática e a identidade dos professores”, logo, não se limitam apenas ao conhecimento teórico, uma vez que incluem habilidades e atitudes desenvolvidas ao longo da carreira, as quais são influenciadas pela prática e pela identidade dos professores.

Em sequência, a partir do filtro foi encontrado o estudo intitulado **"A Constituição da Identidade Docente e Suas Implicações nas Práticas Educativas em uma Universidade Comunitária"**, conduzido pelas pesquisadoras Rech e Boff (2021), no qual é explorado o intrincado processo de formação da identidade docente e suas repercussões nas práticas educativas no contexto universitário. Para isso adotaram uma abordagem qualitativa e empregaram entrevistas semiestruturadas, inclusive, as autoras buscaram elucidar os fatores que influenciam a construção dessa identidade. Notamos que os resultados destacam que, ao ingressar na docência do ensino superior, os professores frequentemente demonstram um perfil investigativo, embora enfrentem desafios iniciais decorrentes da escassez de conhecimentos específicos da docência.

Rech e Boff (2021) salientam que a identidade docente, conforme evidenciado pelos participantes, é um processo contínuo que se desenvolve ao longo da trajetória profissional, por isso é moldada pelos saberes práticos adquiridos nas interações do cotidiano acadêmico. A ausência de uma formação inicial centrada nos fundamentos da docência contribui para a insegurança inicial dos professores. Nesse sentido, o estudo destaca que a problematização da docência muitas vezes ocorre no exercício prático, quando os docentes se deparam com os desafios reais da sala de aula.

Além disso, a pesquisa ressalta a importância de processos contínuos de profissionalização na instituição, os quais permitem que os saberes da prática sejam refletidos e reconstruídos pelos professores, tanto de maneira individual quanto coletiva. Por isso, as mudanças na prática educativa, indicadas pelos participantes, ocorrem ao longo do tempo e são impulsionadas pelos saberes da experiência, configurando-se como um conhecimento interativo derivado das vivências e relações humanas presentes na prática docente.

Por fim, o artigo **“Aprendizagem intercultural em contextos plurilíngues: como fazer no contexto da educação inclusiva de adultos surdos”**, de Melro (2023), apresenta uma compreensão da formação docente ancorada na valorização da experiência vivida, da diversidade linguística e da escuta ativa como fundamentos para práticas pedagógicas inclusivas. Teoricamente, a autora se apoia em uma perspectiva crítica da formação continuada, defendendo que o desenvolvimento profissional de professores que atuam na Educação Especial deve considerar os saberes situados e os contextos multiculturais como elementos essenciais da prática educativa. As situações narradas pelos docentes de educação especial, atuantes em contextos de surdez, revelam como os saberes docentes são mobilizados em tempo real diante de desafios comunicacionais e culturais, fortalecendo a ideia de que a prática reflexiva, situada e colaborativa é importante para a construção identitária de professores no contexto do AEE.

A análise dos estudos permitiu identificar que a utilização da História Oral e das narrativas de vida tem se consolidado como metodologia relevante para a investigação da identidade docente e dos saberes profissionais no contexto da Educação Especial. As pesquisas destacaram que a constituição da identidade profissional está vinculada às experiências individuais, às condições de trabalho, à formação inicial e continuada e à atuação cotidiana com estudantes PEE.

Observamos que, embora haja uma diversidade de enfoques e contextos analisados, a maioria das produções concentraram-se em redes municipais ou em contextos não vinculados à Educação em Tempo Integral. Dessa forma, os resultados da revisão subsidiaram a delimitação do problema da presente pesquisa, demonstrando a relevância e a originalidade do estudo, ao focalizar a atuação docente no AEE em escolas estaduais de tempo integral no município de Paranaíba, MS. A partir deste mapeamento, estruturamos a análise das narrativas docentes no capítulo seguinte, com base na metodologia da história oral temática, de modo a compreender os percursos identitários e os saberes mobilizados pelas professoras de APE e do AEE em sua prática cotidiana.

7 RESULTADOS E DISCUSSÃO

Nesta seção, por meio da análise da história oral temática, apresentamos as narrativas docentes e desenvolvemos reflexões fundamentadas no diálogo com referenciais teóricos, que sustentam a análise do processo identitário, da formação e da atuação junto a estudantes PEE.

Rosa e Mackedanz (2021, p.11) destacam que “[...] a análise temática nos dá a possibilidade de fornecer uma descrição mais detalhada e diferenciada sobre um determinado tema específico ou grupo de temas, dentro da análise de dados”, assim, este foi o caminho percorrido: Leituras das narrativas, busca por códigos iniciais, busca por temas, revisão e definição desses temas e produção da análise.

Desse modo, buscamos descrever os percursos identitários e os desafios enfrentados pelas docentes de APE e do AEE¹⁶ que atuam nas escolas estaduais de tempo integral do município de Paranaíba, MS. A partir das narrativas das docentes participantes da pesquisa, apresentadas no Quadro 3, objetivamos compreender como esses percursos e saberes influenciam suas práticas pedagógicas e contribuem para o enfrentamento das demandas relacionadas à inclusão no cotidiano escolar.

Quadro 3 – Professoras participantes da pesquisa

Participante	Atuação	Tempo de docência	Tempo de atuação com PEE	Idade	Formação
P1	Professora do AEE	34 anos	19 anos	51	Pedagoga e especialista em deficiência visual
P2	Professora de Apoio Pedagógico Especializado	24 anos	7 anos	62	Normal Médio, Pedagoga, Licenciatura em Arte, Especialista em Psicopedagogia, Neuropsicopedagogia e Educação Inclusiva, Especialista em TEA
P3	Professora do AEE	Mais de 30 anos	15 anos	56	Normal Médio, Pedagoga, Especialização em Educação, Especialização em Educação Especial.

Fonte: Elaborado pela autora

¹⁶ “[...] o locus de atuação do professor de EE, aqui denominado como professor do AEE, é a sala de recursos multifuncional” (Vaz, 2017, p.186).

A análise do perfil das participantes a partir do Quadro 3 evidencia uma trajetória docente marcada por longos anos de experiência tanto no magistério quanto no atendimento ao PEE. As três professoras atuam em escolas estaduais de tempo integral no município de Paranaíba/MS, sendo duas na função de professoras do AEE e uma como professora de APE. Os dados mostraram que todas possuem formação pedagógica e especializações voltadas à Educação Especial, com ênfases em áreas como deficiência visual, psicopedagogia, neuropsicopedagogia e Transtorno do Espectro Autista (TEA), o que reforça o compromisso com a qualificação profissional para atuação com PEE. Os tempos de docência variam entre 24 e mais de 30 anos, e a experiência específica com o público da Educação Especial ultrapassa sete anos em todos os casos. Essa trajetória mostrou que a constituição da identidade docente está relacionada à vivência no campo educacional e à busca por formação continuada. A partir deste ponto, a iniciamos a análise nas narrativas individuais das participantes, considerando os percursos identitários e os saberes construídos ao longo de suas práticas no AEE, conforme será apresentado na próxima subseção.

7.1 Percursos identitários: narrativas docentes

7.1.1 P1 – Professora do AEE

A primeira narrativa tem como participante a P1, professora do AEE de duas escolas estaduais de educação em tempo integral no município de Paranaíba, MS, no qual ela nasceu e ainda reside. Com 34 anos de docência e 19 anos de experiência no AEE, P1 percorreu diversas etapas e modalidades da educação básica, passando pela educação infantil, educação do campo e diferentes disciplinas até se especializar em deficiência visual e atuar no AEE e, conforme a narrativa demonstra, especificamente com o ensino de Braille. Vaz (2017, p.184) afirma que “O professor especializado é o professor de EE, aquele que tenha formação em nível médio, superior ou pós-graduação *Latu Sensu* sobre a Educação Especial” e essa afirmação se concretiza com as formações apresentadas pela P1.

Inicialmente, a intenção de P1 não era seguir na área educacional: “*Eu sempre quis ser veterinária porque eu estava na fazenda com meus pais...*”. Contudo, a falta de opções em sua cidade natal e a realização pessoal ao iniciar o magistério a levaram a abraçar a profissão de educadora.

Gatti (1996, p. 86) salienta que “[...] boa parte delas atribui sua decisão de ser professora a fatores externos à própria profissão – por exemplo, para ter emprego seguro, porque havia escola de formação de professores perto da residência [...]”, o que confirma com a afirmação da P1 ao dizer: *“Aí voltei e na época não tinha muito aqui tinha ciências contábeis e magistério aí eu fui fazer magistério daí me apaixonei pela profissão pelo método daí fiz pedagogia [...]”*. A trajetória de P1 reflete como fatores contextuais e pessoais convergem para moldar a identidade docente. De início foi influenciada pela falta de opções de formação em sua cidade, a decisão de ingressar no magistério foi ressignificada ao longo do tempo por meio de experiências práticas e pelo encantamento com a profissão. Esse percurso confirma a perspectiva de Gatti (1996), que destaca a influência de fatores externos na escolha inicial da carreira docente, mas também revela como o engajamento com a prática pedagógica pode transformar essa escolha.

Sua trajetória foi motivada pela necessidade de capacitação para atender estudantes com deficiência visual, o que a levou a realizar o curso de braille na capital do estado. Como destaca Vaz (2017, p.44), “O AEE, como é denominado no espectro conceitual da perspectiva inclusiva, é o serviço oferecido pelo sistema público de ensino para que haja atendimento específico para os estudantes da Educação Especial”. Dessa maneira, a autora reforça que “Esse atendimento ganha materialidade nas salas de recursos multifuncionais mediante o trabalho com ‘recursos de acessibilidade e pedagógicos’ que possam vir a auxiliar na adaptação desses sujeitos na sala de aula regular” (Vaz, 2017, p. 44).

Mercado (2016, p. 180) acrescenta que “A identidade docente é construída no saber fazer a partir de seu próprio saber tendo como ponto de partida e de chegada a prática social”. Vemos que a atuação se torna uma experiência social que causa desconforto e assim gera mudanças na formação e, conseqüentemente, também na identidade.

A P1 inicia sua narrativa discorrendo sobre os cursos de formação realizados ao iniciar suas atividades no AEE.

Eu tinha aluna cega aí me especializei na deficiência visual também e fui fazendo outros cursos. Foi a rede de ofereceu. Tinha a estudante com deficiência visual aqui e não tinha ninguém que tinha habilidade e formação e aí eles me promoveram vários cursos em Campo Grande, eu fui várias vezes e teve semana que ficava duas semanas fazendo cursos na área de deficiência visual com braille. (Excerto, P1, 2024)

A narrativa da P1 evidencia um percurso identitário marcado pela busca de formação continuada para atender às demandas de seus estudantes. Sua trajetória ilustrou um movimento de construção da identidade docente que transcende as qualificações

iniciais, e apresenta a experiência prática como responsável pelo seu desenvolvimento profissional. A necessidade de atuar com uma estudante com deficiência visual foi o ponto de partida que a levou a buscar especialização em Deficiência Visual, também motivada pela ausência de outros profissionais capacitados na região e isso moldou a sua identidade profissional.

Aprender com a experiência pode ser definido provisoriamente como uma contra-escola: primeiro, as experiências, depois, as aulas. As provações da experiência subjetiva são sempre três espécies: os outros, as coisas e si próprio. É no contacto directo do si com o outro, o mundo e si próprio que um sujeito retira saberes da sua experiência, incluindo dele próprio (Dubar, 2006, p.154).

Nóvoa¹⁷ (1991, s/p) complementa que “Urge por isso (re) encontrar espaços de interação entre as dimensões pessoais e profissionais, permitindo aos professores apropriar-se dos seus processos de formação e dar-lhes um sentido no quadro das suas histórias de vida”. Assim, a interação na atuação docente contribui para a formação.

A P1 descreve um processo de aprendizagem contínua, destacando formações em pedagogia, psicopedagogia e cursos específicos em Braille e deficiência visual: “*Fui fazendo outros cursos... Teve semana que ficava duas semanas fazendo cursos na área de deficiência visual com Braille*”. Essa dedicação reflete um percurso identitário marcado por aperfeiçoamento profissional, assim Tardif (2014, p. 69) enfatiza que “uma parte importante da competência profissional dos professores tem raízes em sua história de vida”. Essa busca por formação reflete o compromisso de P1 com a melhoria contínua de sua prática pedagógica. Sua trajetória demonstra que a competência docente não se limita ao conhecimento adquirido nas formações formais, mas também é construída pela vivência cotidiana, pela reflexão sobre a prática e pela capacidade de se inovar diante de novos desafios educacionais.

Pimenta (1996, p. 76) afirma que “Uma identidade profissional se constrói, pois, a partir da significação social da profissão; da revisão constante dos significados sociais da profissão; da revisão das tradições”. Assim, essa reflexão sobre a construção da identidade profissional permite analisar como as experiências relatadas por P1 contribuem para a ressignificação de sua atuação como professora no contexto do AEE, principalmente a partir da aprendizagem do Braille. “*Tudo que eu aprendi, eu passo para outros professores... Sempre acho importante essa troca*”, com isso, P1 ressalta a troca de

¹⁷ Disponível em: https://repositorio.ulisboa.pt/bitstream/10451/4758/1/FPPD_A_Novoa.pdf. Acesso em: 28 jan. 2025.

conhecimentos como elemento pedagógico, mas também reforça o papel do professor como aprendiz constante, o qual necessita revisar e diversificar sua prática diante das demandas específicas.

De acordo com Tardif (2014, p. 85), “[...] A fase de estabilização e de consolidação [...] em que o professor investe a longo prazo na sua profissão e os outros membros da instituição reconhecem as suas capacidades”. Com isso, a P1 afirma que *“Ela chegou, falou pra mim, disse, é... Pra todo mundo: ‘é essa professora que me ensinou a ler’. Então, tipo assim, foi muito gratificante. Aí eu vi que eu tava no caminho certo, entendeu?”*, ou seja, há a consolidação dos pares, nesse caso uma ex-estudante a reconhece enquanto professora do AEE, assim ela reafirma a sua identidade docente.

Sobre o AEE Vaz (2017, p. 186) afirma que “é realizado por meio das salas de recursos multifuncionais, [...] é feito no contraturno escolar e tem por finalidade complementar ou suplementar o ensino Regular. [...]”. Assim, a atuação da P1 nas escolas de tempo integral é com o AEE, mas este é realizado durante as disciplinas de eletivas, conforme afirmado por ela: *“Ele fica aqui o dia todo. Aí eu pego ele nas aulas eletivas né, nas aulas do RA. Que eu posso pegar, não posso pegar, português, matemática, história e geografia, só as que eu posso pegar”*. A atuação da P1 evidenciou as condições do AEE nas escolas de tempo integral, sendo realizado durante as aulas eletivas e não no contraturno, como previsto por Vaz (2017). Essa reorganização revelou tensões entre a proposta institucional do AEE e a lógica curricular da escola, comprometendo a função complementar do serviço. A fala da professora também apontou limites impostos pelas disciplinas permitidas para atendimento.

Gomes-Silva e Mendes (2023, s/p) afirmam que “Assim, estudantes do público da Educação Especial fazem parte da população escolar vulnerável e poderiam se beneficiar muito das escolas de educação integral”. E isso também é confirmado na fala da P1. Nesse sentido, Gadotti (2009) afirma que a educação integral não se resume à ampliação do tempo escolar, mas requer a articulação entre formação docente, infraestrutura e práticas pedagógicas que considerem a totalidade da experiência humana. A prática da P1, ao revelar improvisações diante da estrutura vigente, reforça a distância entre a concepção crítica de educação integral e sua materialização no cotidiano escolar.

Apesar das especificidades de seu trabalho, com os professores de Educação Especial não é diferente. Ao levar em consideração que fazem parte da educação básica, sofrem com as mesmas políticas de intensificação e precarização, tanto do seu trabalho quanto da sua formação (Vaz, 2017, p.110).

Todavia, Tardif (2014, p. 88) diz que “Com o tempo, os professores aprendem a conhecer e aceitar seus próprios limites. Esse conhecimento torna-os mais flexíveis”, ou seja, a P1, em sua trajetória profissional, tem pontos frustrantes: *“Então a gente ia ficando também se deparou com situações frustrada, tipo assim, será que sou eu? Eu que não estou conseguindo, né? No começo eu tive muito isso, hoje não, hoje eu já sei. As informações já ajudaram. Já me ajudaram muito, eu sei que não sou eu o problema”*. Em sua narrativa percebemos que a sua identidade profissional se modificou a partir de todo o contexto por ela vivenciado.

A respeito das habilidades do docente do AEE a P1 destaca que *“além do conhecimento que a gente passa a gente tem que ter muita humanidade e amor ao próximo. Porque, muitas das vezes, a gente tem que ir com o coração mesmo”*.

Nos princípios e finalidades percebe-se que a educação integral muito se assemelha com a concepção de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva, pois ambas buscam valorizar o potencial do educando, diminuir as barreiras da desigualdade, sejam elas quais forem (Gomes-Silva; Mendes, 2023, s/p).

Dessa forma, o papel do docente do AEE transcende a simples transmissão de conteúdos ou apenas adaptações, pois exige uma atuação que combine saberes pedagógicos e relações afetivas, para que haja a promoção de uma educação inclusiva.

Glat (2018, p.10) afirma que “A formação do profissional da Educação Especial precisa tomar uma dimensão [...] mais humanista, reconhecendo e legitimando as pessoas com deficiências como sujeitos capazes [...] construir conhecimentos, se desenvolver cognitivamente, acadêmica e socialmente [...]”. Essa perspectiva apresentada por Glat (2018) reforça a necessidade de uma formação docente voltada para uma visão humanista, a qual valorize as potencialidades dos estudantes PEE. P1 destaca a importância de reconhecer o protagonismo dos estudantes no processo de ensino e aprendizagem, exemplificado pelo caso da estudante que lhe ensinou o sistema Braille. Esse episódio evidencia a troca de saberes e, ao mesmo tempo, legitima o estudante como sujeito ativo e capaz de contribuir para o processo pedagógico.

Nesse sentido, a partir da entrevista com a professora P1, identificamos que sua identidade docente no AEE é uma construção contínua, a qual foi moldada pela interação entre sua formação, sua atuação prática e os desafios enfrentados no cotidiano escolar. Sua identidade é influenciada pela busca por atualização e aperfeiçoamento, o que destaca a importância das formações continuadas e da atuação com estudantes PEE, a fim de adequar sua prática pedagógica, pois, conforme Tardif (2014, p. 56) afirma, “[...] pode-se

dizer que o trabalho modifica a identidade do trabalhador, pois trabalhar não é somente fazer alguma coisa, mas fazer alguma coisa de si mesmo, consigo mesmo”.

A formação, portanto, é vista como uma ferramenta para a melhoria de sua atuação, a qual pode contribuir para o desenvolvimento de estratégias mais inclusivas para os estudantes PEE. Assim, o percurso identitário de P1 se configura como um processo em constante construção, fundamentado pela formação continuada e pela experiência prática, e permeado pela luta por uma maior valorização e reconhecimento da educação especial.

7.1.2 P2 – Professora de APE

A segunda narrativa tem como protagonista a professora de APE, a qual será chamada a partir desse momento de P2. Ela atua juntamente com o estudante PEE na sala de aula regular, acompanhando-o em todas as disciplinas, durante os intervalos, no lanche; é a profissional que proporciona ao estudante todo o apoio necessário. A P2 atua nessa escola de tempo integral com APE há 7 anos. Ela possui 24 anos de docência, iniciou sua carreira como professora regente e, ao longo do tempo, foi consolidando sua experiência como professora de Apoio.

A narrativa de P2 sobre sua infância direciona para a reflexão sobre a formação de sua identidade docente. A vivência em um ambiente rural, distante das tecnologias digitais e marcado pela necessidade de criar seus próprios brinquedos, sugere uma trajetória de vida que valoriza a criatividade, a autonomia e a simplicidade.

[...] minha infância foi tranquila, foi na fazenda, até os 7 anos eu morava na fazenda. E a minha infância foi muito boa, não tinha celular, não tinha mídia, não tinha nada. Então, nós que tínhamos que criar nossos próprios brinquedos. Então, era bem diferente, mas era muito bom. A gente não tinha acesso à tecnologia, né? Então, foi bem tranquilo. (Excerto, P2, 2024).

Esses valores parecem ter influenciado sua prática pedagógica, contribuindo para uma atuação. A partir da narrativa é perceptível a importância de considerar as experiências pessoais e as trajetórias de vida na compreensão da identidade docente, uma vez que as experiências poderão moldar valores, habilidades e visões de mundo que se refletem na atuação profissional.

Vallone (2021, p. 17) cita que “os professores são considerados agentes sociais, repletos de missões variáveis, a partir de contextos políticos, econômicos e ideológicos vigentes”. Assim, todo o contexto histórico, político e social influencia a identidade docente.

A sua trajetória na área de educação especial ocorreu depois de anos atuando como professora regente na sala de aula em diversos locais desse município. Ela menciona também que o contato inicial com a carreira docente foi impulsionado pela falta de opções locais, levando-a a cursar o magistério e a desenvolver um gosto pela profissão ao longo do tempo.

Olha, primeiramente foi falta de opção mesmo. Porque aqui, meu pai sempre estava na fazenda e para estudar, a gente tinha que sair para fora. E aqui tinha o magistério, que no início era magistério. Então, quando eu comecei, eu tomei o gosto. Mas no início eu não tive muita escolha, não. (Excerto, P2, 2024)

A respeito de sua trajetória profissional a P2 relata que trabalhou com estudantes de diferentes realidades. *“E isso fez compreender que cada criança possui um potencial único”*. Esse contato ampliou sua compreensão sobre a singularidade de cada criança e observa que todos possuem um potencial único a ser desenvolvido. Sua fala evidencia um aspecto de sua identidade docente: o encantamento pelo impacto positivo que pode gerar na vida dos estudantes, principalmente no contexto da inclusão. Ao afirmar que *“o que mais me encanta na profissão é a possibilidade de contribuir para a inclusão de todos”*, P2 demonstra um compromisso com a equidade educacional e, ao mesmo tempo, um envolvimento afetivo com sua prática pedagógica.

Na terminologia proposta, a forma identitária, que assim se torna dominante, continua a ser uma «identidade para outrem», mas ela torna-se «societária», isto é, orientada para o acesso a uma posição estatutária, já não só em função da nascença, mas da aprendizagem dum novo código simbólico, de interiorização de novas maneiras de dizer, de fazer e de pensar valorizadas pelo Poder (Dubar, 2020, p.28).

A P2 relata que sua atuação na Educação Especial contribuiu para a ampliação de sua compreensão sobre o processo educativo, destacou a necessidade de desenvolver competências relacionadas à empatia e à paciência no trabalho com estudantes PEE. Ela relata que cada estudante traz um desafio único, o que reforça o vínculo emocional com os estudantes. *“E ver o processo de cada um”*. P2 acredita que a docência no APE a ajuda a desenvolver uma visão mais equitativa e acessível da educação, levando-a a considerar a inclusão como um processo satisfatório.

A P2 destaca que a formação inicial e continuada tem sido essencial para seu preparo, principalmente por meio de cursos anuais e pós-graduações em áreas como autismo, psicopedagogia e inclusão. Ela enfatiza que os cursos anuais oferecidos pelo estado, os quais são gerais juntamente com formações específicas que realiza por conta própria, são fundamentais para seu desenvolvimento no Apoio Pedagógico. A P2 menciona

que a formação continuada lhe proporciona novos conhecimentos e a ajuda a desenvolver práticas pedagógicas inclusivas mais eficazes.

Para o meu preparo? É bom, porque tem cursos, que a gente faz muitos cursos, inclusive estamos fazendo já terminando um, começamos outro. [...] Eu tenho pós em autismo, eu tenho psicopedagogia, neuropsicopedagogia e inclusão. [...] É a formação continuada. Não é específica a educação especial. É um geral. Fazendo pós. (Excerto, P2, 2024)

A fala da participante P2 sugere a centralidade da formação continuada em sua trajetória no APE. A realização de diversos cursos, tanto promovidos pelo sistema estadual quanto buscados por iniciativa própria, aponta para a necessidade de atualização permanente diante das demandas específicas da atuação com estudantes PEE. As formações em autismo, psicopedagogia, neuropsicopedagogia e inclusão são indicadas como meios de aquisição de conhecimentos que subsidiam a prática pedagógica.

A multiplicidade de formações relatada pela docente sugere a existência de lacunas na formação inicial para o exercício da docência no APE, o que a leva a recorrer à formação continuada como recurso para o desenvolvimento profissional. Nesse sentido, a busca por qualificação contínua pode ser compreendida como resposta às exigências da prática, mas também evidencia a ausência de uma política formativa sistemática e específica para o AEE.

Nesse viés, Nóvoa (2009, p. 5) destaca “[...] a importância de conceber a formação de professores num contexto de responsabilidade profissional, sugerindo uma atenção constante à necessidade de mudanças nas rotinas de trabalho, pessoais, coletivas ou organizacionais”.

Na narrativa, a docente afirma que as experiências com os pares foram importantes para a sua atuação: *"Experiências, principalmente com aqueles professores lá de trás... Eu tive contato com vários professores. Analisando aqueles professores que vêm já de vários anos dando aula, você tem muita experiência."*

A concepção de identidade profissional docente, conforme discutida por Dubar (2020, p. 52), pressupõe a existência de uma relação dialógica entre o “si próprio” e o “outro”, o que implica considerar as interações sociais como constitutivas da identidade. No contexto da prática docente na Educação Especial, essa relação assume contornos específicos, pois envolve a mediação constante entre os saberes construídos na formação e as experiências vivenciadas no cotidiano escolar com estudantes que apresentam diferentes formas de aprendizagem e desenvolvimento.

A fala da participante P2 reflete essa compreensão ao destacar que a atuação com diferentes estudantes ao longo do tempo lhe possibilita a reelaboração constante de sua

prática pedagógica. No entanto, P2 não estabelece uma hierarquia entre teoria e prática. Ao contrário, reconhece que ambas são instâncias complementares e necessárias no exercício profissional. A teoria, representada pelos cursos específicos e formações continuadas em áreas como Libras, Braille, autismo e paralisia cerebral, oferece subsídios conceituais e metodológicos; já a prática possibilita a ressignificação desses saberes no enfrentamento de situações concretas.

A análise da narrativa de P2 evidencia que a constituição de saberes docentes não se dá de forma linear ou exclusivamente técnica, mas por meio da articulação entre experiência e conhecimento sistematizado. Essa articulação é fundamental para o desenvolvimento de competências pedagógicas que atendam às necessidades do PEE e para a construção de uma identidade profissional situada nas demandas da inclusão escolar. Assim, o reconhecimento da paridade entre teoria e prática, expresso na fala da docente, corrobora a perspectiva formativa que entende a docência como um processo contínuo de reflexão, ação e transformação.

Experiência é fundamental, porque cada ano que você trabalha, você adquire experiência... cada ano você pega um aluno diferente. [...] Eu acho que os cursos são fundamental a gente fazer todos. Tanto para a Libras, Braille, para conhecimento sobre autista, sobre PC. (Excerto, P2, 2024)

P2 menciona que a experiência com estudantes e com os desafios do Apoio Pedagógico a ajudou a aprimorar essas habilidades e a se tornar mais flexível e compreensiva. Acredita que a empatia, aliada à vontade de aprender e ao gosto pela profissão, foram importantes para a sua trajetória identitária como professora de apoio. Assim ela afirma: *Primeiramente você tem que ter empatia pelos alunos. Você tem que gostar da profissão. [...] Empatia. A gente pesquisa muito. Fazemos cursos. [...] A experiência é uma das experiências melhores que eu tive.*

A formação de professores ganharia muito se se organizasse, preferentemente, em torno de situações concretas, de insucesso escolar, de problemas escolares ou de programas de acção educativa. E se inspirasse junto dos futuros professores a mesma obstinação e persistência que os médicos revelam na procura das melhores soluções para cada caso (Nóvoa, 2009, p. 5).

Desse modo, a narrativa direciona a compreensão que as formações impulsionaram a formação identitária da P2 como docente do APE. O sucesso no Apoio Pedagógico influenciou a sua atuação profissional e a sua motivação, pois, segundo ela: *Bom, na verdade é enriquecedor, porque você aprende. [...] Eu entrei e aprendi Libras. O básico. E eu já sei também o Braille.*

Olha, a experiência é uma das experiências melhores que eu tive. Porque até hoje eu só tive alunos sem que eu me apeguei muito. Eles são diferentes. Eles são carinhosos

*e eles se apegam muito. Tanto eles com o professor como o professor com eles.
(Excerto, P2, 2024)*

A fala da P2 revela sobre a sua identidade docente na Educação Inclusiva: o envolvimento emocional e o vínculo afetivo entre professor e aluno. Ao afirmar que essa foi "*uma das melhores experiências que tive*", P2 valoriza seu trabalho, e sugere que a relação com os estudantes transcende o ensino formal, tornando-se um processo de trocas afetivas e aprendizado mútuo. Nesse cenário, Dubar (2006, p.192) afirma que "O Eu narrativo é esta história que cada um é levado a contar a si próprio e, às vezes, a contar a outros. É por isso que a dimensão biográfica se tornou uma componente essencial da identidade pessoal".

Na narrativa, a expressão "*eles são diferentes, são carinhosos e se apegam muito*" destaca a afetividade como uma característica marcante do relacionamento entre professor e aluno na inclusão. O uso do termo "apego" indica que a conexão não é unilateral, mas recíproca, inclusive demonstra o impacto que essa relação tem tanto para o docente quanto para os estudantes. Esse apego, no entanto, pode representar um desafio, principalmente quando há mudanças frequentes de professores, como mencionado em sua narrativa.

No contexto da identidade docente, a fala da P2 sugere que a experiência com estudantes da Educação Especial fortaleceu suas habilidades profissionais, e transformou sua percepção sobre o papel do professor. Notamos, então, que o envolvimento emocional, conforme afirma Tardif (2014), aponta que os saberes docentes são construídos na interação com os estudantes, no enfrentamento dos desafios do cotidiano escolar e na resignificação das experiências ao longo da trajetória profissional.

Dubar (2006, p.85) afirma que "As identidades profissionais são maneiras socialmente reconhecidas para os indivíduos se identificarem uns aos outros no campo do trabalho e do emprego". Nesse sentido, a fala da P2 revela que sua identidade docente foi sendo construída de forma dinâmica, por meio do conhecimento técnico e das formações continuadas, e, sobretudo, pelas interações e experiências vividas com os estudantes. O vínculo afetivo estabelecido no cotidiano escolar foi relevante nesse processo, pois ficou evidente que a identidade profissional não se limita à aquisição de saberes formais, mas é resignificada pelas relações interpessoais e pelos desafios enfrentados na prática educativa.

Dessa forma, a fala da P2 indica que sua identidade profissional foi sendo moldada tanto pelo conhecimento técnico ou pelas formações continuadas, quanto pelas relações

que estabeleceu com seus estudantes ao longo do tempo. A afetividade e o vínculo com os estudantes tornaram-se parte da sua prática docente.

7.1.3 P3 – Professora do AEE

A terceira narrativa tem como participante a P3, professora do AEE no município de Paranaíba, MS, onde nasceu e reside. Com 16 anos de experiência no AEE e uma trajetória de mais de três décadas na docência, ela passou por diferentes etapas da educação, iniciando sua carreira na alfabetização e anos iniciais do ensino fundamental até assumir, em 2010, a função no AEE na REE nesse município. Atuou em duas escolas estaduais de tempo integral, dividindo sua carga horária entre elas por 13 anos, antes de assumir o concurso público na Rede Municipal de Ensino. Sua prática profissional reflete o compromisso com a inclusão, é embasada por formações contínuas e especializações voltadas à educação especial e diversidade, além de uma atuação pedagógica, a qual privilegia estratégias lúdicas e metodologias adaptadas às necessidades e diferenças dos estudantes. A P3 ressalta que fez curso Normal, Magistério e depois Pedagogia, assim observamos em sua narrativa:

Eu nasci no ano de 1969, aqui em Paranaíba, Estado do Mato Grosso do Sul. Aí eu fiz, cursei normal, primeiro e segundo ano tudo certinho, nunca reprovei. Depois, eu optei por fazer magistério, na época que a gente já formava, já saía professor, que não tinha, não era obrigatório ter curso superior, porque nem tinha aqui nas imediações, era bem complicado de sair pra fazer o curso superior. Aí magistério, só com magistério você já dava aula. (Excerto, P3, 2025)

Observamos que sua trajetória docente foi construída a partir de escolas, houve momentos que ela necessitou interromper sua atuação para dar prioridade aos filhos. Consta em sua narrativa:

Mas, eu dei aula por pouco tempo, depois já, quando eu terminei o terceiro eu já estava casada. Tinha 18 anos e já estava casada, com 19 anos já fui mãe e já optei por cuidar da minha filha e deixei de dar aulas. Aí eu voltei, retornei em 94 a dar aulas, mas eu engravidei do meu filho, depois, em 94 eu voltei a dar aula, em 96, depois eu tive outra filha e parei, em 96 eu retornei aí eu engravidei e parei de novo. Então assim, eram idas e vindas. Aí eu esperei, quando ele nasceu eu fiquei 6 anos, ele tinha 6 anos que eu retomei mesmo, acho que foi em 2021, mais ou menos, que eu retomei pra sala de aula. (Excerto, P3, 2025).

A P3 enfatiza sua afinidade e especialização na área da alfabetização, com isso destaca sua trajetória como docente concursada nesse segmento. Em sua narrativa, evidencia o compromisso com os anos iniciais do ensino fundamental, especificamente segundo ano. Além disso, ela expressa sua preferência por essa fase da educação básica ao afirmar: “E aí eu sempre trabalhei na alfabetização, gosto muito da alfabetização nos

anos iniciais”. Essa escolha profissional reflete sua experiência acumulada ao longo dos anos e, ao mesmo tempo, sua percepção da alfabetização como uma etapa importante no processo de desenvolvimento dos estudantes, principalmente no contexto da educação inclusiva. Corrobora esse contexto a afirmação de Dubar (2020, p.94): “Se as identidades sociais são produzidas pela história dos indivíduos, elas também são produtoras de sua história futura”. A partir da afirmação de Dubar (2020), fica evidente a trajetória da P3, cuja identidade docente foi construída ao longo de sua vivência profissional, permeada por formações, desafios e escolhas pessoais. A P3 exemplifica como as identidades docentes são processos em constante transformação, visto que articula passado, presente e projeções futuras na prática educativa.

A P3 afirma que a sua infância contribuiu para que hoje ela fosse professora, como apresenta em sua narrativa:

Eu já, desde pequena, sempre gostei muito de estudar, sempre estudei, gostei muito de ler. Então, eu achava que era uma condição que a pessoa que era analfabeta, era muito triste não saber ler, não saber escrever. [...] Então assim, eu me preocupava muito com essas pessoas, porque eu achava que todos tinham o direito de ler e escrever. Que hoje é obrigatoriedade às crianças, já desde os quatro anos, entrar na escola. Mas antes não tinha né? Então as pessoas, as crianças optavam já desde muito cedo trabalhar e não estudavam. Então muitas vezes jovens ainda e não sabiam ler e escrever. Então isso era uma preocupação que eu tinha. E eu queria me tornar professora porque eu queria ensinar a todos. (Excerto, P3, 2025).

Nesse sentido, a narrativa da P3 revela como sua trajetória docente foi influenciada por experiências e percepções construídas desde a infância. Sua preocupação com o acesso à educação e a alfabetização demonstrou uma consciência precoce sobre as desigualdades educacionais, e também evidencia um engajamento genuíno com a aprendizagem e o ensino. Ao afirmar que “*desde a minha infância eu já me preocupava com as pessoas que não sabiam ler e escrever*”, P3 indica que seu percurso profissional não foi apenas uma escolha, mas uma vocação enraizada em sua sensibilidade social e compreensão da importância do letramento como direito fundamental.

Dubar (2020, p.135) afirma que “[...] A identidade nunca é dada, ela sempre é construída e deverá ser (re) construída em uma incerteza maior ou menor e mais ou menos duradoura”, assim observamos que a identidade profissional da P3 não é estática, mas sim um processo contínuo de construção e reconstrução, o qual foi influenciado por suas experiências pessoais, formações acadêmicas e, inclusive, desafios enfrentados ao longo da carreira. A trajetória destaca como as escolhas e os acontecimentos de sua vida – desde sua infância marcada pela valorização da leitura até seu ingresso e permanência na docência – moldaram sua identidade docente.

Essa perspectiva dialoga com estudos sobre a formação da identidade docente, que apontam a relevância das experiências pessoais e das vivências socioculturais na construção da prática pedagógica (Tardif, 2014). Dessa forma, a experiência pessoal de P3 fundamenta sua atuação docente e, ao mesmo tempo, corrobora a importância do compromisso ético e social dos professores na promoção de uma educação inclusiva e acessível a todos.

A narrativa da P3 possibilitou compreender que há influência das experiências pessoais na construção de sua identidade docente e na forma como compreende a educação inclusiva. Ao discorrer que *"sempre gostei muito da inclusão"* e que essa inclinação se deve ao fato de ter *"nascido e vivido a inclusão"*, ela demonstra como sua trajetória familiar foi determinante para a internalização de uma visão não capacitista da deficiência. Seu pai, uma pessoa com deficiência física que utilizava muletas para se locomover, foi primordial nesse processo identitário, pois ela o via como alguém plenamente capaz: *"Para mim, o meu pai era uma pessoa normal como qualquer outro. Então eu nunca vi, eu cresci vendo a pessoa com deficiência, não via barreira nela"*. Esse olhar naturalizado sobre a deficiência permitiu que P3 desenvolvesse uma concepção de inclusão ancorada na valorização das potencialidades, e não na falta, perspectiva essa que se reflete em sua atuação profissional.

Essa construção identitária encontra respaldo na teoria de Dubar (2020), que enfatiza que a identidade se forma a partir da interação entre a identidade conferida pelo outro e aquela que o sujeito constrói para si. Nesse sentido, compreende-se que a identidade docente é resultado de um processo dinâmico, marcado pelas experiências de vida e pelas interações sociais. A experiência de P3 exemplifica esse movimento, pois, ao crescer em um ambiente em que a deficiência não era vista como limitação, construiu uma identidade voltada para a inclusão de maneira espontânea, antes mesmo de qualquer formação acadêmica específica.

Dessa dualidade entre identidade para o outro conferida e identidade para se construída, mas também a identidade social herdada e identidade escolar visada, se origina um campo do possível no qual se desenvolvem já na infância, na adolescência, e no decorrer da vida, todas as estratégias identitárias (Dubar, 2020, p. 146).

No caso de P3, esse "campo do possível" foi marcado por uma vivência cotidiana que desafiava as barreiras impostas pela sociedade às pessoas com deficiência, fazendo com que a inclusão se tornasse uma prática natural para ela.

Além disso, a experiência com seu pai contribuiu para sua compreensão da inclusão e, ao mesmo tempo, fortaleceu sua convicção de que *"a pessoa com deficiência tem capacidade igual às outras. Basta você ter que trabalhar aquilo"*. Esse entendimento sugere que sua prática pedagógica se orienta pelo reconhecimento das potencialidades dos estudantes, ao invés de enfatizar suas limitações, o que a aproxima de uma perspectiva de educação inclusiva que busca eliminar barreiras atitudinais. A maneira como P3 descreve a autonomia do pai reforça essa perspectiva: *"Ele se locomovia usando duas muletas. Então assim, a gente aprendia a andar segurando o dedinho dele e apoiava na muleta para andar. [...] Era operador de máquinas de esteira com deficiência física"*, ou seja, a sua identidade docente foi moldada por uma experiência que rompeu com visões assistencialistas, promovendo um entendimento de inclusão pautado na autonomia e na equidade de oportunidades.

7.2 Atuação docente na Educação Inclusiva: desafios e conquistas

7.2.1 P1 – Professora do AEE

A Narrativa da P1 destaca os desafios por ela enfrentados na atuação docente, assim ela afirma:

Eu comecei eu fiz pedagogia e aí comecei a trabalhar na escola na educação infantil e depois vim aqui pro Manoel, assim que eu cheguei eu já comecei a trabalhar na sala de recursos multifuncional. Eu tinha aluna cega aí me especializei na deficiência visual também e fui fazendo outros cursos. Foi a rede que ofereceu. (Excerto, P1, 2024)

Tardif (2014, p.93) afirma que “O que é mais frequente e suscetível de acontecer são as mudanças de escola, principalmente durante o período de emprego precário, pois as pessoas em ‘situação precária’ não possuem cargo estável e têm que andar de escola em escola [...]”. Conforme Tardif (2014), a mudança de escola, principalmente em condições de emprego precário, dialoga com a trajetória de P1 ao revelar as mudanças e os desafios enfrentados pela docente ao longo de sua formação e atuação profissional.

No que se refere às dificuldades enfrentadas, a P1 relata como, no início da atuação no AEE, enfrentou dificuldades pela falta de preparo inicial: *“Quando eu comecei aqui no Manoel Garcia, em 2005, fui apresentada para uma aluna de deficiência visual... E eu não sabia nada de Braille”*. Esse desafio foi superado com o apoio de colegas e pela colaboração direta com a aluna, que se tornou uma importante fonte de aprendizado. Tardif (2014, p.87) complementa que “[...] uma outra fonte de aprendizagem do trabalho é a

experiência dos outros, dos pares, dos colegas que dão conselhos”, nessa perspectiva a P1 narra:

Tinha uma professora aqui, na época, que sabia o braille, que tinha trabalhado braille aqui em Paranaíba, na época que era classe especial. E ela sabia alguma coisa, eu fui atrás, ela me passou o material, fui pesquisar, fui para a internet buscar. E a minha aluna que chegou já uma pessoa adulta, ela sabia um pouco. (Excerto, P1, 2024)

Tardif (2014, p.69) cita que “O desenvolvimento do saber profissional é associado tanto às suas fontes e lugares de aquisição quanto aos seus momentos e fases de construção”. Desse modo, o relato da P1 demonstrou como, apesar da falta de preparo inicial, ela conseguiu superar as dificuldades por meio de um processo de aprendizagem vivencial e colaborativa. Na sua narrativa ficou evidente a ausência de uma formação específica, a qual foi suprida com a formação contínua ao longo dos anos de atuação, mas também revela o ponto de partida para sua evolução profissional, pois, como afirma Tardif (2014, p.125), “Ensinar é perseguir fins, finalidades”.

No contexto da educação inclusiva a narrativa da docente P1 destaca, como desafio, a resistência à inclusão por parte de professores regentes. Segundo a entrevistada:

No começo foi muito difícil. Quando eu iniciei no AEE e veio à inclusão foi muito difícil, pois estava tudo muito novo. [...] Alguma ideia que eu ia dar na sala dos professores de falar de trabalhar com o aluno, seria melhor usar tal didática, de repente uma metodologia diferente eles não aceitavam não queria fazer adaptado não propunha fazer, ajudar, foi muito difícil no início. (Excerto, P1, 2024. Grifo nosso).

No contexto da educação inclusiva, a narrativa da docente P1 destaca as dificuldades enfrentadas no período de implementação do AEE, principalmente no que se refere à adaptação das práticas pedagógicas e à articulação entre os diferentes profissionais da escola. Conforme relatado, o início da inclusão foi marcado por incertezas e resistências, refletindo um cenário em que tanto os professores da sala de aula regular quanto os profissionais do AEE estavam diante de um processo novo, ainda em consolidação.

A resistência mencionada pela docente não deve ser compreendida como uma recusa individual, mas como expressão de um processo coletivo de enfrentamento de mudanças estruturais e culturais no ambiente escolar. A ausência de uma formação específica, a carência de espaços de diálogo pedagógico e o desconhecimento de estratégias inclusivas contribuíram para a insegurança e a dificuldade de integração entre os atores escolares. Nesse sentido, os desafios não recaem exclusivamente sobre um grupo, mas são compartilhados entre todos os profissionais que, diante de uma política educacional ainda em construção, precisaram (e precisam) reconfigurar suas práticas e concepções sobre o ensino e a aprendizagem na diversidade.

A narrativa da P1 aponta que, no início de sua atuação no AEE, enfrentou dificuldades devido à falta de recursos “*A gente não tinha nada, nada. Depois foi chegando as coisas, foi chegando as máquinas para o braille, foi chegando o material pedagógico, de acessibilidade, os programas*”. Ela destaca que a falta de material tornava o trabalho desafiador. No entanto, ao longo do tempo, houve uma melhoria gradual na disponibilidade de recursos, com a chegada de materiais pedagógicos, tecnologias assistivas e programas de acessibilidade. Esse processo de superação de obstáculos materiais reflete a resiliência e a dedicação dos profissionais que atuam na educação inclusiva, o que evidencia como os desafios iniciais podem ser transformados em conquistas por meio de esforço coletivo e persistência.

Outro desafio observado por meio da narrativa da P1 é falta de oportunidades de concurso público específico para a área do AEE, assim é vista por P1 como uma desvalorização da profissão.

A falta de oportunidade de concurso público para área específica se torna uma desvalorização: Eu considero que sim. A gente sofre um pouco porque o AEE é um trabalho que a gente precisa por a mão na massa mesmo. [...] Igual esse aluno PC, eu não tinha, quando ele chegou eu não tinha trabalhado experiência com aluno PC eu fiquei meio assim... Tentava uma coisa não dava certo tentava outra não dava certo. [...] Eu sempre pesquiso muito. Cada deficiência que chega pra mim que eu não conheço eu pesquiso vou atrás, os cursos e as formações que é essencial. (Excerto, P1, 2024)

Tardif (2014, p.91) afirma que “A instabilidade é uma dura realidade para os jovens professores em situação precária, pois o fim do contrato representa muitas vezes, segundo eles, uma ruptura com a escola e com os alunos aos quais eles se haviam apegado”. A análise dos relatos das participantes, à luz da reflexão de Tardif (2014), revela que a precarização das condições de trabalho no AEE impacta diretamente o desenvolvimento profissional e a construção de vínculos consistentes com os estudantes. A falta de concursos específicos mencionada por P1 reflete a instabilidade e a desvalorização do campo, o que, conseqüentemente, dificulta a consolidação de uma carreira especializada no AEE.

A respeito das escolas de tempo integral, a P1 destaca que, por permanecerem na escola de modo integral, isso facilita o atendimento, pois os estudantes estão sempre presentes:

Tem escola que como a escola do Ermírio é um período integral é mais fácil. Por quê? Porque as crianças estão lá. Então, elas não têm faltas. Elas não faltam. Então, dificilmente faltam. Estão sempre lá. Já na escola que não é período integral que eles têm que vir no contraturno a gente encontra um pouco de dificuldade porque eles faltam muito. (Excerto, P1, 2024)

Conforme a narrativa da docente P1, a permanência dos estudantes no ambiente escolar da escola de tempo integral possibilita um acompanhamento mais sistemático. Por outro lado, a P1 aponta as dificuldades enfrentadas na escola que funciona em período parcial, na qual o alto índice de faltas prejudica o atendimento e o processo de aprendizagem dos estudantes que frequentam o AEE. Esse contraste reforça a relevância do modelo de ensino integral para a promoção da inclusão, já que a constância no contato com os estudantes contribui conforme afirmado pela P1 para um planejamento pedagógico e, conseqüentemente, no desenvolvimento dos estudantes.

Ainda como desafio relacionado à atuação docente, a P1 aponta diferenças no apoio e recursos entre as escolas: *“Tem escola que é mais aberta, que tudo que você precisa, a escola te oferece. [...] e tem escola que não consegue. Dá vontade até de falar, mas é a verba que vem para o aluno. A gente precisa né. Então, a gente vê essa diferença sim”*.

7.2.2 P2 – Professora de APE

A respeito dos desafios enfrentados e conquistas obtidas como docente de APE, a P2 destaca a dificuldade em se desligar dos estudantes, uma vez que, por questões institucionais, há troca de professor de apoio a cada dois anos, o que considera prejudicial tanto para os professores quanto para os estudantes.

Ela relata a importância da união entre professores de apoio, professores regentes e a família dos estudantes para superar desafios e criar um ambiente inclusivo. A P2 relata que, embora a experiência com o APE seja enriquecedora, ela enfrenta tanto experiências positivas quanto negativas no relacionamento com os estudantes e com os outros profissionais envolvidos.

O único desafio que a gente enfrenta é a troca. Porque, como eu falei, a gente pega afinidade pelo aluno. E aí tem que fazer a troca cada dois anos. [...] A experiência conta muito... Quando entra um professor jovem, é bem diferente. A experiência daquele professor que já está quase aposentando, você aprende muito com eles. [...] É um desafio muito grande. Às vezes eu tenho que ficar joelhada no chão para trabalhar com ela. (Excerto, P2, 2024)

Ao longo de sua trajetória na Educação Inclusiva, a P2 aprendeu a valorizar cada avanço de seus estudantes como uma grande conquista. Em sua fala, percebemos a construção de um olhar sensível e atento ao processo individual de cada estudante e compreendemos, assim, que a aprendizagem na inclusão não se mede apenas por parâmetros tradicionais, mas, sobretudo, pelo progresso singular de cada estudante. Quando afirma que *“mesmo que em pequenas conquistas, me trouxe uma satisfação*

imensa", ela destaca a relação afetiva de sua atuação docente. Essa satisfação vai além do conteúdo ensinado; está na superação de desafios diários, no esforço de adaptação, na paciência necessária para respeitar o ritmo de cada estudante e na celebração dos avanços, por menores que pareçam. Nesse sentido, a experiência de P2 ressalta como a docência na inclusão não é apenas um ato de ensinar, mas um processo de aprendizado mútuo, onde o professor se transforma junto com seus estudantes, ressignificando sua identidade.

Por meio da narrativa da P2 observamos que a troca de estudantes é um dos maiores desafios enfrentados no Apoio Pedagógico, a docente relata que *"O único desafio que a gente enfrenta é a troca. Porque, como eu falei, a gente pega afinidade pelo aluno. E aí tem que fazer a troca cada dois anos. Tanto é ruim para o professor, como é ruim para o aluno"*.

A P2 menciona ter atuado em diferentes escolas do município e observa diferenças nos recursos e materiais disponíveis em cada instituição.

Só aqui em Paranaíba mesmo. Só aqui nessa escola. Já fiquei no Ermírio. Já substituí em outras escolas, mas quando eu entrei foi aqui no Ermírio. [...] Tem uma escola que tem mais material, oferece mais material. Outras, oferecem menos. [...] Eu creio que cada pessoa é uma pessoa. (Excerto, P2, 2024)

Ela acredita que o apoio e os recursos variam de acordo com a administração de cada escola, assim destaca que há escolas que oferecem mais materiais e suporte, enquanto outras têm menos condições de prover o necessário. Apesar das diferenças estruturais, ela menciona que não percebe grandes variações nas políticas para o APE entre as escolas devido ao direcionamento da equipe de coordenação.

A P2 relata a importância de recursos adequados, como materiais adaptados, para o sucesso do PEE e expressa frustração em relação à falta de estrutura *"Até o material, já disse. Tem uma escola que tem mais material, oferece mais material. Outras, oferecem menos"*. Para contornar essa dificuldade, a P2 adapta suas práticas e cria estratégias alternativas, quando necessário.

A P2 acredita que a troca de experiências com professores mais experientes e a observação de diferentes práticas pedagógicas foram importantes para seu desenvolvimento. Ela considera que cada ano traz novos desafios, uma vez que cada estudante tem suas particularidades, e essa diversidade exige uma adaptação constante. A P2 relata que a convivência com diferentes professores e estudantes ao longo dos anos a ajudou a aprimorar suas estratégias e seu entendimento das necessidades dos estudantes.

Experiência é fundamental, porque cada ano que você trabalha, você adquire experiência. Você adquire experiência com os alunos, adquire experiência com as pessoas, porque cada ano muda os professores regentes, então você só vai adquirindo experiência. Cada vez é um desafio. É mais conhecimento. (Excerto, P2, 2024)

A Narrativa da P2 destaca que a principal resistência enfrentada é a “diversidade do aluno”, mas também afirma que o trabalho conjunto com adaptações auxilia no enfrentamento.

Primeiramente, a diversidade do aluno, que exige uma abordagem multidisciplinar. E o professor trabalha em conjunto. A professora, quando ela dá uma atividade, nós temos que trabalhar em cima da atividade que ela dá, a gente faz a adaptação das atividades, então nós somos uma equipe. (Excerto, P2, 2024)

Dubar (2006, p.190) afirma que os sujeitos em aprendizagem se tornam atores sociais ao se engajarem em ações que desejam influenciar, discutir e controlar. Dubar (2006, p.190) diz que “Os sujeitos em aprendizagem também se tornam actores sociais através de compromissos em formas de acção que eles querem poder inflectir, discutir, controlar”. Nesse sentido, a narrativa da docente P2 corrobora a ideia de Dubar (2006), assim, a formação continuada auxilia na construção de sua identidade profissional e para a sua atuação no contexto da inclusão: “*Eu acredito que contribuí para o preparo no contexto da inclusão, promovendo-se uma educação mais equitativa e acessível para todos*”.

Portanto, notamos que a atuação no APE contribui para a constituição de identidade profissional da P2 na educação inclusiva. Dificuldades como a rotatividade de turmas e a limitação de recursos são interpretadas como parte desse percurso, que demanda colaboração e constante adaptação. Nessa perspectiva, conforme Dubar (2006), a formação continuada e o engajamento nas práticas cotidianas configuram dimensões da identidade docente, reafirmando a docência inclusiva como um campo de atuação que exige reflexividade e reconstrução permanente dos saberes.

7.2.3 P3 – Professora do AEE

A P3 afirma que enfrenta desafios em sua atuação, pois em sua fala ela diz: “*Olha, são muitos desafios, é bem desafiante essa nossa função*”. Nesse sentido, a P3 ressaltas ainda que:

[...] ele precisa adequar material, que aquele aluno precisa de material adaptado, que aquela prova que ele dá para todo mundo não vai servir para aquele aluno, que ele precisa, que às vezes nem é uma adaptação, mas uma adequação. Pode ser que ele precise que esteja com a letra em letra bastão, em letra caixa alta, que ele mude que

ele dê um espaçamento maior, porque às vezes o aluno autista, ele precisa de um espaço maior para ele escrever. (Excerto, P3, 2025).

A narrativa da P3 evidencia os desafios estruturais e pedagógicos enfrentados na implementação da educação inclusiva, principalmente no contexto do AEE. Ela destaca tanto as dificuldades inerentes à adaptação dos materiais didáticos e das práticas docentes, quanto a necessidade de sensibilização e engajamento dos professores do ensino regular. Ao afirmar que *"você precisa ser vista, você precisa ir atrás do professor, você precisa mostrar para o professor que aquele aluno é dele"*, a docente revela uma lacuna na corresponsabilização dos profissionais da educação no processo inclusivo, com isso ela sugere que ainda há resistência e desconhecimento quanto à importância das adequações e adaptações curriculares considerando as diferenças dos estudantes.

Essa problemática dialoga com os estudos de Mantoan (2003), que destacam que a inclusão escolar não deve ser compreendida apenas como a inserção física de estudantes com deficiência em turmas regulares, mas sim como uma mudança paradigmática no modo de ensinar e aprender, exigindo práticas pedagógicas que contemplem a diversidade. A resistência dos professores ao uso de estratégias diferenciadas, conforme mencionado por P3, indica um desafio nas redes de ensino. Assim conta na narrativa da P3:

Então, assim, algumas adequações, adaptações que o professor precisa fazer, e nem sempre ele acata isso. Isso dificulta que aí o aluno sai prejudicado, e o nosso trabalho precisa ter visibilidade, e eles às vezes oferecem ajuda, e o professor diz, não, está tudo bem, está tudo bem. Mas aí você vai ver que não está tudo bem [...]. (Excerto, P3, 2025)

Além disso, a ênfase da docente na necessidade de adaptação de provas e materiais *"aquela prova que ele dá para todo mundo não vai servir para aquele aluno"* denota a importância do desenho universal para a aprendizagem, conceito defendido por Zerbato e Mendes (2021, p.4), as quais destacam que *"A proposta de ensino baseada no DUA visa ao planejamento do ensino e acesso ao conhecimento para todos os estudantes"*. É importante considerar que *"as especificidades individuais do aprendizado, pressupõe que todos os indivíduos são diferentes e possuem ritmos e estilos variados para aprender"* (Zerbato; Mendes, 2021, p.4).

Por isso, é relevante que os materiais didáticos e as práticas pedagógicas sejam planejados desde o início para atender diferentes perfis de estudantes, minimizando a necessidade de mudanças posteriores. Entretanto, a resistência dos professores do ensino regular, mencionada por P3, denota um cenário em que tais princípios ainda não estão plenamente incorporados ao cotidiano escolar.

A falta de aceitação e colaboração por parte de alguns docentes do ensino regular *"eles às vezes oferecem ajuda, e o professor diz, não, está tudo bem, está tudo bem"* demonstra um obstáculo conforme observado pela P3 na consolidação da cultura da inclusão. Sabemos que a inclusão depende de um trabalho colaborativo entre todos os profissionais da escola, e não apenas da atuação do professor do AEE. Quando essa colaboração não acontece, o estudante com deficiência se torna ainda mais vulnerável à exclusão, uma vez que a responsabilidade pelo seu aprendizado não é compartilhada de maneira dentro do ambiente escolar.

Outro desafio apontado pela docente é a agressão que necessitou enfrentar no ambiente escolar: *"Nós já tivemos várias situações. Um caso de agressão, aluno autista, com outras comorbidades e comportamento instável."* O relato da P3 sobre a agressão enfrentada no ambiente escolar evidencia um dos desafios da educação inclusiva: o manejo comportamental de estudantes com transtornos do neurodesenvolvimento e outras comorbidades.

A agressividade nesses casos pode ser resultado de múltiplos fatores, como dificuldades na comunicação, sensibilidade a estímulos ambientais, frustrações diante das exigências acadêmicas ou mesmo falta de estratégias adequadas para lidar com as emoções.

No ambiente escolar, episódios de agressão podem gerar insegurança tanto para os professores quanto para os demais estudantes. Quando não há uma estrutura adequada para lidar com essas situações, a resposta tende a ser emergencial, envolvendo medidas como a retirada do estudante do espaço comum ou mesmo o acionamento de apoio externo, tais como mencionado pela docente:

[...] e você ter que deparar até com um bombeiro e pedir ajuda, sabe? Que ele entrou tipo, numa crise. Entrou numa crise de surto e ia agredir a própria mãe dentro do ambiente escolar e queria agredir outros professores. Então assim, acontece. Já aconteceu. (Excerto, P3, 2025)

A formação docente é relevante nesse processo, uma vez que professores precisam estar preparados para compreender os sinais de sobrecarga sensorial e emocional dos estudantes, bem como para mediar conflitos de maneira que favoreça o aprendizado e a socialização, por isso a P3 afirma *"Você tem que manter a calma"*. A ausência de capacitação e de suporte especializado dentro das escolas pode tornar essas situações ainda mais desafiadoras, inclusive sobrecarregar os profissionais da educação e dificultar a construção de um ambiente inclusivo.

Dessa forma, o relato da P3 destaca a necessidade de um olhar mais atento para a realidade da inclusão escolar, que vai além da simples matrícula de estudantes com deficiência e envolve um planejamento pedagógico, recursos adequados e formação contínua dos profissionais envolvidos. A construção de um ambiente acolhedor para todos os estudantes depende da articulação entre professores, equipe gestora, famílias e especialistas, a fim de garantir que cada estudante receba o suporte necessário para seu desenvolvimento acadêmico e social.

O relato da P3 evidencia um dos desafios da educação inclusiva: a burocracia excessiva e a falta de profissionais especializados que dificultam o acesso dos estudantes aos serviços do AEE. A exigência de um laudo médico formal para a matrícula no AEE se torna um obstáculo que compromete o direito à educação dos estudantes com deficiência ou dificuldades de aprendizagem. Conforme apontado pela docente:

[...] a criança tem uma deficiência, ok. Só que a mãe chegar e falar que tem, a gente olha pra criança, faz uma avaliação, percebe-se o desenvolvimento dela em sala, que não é compatível, não acompanha. Então você vê aquele atraso. Só que precisa-se de um laudo, com CID por um psiquiatra ou um neuropediatra que vá assinar aquilo. (Excerto, P3, 2025).

Esse processo, no entanto, se depara com um problema ainda maior: a escassez de profissionais responsáveis por emitir esses documentos, retardando a inserção dos estudantes no AEE o que, consequentemente, prejudica a aprendizagem.

A docente reforça que a demora em conseguir um diagnóstico gera impactos na trajetória escolar das crianças, pois, enquanto aguardam atendimento médico especializado, não podem acessar os serviços que poderiam favorecer seu desenvolvimento. Como ela destaca, “*então até que ele consiga, então vai se passando o tempo e a gente não pode fazer nada*”. Essa espera prolongada reflete a desconexão entre as demandas escolares e a estrutura de suporte disponível, que, por consequência, torna a inclusão um processo ainda mais desigual. A ausência de medidas para a triagem e o encaminhamento dos estudantes faz com que muitos fiquem sem o acompanhamento adequado durante anos, o que, por sua vez, compromete a progressão acadêmica e social.

Além da burocracia, a P3 chama a atenção para o déficit de profissionais na rede de saúde e educação, dificultando ainda mais o processo de obtenção de laudos e encaminhamentos. Ela enfatiza que “*a falta de profissional aqui na nossa cidade é gritante*”, essa carência se estende tanto à rede pública quanto à rede privada, ficando evidente que a limitação não está apenas no SUS, mas no próprio acesso geral a especialistas como neuropediatras, psicólogos, fonoaudiólogos e terapeutas ocupacionais. Nesse sentido,

essa escassez de profissionais impacta o desenvolvimento dos estudantes, pois impede que recebam suporte clínico e pedagógico adequado no tempo necessário.

A dificuldade de garantir um acompanhamento especializado reflete um problema estrutural da educação inclusiva, que deveria contar com uma articulação entre os setores da saúde e da educação, mas eficientes para facilitar o acesso dos estudantes aos serviços essenciais. A fala da P3 destaca como essa ausência de suporte afeta tanto os estudantes quanto os professores, uma vez que gera um cenário de frustração e incerteza. Como ela aponta, *“ele precisa, às vezes, de um fono, precisa de um atendimento psicológico, precisa de frequentar o AEE. Se não tiver a matrícula com o CID, com tudo, ele não pode frequentar o AEE”*. Esse impasse cria uma barreira institucional que impede o direito à inclusão e reforça desigualdades dentro do sistema educacional. Como destaca a P3, *“isso é um atraso, gera um atraso muito grande e nossa cidade tem essa carência”*, assim, reforça a necessidade de mudanças estruturais que garantam a efetivação da inclusão escolar de maneira acessível para os estudantes.

Outro desafio apontado pela Docente P3 é a necessidade de um olhar mais sensível às famílias das crianças com deficiência e reconhecer que muitas delas enfrentam desafios diários tanto na busca por um ensino adequado, quanto no enfrentamento do preconceito e da falta de acolhimento dentro da própria escola. Como a docente ressalta, *“tantas mães sofrem tanto e não têm empatia. Ela chega com o filho, às vezes, o professor na porta da sala já olha... Poxa vida, aquilo dói numa mãe.”* Essa fala reflete a urgência de uma mudança de postura no ambiente escolar, a inclusão deve começar pelo acolhimento e pela valorização de cada estudante, respeitar sua individualidade e suas diferenças.

O olhar diferenciado que muitos profissionais ainda direcionam para as crianças com deficiência reforça barreiras sociais e emocionais, as quais dificultam a sua permanência e seu progresso na escola. Quando uma família percebe que seu filho é tratado de forma distinta ou recebe menos oportunidades que os demais, a experiência escolar se torna angustiante não somente para a criança, mas para toda a rede de apoio que a acompanha. A P3 questiona essa postura excludente ao afirmar: *“Então por que não ajudar? Por que não somar com aquela mãe? Por que não compreender a angústia que ela está sentindo?”* Esse apelo evidencia a necessidade de um trabalho colaborativo entre escola e família, no qual a escuta ativa e a empatia se tornam pilares ao sucesso da inclusão.

Mais do que ensinar conteúdos acadêmicos, a educação inclusiva deve garantir que o estudante se sinta pertencente e valorizado no espaço escolar. Ainda que algumas crianças apresentem desafios mais complexos no processo de aprendizagem, é

fundamental que recebam o suporte necessário para desenvolver suas potencialidades. Como destaca a P3, *“a mãe, o que a mãe quer? O melhor para o seu filho, que ele aprenda. Talvez ele vá aprender tudo? Não, mas que aprenda o básico, que ele sinta ali no meio dos outros, que ele se sinta acolhido.”* Observamos que a inclusão não se trata apenas de desempenho acadêmico, mas do direito de cada estudante estar na escola e participar das experiências educativas, respeitando seu ritmo e sua singularidade.

A escola tem inúmeras possibilidades de tornar esse processo mais humano, mas, muitas vezes, as oportunidades de transformação são desperdiçadas pela resistência à mudança ou pela falta de engajamento na causa inclusiva. A P3 reflete sobre esse cenário ao afirmar: *“Vamos acolher essa criança, vamos oferecer o que nós podemos de melhor. Nós temos tanta coisa boa para oferecer, às vezes a gente retém e começa a fracionar, eu vou para esse, para aquele, esse não adianta. Vamos dispensar para todos?!”* Essa reflexão reforça a necessidade de que a inclusão seja uma prática coletiva e não apenas uma responsabilidade isolada dos professores do AEE. Todos os educadores, gestores e demais membros da comunidade escolar precisam compreender que a educação inclusiva é um direito e não uma concessão.

Encerrando sua fala, a P3 expressa sua gratidão e disponibilidade para continuar contribuindo com essa causa: *“Com certeza, muito obrigada, tá? [...] Eu fico muito grata, estou à disposição, precisando de alguma coisa, sabe onde me encontrar.”* Seu relato evidencia o compromisso contínuo com a educação especial e a convicção de que o trabalho docente na inclusão vai muito além das estratégias pedagógicas: trata-se de transformar realidades, construir vínculos e garantir que cada estudante tenha a oportunidade de aprender e se desenvolver em um ambiente que respeite sua dignidade e seu potencial.

Dessa forma, a narrativa da P3 reafirma que a educação inclusiva não pode ser apenas uma diretriz política ou um ideal abstrato, mas precisa ser vivenciada no cotidiano escolar por meio de práticas fundamentadas na empatia, no acolhimento e na valorização da diversidade. A formação docente, a troca de experiências e a sensibilização da comunidade escolar são potenciais para que esse processo ocorra.

7.3 Saberes, formação e narrativas da prática docente na educação inclusiva

7.3.1 P1 – Professora do AEE

No que se refere à diversidade na prática docente, a P1 enfatiza a importância de adequar as atividades ao potencial de cada estudante: *“Então, eu falo: dê uma atividade compatível com o potencial que ele tem... Muitos acolhem, mas muitos não”*. Apesar das dificuldades, a professora demonstra grande criatividade e compromisso, uma vez que procura diversificar materiais como “alfabetos em Braille com taxinhas” e jogos interativos que atendam às necessidades específicas dos estudantes.

Conforme Vaz (2017, p.110), “Apesar das especificidades de seu trabalho, com os professores de Educação Especial não é diferente”, ou seja, os docentes que atuam no AEE, ao fazerem parte também da educação básica, “sofrem com as mesmas políticas de intensificação e precarização, tanto do seu trabalho quanto da sua formação” (Vaz, 2017, p.110). Esse contexto reflete a realidade enfrentada por P1, que, apesar das limitações estruturais e dos desafios impostos pelas políticas educacionais, se esforçou para promover uma educação inclusiva e de qualidade, além disso, sugerindo a colaboração.

Vaz (2017, p.113) destaca que “A ideia de professor de EE não é diferente: possibilitar aos estudantes com deficiência o acesso ao conhecimento científico produzido socialmente da mesma forma que para os demais estudantes”.

Segundo Tardif (2014, p.118), “[...] o campo próprio da pedagogia são as interações concretas entre os professores e alunos. O ensino é uma atividade humana, um trabalho interativo, ou seja, um trabalho baseado em interações entre pessoas.” Notamos, então, que o ensino é um processo interativo entre professores e estudantes. No caso de P1, as interações com os estudantes foram importantes para o aprendizado e ajuste pedagógico. A P1, menciona:

Você sabe, você me ajuda, que eu te ajudo. Então, ela me ajudou muito, ela praticamente me ensinou o começo do sistema braille. A própria aluna. A própria aluna foi me falando, e eu com as apostilhas, e ela falando. Eu falei, vamos fazer, como que faz? E aí eu fui aprendendo. Então, foi gratificante, sabe? A aluna me ajudou muito. (Excerto, P1, 2024)

Essa fala demonstra como o conhecimento pode ser adquirido por meio de troca e colaboração. As interações são necessárias para o desenvolvimento do professor e para o processo de ensino e aprendizagem, como afirmado por Tardif (2014).

Além disso, a P1 acrescenta que *“E eu, como professora da sala de recurso, eu estava vendo que o aluno vem para a escola e tem que aprender alguma coisa, de acordo*

com o potencial dele, de acordo com o que ele consegue, que ele vai conseguir dar uma atividade de qualidade para ele, que ele vai conseguir". Observamos que essa perspectiva de propiciar ao estudante metodologias diversificadas para que a aprendizagem ocorra atende às demandas da inclusão e, ao mesmo tempo, promove um acesso equitativo à educação. Ao reconhecer as singularidades de cada estudante e valorizar suas potencialidades, reafirmamos o docente como mediador de um processo pedagógico que transcende a padronização e, conseqüentemente, busca a promoção do desenvolvimento integral e da autonomia dos sujeitos na perspectiva inclusiva.

Ainda sobre as dificuldades encontradas na atuação pedagógica, a P1 afirma: *"De uma forma ou de outra, você não aprende ali, você não consegue escrever, vamos então oral, vamos trabalhar coordenação motora, vamos trabalhar de outras formas. Sempre tem um jeito. Então, isso aí é um pouco difícil também"*.

Essa narrativa da P1 evidencia uma prática pedagógica baseada na flexibilidade e na busca por estratégias que respeitem as singularidades dos estudantes com deficiência. Ao mencionar alternativas como o trabalho oral, a coordenação motora e outras abordagens, a professora demonstra um compromisso com a diversificação do ensino, e, assim reconhece que a aprendizagem não ocorre de forma uniforme e que é necessário diversificar as metodologias para atender às diferenças dos estudantes. No entanto, a fala também revela os desafios enfrentados nesse processo, sugerindo que a implementação de práticas inclusivas exige criatividade e, além disso, requer formação específica e suporte institucional para lidar com a complexidade das demandas de cada estudante. O trabalho colaborativo é perceptível na narrativa da P1, ao afirmar que:

Dando suporte, auxiliando, colaborando com ele, eu sempre falo, gente, eu estou à disposição, qualquer dúvida, que eu estou lá, a gente tem material pra estar emprestando, material pra emprestar para me adaptar a uma prova, uma atividade, eu sempre falo, vocês podem ir lá que eu ajudo. (Excerto, P1, 2024)

Isso denota uma postura colaborativa e proativa que reflete o compromisso com a inclusão dos estudantes com deficiência. Essa atitude demonstra a busca por estratégias pedagógicas que garantam o acesso aos conteúdos escolares e, além disso, a construção de um ambiente de aprendizagem significativo. Nessa narrativa, ela se dispõe a realizar um trabalho colaborativo com os demais docentes no ambiente escolar, ou seja, docentes regentes e do APE, atuando para que juntos possam desenvolver práticas colaborativas que favoreçam a aprendizagem e o desenvolvimento dos estudantes PEE. Ainda sobre o trabalho colaborativo a P1 salienta *"se a gente não trabalhar um trabalho conjunto, um*

trabalho junto, professor de apoio, professor regente, professor de sala de recurso, não fluí”.

Vaz (2017, p. 113) ressalta que "Ao professor, cabe trabalhar com os conteúdos historicamente produzidos com o objetivo de formar uma consciência crítica e coletiva que possa contribuir para transformar a realidade histórica e social. É uma educação que visa à emancipação do ser humano." Nesse contexto, a postura da P1 vai além do apoio técnico ou da simples adaptação de materiais; ela incorpora uma dimensão crítica e emancipatória da educação, ao promover condições que favorecem a participação ativa e significativa dos estudantes com deficiência. Dessa forma, o suporte oferecido contribui para a formação de sujeitos críticos e capazes de atuar na transformação de suas próprias realidades históricas e sociais, alinhando-se aos princípios de uma educação inclusiva e humanizadora. Assim, Vaz (2017, p.114) reforça que “O professor de EE que defendemos é o professor que se coloca como resistência a esse modelo, que trabalhe na perspectiva da ‘educação como mediação’”.

Sobre o trabalho colaborativo nesse cenário, Vaz (2017, p.211) destaca que:

[...] considerando que a atuação do professor deva ser a sala de aula, a ideia do ensino colaborativo repensado nas bases de acesso ao conhecimento sistematizado com fins da emancipação humana pode ser uma alternativa ao projeto de professor de EE destacado pelas políticas de perspectiva inclusiva.

Nesse sentido, a fala da P1 dialoga com a perspectiva apresentada por Vaz (2017), ao enfatizar a importância do trabalho conjunto entre os professores para garantia da aprendizagem e o desenvolvimento dos estudantes com deficiência. A colaboração entre docentes regentes, professores do APE e do AEE emerge como uma prática indispensável para a construção de um ensino que inclua e, além disso, busque emancipar e possibilitar a transformação social desses estudantes. Tardif (2014, p. 287) ressalta que “[...] as fontes da formação profissional dos professores não se limitam à formação inicial na universidade; trata-se, no verdadeiro sentido do termo, de uma formação contínua e continuada que abrange toda a carreira docente.” Nesse sentido, as políticas de formação continuada são uma necessidade no desenvolvimento profissional dos docentes, principalmente para aqueles que atuam na Educação Básica, incluindo os professores que trabalham com estudantes da Educação Especial (Vaz, 2017). Essa formação contínua aprimora as competências pedagógicas e, além disso, possibilita aos docentes atenderem às demandas específicas de seus contextos de atuação.

Como destaca Vaz (2017, p. 191), “A formação docente é uma das medidas adotadas pelas políticas educacionais para efetivação do projeto de escola e para o projeto

de sociedade.” Essa perspectiva reflete a importância de uma formação que articule conhecimentos teóricos e práticos, e então possa contribuir para a construção de uma escola inclusiva e socialmente comprometida. No contexto da Educação Especial, a formação continuada permite ao professor aprofundar saberes específicos e desenvolver estratégias que respondam às necessidades dos estudantes.

No que se refere aos saberes docentes essenciais para a atuação na educação especial inclusiva a P1 destaca a necessidade de buscar constantemente novos conhecimentos e desenvolvê-los conforme os estudantes e suas necessidades: *“Eu tinha aluna cega aí me especializei na deficiência visual também e fui fazendo outros cursos”*. Toda a narrativa esclarece que essa formação em Braille foi fundamental para a construção de sua identidade docente enquanto professora do AEE, com isso a partir da realização do curso de Braille a professora garantiu uma melhor estabilidade nessa área, assim a docente afirma: *“eles me promoveram vários cursos em Campo Grande, eu fui várias vezes e teve semana que ficava duas semanas fazendo cursos na área de deficiência visual com braille”*.

Para Tardif (2014, p. 35), “todo saber implica um processo de aprendizagem e de formação”, o que vai ao encontro dos relatos de P1 e evidencia que o exercício da docência envolve um processo contínuo de aprendizado e formação, principalmente no contexto da educação inclusiva.

[...] fiz vários cursos de pós em psicopedagogia, fiz do AEE educação inclusiva já fiz curso na Universidade Estadual do Rio de Janeiro online de braille na área de deficiência visual, então estou sempre me reciclando, sempre estudando, buscando novos conhecimentos. [...] eu fiz um curso o ano passado na UFRJ que eu amei, sabe teve muita coisa nova, as tecnologias assistivas o uso do celular pra eles, então foi um curso muito bom que eu gostei muito. (Excerto, P1, 2024).

A busca por conhecimentos em tecnologia assistiva e Braille, mencionada pela docente, exemplifica como o desenvolvimento de saberes pedagógicos é orientado pelas necessidades específicas dos estudantes. Além disso, observamos que o conhecimento em tecnologia assistiva e a capacidade de adaptar material didático são habilidades fundamentais, assim como a empatia e o amor pelo ensino. A P1 menciona que a formação inicial e continuada, principalmente cursos focados em tecnologia assistiva, foram fundamentais para seu desenvolvimento profissional e impacto positivo no AEE. A experiência prática foi fundamental para P1, permitindo-lhe ajustar suas abordagens pedagógicas para se adequar às singularidades de cada estudante.

O reconhecimento da importância da afinidade com os estudantes reforça a dimensão relacional do ensino, que transcende o domínio técnico e se alinha ao conceito de formação integral do educador. Observamos que, para atender às demandas da

educação inclusiva, o docente precisa adquirir conhecimentos teóricos e, além disso, transformá-los em práticas acessíveis às singularidades dos estudantes, culminando em um processo formativo, contínuo e intencional, tal como demonstrado na narrativa da P2:

[...] a criança traz problemas de casa e é cada situação diferente e tem que dar muito amor e carinho pra essa criança pra você conseguir ter a confiança dele pra você conseguir que ele consiga se desenvolver, acate seus ensinamentos né o que você vai fazer. Então você tem que ser muito coração e humano mesmo. (Excerto, P1, 2024)

Ficou evidente, por meio da narrativa da P1, que a atuação na educação inclusiva exige diversos saberes, formação contínua e práticas colaborativas. A docente demonstra um compromisso com a adaptação de metodologias e materiais para atender às singularidades dos estudantes PEE, além de enfatizar a importância do trabalho em equipe no processo de ensino. A formação, principalmente em áreas como tecnologia assistiva e Braille, reflete a necessidade de um desenvolvimento profissional contínuo para lidar com as demandas da inclusão. Assim, a prática docente na educação inclusiva se revela como um processo intrínseco, que combina conhecimento técnico, criatividade e relacionamento humano, visando ao mesmo tempo em que promove a aprendizagem, favorecer a emancipação e o desenvolvimento integral dos estudantes.

7.3.2 P2 – Professora de APE

A P2 destaca a importância da troca de experiências com os estudantes: “*Você adquire experiência com os alunos, adquire experiência com as pessoas, porque cada ano muda os professores regentes, então você só vai adquirindo experiência*”. Desse modo, reconhece que o contato direto com eles moldou suas práticas pedagógicas, sua identidade docente e a ajudou a entender melhor as necessidades individuais de cada estudante. Ela menciona que a interação com professores mais experientes, bem como com professores de apoio e famílias, foi significativa para seu desenvolvimento profissional. Ao afirmar que “*Experiências, principalmente com aqueles professores lá de trás*”, a P2 demonstra que a experiência com estudantes PEE e outros docentes, ou seja, os pares, proporcionou-lhe a adaptação de métodos e práticas conforme as diferenças de cada estudante.

Tardif (2014, p. 261) afirma que os saberes profissionais “[...] são temporais, no sentido de que os primeiros anos de prática profissional são decisivos na aquisição do sentimento de competência e no estabelecimento de rotinas de trabalho [...] na estruturação da prática profissional”. Dessa forma, a construção dos saberes docentes da P2 se dá em

um processo contínuo, no qual a interação com diferentes atores do contexto escolar contribui para sua evolução profissional.

A experiência acumulada ao longo dos anos, aliada às trocas constantes com colegas e estudantes, reforça a importância do aprendizado situado na prática, como destacado por Tardif (2014). A cada novo ciclo letivo, P2 se depara com desafios inéditos que exigem adaptação e ressignificação de suas metodologias, com isso molda a sua identidade profissional e sua capacidade de responder às demandas da Educação Inclusiva. Sua trajetória reflete um movimento contínuo de formação, no qual os saberes adquiridos não são estáticos, mas se reconfiguram à medida que novas experiências e aprendizagens se somam ao seu repertório pedagógico.

Dubar (2006, p.158) afirma que “[...] a aprendizagem experiencial supõe uma ligação específica aos saberes que implica a subjectividade e se ancora em atividades significantes”, ou seja, “[...] os saberes progressivamente incorporados pelo ser humano em transformação são, em primeiro lugar, saberes da acção experimentados numa prática significativa, isto é, ligados a um compromisso pessoal” (Dubar, 2006, p.158).

No relato de P2, a colaboração com diferentes atores – professores, famílias e estudantes – corrobora a ideia de que o trabalho colaborativo depende da valorização do desenvolvimento integral dos estudantes. Essa prática dialoga diretamente com a proposta de Glat (2018), ao reconhecer que os estudantes são capazes de construir conhecimentos e se desenvolver plenamente quando inseridos em um ambiente inclusivo e colaborativo.

É muito importante a união dos professores. Porque eu, no caso, estou lá dentro, eu sou professora de apoio. A professora regente é a professora da minha aluna. Então, nós temos muito afinidade. Eu sempre tive muita afinidade com os professores. A gente trabalha em conjunto. Eles me enviam o plano com antecedência. E daí eu tenho que fazer as adaptações. Então é tudo bem tranquilo. (Excerto, P2, 2024)

A P2 afirma que a adaptação das atividades depende do trabalho conjunto com o professor regente, e essa parceria é necessária para garantir o sucesso do estudante no processo de inclusão.

Tem-se um ensino de qualidade a partir de condições de trabalho pedagógico que implicam formação de redes de saberes e de relações, que se entrelaçam por caminhos imprevisíveis para chegar ao conhecimento; existe ensino de qualidade quando as ações educativas se pautam na solidariedade, na colaboração, no compartilhamento do processo educativo com todos os que estão direta ou indiretamente nele envolvidos (Mantoan, 2003, p.34).

A fala da P2 ressalta exatamente a perspectiva apontada por Mantoan (2003), ao destacar que a colaboração entre os docentes é importante para o sucesso do estudante no processo de inclusão. O ensino inclusivo não pode ser uma ação isolada, mas sim um

trabalho conjunto que envolve a troca de saberes entre professores, equipe pedagógica e demais atores do contexto escolar. Dessa forma, o trabalho colaborativo se torna um pilar para que a inclusão aconteça e possa, então, garantir-lhes o acesso ao currículo e, além disso, a inclusão no processo educacional.

A P2 acredita que a empatia e o amor pela profissão são habilidades necessárias para trabalhar com estudantes PEE, considerando que esse trabalho exige uma dedicação particular e afinidade com os estudantes. Ela também destaca a importância de buscar continuamente cursos e formações específicas, como Libras e Braille, para se preparar melhor para as demandas da educação inclusiva. A P2 enfatiza que cada estudante exige uma ação única, o que a motiva a sempre pesquisar e adaptar suas práticas de ensino para atender às necessidades individuais.

Primeiramente você tem que ter empatia pelos alunos. Você tem que gostar da profissão. [...] A experiência. A gente passa por várias experiências... Tanto com aluno, tanto como com pais dos alunos. Às vezes até com o profissional da área. [...] É para atuar na educação especial tem que amar, tem que ter muita empatia mesmo. (Excerto, P2, 2024)

P2 considera que o apoio da família é um fator importante para o sucesso do AEE, mas menciona que o contato direto com os pais ocorre principalmente por meio da coordenação escolar. Ela destaca que há famílias prestativas e que colaboram ativamente, enquanto outras demonstram menos envolvimento, o que pode tornar o processo de inclusão mais desafiador. A P2 reforça a necessidade de manter uma relação de confiança entre escola e família para facilitar a aprendizagem e a adaptação dos estudantes.

Na verdade, o professor de apoio não pode ter muito contato com os pais. Geralmente, quando temos algum problema, a gente passa para a coordenação para entrar em contato com os pais. [...] Tem família que sim. Tem família que é bem prestativa, já tem outros que não. É um desafio. (Excerto, P2, 2024)

No que se refere à formação, a P2 narra que “O ano passado eu fiz de Braille. Então todo ano eles oferecem o curso pra gente”, o que evidencia a importância da formação continuada para sua atuação na Educação Inclusiva. Sua fala demonstra que o aprimoramento profissional não se encerra na formação inicial, mas ocorre de maneira permanente, a partir da participação em cursos e capacitações que possibilitam a ampliação de saberes. Conforme afirma Tardif (2014, p. 287), “esse modelo de formação profissional apoia-se na ideia de que a formação dos professores supõe um *continuum* no qual, durante toda a carreira docente devem alternar com fases de formação contínua”, nesse sentido, a busca constante por qualificação se torna necessária para que o professor possa desenvolver novas estratégias e aprimorar sua prática pedagógica. A formação

continuada aprimora as competências técnicas do docente e, além disso, fortalece sua identidade profissional.

7.3.3 P3 – Professora do AEE

A formação continuada é relevante na qualificação dos docentes para a educação inclusiva, pois garante que estejam sempre atualizados para atender às demandas dos estudantes. Sobre isso, a P3 enfatiza a relevância da formação ao afirmar: "*A formação continuada é necessária. O estudo é necessário, contínuo, diariamente, que tudo muda. Você precisa estar assim, em busca de coisas novas o tempo todo.*" Sua fala evidencia que, para lidar com a diversidade dentro da sala de aula, o professor precisa estar em constante aprendizado, buscar novas metodologias, recursos e tecnologias que favoreçam a inclusão dos estudantes.

[...] a 'formação' se tornou uma componente cada vez mais valorizada não somente do acesso aos empregos, mas também das trajetórias de emprego e saída de emprego. Se o emprego é cada vez mais fundamental para os processos identitários, a formação está ligada a ele de maneira cada vez mais estreita (Dubar, 2020, p.146).

Dessa forma, a formação continuada não se configura apenas como um meio de atualização profissional, mas como responsável na construção das identidades docentes, principalmente no contexto da Educação Especial e inclusiva. Como aponta Dubar (2020), a formação se entrelaça às trajetórias profissionais e aos percursos identitários, influenciando a empregabilidade e, além disso, a maneira como os docentes se percebem e se posicionam no exercício da docência.

A disponibilização de cursos e capacitações pela SED tem sido um suporte para os docentes que atuam no AEE nas escolas do MS. Conforme mencionado pela P3, "*o ano passado mesmo, nós tivemos curso com muitas disciplinas, muitas leituras, muito legal, para professor de apoio e professor de sala de recursos. [...] Foi muito esclarecedora mesmo, as leituras.*" O acesso a esses cursos contribui para que os professores ampliem seu repertório teórico e prático, e, desse modo, fortaleçam a atuação junto aos estudantes. Além disso, a P3 ressalta que essas formações, antes realizadas presencialmente em Campo Grande, passaram a ser oferecidas online, o que, consequentemente, facilitou o acesso dos professores ao conhecimento especializado.

Dentre os cursos que tiveram impacto na trajetória da P3, destacamos aqueles voltados ao ensino de Libras e para altas habilidades. Ela menciona: "*fiz vários cursos de*

Libras, fiz um curso muito bom como instrutora mediadora do curso de Libras em Campo Grande", posto isto, ela cita a importância da convivência com a comunidade surda para o aprimoramento de suas habilidades na Língua de Sinais durante a realização dessa formação. Essa experiência proporcionou uma compreensão sobre a comunicação acessível, permitiu que sua prática pedagógica se tornasse mais inclusiva para estudantes surdos. Além disso, a P3 também se especializou em cursos voltados para altas habilidades, demonstrando sua preocupação em atender às diferentes necessidades dos estudantes PEE.

Outro aspecto relevante de sua prática pedagógica é a busca por recursos lúdicos e interativos para auxiliar no processo de ensino e aprendizagem. Embora não tenha realizado um curso específico sobre jogos educativos, a P3 destaca sua curiosidade e iniciativa em explorar essa metodologia:

Eu sou muito curiosa, e eu vou, assim, vendo aquele jogo, aí eu quero, eu compro muitos jogos, compro muitos jogos, e aí eu acabo vendo, olha, isso aqui vai ser bom para o fulaninho, isso aqui vai ser bom para o outro que tem dificuldade de atenção, isso aqui vai ser bom aquele que ele não consegue memorizar. (Excerto, P3, 2025).

Sua prática demonstra uma sensibilidade em utilizar os recursos pedagógicos de acordo com as necessidades individuais dos estudantes, utilizando os jogos como uma ferramenta para a aprendizagem e a promoção do desenvolvimento cognitivo e socioemocional.

Sobre isso, Dubar (2020) afirma que "[...] É porque sua identidade trabalhadora, a identidade para si, se forjou na aprendizagem in loco, na aprendizagem direta do trabalho ('aprende-se olhando e tocando') na aquisição de saberes práticos na experiência direta das tarefas a realizar". Conforme Dubar (2020), a identidade profissional se desenvolve na experiência direta do trabalho. A formação da P3 Libras e altas habilidades demonstra que é na convivência com a comunidade surda e na interação cotidiana com os estudantes que aprimora suas habilidades e ressignifica sua prática pedagógica.

Sua iniciativa em explorar metodologias lúdicas, sem formação específica sobre jogos educativos, reflete um processo identitário fundamentado na observação e na experimentação, conforme expresso em sua fala: "*isso aqui vai ser bom para o fulaninho, isso aqui vai ser bom para o outro que tem dificuldade de atenção, isso aqui vai ser bom aquele que ele não consegue memorizar*". A identidade docente não se constrói apenas na formação acadêmica, mas na interação com os desafios da sala de aula, na busca por metodologias inclusivas e na diversificação contínua da prática pedagógica para atender às diferenças dos estudantes.

Por meio da narrativa da P3 a respeito de sua experiência, compreendemos que a formação continuada e a busca por estratégias pedagógicas diferenciadas são imprescindíveis para a efetivação da inclusão escolar. O comprometimento dos docentes em se qualificar e em diversificar suas práticas contribuirá para o desenvolvimento dos estudantes, pois permitirá que cada um seja atendido em suas diferenças. Dessa forma, a educação inclusiva se concretiza por meio de políticas institucionais, mas ganha efetividade sobretudo na atuação reflexiva e engajada dos docentes, que se dedicam a transformar a realidade escolar em um espaço acessível e acolhedor aos estudantes.

A atuação docente na educação especial exige habilidades que vão além do conhecimento teórico e pedagógico, pois demandará sensibilidade, criatividade e disposição para enfrentar desafios diários, tais como os apontados neste estudo. O trabalho no AEE requer que o docente desenvolva estratégias individualizadas para atender às diferenças de cada estudante, compreendendo que não há uma única metodologia que funcione para todos. Como a P3 destaca, *“você precisa ter uma flexibilidade bem grande, você precisa ter vontade de aprender, correr atrás, ler bastante e buscar mesmo, é uma busca constante, cada criança é um desafio, não tem nenhuma receita pronta”*. Observamos que há a necessidade de um docente reflexivo, capaz de diversificar suas práticas pedagógicas para que haja a promoção da inclusão.

Dentre as habilidades fundamentais para a docência na educação inclusiva, a criatividade e a dinamicidade também são importantes. O ensino de estudantes com deficiência exige que o docente elabore estratégias inovadoras e metodologias diversificadas conforme as diferenças dos estudantes. Como aponta P3, *“eu preciso criar uma nova técnica, ter criatividade, sabe, ser dinâmica, você precisa ser dinâmica”*. Assim, cada estudante poderá ter acesso ao conhecimento de maneira significativa, utilizar recursos diferenciados, como jogos, atividades lúdicas e materiais acessíveis.

Além disso, a empatia é uma competência para a prática pedagógica inclusiva. O docente do AEE deve compreender que cada estudante tem um ritmo e um processo único de aprendizagem, o que exige paciência e acolhimento. A P3 afirma essa necessidade ao dizer: *“ter muita empatia, porque se eu for àquela pessoa que sisuda, que sentei e olhei para a cara do menino ali, não vai rolar”*. Essa narrativa demonstra que o envolvimento emocional e a construção de vínculos são imprescindíveis ao desenvolvimento dos estudantes, pois favorecem a criação de um ambiente de aprendizado motivador.

Outro aspecto relevante é a capacidade de o docente se conectar com os estudantes de forma leve e descontraída. O ato de brincar e interagir com a criança no seu nível de compreensão contribui para fortalecer a relação pedagógica e facilitar o ensino.

[...] brincar, gostar de brincar, de conversar, apesar de eu ter idade que eu tenho que voltar a ser criança, eu preciso ter vontade de [...] senta no chão, você brinca, você conversa, é uma habilidade que você tem que ter para você trabalhar com aquela criança. (Excerto, P3, 2025)

Essa atuação demonstra que o aprendizado na educação inclusiva não pode ser rígido e tradicional, mas deve ser mediado por socialização interações que respeitem a individualidade do estudante. Sobre isso, Dubar (2020, p. 24) diz que “A socialização é, enfim, um processo de identificação, de construção de identidade, ou seja, de pertencimento e de relação”, isto é, por meio da socialização é possível assumir a sua identidade docente.

O desenvolvimento dessas habilidades ocorre ao longo da trajetória profissional da docente, a partir da prática diária, da formação continuada e da experiência adquirida no contato com os estudantes. A P3 reforça que esse aperfeiçoamento é constante, pois a cada atendimento surge um novo desafio, o qual exigirá que o professor esteja sempre disposto a aprender: “*é diariamente, você vai lendo, você vem no curso, você lê, você faz, você vê que você precisa melhorar e você vai buscando os aperfeiçoamentos, é que é constante*”. Esse processo de aprendizado permitirá que o docente atualize sempre suas práticas pedagógicas e amplie seu repertório metodológico, com a finalidade de tornar sua atuação mais sensível às demandas da inclusão.

Por fim, o enfrentamento de desafios deve ser encarado pelo docente do AEE como uma oportunidade de crescimento profissional e pessoal. A postura proativa e a disposição para lidar com situações complexas são características para aqueles que atuam na educação inclusiva. Como expressa a P3: “*Ai, fulano, olha, ele é difícil. Ah, é? Nossa, que bom que ele é difícil, que bom, eu gosto de coisas difíceis*”. Essa narrativa demonstra uma visão positiva sobre os desafios e destaca a importância da resiliência e da dedicação na busca por soluções que garantam o acesso à aprendizagem para todos os estudantes.

Dessa forma, a narrativa da P3 evidencia que a atuação no AEE exige um conjunto de habilidades, que vão desde o conhecimento técnico até competências socioemocionais, as quais são importantes ao processo de ensino e aprendizagem.

A construção das habilidades docentes na educação inclusiva ocorre por meio da prática diária, da formação continuada e da interação com os estudantes e suas famílias,

conforme observado a partir da análise da narrativa da P3. No entanto, não há um único evento ou experiência transformadora que defina esse processo. Como relata a P3:

[...] não teve nenhum momento significativo. Eu acho que o momento é quando você vê que está dando resultado, quando uma mãe chega e fala, poxa vida, você melhorou tanto, meu filho melhorou tanto, o professor fala, nossa, aquele estudante está evoluindo, ele está tendo melhora, que você vê o reconhecimento, é o melhor termômetro que tem, é quando você recebe o feedback dos pais, dos professores, esse é o momento. (Excerto, P3, 2025).

Nessa narrativa fica evidente que o impacto do trabalho docente na educação especial não se dá por uma única experiência isolada, mas sim pelo progresso contínuo dos estudantes e pelo reconhecimento dos pares devido às mudanças que ocorrem ao longo do tempo.

A evolução dos estudantes, percebida tanto pelos professores quanto pelas famílias, torna-se um dos principais indicadores da eficácia das estratégias adotadas pelo docente. Esse reconhecimento valida o esforço docente e reforça a importância da sua atuação. Nesse sentido, a experiência acumulada na sala de aula, aliada à busca por conhecimento, torna-se o aprimoramento das práticas pedagógicas.

Trata-se, entretanto, de saberes profissionais de ordem operacional e não de saberes científicos de natureza puramente cognitiva. Como os antigos saberes de ofício, supõem o estabelecimento de uma relação entre conhecimentos técnicos, de natureza teórica, e saberes práticos provenientes da experiência (Dubar, 2020, p. 282).

Essa distinção entre os saberes profissionais e os saberes científicos, proposta por Dubar (2020), destaca a construção híbrida entre o conhecimento acadêmico e a experiência cotidiana. No contexto da educação inclusiva, essa articulação entre teoria e prática é relevante, uma vez que as demandas dos estudantes exigem inovação pedagógica e flexibilidade na aplicação das estratégias de ensino. A formação do docente não pode se limitar à aquisição de conteúdos formais, mas deve integrar a reflexão sobre a própria prática e a experimentação de novas metodologias, assim consolidará um processo formativo contínuo, o qual permitirá a construção de saberes situados e aplicáveis à realidade escolar. Dessa forma, o professor do AEE apropria-se de conhecimentos teóricos e os ressignifica à luz de sua vivência profissional.

O aperfeiçoamento contínuo é relevante na atuação do professor do AEE. A necessidade de atualização é enfatizada pela P3 ao afirmar: "*ler, estudar, ler, estudar e para você procurar aperfeiçoar, não tem como, não é mágico, se você não procurar, não vai cair do céu, cai do céu é chuva.*" Essa afirmativa reforça a importância da formação permanente na construção de práticas diversificadas na educação inclusiva. O

conhecimento não se restringe à formação inicial, mas deve ser constantemente ampliado por meio de cursos, leituras e reflexões sobre a própria prática, por meio da práxis.

A construção de uma identidade ofício pressupõe uma forma de transação subjetiva que permita a autoconfirmação regular de sua evolução concebida como o domínio progressivo de uma especialidade sempre mais ou menos vivida como uma arte (Dubar, 2020, p.279-280).

A reflexão proposta por Dubar (2020) estabelece um diálogo com a narrativa da P3 ao demonstrar que a formação continuada transcende a mera exigência profissional, tornando-se estruturante na consolidação da identidade docente, uma vez que possibilita o refinamento das estratégias pedagógicas e amplia a capacidade de resposta às complexas exigências da educação inclusiva.

A tecnologia é relevante também nesse processo, visto que torna o acesso a novos conhecimentos mais acessível. Segundo a P3:

[...] hoje em dia, você só não faz se não quiser, porque com a internet aí, esse monte de coisa te oferecendo, é curso, é gente dando palestra, é no Facebook, é no Instagram, é no Youtube, não tem como você não participar de grupos, de coisas, não tem como. (Excerto, P3, 2025).

Essa narrativa cita como os professores podem se apropriar dos recursos tecnológicos para ampliar seus conhecimentos e trocar experiências com outros profissionais da área. A internet possibilita o acesso a materiais diversos, como vídeos explicativos, cursos gratuitos e redes de discussão sobre práticas inclusivas, permitindo que o docente se mantenha atualizado mesmo sem precisar investir financeiramente na compra de livros ou cursos presenciais.

Além disso, a acessibilidade digital transformou a maneira como o conhecimento é consumido, tornando-se uma ferramenta de apoio à formação docente. Como menciona a P3: *"antes não, às vezes você tinha desculpa de falar, eu queria tanto estudar isso, mas eu não tenho dinheiro para comprar o livro. Hoje você não precisa mais disso, está tudo ali, nem precisa você ler, a pessoa fala para você, não é? Sim, a máquina fala."* Esse avanço tecnológico facilitou a aprendizagem e permitiu que os professores pudessem adquirir novos conhecimentos enquanto realizam outras atividades, com isso tornou o aprendizado mais acessível.

O processo identitário se auto-sustenta dessa vontade 'de nunca ser aquele por quem todos os tomam' que encontra no ato da formação sua derradeira confirmação. À questão 'Então quem é você?', o indivíduo só pode responder 'Estou em formação' (Dubar, 2020, p.311-312).

Para o autor, estar em formação é uma condição inerente ao desenvolvimento identitário, que reflete a necessidade de atualização diante dos desafios da educação

inclusiva, como notado na narrativa. A experiência da P3 evidencia que essa construção ocorre por meio de certificações acadêmicas e, sobretudo, na interação com os estudantes, na experimentação de novas metodologias e na apropriação de tecnologias para a qualificação profissional. Assim, a identidade docente se fortalece na busca por conhecimento e inovação, que permitirão ao docente adequar-se às transformações da prática pedagógica e atender às demandas da inclusão escolar.

O processo analítico evidenciou que os saberes docentes se constroem no exercício da profissão, estando diretamente relacionados às condições concretas do trabalho, às interações interpessoais e às trajetórias formativas dos professores. “Conforme abordado por Tardif (2014), os saberes docentes são produzidos no exercício da profissão, sendo indissociáveis das condições concretas do trabalho, das interações interpessoais e das trajetórias formativas dos professores.” Essa constatação se relaciona ao contexto das escolas de tempo integral pesquisadas, em que os docentes do APE e do AEE enfrentam situações de precarização e ausência de reconhecimento institucional, mas também constroem estratégias de atuação que permitem ressignificar sua prática.

As análises também apontaram um descompasso entre a prescrição das políticas educacionais e a realidade vivida nas escolas. Documentos como o Plano Estadual de Educação de Mato Grosso do Sul (PEE, 2014), a Resolução/SED nº 4.386 (Mato Grosso do Sul, 2025), a Lei nº 14.640/2023 e os documentos técnicos da Secretaria de Estado de Educação, embora apresentem avanços normativos na perspectiva da educação inclusiva e da educação em tempo integral, não se materializam plenamente nas escolas. Entre os principais problemas relatados estão a “ausência de momentos sistematizados de planejamento colaborativo entre professores regentes e docentes do APE/AEE, carência de formação inicial, rotatividade de profissionais, insuficiência de recursos didáticos, disparidade de infraestrutura.” Esse cenário corrobora as análises de Schimonek e Adrião (2018), que alertam para os riscos da ampliação da jornada escolar sem a devida estruturação das práticas pedagógicas e formativas.

As narrativas das participantes evidenciaram ainda a singularidade dos percursos identitários. A professora P3 construiu sua identidade profissional a partir de vivências familiares, marcadas pela experiência com seu pai, pessoa com deficiência física, que influenciou sua compreensão da deficiência e a valorização das potencialidades humanas. A professora P1 consolidou seu percurso por meio de formações voltadas ao ensino do sistema Braille, conquistando reconhecimento institucional ao alfabetizar uma estudante cega, episódio que reafirmou seu lugar como docente da Educação Especial. Já a

professora P2 iniciou sua trajetória no APE por necessidade institucional, mas ao longo do tempo ressignificou essa atuação, permanecendo na função e apropriando-se de sua identidade docente. Essas trajetórias, embora distintas, reforçam que a identidade profissional se constitui de forma situada, relacional e em constante movimento.

8 RECURSO EDUCACIONAL

O Curso "Identidade e Saberes Docentes na Educação Inclusiva" proposto como recurso educacional nesta pesquisa é fundamentado na tríade: Identidade, Formação e Atuação do profissional que atuam na Educação Inclusiva, como já foi apresentado em seções anteriores e tendo como concepção metodológica a Cibercultura.

8.1 Concepção metodológica: Cibercultura na Formação Docente

Fundamentado nos estudos de cibercultura de Pierre Lévy (2009) e nas reflexões de André Lemos (2023), o curso enfatiza a interconexão, a inteligência coletiva e a criação de comunidades virtuais como elementos centrais para a prática educativa. Essas concepções teóricas se materializam por meio da plataforma Google Classroom, que visa promover a interação, a colaboração e o aprendizado contínuo entre os docentes.

Os pressupostos teóricos que sustentam este recurso educacional incluem, além da cibercultura, que segundo Lévy (2009) transforma as práticas educacionais ao favorecer a interconexão e a inteligência coletiva, a contribuição de Lemos (2023), que destaca o impacto sociocultural das tecnologias digitais e a necessidade de adaptar a formação de professores às demandas contemporâneas. A teoria de Tardif (2014) sobre os saberes docentes também fundamenta o curso, ao sublinhar a importância dos conhecimentos históricos, das competências tecnológicas e das habilidades para uma prática pedagógica inclusiva. Esses conceitos são aplicados na estrutura do curso, incentivando a reflexão crítica, a criatividade e o uso de tecnologias digitais na educação, promovendo uma prática inclusiva e adaptada aos contextos atuais.

A cibercultura pode ser compreendida, com base em Lévy (2009), como um conjunto abrangente que inclui técnicas tanto materiais quanto intelectuais, além de práticas, atitudes, modos de pensar e valores que emergem paralelamente ao desenvolvimento do ciberespaço. Este último é caracterizado, pelo autor, como um novo meio de comunicação que surge da conexão global de computadores. Importante destacar que o ciberespaço transcende a mera infraestrutura física da comunicação digital, englobando também o amplo espectro de informações que ele abriga e as interações humanas que ocorrem dentro desse meio.

Lévy (2009) identifica três elementos fundamentais que constituem a base da cibercultura. Primeiramente, a interconexão é vista como um elemento fundamental na

formação do ciberespaço, valorizando a conexão em detrimento do isolamento. Essa interconexão é percebida como um valor em si, que tece um contínuo sem fronteiras, imergindo seres e objetos em um ambiente informacional vasto e sem limites. Além disso, a criação de comunidades práticas virtuais emerge como um aspecto significativo. Essas comunidades se formam com base em afinidades de interesses, conhecimentos e projetos compartilhados, facilitando a cooperação e o intercâmbio, independentemente de barreiras geográficas. Tais comunidades possibilitam a materialização de grupos humanos que, antes da existência do ciberespaço, eram apenas potenciais. Nesse contexto a inteligência coletiva é destacada como um objetivo essencial, e busca estabelecer um vínculo social que não se baseia em relações territoriais, institucionais ou de poder, mas sim em interesses comuns, colaboração aberta e aprendizagem cooperativa.

As definições convergem quando os autores reconhecerem o impacto transformador das tecnologias digitais nas relações sociais e culturais. Observamos que eles veem a cibercultura como um meio pelo qual as barreiras tradicionais de tempo e espaço são desafiadas, conseqüentemente, permitem novas formas de interação e comunicação. No entanto, enquanto Lévy (2009) parece colocar maior ênfase nos aspectos estruturais e nas possibilidades abertas pelo ciberespaço em si, Lemos (2023) foca mais nos efeitos socioculturais dessas interações e na forma como elas moldam a cultura contemporânea, incluindo a formação de professores.

Em relação à educação, as visões de ambos os autores se articulam, ao apontar para a capacidade da cibercultura de transformar práticas educacionais. A ênfase de Lévy (2009) na inteligência coletiva e nas comunidades virtuais encontra eco nas observações de Lemos sobre a formação de professores, que se beneficiam da capacidade de colaborar e comunicar-se sem restrições geográficas, potencializando a aprendizagem colaborativa e o desenvolvimento profissional. Ambas as perspectivas sublinham a importância de adaptar práticas pedagógicas para incorporar as ferramentas e os métodos da cibercultura, tornando a educação mais inclusiva e adaptáveis às necessidades contemporâneas. Assim, enquanto discutem a cibercultura de maneiras ligeiramente diferentes, Lévy (2009) e Lemos (2023) compartilham uma visão comum sobre o potencial transformador desta na reconfiguração das interações humanas e práticas educacionais.

Considerando o que foi exposto, entendemos que a cibercultura pode ajudar nas práticas de ensino e aprendizagem, e oferecer uma oportunidade aos professores para repensarem as suas práticas em um mundo cada vez mais interconectado e digitalizado. Esse recurso educacional considera a valorização das experiências narrativas de

professores em diferentes contextos educacionais, além de incentivar a formação docente e a prática pedagógica, considerando os preceitos da cibercultura.

Vivemos em uma era onde percebemos que a cibercultura é um eixo central da sociedade. Esta realidade se reflete vividamente na formação de professores, um domínio que enfrenta uma dualidade de desafios e oportunidades ímpares. A emergência de tecnologias digitais transformou radicalmente os métodos pedagógicos, e moldou as identidades e experiências dos professores. Este estudo esclareceu como as narrativas pessoais dos professores, enriquecidas pelas ferramentas digitais, desempenham um papel importante no seu desenvolvimento profissional e em suas práticas.

Ao explorar as vivências dos professores em uma gama diversa de cenários (desde esferas internacionais a comunidades rurais e contextos de repressão política), evidenciamos a imperiosa necessidade de uma formação docente que seja dinâmica, adaptável e sensível às variáveis e mutáveis condições da educação contemporânea.

O estudo sublinha, ainda, a essencialidade da formação contínua, lançando luz sobre a discrepância entre teoria e prática na esfera da educação inclusiva. Tal observação acarreta a necessidade premente de abordagens pedagógicas que sejam simultaneamente flexíveis e inclusivas, capazes de se adaptar às necessidades dos estudantes e às rápidas transformações tecnológicas e sociais.

A partir deste recurso educacional, vislumbramos a possibilidade de integrar a cibercultura na formação de professores. A promoção de um modelo formativo que seja inclusivo e articulador com as realidades contemporâneas torna-se relevante e importante. Entendemos que esse recurso se alinha com as práticas pedagógicas contemporâneas ao propiciar uma formação docente colaborativa.

Nesse sentido, por meio de atividades como apresentação, criação de murais virtuais e desenvolvimento de mapas mentais, os participantes são encorajados a compartilhar experiências, discutir desafios e explorar novas metodologias de ensino, em um movimento reflexivo. Com isso, o uso das metodologias ativas, que colocam o estudante e a sua vida no centro do processo de aprendizagem, promove a autonomia e a participação ativa. Além disso, a inclusão de ferramentas digitais e a ênfase na formação contínua asseguram que os professores estejam preparados para enfrentar os desafios da educação inclusiva em um mundo cada vez mais interconectado e digitalizado.

8.2 Modelo ADDIE para a organização do Curso

Para o desenvolvimento do curso, adotamos o modelo ADDIE (Analyze, Design, Develop, Implement, and Evaluate – Analisar, Design, Desenvolver, Implementar e Avaliar). A seguir, apresentamos cada fase.

8.2.1 Fase Análise

Nessa primeira fase foram consideradas as características dos docentes, como demografia, estilos de aprendizagem, necessidades específicas e níveis de motivação. Para tanto, utilizamos o recurso de persona, o que permitiu delinear os perfis das participantes e relacioná-los ao processo formativo, enfatizando a construção da identidade docente, o reconhecimento dos saberes e a identificação de demandas para a formação e atuação profissional. Ainda nessa fase, realizamos a curadoria de recursos.

A curadoria consistiu na seleção, organização e adaptação de materiais e recursos educacionais tendo em vista o público delimitado. Esse processo envolveu identificar conteúdos, materiais e cursos que fossem relevantes, avaliar sua pertinência e integrá-los de forma coesa. Assim, buscou-se garantir que os recursos escolhidos dialogassem entre si e fossem acessíveis, resultando em uma experiência formativa significativa. A sistematização da curadoria está apresentada no Quadro 4, a seguir.

Quadro 4 – Curadoria de recursos educacionais

Título	Identificação	Recursos	Link
Práticas educativas inclusivas	Pereira (2019)	Curso	http://educapes.capes.gov.br/handle/capes/586456
Caderno de oficinas de linguagem simples para professores do AEE	Souza (2022)	Caderno de oficinas	http://educapes.capes.gov.br/handle/capes/722093
Curso de formação educacional para inclusão docente	Zandona; Franzin; Kieckow (2022)	Curso de formação	http://educapes.capes.gov.br/handle/capes/718698
Curso de formação educacional para inclusão docente	Zandona (2022)	Curso de formação	http://educapes.capes.gov.br/handle/capes/718698
Trabalho com práticas pedagógicas inclusivas pautadas no ensino colaborativo	Lemos (2022)	Curso/EBOOK - AVA MOODLE	https://repositorio.unesp.br/server/api/core/bitstreams/a75b66c2-d278-4c5b-9010-e4621170b443/content
Desenho Universal para a Aprendizagem: contribuições à prática pedagógica	Rosalin (2022)	E-BOOK	http://educapes.capes.gov.br/handle/capes/740353

Título	Identificação	Recursos	Link
Formação continuada docente na EPT: estratégias inclusivas no processo ensino-aprendizagem dos estudantes surdos	Lima; Amaral; Pereira (2023)	Curso de formação continuada	http://educapes.capes.gov.br/handle/capes/739922
Conhecer para incluir: TEA no contexto do IFMS	Araújo (2023)	E-book	http://educapes.capes.gov.br/handle/capes/728137

Fonte: Elaborado pela autora

No contexto educacional, a curadoria¹⁸ assume um papel fundamental, principalmente com o vasto volume de informações disponíveis na era digital. Por meio da curadoria selecionamos materiais que estimulem o pensamento crítico e a compreensão profunda dos temas abordados. Essa prática é essencial para orientar na construção de conhecimentos bem fundamentados e no desenvolvimento de competências e habilidades necessárias para navegar no ambiente informacional contemporâneo.

O curso "Conhecer para incluir: TEA no contexto do IFMS", Araújo (2023) foi organizado em módulos temáticos, apresenta uma estrutura modular que facilita a progressão do aprendizado, abordando desde a introdução ao Transtorno do Espectro Autista (TEA) até os paradigmas de inclusão e práticas educativas inclusivas. Essa organização modular serviu como base para o curso de formação continuada, adaptado para incluir unidades sobre identidade profissional, pesquisa colaborativa e saberes essenciais para o AEE, proporcionando uma progressão lógica e facilitando a assimilação dos conteúdos pelos participantes.

O "Caderno de oficinas de linguagem simples para professores do AEE", elaborado por Souza (2022), contribuiu para a inclusão de atividades interativas, como criação de murais virtuais, mapas mentais e uso de vídeos, proporcionando reflexões e discussões no curso. A dinâmica proposta favorece uma abordagem prática e engajante, integrando atividades que estimulam o aprendizado ativo.

O curso "Práticas educativas inclusivas", conduzido por Pereira (2019) do IF Sudeste MG – câmpus Rio Pomba, disponibilizado em Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA), é voltado a profissionais que atendem o PEE, com foco em estudantes cegos e surdos, promovendo estratégias metodológicas e adaptações curriculares. A inclusão desse material na curadoria contribui para o uso de recursos como as tecnologias assistiva e adaptativos, por meio de vídeos, fóruns de discussão e atividades práticas.

¹⁸ Curadoria: <https://www.geekie.com.br/curadoria-na-educacao/>

O curso "Formação continuada docente na EPT: estratégias inclusivas no processo ensino-aprendizagem dos estudantes surdos", desenvolvido por Lima (2023), também ofereceu contribuições valiosas. Esse material, organizado com uma descrição técnica detalhada, foi usado como modelo para a estruturação de murais no curso de formação, compartilhando estratégias inclusivas específicas para a aprendizagem de estudantes surdos.

O curso "Trabalho com práticas pedagógicas inclusivas pautadas no ensino colaborativo", de Lemos (2022), voltado a professores e mediadores de classes inclusivas, inspirou a organização do recurso educacional em três unidades temáticas: Identidade Profissional e Trajetórias Docentes, Diálogo e Comunidade Colaborativa, e Saberes Docentes e Práticas Pedagógicas. Esse curso, também desenvolvido no mestrado PROFEI, exemplifica a estrutura modular aplicada ao desenvolvimento de práticas pedagógicas inclusivas.

O "Curso de formação continuada para inclusão docente", por Zandona, Franzin e Kieckow (2022), embora originalmente oferecido de forma presencial, foi incluído por seu uso de sequências didáticas e planos de aula que podem ser adaptados para o contexto virtual. Sua organização interna, ainda que presencial, traz insights relevantes para o desenvolvimento de sequências de ensino aplicáveis ao AEE.

O e-book "Universal para a aprendizagem: contribuições à prática pedagógica", de Rosalin (2022), organizado em três unidades temáticas sobre práticas pedagógicas inclusivas, apresenta uma estrutura rica em recursos interativos, links para leituras, documentos legais e infográficos, além de reflexões e planos de aula. Esse e-book contribui para o entendimento do Desenho Universal para Aprendizagem (DUA) e, além disso, promove práticas inclusivas tanto nas salas de aula regulares quanto nas SRM, alinhando-se aos objetivos do curso e reforçando o compromisso com a educação inclusiva.

8.2.2 Fase Design

Nessa fase o curso foi planejado com a definição dos objetivos de aprendizagem, a escolha da plataforma e dos recursos digitais, bem como a elaboração de estratégias de avaliação formativa, como discussões em grupos por meio de documentos compartilhados no Google Drive e autoavaliações ao longo do percurso. As unidades temáticas – Identidade Profissional, Pesquisa Colaborativa e Saberes Docentes – foram organizadas de modo a oferecer uma visão abrangente e inclusiva, em consonância com os princípios

de cibercultura propostos por Lévy (2009) e Lemos (2023), que ressaltam a interconexão, a inteligência coletiva e a criação de comunidades de aprendizagem. O uso de recursos interativos e reflexões inspiradas no DUA reforça o compromisso com a construção de práticas pedagógicas inclusivas, tanto em salas regulares quanto em SRM, favorecendo a adaptabilidade às demandas contemporâneas.

Na Unidade I – Identidade Profissional e Trajetórias Docentes, os conteúdos e atividades foram centralizados no Google Classroom, com apoio de fóruns de discussão para o compartilhamento de experiências. O vídeo Cuerdas provocou debates sobre inclusão, enquanto ferramentas como Google Sites e Mentimeter possibilitaram atividades dinâmicas de expressão e construção das identidades profissionais.

A Unidade II – Diálogo, Pesquisa e Comunidade Colaborativa privilegiou a formação de uma comunidade de aprendizagem baseada no diálogo e na troca de saberes. O Padlet foi utilizado para organizar e compartilhar ideias de forma interativa, enquanto a História em Quadrinhos Escola Acessível introduziu reflexões lúdicas sobre acessibilidade. O trabalho colaborativo foi fortalecido com o uso do Google Docs, estimulando a escrita e a análise conjunta.

Na Unidade III – Inovação Pedagógica e Saberes Essenciais para o AEE, o Google Classroom permaneceu como suporte principal. A leitura do quadro de Tardif, Saberes docentes e formação profissional, fundamentou a discussão sobre os saberes necessários ao AEE. Atividades de criação de materiais inovadores foram desenvolvidas com Google Docs e Canva, e a leitura de Possibilidades: é possível um currículo para a diversidade nas escolas brasileiras? (Cadernos Cenpec) ampliou a reflexão sobre adaptação curricular e diversidade.

Assim, cada unidade foi planejada para articular conteúdos, recursos e práticas pedagógicas que favoreçam a construção de competências e saberes voltados à inclusão educacional.

8.2.3 Fase Desenvolvimento

Na fase de Desenvolvimento, as unidades do curso foram estruturadas de modo a ter a identidade docente como eixo central das reflexões iniciais. A partir dela, os participantes são conduzidos a observar suas práticas, relacioná-las às bases teóricas e engajar-se em processos crítico-reflexivos. Essa dinâmica favorece a construção de novos

conhecimentos, a articulação entre teoria e prática e o desenvolvimento de competências necessárias à formação e à atuação profissional no APE e no AEE.

O curso, com carga horária de 40 horas, foi organizado em três unidades temáticas, desenvolvidas de forma on-line no Google Classroom. Cada unidade reúne atividades práticas, leituras, discussões em grupo e instrumentos de avaliação formativa, de modo a assegurar interatividade, engajamento e reflexões voltadas às necessidades contemporâneas da docência inclusiva.

Unidade I – Identidade Profissional e Trajetórias Docentes: Nessa unidade, os cursistas são convidados a realizar uma autoanálise de suas trajetórias profissionais, identificando experiências significativas que contribuíram para a construção da identidade docente inclusiva. Relatos de professoras participantes da pesquisa (P1, P2 e P3) são mobilizados como disparadores de reflexão sobre valores como empatia, paciência e compromisso com a inclusão. Como atividade prática, os participantes elaboram uma linha do tempo, destacando marcos de sua jornada profissional e formações consideradas essenciais para a atuação no AEE.

Unidade II – Diálogo, Pesquisa e Comunidade Colaborativa: Aqui, as atividades são orientadas pela perspectiva de comunidade de aprendizagem, promovendo a troca de saberes e a análise de experiências entre os docentes. São discutidos desafios comuns ao cotidiano escolar, como a resistência de colegas à inclusão e a escassez de recursos, favorecendo o compartilhamento de estratégias de superação. A prática colaborativa é estimulada por meio de fóruns e documentos compartilhados, consolidando o engajamento coletivo em prol da construção de uma cultura inclusiva.

Unidade III – Saberes Docentes e Práticas Pedagógicas no AEE: A terceira unidade aprofunda a reflexão sobre os saberes essenciais ao exercício da docência inclusiva. A partir dos relatos analisados, os participantes são incentivados a planejar atividades adaptadas às necessidades de estudantes público da educação especial, considerando seus contextos e especificidades. Também se discutem a importância da formação continuada em áreas como Libras, Braille e tecnologia assistiva, e a necessidade de identificar prioridades individuais de capacitação. No encerramento, os cursistas realizam uma autoavaliação, destacando avanços pessoais e profissionais ao longo da formação.

Assim, o curso foi desenvolvido para valorizar as trajetórias docentes, reconhecer os desafios enfrentados e fortalecer uma identidade profissional comprometida com a inclusão. Estruturado a partir dos resultados da pesquisa em Paranaíba, MS, integra

práticas reflexivas e colaborativas que ampliam as competências essenciais para a educação inclusiva.

8.2.4 Fase Implementação

Nessa fase os conteúdos e recursos foram disponibilizados no Google Classroom, escolhido como Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA) pela usabilidade e pelo acesso facilitado aos docentes da SED/MS por meio do e-mail institucional Edutec. Além do Classroom, integraram-se ferramentas complementares, como o Padlet, que possibilita a criação de murais colaborativos, e o Canva, utilizado para a elaboração de mapas mentais (Figura 2). Essas ferramentas e recursos contribuem para a interação e permitem que os docentes compartilhem relatos, práticas e conhecimentos relacionados ao AEE.

Figura 2 – Acesso ao curso



Fonte: Print da tela do curso

A estrutura do curso foi organizada de forma gradual, conduzindo os docentes desde reflexões iniciais sobre a identidade profissional até práticas inovadoras no contexto da educação inclusiva. Cada unidade foi composta por atividades interativas, leituras, fóruns de discussão e materiais complementares, priorizando a troca de experiências, a construção coletiva de saberes e o desenvolvimento de competências específicas para o AEE.

As competências e habilidades foram apresentadas aos participantes no mural do Classroom (Figura 3). A plataforma também contou com as abas Atividades, para a publicação de propostas de estudo e práticas; Pessoas, para a gestão de participantes e comunicação individual; e Notas, para acompanhamento do desempenho.

Considerando que o conteúdo do curso perpassa pela construção da identidade profissional dos docentes, trajetórias na educação especial inclusiva e competências necessárias para o AEE. Por isso, são fomentadas discussões sobre o uso de tecnologias digitais na prática pedagógica, cibercultura e inteligência coletiva juntamente com exemplos de práticas educacionais inclusivas, pois sabemos que a interação é promovida por meio de mural de discussão, atividades colaborativas e feedback contínuo por meio do mural da sala.

Figura 3 – Competências e habilidades essenciais ao docente do AEE



MILEIDI FERREIRA DE CASTILHO
9 de jun. (editado: 9 de jun.)

COMPETÊNCIAS E HABILIDADES

1. Compreender e utilizar os conhecimentos historicamente construídos para poder ensinar a realidade com engajamento na aprendizagem do estudante e na sua própria aprendizagem, colaborando para a construção de uma sociedade livre, justa, democrática e inclusiva.
2. Pesquisar, investigar, refletir, realizar análise crítica, usar a criatividade e buscar soluções tecnológicas para selecionar, organizar e planejar práticas pedagógicas desafiadoras, coerentes e significativas.
3. Compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas docentes, como recurso pedagógico e como ferramenta de formação, para comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e potencializar as aprendizagens.
4. Conhecer-se, apreciar-se e cuidar de sua saúde física e emocional, compreendendo-se na diversidade humana, reconhecendo suas emoções e as dos outros, com autocrítica e capacidade para lidar com estas, desenvolver o autoconhecimento e o autocuidado nos estudantes.
5. Exercitar a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, fazendo-se respeitar e promovendo o respeito ao outro e aos direitos humanos, com acolhimento e valorização da diversidade de indivíduos e de grupos sociais seus saberes, identidades, culturas e potencialidades, sem preconceitos de qualquer natureza, para promover ambiente colaborativo nos locais de aprendizagem

(RESOLUÇÃO CNE/CP
Nº 1, DE 27 DE OUTUBRO DE 2020)

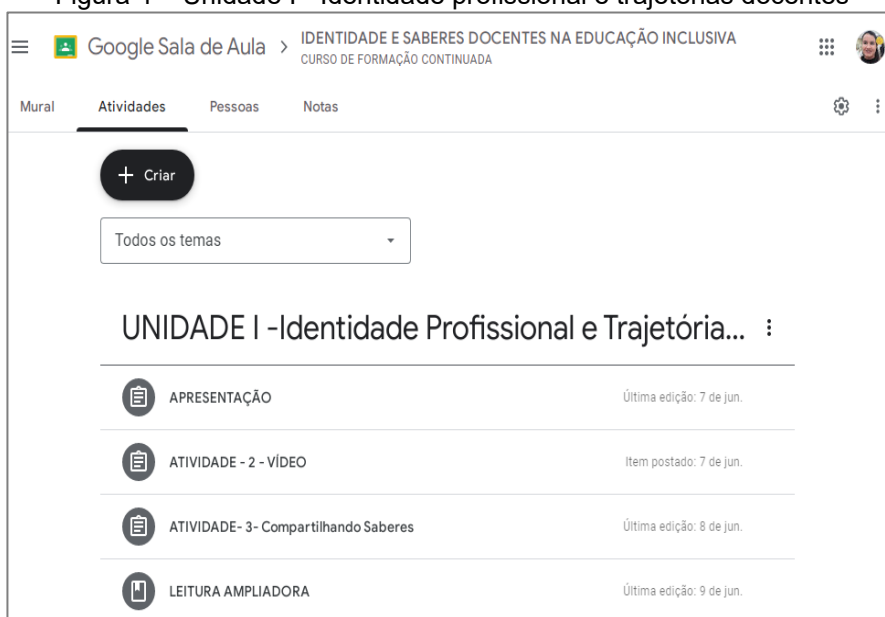
Fonte: Print da tela do curso. Elaborado pela autora na plataforma on-line Google - Sala de aula. Disponível em: <https://classroom.google.com/u/1/c/NjgyNDM1NjkzNzk2>. Acesso em: 20 jan. 2025.

Na parte superior há as abas: mural, atividades, pessoas, notas, assim, no mural será possível compartilhar informações relevantes para todos os integrantes do curso. As atividades a serem desenvolvidas dentro de cada unidade serão postadas na aba “atividades”, para isso bastará o responsável pelo curso clicar em “adicionar” para incluir uma nova atividade. Já na aba pessoas será possível enviar email individualmente para cada participante, ou adicionar/convidar e excluir os participantes.

Unidade I – Identidade Profissional e Trajetórias Docentes: A primeira unidade propôs atividades de apresentação e reflexão sobre a trajetória profissional dos docentes.

Na atividade 1, será um espaço para a apresentação (Figura 4). Será nessa atividade que os docentes poderão relatar como aconteceu sua trajetória de escolha docente.

Figura 4 – Unidade I - Identidade profissional e trajetórias docentes



Fonte: Print da tela do curso

Na atividade 2, será disponibilizado o vídeo “Cuerdas”: reflexão a partir de questões orientadoras sobre identidade docente e práticas inclusivas (Figura 5). O exercício foi complementado com uma nuvem de palavras no Mentimeter, em que cada participante sintetizou sua atuação em três termos. Portanto os participantes deverão assistir ao vídeo Cuerdas. A partir do vídeo refletirão sobre as seguintes questões: por que escolhi trabalhar no AEE ou como docente de apoio ao estudante PEE? Como o vídeo "Cuerdas" desafia ou reforça a forma como eu vejo minha identidade como professor do AEE? Há algo em minha prática que precisa ser revisto ou aprimorado à luz do que o vídeo despertou em mim? Em seguida, para responder a nuvem de ideias é disponibilizado um link do Menti e os docentes serão convidados a resumir a sua atuação profissional em três palavras e postar no link (<https://www.menti.com/alk8kw6s8uoy>). No final dessa atividade será inserida essa frase para os participantes: “O vídeo Cuerdas nos lembra que o impacto de um professor vai além da sala de aula. Ele está na forma como conectamos vidas, criamos oportunidades e acreditamos no potencial de cada aluno. Que você continue sendo essa corda que transforma e inspira!”

Figura 5 – Unidade I - Atividade 2

Título ATIVIDADE - 2 - VÍDEO	
Instruções (opcional) 1º. Assista ao vídeo - CUERDAS. REFLEXÕES: •Por que escolheu trabalhar no AEE ou como docente de apoio pedagógico especializado ao estudante PEE? •Como o vídeo "Cuerdas" desafia ou reforça a forma como eu vejo a minha identidade como professor do AEE ou de apoio pedagógico especializado? •Há algo em minha prática que precisa ser revisto ou aprimorado à luz do que o vídeo despertou em mim? •Resuma a sua atuação docente em três palavras e poste no link que segue: https://www.menti.com/alk8kw6s8uoy <u>Mensagem final da atividade.</u> "O vídeo Cuerdas nos lembra que o verdadeiro impacto de um professor vai além da sala de aula. Ele está na forma como conectamos vidas, criamos oportunidades e acreditamos no potencial de cada estudante. Que você continue sendo essa corda que transforma e inspira!" B I U  	
	Cordas- Cuerdas/Dublado Português Vídeo do YouTube • 10 minutos ✕
	Untitled presentation - Mentimeter https://www.menti.com/alk8kw6s8uoy ✕

Fonte: Print da tela do curso

Na atividade 3, será um espaço para compartilharem saberes, por meio da socialização de experiências publicando relatos no Google Sites (Figura 6).

Figura 6 – Unidade I - Atividade 3 – Compartilhando Saberes

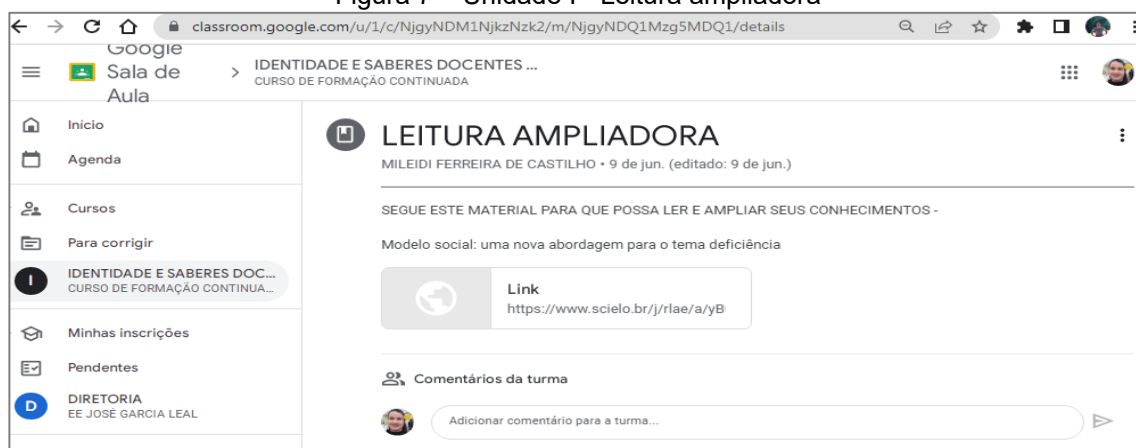


The screenshot shows the Google Classroom interface. On the left is a sidebar with navigation options: Início, Agenda, Cursos, Para corrigir, IDENTITY E SABERES DOC... (selected), Minhas inscrições, Pendentes, DIRETORIA EE JOSÉ GARCIA LEAL, Turmas arquivadas, and Configurações. The main area displays the activity 'ATIVIDADE- 3- Compartilhando Saberes' by MILEIDI FERREIRA DE CASTILHO, dated June 8th. The instructions state that participants are invited to share their experiences with inclusive education or specialized educational support. A link is provided to share the experience on Google Sites: <https://sites.google.com/view/co>. At the bottom, there is a section for 'Comentários da turma' with a text input field and a submit button.

Fonte: Print da tela do curso

A última orientação dessa unidade é a “leitura ampliadora”, para a qual será disponibilizado um texto por meio de link para que os docentes possam ler e ampliar os conhecimentos sobre essa temática. O tema versa sobre Modelo social da deficiência, com o objetivo de fomentar reflexões críticas sobre as barreiras impostas pela sociedade (Figura 7). Em cada unidade do curso foi disponibilizada uma leitura ampliadora nesse caso a primeira leitura selecionada é o texto “Modelo social: uma nova abordagem para o tema deficiência¹⁹”, que busca introduzir uma visão crítica sobre a deficiência. Essa leitura inicial pretende promover uma reflexão sobre a responsabilidade social na inclusão, além de oferecer uma base teórica que apoie práticas mais inclusivas e promova o desenvolvimento mais sensível e consciente no contexto educacional. Segue o print da sugestão de leitura:

Figura 7 – Unidade I - Leitura ampliadora



Fonte: Print da tela do curso

Unidade II – Diálogo, Pesquisa e Comunidade Colaborativa: A segunda unidade enfatizou a colaboração e a produção coletiva de conhecimento (Figura 8) Nessa unidade também são propostas três atividades: 1) Carta à minha identidade; 2) Vídeo e Mural virtual; 3) Leitura da HQ “Escola Acessível”.

¹⁹ Disponível em:
<https://www.scielo.br/j/rlae/a/yBG83q48WG6KDHmFXXsgVkr/?format=pdf&lang=pt&authuser=1>.

Figura 8 – Unidade II - Diálogo, pesquisa e comunidade colaborativa

UNIDADE II - Diálogo, Pesquisa e Comunidade... ⋮		
	ATIVIDADE 1 - Carta à Minha Identidade ...	Última edição: 11:48 ⋮
	ATIVIDADE - 2 - VÍDEO	Última edição: 11:44 ⋮
	ATIVIDADE 2- MURAL VIRTUAL	Última edição: 8 de jun. de 20... ⋮
	ATIVIDADE - 3 - LEITURA DA HQ ESCOLA...	Última edição: 8 de jun. de 20... ⋮
	VÍDEO	Item postado: 8 de jun. de 2024 ⋮

Fonte: Print da tela do curso

Na atividade 1: Carta à Minha Identidade Docente (Figura 9), cada participante elaborará uma "Carta à Minha Identidade Docente", respondendo às seguintes questões: 1. Como compreendo minha identidade docente hoje? 2. Quais saberes, valores e princípios guiam minha prática pedagógica? 3. Que compromissos assumo para fortalecer minha identidade como docente do AEE ou de Apoio ao PEE? Deverão anexar a carta no documento do Google drive, assim os colegas poderão socializar. Caso não queira socializar, deverão anexar a carta somente na atividade. Essa atividade tem como objetivo fomentar a reflexão crítica sobre a atuação com PEE. Além disso, os participantes podem comentar as postagens de colegas, promovendo uma discussão colaborativa sobre o conteúdo das cartas. Essa discussão será realizada por meio de um documento do drive.

Figura 9 – Atividade 1: Carta à minha identidade docente

Título
ATIVIDADE 1 - Carta à Minha Identidade Docente

Instruções (opcional)
ATIVIDADE
1: [Carta à Minha Identidade Docente](#)

Cada participante elaborará uma "Carta à Minha Identidade Docente", respondendo às seguintes questões:

1. Como compreendo minha identidade docente hoje?
2. Quais saberes, valores e princípios guiam minha prática pedagógica?
3. Que compromissos assumo para fortalecer minha identidade como docente do AEE ou de Apoio Pedagógico Especializado ao PEE?

Anexe a carta no documento do Google drive, assim os colegas poderão socializar. Caso não queira socializar anexe a carta somente na atividade.

B I U [List Icon] [Link Icon]

ATIVIDADE 1 - UNIDADE II.docx
Microsoft Word

Os estudantes podem editar ... X

Fonte: Print da tela do curso

Dessa maneira, a colaboração no AEE enriquece a prática pedagógica e promove a educação inclusiva. Essa atividade visa criar um espaço de troca de saberes entre os participantes, onde cada um contribui com sua perspectiva e experiência. Ao comentar as reflexões dos colegas, os docentes do AEE ampliam sua compreensão sobre os diferentes olhares e desafios do tema, consequentemente, isso favorece a construção coletiva de soluções e estratégias pedagógicas. Esse processo de diálogo colaborativo fortalece o entendimento mútuo e permite que os docentes compreendam as necessidades e potencialidades dos estudantes atendidos no AEE, criando uma rede de apoio entre os profissionais o que, por sua vez, impacta positivamente o desenvolvimento desses estudantes.

Na Atividade 2, os participantes irão refletir sobre a educação inclusiva na sala de aula e, em seguida, participar da criação de um mural virtual no Padlet. Esse mural servirá como uma plataforma colaborativa onde os participantes poderão compartilhar atividades, fotos e pesquisas, essenciais para a prática diária no AEE.

A atualização constante do mural acompanhará novas pesquisas e práticas inclusivas, contribuirá para a formação contínua dos participantes e o aprimoramento do atendimento aos estudantes PEE. Os participantes deverão fazer sua pesquisa e postar no mural virtual por meio do link fornecido: <https://padlet.com/mileidicastilho1/atividade-2-curso-m-dulo-i-identidade-profissional-e-trajet--evn2sz7u07wiufmn>. Portanto, a atividade de criação do mural virtual no Padlet é de extrema relevância no curso de formação para professores do AEE, pois ela integra o uso da cibercultura, promovendo um ambiente interativo e colaborativo que ampliará as possibilidades de aprendizado e trocas de experiências. Ao utilizar essa ferramenta digital, os participantes têm a oportunidade de explorar e compartilhar práticas inclusivas, pesquisas atualizadas e atividades significativas para o cotidiano do AEE. Essa dinâmica não só fortalece a formação contínua, mas também permite que os docentes estejam sempre atualizados com as inovações no campo da educação inclusiva, além disso, incentiva o desenvolvimento de uma cultura de colaboração virtual. A atualização do mural virtual (Figura 10) enriquece o repertório dos participantes, visto que estimula uma aprendizagem conectada e comprometida com a inclusão, onde todos contribuem para o aprimoramento das práticas e para o fortalecimento de uma rede de apoio entre profissionais dedicados ao atendimento dos estudantes PEE.

Figura 10 – Unidade II - Atividade 2 – Mural virtual

Título
ATIVIDADE 2- MURAL VIRTUAL

Instruções (opcional)
Após refletir sobre a educação inclusiva na sala de aula, convido a participarem da criação de um mural no PADLET.

Neste mural, podem ser compartilhadas atividades, fotos e pesquisas essenciais para a prática diária no Atendimento Educacional Especializado (AEE). A colaboração permitirá que tenhamos acesso a um conjunto de recursos e estratégias poderosas para apoiar a inclusão de alunos com deficiência em nossas escolas. Vamos juntos construir esse mural, trocar experiências e conhecimentos, enriquecendo as nossas práticas pedagógicas.

A atualização constante do mural acompanhará as novas pesquisas e práticas inclusivas, contribuindo para nossa formação contínua e aprimoramento do atendimento aos alunos com deficiência.

Faça sua pesquisa e poste no mural virtual, o qual está no link: <https://padlet.com/mileidicastilho1/atividade-2-curso-m-dulo-i-identidade-profissional-e-trajet--evn2sz7u07wiufmn>

Para
Todos os est...

Pontos
Sem nota

Data de entrega
Sem data de entrega

Tema
UNIDADE II - Diálogo, Pesquisa e Com...

Rubrica
+ Rubrica

☐ Verificar plágio (originalidade)
[Saiba mais](#)

Atividade 2 curso - MÓDULO II Diálogo, Pesquisa e Comunidade Colaborativa
<https://padlet.com/mileidicastilho1/atividade-2-curso-m-dulo-i-identidade-profissional-e-trajet--evn2sz7u07wiufmn>

Fonte: Print da tela do curso

Já na Atividade 3: Reflexão sobre História em Quadrinhos, os professores serão convidados a refletir sobre a história em quadrinhos "Escola Acessível" (Figura 11). A atividade é dividida em leitura e discussão do tema.

Na Leitura Individual, os participantes deverão acessar e ler a história em quadrinhos disponível no link fornecido (<https://www.caugo.gov.br/wp-content/uploads/2019/04/Escola-Acessivel.pdf>). Durante a leitura, eles deverão tomar nota dos pontos que considerarem mais relevantes para discussão. Por fim, será a discussão sobre o texto, após a leitura, os participantes serão incentivados a discutir os temas abordados na história em quadrinhos, como inclusão, diversidade, metodologias de ensino e empatia. As discussões serão organizadas e compartilhadas no Google Classroom no doc disponível na pasta do drive.

Figura 11 – Unidade II - Atividade 3 – Leitura da HQ escola acessível

ATIVIDADE - 3 - LEITURA DA HQ ESCOLA ACESSÍVEL

MILEIDI FERREIRA DE CASTILHO • 8 de jun. (editado: 9 de jun.)

Caros professores,

Nesta atividade, vamos refletir sobre a história em quadrinhos "Escola acessível". Através desta reflexão, pretendemos explorar temas como inclusão, diversidade, metodologias de ensino e empatia.

A atividade será dividida em três partes:

Parte 1: Leitura da História em Quadrinhos

Acesse a História: Link: <https://www.caugo.gov.br/wp-content/uploads/2019/04/Escola-Acessivel.pdf>

Leitura Individual: Leia a história com atenção, tomando nota dos pontos que você considera mais relevantes para discussão.

2-Discussão sobre o texto por meio de registro no word, o qual será postado no drive.

403 Forbidden

<https://www.caugo.gov.br/wp-content/uploads/2019/04/Escola-Acessivel.pdf>

Unidade II - ATIVIDADE 3.docx

Word

Comentários da turma

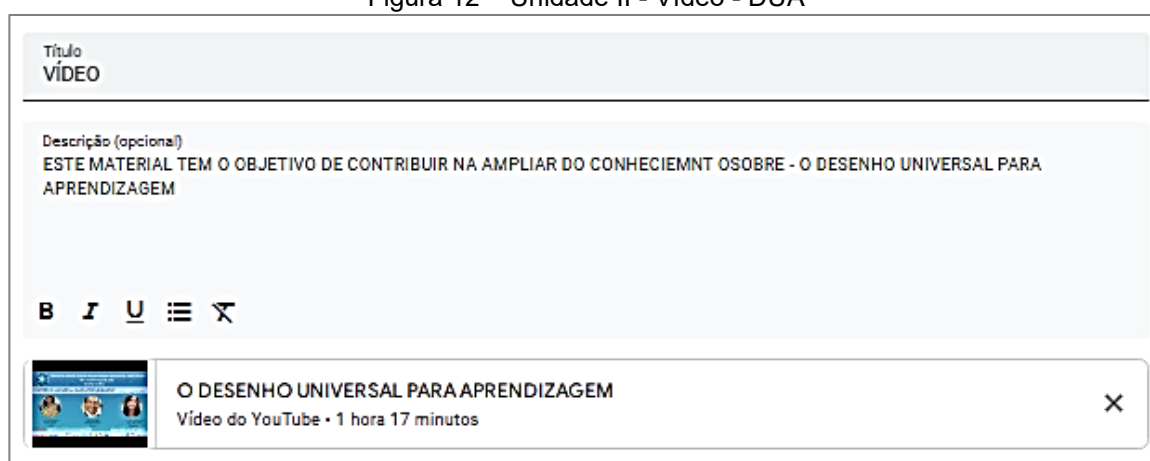
Adicionar comentário para a turma...

Fonte: Print da tela do curso

Por fim, será disponibilizado um vídeo sobre o DUA como material complementar dessa unidade (Figura 12). O vídeo sobre o DUA, disponibilizado como material complementar, desempenhará um papel suplementar no curso de formação para os docentes do AEE. Ao introduzir os princípios do DUA, o vídeo oferecerá aos participantes conhecimentos práticos e inclusivos que visam adaptar o ensino às especificidades dos

estudantes, e com isso promover o acesso ao aprendizado de forma equitativa. Essa ferramenta visual facilitará a compreensão de estratégias que poderão ser aplicadas no planejamento pedagógico. Para os docentes do AEE, a familiaridade com o DUA será necessária, pois possibilitará implementar práticas que respeitam e valorizam a diversidade, tornando a experiência educacional mais significativa para todos os estudantes.

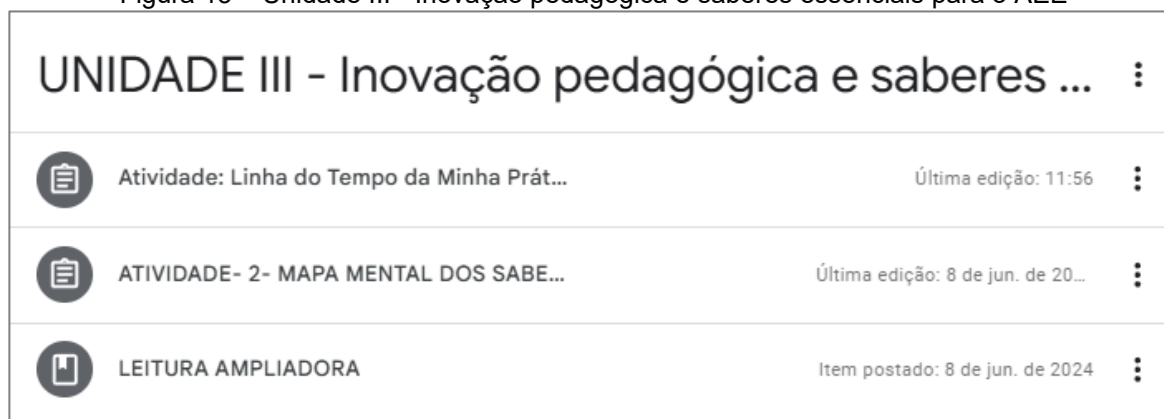
Figura 12 – Unidade II - Vídeo - DUA



Fonte: Print da tela do curso

Unidade III – Inovação Pedagógica e Saberes Essenciais para o AEE: A terceira unidade (Figura 13) foi organizada em três atividades que integram práticas reflexivas e recursos digitais, com foco no aprofundamento da identidade docente, na valorização dos saberes necessários à atuação no AEE e na ampliação da fundamentação teórica.

Figura 13 – Unidade III - Inovação pedagógica e saberes essenciais para o AEE



Fonte: Print da tela do curso

Na Atividade 1, “Linha do Tempo da Minha Prática Docente no AEE” (Figura 14), os participantes serão convidados a criar uma linha do tempo interativa, utilizando ferramentas como Canva ou um recurso visual simples (como Google Slides ou até papel, caso prefiram compartilhar imagens). A linha do tempo deverá destacar: Início da carreira: como e quando começou a atuar no AEE? Momentos marcantes: situações ou projetos significativos relacionados ao trabalho em escolas de tempo integral ou desafios: obstáculos enfrentados na promoção da inclusão. Abordarão também conquistas: oportunidades ou momentos de aprendizado e sucesso que contribuíram para seu desenvolvimento como professor do PEE. Por fim, uma visão atual: uma reflexão sobre onde estão hoje em sua trajetória docente e como enxergam sua identidade profissional.

Figura 14 – Atividade 1: “Linha do tempo da minha prática docente no AEE”

Título Atividade: Linha do Tempo da Minha Prática Docente no AEE
Instruções (opcional) 1. Criação da Linha do Tempo Crie uma linha do tempo interativa, utilizando ferramentas como <u>Canva</u> ou um recurso visual simples (como Google Slides ou até papel, caso prefiram compartilhar imagens). A linha do tempo deve destacar: Início da carreira: como e quando começou a atuar no AEE? Momentos marcantes: situações ou projetos significativos relacionados ao trabalho em escolas de tempo integral. Desafios: obstáculos enfrentados na promoção da inclusão. Conquistas: oportunidades ou momentos de aprendizado e sucesso que contribuíram para seu desenvolvimento como professor de apoio. Visão atual: uma reflexão sobre onde estão hoje em sua trajetória docente e como enxergam sua identidade profissional. SUGESTÃO DE LEITURA EM CASO DE DÚVIDAS. Leitura do quadro de Tardif (2014, p. 63); O livro está disponível no link para que possam realizar aprofundamento de estudos. Disponível

Desafios: obstáculos enfrentados na promoção da inclusão.

Conquistas: oportunidades ou momentos de aprendizado e sucesso que contribuíram para seu desenvolvimento como professor de apoio.

Visão atual: uma reflexão sobre onde estão hoje em sua trajetória docente e como enxergam sua identidade profissional.

SUGESTÃO DE LEITURA EM CASO DE DÚVIDAS.
Leitura do quadro de Tardif
 (2014, p. 63);

O livro está disponível no link para que possam realizar aprofundamento de estudos.

Disponível em:
https://books.google.com.br/books?hl=pt-BR&lr=&id=a9gbBAAQBAJ&oi=fnd&pg=PT2&dq=saberes+docentes&ots=GGZzAk9jXy&sig=a4-A5pBp1GFqv_ZmI6i02-tASDI#v=onepage&q=saberes%20docentes&f=false

B I U  

	QUADRO.png Imagem	Os estudantes podem ver o ...	×
	Saberes docentes e formação profissional - Maurice Tardif - Google Livros https://books.google.com.br/books?hl=pt-BR&lr=&id=a9gbBAAQBAJ&oi=fnd&pg=PT2&dq=saberes+docentes&ots=GGZzAk9jXy&sig=a4-A5pBp1GFqv_ZmI6i02-tASDI#v=onepage&q=saberes%20docentes&f=false		×
	ATIVIDADE 1.pdf.docx Microsoft Word	Os estudantes podem ver o ...	×

Fonte: Print da tela do curso

Ainda nessa atividade há uma sugestão de leitura do quadro de Tardif (2014, p. 63), que explora os saberes docentes e a formação profissional. Dessa maneira, esse exercício permitirá que os docentes aprofundem sua compreensão sobre as bases teóricas e práticas que constituem o seu processo identitário. O link para o livro completo foi disponibilizado, a fim de oportunizar o aprofundamento e estudo contínuo, e enriquecer o entendimento dos saberes docentes, além de promover uma formação fundamentada para os profissionais do AEE.

Em seguida, na Atividade 2: “Mapa Mental dos Saberes Docentes” (Figura 15), os participantes deverão elaborar um mapa mental que destaque os saberes considerados importantes para os docentes do AEE. Para criar o mapa mental, os participantes poderão usar o modelo fornecido ou optar por criar seu próprio mapa utilizando o site Canva. Desse modo, será fornecido o link para a criação do mapa no Canva.

Figura 15 – Unidade III - Atividade 2 –Mapa mental

Título ATIVIDADE- 2- MAPA MENTAL DOS SABERES DOCENTES	
Instruções (opcional) 2- Elabore um mapa mental, no qual escreva quais saberes você considera que são importantes ao docente do AEE. Segue um modelo, mas podem utilizar outros. O mapa pode ser digitado no site: https://www.canva.com/design/DAGFUPv_XVY/NmpOFSRduW8civwZSdpk4w/e B I U  	
	Amazingly Simple Graphic Design Software – Canva https://www.canva.com/design/DAGFUPv_XVY/NmpOFSRduW8civwZSdpk4w/e
	MAPA MENTAL.png Imagem Os alunos podem ver o arquivo

Fonte: Print da tela do curso

A Atividade 3 é a Leitura Ampliadora (Figura 16), assim, com o intuito de ampliar o conhecimento dos/as participantes, é recomendada a leitura do material "Possibilidades: é possível um currículo para a diversidade nas escolas brasileiras?", disponibilizado por meio de link.

Figura 16 – Unidade III - Leitura ampliadora

Título LEITURA AMPLIADORA	
Descrição (opcional) ESTE MATEIAL TEM A FINALIDADE EM PROPICIAR A AMPLIAÇÃO DE SEU CONHECIMENTO - 'Possibilidades': é possível um currículo para a diversidade nas escolas brasileiras?	
B I U  	
	'Pedagogia das Possibilidades': é possível um currículo para a diversidade nas escolas brasil... https://cadernos.cenpec.org.br/cadernos/index.php/cadernos/article/view/230

Fonte: Print da tela do curso

A fase de Implementação consolidou o curso como um espaço de formação continuada voltado à valorização da identidade profissional e ao desenvolvimento de competências essenciais para a atuação no AEE. As três unidades foram estruturadas de forma progressiva: a Unidade I promoveu reflexões sobre a identidade docente e trajetórias profissionais, articulando vivências pessoais e práticas inclusivas; a Unidade II fortaleceu a

colaboração por meio do diálogo, da produção coletiva de saberes e da análise de recursos digitais aplicados ao AEE; já a Unidade III integrou fundamentos teóricos, saberes docentes e inovação pedagógica, incentivando o planejamento de práticas mais inclusivas e fundamentadas.

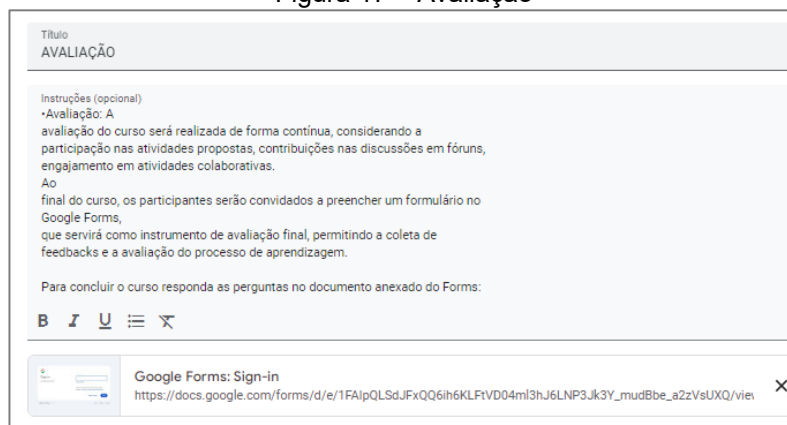
Esse percurso formativo, apoiado em recursos digitais interativos e leituras ampliadoras, proporcionou aos participantes um ambiente colaborativo e reflexivo, no qual teoria e prática se articulam para sustentar a construção de uma identidade docente crítica, engajada e comprometida com a inclusão educacional.

8.2.5 Fase Avaliação

Essa fase foi estruturada para verificar a eficácia do curso, identificar oportunidades de aprimoramento e assegurar que os objetivos de aprendizagem sejam atingidos. O processo avaliativo prevê estratégias voltadas para analisar a relevância dos conteúdos, a aplicabilidade das práticas inclusivas apresentadas e a contribuição do curso para o fortalecimento da identidade docente.

Quando o curso for disponibilizado para o público, os participantes poderão responder a um formulário no Google Forms, previamente incorporado ao AVA (Figura 17). Esse instrumento de avaliação permitirá o registro de feedback sobre conteúdos, atividades e metodologias. Com caráter formativo, incentivará a reflexão individual sobre o processo de aprendizagem, especialmente em relação à construção de saberes voltados à inclusão educacional e ao uso de ferramentas digitais interativas.

Figura 17 – Avaliação



The image shows a screenshot of a Google Forms interface. At the top, the title 'AVALIAÇÃO' is displayed. Below the title, there is a section for instructions (optional) which states: 'Avaliação: A avaliação do curso será realizada de forma contínua, considerando a participação nas atividades propostas, contribuições nas discussões em fóruns, engajamento em atividades colaborativas. Ao final do curso, os participantes serão convidados a preencher um formulário no Google Forms, que servirá como instrumento de avaliação final, permitindo a coleta de feedbacks e a avaliação do processo de aprendizagem. Para concluir o curso responda as perguntas no documento anexado do Forms:'. Below the text, there are icons for bold, italic, underline, bulleted list, and numbered list. At the bottom, there is a 'Google Forms: Sign-in' notification with a link to a Google Forms document and a close button (X).

Fonte: Print da tela do curso

Os dados obtidos possibilitarão identificar pontos fortes, como a integração de tecnologias e a abordagem crítica das temáticas, além de indicar aspectos que necessitam de ajustes em futuras edições. Assim, a avaliação final se constituirá em instrumento de validação dos objetivos de aprendizagem, garantindo a continuidade de um processo formativo de qualidade e alinhado às necessidades dos docentes do AEE.

Além disso, o formulário proporcionará aos cursistas a oportunidade de realizar uma autoavaliação, refletindo sobre o próprio desenvolvimento profissional. Esse retorno contribuirá para que a organização do curso identifique as práticas mais eficazes e realize ajustes necessários, assegurando coerência entre conteúdos, metodologias e demandas reais da prática docente.

Seguindo a lógica do modelo ADDIE, o curso foi concebido de forma iterativa e flexível: a análise identificou necessidades formativas; o design definiu objetivos e storyboard; o desenvolvimento produziu conteúdos e atividades integradas ao Google Classroom; a implementação inseriu os materiais na plataforma, complementados por ferramentas como Padlet e Canva; e a avaliação consolidará o ciclo ao validar os resultados com base nos feedbacks coletados, orientando melhorias contínuas.

Assim, a etapa avaliativa reforçará a pertinência do curso ao articular teoria e prática por meio de recursos acessíveis e dinâmicos, ao promover espaços colaborativos de troca de experiências e ao reconhecer os professores como protagonistas de seu desenvolvimento profissional. As atividades propostas contribuirão para a ressignificação de saberes e para o fortalecimento de vínculos entre identidade docente e prática inclusiva, consolidando o curso como uma resposta formativa coerente com os desafios enfrentados no AEE.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Por meio dessa pesquisa evidenciamos que o processo identitário dos docentes que atuam no Apoio Pedagógico Especializado (APE) e no Atendimento Educacional Especializado (AEE), em escolas estaduais de tempo integral de Paranaíba, MS, é constituído a partir de experiências marcadas por desafios, afetos e estratégias práticas. Essa construção demanda a articulação constante entre os saberes da experiência e a formação continuada, reafirmando que a identidade profissional é moldada no entrelaçamento entre história de vida, formação e atuação no contexto escolar. A revisão da literatura contribuiu para compreender que a constituição identitária está intrinsecamente ligada à prática e às trajetórias formativas, reforçando a relevância das narrativas orais como metodologia para dar visibilidade às vozes docentes e às especificidades da docência inclusiva.

Os resultados apontaram um descompasso entre a prescrição legal das políticas públicas e a realidade vivida nas escolas, marcado pela ausência de tempos institucionais para o planejamento coletivo, pela falta de recursos, pela rotatividade de profissionais e pela indefinição do papel dos docentes do APE e do AEE. Tais elementos fragilizam o reconhecimento institucional e simbólico desses profissionais, ainda que as experiências tenham igualmente revelado resistência, criatividade, resiliência e fortalecimento de vínculos com os estudantes. Observou-se que a centralidade da formação continuada se apresenta como condição indispensável para o fortalecimento da identidade e dos saberes docentes, uma vez que a formação inicial não tem contemplado de forma suficiente as demandas da inclusão.

Nesse percurso, constatou-se que a prática inclusiva exige, além do domínio técnico, competências relacionais, sensibilidade, empatia e disposição para a escuta. A valorização profissional emerge quando os docentes percebem o impacto positivo de sua atuação no desenvolvimento dos estudantes, evidenciando que a identidade se consolida tanto pelas exigências formais quanto pelos sentidos atribuídos à docência no cotidiano escolar. Essa constatação responde à questão central da pesquisa e reafirma os objetivos estabelecidos, ao destacar que a identidade docente e os saberes necessários à inclusão se constituem de forma dinâmica, relacional e situada.

Como contribuição prática, a pesquisa resultou no desenvolvimento do curso “Identidade e Saberes Docentes na Educação Inclusiva”, voltado a docentes do APE e do AEE, elaborado a partir das evidências levantadas. Embora não implementado neste

momento, o recurso educacional representa um caminho para apoiar a formação continuada, incentivar a reflexão crítica e ampliar o repertório pedagógico desses profissionais. Por fim, as análises indicam a necessidade de políticas públicas que assegurem reconhecimento, condições de trabalho e processos formativos contínuos, favorecendo a consolidação de uma educação inclusiva efetiva nas escolas de tempo integral.

Ao longo da trajetória da pesquisadora no Mestrado Profissional em Educação Inclusiva (PROFEI), foi evidenciado um processo de transformação, tanto em âmbito pessoal quanto profissional. As disciplinas cursadas e as oportunidades de participação em eventos acadêmicos possibilitaram-me um novo olhar sobre a docência e a inclusão, comparável à metamorfose de uma borboleta que, ao desabrochar, passa a enxergar um mundo permeado por possibilidades e significados emergentes das reflexões e discussões vivenciadas durante o processo formativo.

Nesse percurso, o olhar para a inclusão tornou-se mais consciente e sensível, me permitindo compreender a importância da adoção de metodologias diversificadas em sala de aula, de modo a promover a equidade educacional. Essa ampliação de consciência contribuiu para que a pesquisadora pudesse atender às singularidades dos estudantes, sejam eles adolescentes do ensino médio ou crianças pequenas matriculadas no CEINF onde a pesquisadora atua, passando a valorizar as diferenças como elementos constitutivos de um ambiente de aprendizagem inclusivo, reconhecendo-as como riqueza indispensável ao processo educativo.

A experiência vivenciada também reforçou a relevância do trabalho colaborativo. O compartilhamento de saberes entre colegas de atuação contribui tanto para o aprimoramento do processo de ensino e aprendizagem dos estudantes quanto para o crescimento pessoal e profissional dos próprios educadores, consolidando a construção da identidade docente.

O percurso no PROFEI possibilitou o fortalecimento da identidade profissional da pesquisadora e a ampliação de saberes que agora orientam sua prática pedagógica e a compreensão do mundo com uma perspectiva renovada. Essa transformação também fortaleceu a atuação enquanto pesquisadora, principalmente diante dos desafios impostos pela educação inclusiva.

A realização desta pesquisa e a escuta atenta aos relatos de professoras que atuam no AEE proporcionaram uma compreensão mais aprofundada sobre os desafios enfrentados, os saberes mobilizados e os percursos identitários que caracterizam as

trajetórias desses profissionais. As narrativas coletadas revelaram tanto as dificuldades presentes no contexto da inclusão, quanto as estratégias pedagógicas adotadas, os sentimentos que permeiam suas práticas e o compromisso ético com a educação dos estudantes do público da Educação Especial.

Essa experiência investigativa permitiu reconhecer a importância da formação continuada, do reconhecimento institucional e da valorização dos saberes docentes como elementos fundamentais para o fortalecimento da identidade profissional dessas educadoras. Como destaca Tardif (2014), os saberes docentes são plurais, construídos a partir da formação profissional, da experiência prática e das interações sociais no contexto escolar. Assim, compreender e valorizar as vozes de docentes é reconhecer a relevância de seus saberes e o papel essencial que desempenham na consolidação de uma educação verdadeiramente inclusiva.

REFERÊNCIAS

ALBERTI, Verena. **Manual da História Oral**. 3. ed. rev. atual. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2013. 384p.

ALBERTI, Verena. **Ouvir e Contar**: textos em história oral. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2005.

ARAÚJO, Teresinha Borges de. **Escola de tempo integral no ensino médio e ressignificações do espaço/tempo escolar**: limites e possibilidades. 2022. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação da Universidade Federal do Amazonas, Manaus, 2022. Disponível em: https://tede.ufam.edu.br/bitstream/tede/9107/6/Tese_TerezinhaAraujo_PPGE.pdf. Acesso em: 17 jul. 2024.

ARAUJO, Gustavo Medina. **Conhecer para incluir**: Transtorno do Espectro Autista (TEA) no contexto escolar. Campo Grande-MS: Instituto Federal de Mato Grosso do Sul, 2023. 84 p. Produto educacional (Mestrado em Educação Profissional e Tecnológica) – Instituto Federal de Mato Grosso do Sul, Campus Campo Grande, 2023.

BATES, Tony. **Educar na era digital** [livro eletrônico]: design, ensino e aprendizagem. 1. ed. São Paulo: Artesanato Educacional, 2017. (Coleção tecnologia educacional; 8). Disponível em: http://www.abed.org.br/arquivos/Educar_na_Era_Digital.pdf. Acesso em: 25 mar. 2024.

BRASIL. **Constituição Da República Federativa Do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal, 1988. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 20 jul.2024.

BRASIL. Estatuto da pessoa com deficiência (2015). **Lei brasileira de inclusão da pessoa com deficiência** [recurso eletrônico]: Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015, que institui a Lei brasileira de inclusão da pessoa com deficiência (Estatuto da pessoa com deficiência) / Câmara dos Deputados. – Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2015.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**, LDB. 9394, Brasília: Presidência da República, 1996.

BRASIL. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Diário Oficial da União: Brasília, DF, 26 jun. 2014. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm. Acesso em: 20 maio 2024.

BRASIL. **Lei nº 14.640, de 31 de julho de 2023**. Institui o Programa Escola em Tempo Integral; e altera a Lei nº 11.273, de 6 de fevereiro de 2006, a Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017, e a Lei nº 14.172, de 10 de junho de 2021. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 1 ago. 2023a. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2023-2026/2023/Lei/L14640.htm. Acesso em: 4 jan. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. **Atuação dos conselhos de educação no contexto da educação em tempo integral**. 2023b. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/escola-em-tempo-integral/documentos/atuacao-conselhos-educacao.pdf>. Acesso em: 25 jan. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF: MEC, 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br>. Acesso em: 4 jul. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução nº 7, de 14 de dezembro de 2010**. Fixa Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos. Brasília, DF: MEC/CNE/CEB, 2010. Disponível em: https://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb007_10.pdf. Acesso em: 4 jul. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. **Manual de orientação: novo Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação – FUNDEB**. Brasília, DF: FNDE, 2021. Disponível em: <https://www.gov.br/fnde/pt-br/aceso-a-informacao/acoes-e-programas/financiamento/fundeb/ManualNovoFundeb2021.pdf>. Acesso em: 4 ago. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. **Guia de alocação e distribuição de matrículas: eficiência e equidade**. Brasília, 2023c. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/escola-em-tempo-integral/guia-alocacao-distribuicao-matriculas-eficiencia-equidade.pdf>. Acesso em: 25 jan. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. **Ofício nº 1379/2024/DPDI/SEB/SEB-MEC, de 25 de novembro de 2024**. Orientações sobre o Atendimento Educacional Especializado (AEE) no âmbito do Programa Escola em Tempo Integral (ETI). Brasília, DF: MEC, 2024. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/centrais-de-conteudo/publicacoes/institucionais/oficio-aee-na-eti.pdf>. Acesso em: 3 abr. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação continuada, Alfabetização e Diversidade (SECADI). **Educação Integral**: texto referência para o debate nacional. Brasília, DF, 2009, 52 p. (Série Mais educação).

BRASIL. Ministério da Saúde. Conselho Nacional de Saúde. **Resolução nº 510, de 7 de abril de 2016**. Dispõe sobre as normas aplicáveis a pesquisas em Ciências Humanas e

Sociais envolvendo seres humanos. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, n. 98, p. 44, 24 maio 2016. Disponível em: https://bvsms.saude.gov.br/bvs/saudelegis/cns/2016/res0510_07_04_2016.html. Acesso em: 4 jan. 2024.

BRASIL. **Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília, janeiro de 2008.

BRASIL. **Salto para o Futuro**: Educação Especial: tendências atuais. Brasília: Ministério da Educação, SEED, 1999. Disponível em: <https://www.livrosgratis.com.br/ler-livro-online-68084/salto-para-o-futuro--educacao-especial---tendencias-atuais#page=56>. Acesso em: 25 jul. 2023.

BRASIL. Secretaria de Educação Básica. **Programa Mais Educação**: passo a passo. – Brasília: Ministério da Educação, 2013.

BRASIL. Secretaria de Educação Especial. **Portal de ajudas técnicas para educação**: equipamento e material pedagógico para educação, capacitação e recreação da pessoa com deficiência física: recursos pedagógicos adaptados / Secretaria de Educação Especial - Brasília: MEC: SEESP, 2002, fascículo 1. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/rec_adaptados.pdf. Acesso em: 05 maio 2024.

CAU/GOV. **Escola Acessível**. Conselho de Arquitetura e Urbanismo de Goiás. 2017.

CONSELHO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO DE MATO GROSSO DO SUL. **Deliberação CEE/MS nº 9367, de 27 de setembro de 2010**. Dispõe sobre o Atendimento Educacional Especializado na educação básica, modalidade educação especial, no Sistema Estadual de Ensino de Mato Grosso do Sul, 2010. Disponível em: <http://www.cee.ms.gov.br/wp-content/uploads/2015/08/del-9367.pdf>. Acesso em: 18 maio 2024.

COSTA, Lidiane Almeida. Os caminhos da “Escola da Autoria” em Mato Grosso do Sul na perspectiva de professores de Geografia das escolas de tempo integral de Campo Grande e Dourados: teoria e prática. *In*: ENCONTRO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM GEOGRAFIA, 14, 2021. **Anais [...]**, 2021.

CRUZ, Edna Sousa. Narrativas de professores de inglês sobre o intercâmbio internacional como evento de experiência. **Humanidades & Inovação**, v. 9, n. 9, p. 299-310, 2022. Disponível em: <https://revista.unitins.br/index.php/humanidadeseinovacao/article/view/7492>. Acesso em: 18 jun. 2023.

DE SOUSA, L. M. M.; FIRMINO, C. F.; MARQUES-VIEIRA, C. M. A.; SEVERINO, S. S. P.; PESTANA, H. C. F. C. Revisões da literatura científica: tipos, métodos e aplicações

em enfermagem. **Journal: Revista**, n. 1, 2018. Disponível em: <https://core.ac.uk/download/pdf/232112845.pdf>. Acesso em: 01 mar. 2024.

DUBAR, Claude. **A crise das identidades**: a interpretação de uma mutação. Porto: Edições Afrontamento, 2006.

DUBAR, Claude. **A socialização**: construção das identidades sociais e profissionais. 2. ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2020.

DUBAR, Claude. Formação, Trabalho e Identidades Profissionais. *In*: CANÁRIO, R. (org.). **Formação e Situações de Trabalho**. Porto: Porto Editora, 1997. p.43-52.

EDVIRGES, Lidiane Cabral. **Educação em tempo integral**: análise da implantação e implementação do programa escola da autoria na rede estadual de ensino do Estado de Mato Grosso do Sul. 2021. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Campo Grande, 2021.

FERREIRA, Amauri Carlos; DICKMAN, Adriana Gomes. História Oral: um Método para Investigar o Ensino de Física para Estudantes Cegos. **Revista Lusófona de Educação**, v. 33. 2016. Disponível em: <https://www-scopus.ez87.periodicos.capes.gov.br/record/display.uri?eid=2-s2.0-84940050278&origin=resultslist&sort=plf-f&src=s&sid=e0140e54abe35cf65675e31b1352696e&sot=b&sdt=sisr&s=TITLE-ABS-KEY%28oral+narratives%29&sl=30&sessionSearchId=e0140e54abe35cf65675e31b1352696e>. Acesso em: 01 out. 2023.

FRANCISQUINI, Rozana de Fátima. **Identidade Docente e Educação Especial**: perfil e história de vida de professores das salas de atendimento educacional especializado da rede de ensino fundamental das escolas municipais de Itajubá/MG. 97 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino de Ciências) – Universidade Federal de Itajubá, Itajubá, 2016.

GADOTTI, Moacir. **Educação Integral no Brasil**: inovações em processo. São Paulo: Editora e Livraria Instituto Paulo Freire, 2009. Disponível em: http://acervo.paulofreire.org:8080/jspui/bitstream/7891/3079/1/FPF_PTPF_12_076.pdf. Acesso em: 30 jul. 2023.

GATTI, Bernadete Angelina. Os professores e suas identidades: o desvelamento da heterogeneidade. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 98, p. 85-90, ago. 1996. Disponível em: <https://publicacoes.fcc.org.br/cp/article/view/798/809>. Acesso em: 12 maio 2024.

GATTI, Bernadete Angelina; BARRETTO, Elba Siqueira de Sá; ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. **Professores do Brasil**: novos cenários de formação. Brasília: Unesco, 2019.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008. Disponível em: <https://ayanrafael.files.wordpress.com/2011/08/gil-a-c-mc3a9todos-e-tc3a9cnicas-de-pesquisa-social.pdf>. Acesso em: 20 jul. 2023.

GLAT, R. Desconstruindo Representações Sociais: Por uma Cultura de Colaboração para Inclusão Escolar. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 24, Edição Especial, p. 9-20, 2018. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S1413-65382418000400002>. Acesso em: 31 maio 2024.

GLAT, Rosana. **"Não Somos Diferentes das Outras Pessoas"**: a Vida Cotidiana de Mulheres com Deficiência Mental Contada Dor Elas Mesmas. Rio de Janeiro, junho de 1988. Disponível em: <https://bibliotecadigital.fgv.br/dspace/handle/10438/9641>. Acesso em: 06 ago. 2023.

GOMES-SILVA, Amanda Santana; MENDES, Enicéia Gonçalves. Atendimento educacional especializado em escolas de tempo integral. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 45, e0249296, 2023. DOI: [10.1590/0102-469849296] (<https://doi.org/10.1590/0102-469849296>). Disponível em: <https://doi.org/10.1590/SciELOPreprints.7704>. Acesso em: 31 jan. 2025.

JOSSO, Marie-Christine. **Caminhar para si**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2010.

KAPLÚN, Gabriel. Material educativo: a experiência de aprendizado. **Comunicação & Educação**, São Paulo, n. 27, p. 46-60, maio/ago. 2003. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/comueduc/article/view/37491>. Acesso em: 02 ago. 2023.

LEITE, Fernanda Moreira. **Escola de tempo integral e o enfrentamento da vulnerabilidade social**. 2022, 279 f. Tese (Doutorado em Psicologia Social) – Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes da Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2022. Disponível em: https://repositorio.ufpb.br/jspui/bitstream/123456789/26022/1/FernandaMoreiraLeite_Tese.pdf. Acesso em: 02 ago. 2023.

LEMOS, André. **As profundas transformações na cultura digital**: Entrevista com André Lemos, 2023. Disponível em: <https://fapcom.edu.br/revista/index.php/revista-paulus/article/view/482>. Acesso em: 25 maio 2024.

LEMOS, Paulo Henrique Guimarães de. **Formação docente para o ensino colaborativo**: trabalho com práticas pedagógicas inclusivas. Dissertação (Mestrado profissional em Educação inclusiva). Presidente Prudente, 2022. Disponível em:

<https://repositorio.unesp.br/server/api/core/bitstreams/a75b66c2-d278-4c5b-9010-e4621170b443/content>. Acesso em: 01 maio 2024.

LÉVY, Pierre. **Cibercultura**. São Paulo: Editora 34, 2009.

LIMA, Adriana Alves de. **Tempos Passados Presentes: Memórias de Professoras da Amazônia Acreana**. 2024. Tese (Doutorado em Letras: Linguagem e Identidade) – Universidade Federal do Acre, Rio Branco, 2024.

LIMA, Elizanildo Weseu; AMARAL, Cledir de Araújo; PEREIRA, Ricardo dos Santos. **Formação continuada docente na EPT: estratégias inclusivas no processo ensino-aprendizagem dos estudantes surdos**. Rio Branco, 2023. 60 p.: il. Color. Disponível em: <http://educapes.capes.gov.br/handle/capes/740131>. Acesso em: 01 maio 2024.

LIMA, Raimunda Rodrigues Maciel. **Narrativas de si: ser professora. História de vida e formação**. 2016. Tese (Doutorado em Educação Brasileira) – Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2016.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Inclusão escolar: o que é? por quê? como fazer?** São Paulo: Moderna, 2003. Disponível em: <https://files.cercomp.ufg.br/weby/up/211/o/INCLUS%C3%83O-ESCOLARMaria-Teresa-Egl%C3%A9r-Mantoan-Inclus%C3%A3o-Escolar.pdf>. Acesso em: 30 jan. 2025.

MATO GROSSO DO SUL (Estado). **Educação especial em Mato Grosso do Sul: caminhos e práticas** / Organizadoras Adriana Aparecida Burato Marques Buytendorp; Stéfani Quevedo de Meneses; Paola Gianotto Braga. Campo Grande - MS: SED, 2019. Disponível em: <https://www.sed.ms.gov.br/wp-content/uploads/2020/04/Educa%C3%A7%C3%A3o-Especial-em-MS-Caminhos-e-Pr%C3%A1ticas.pdf>. Acesso em: 31 maio 2024.

MATO GROSSO DO SUL. **Constituição (1989)**. Constituição do Estado de Mato Grosso do Sul de 1989. Texto Constitucional promulgado em 5 de outubro de 1989, consolidado com as alterações adotadas pelas Emendas Constitucionais. Disponível em: https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/70445/CE_MS_EC_93-2022.pdf?sequence=16&isAllowed=y. Acesso em: 28 maio 2024.

MATO GROSSO DO SUL. **Lei Ordinária nº 4973, de 29 de dezembro de 2016**. Cria o Programa de Educação em Tempo Integral, denominado "Escola da Autoria", e dá outras providências. Diário Oficial do Estado de Mato Grosso do Sul, Campo Grande, MS, n. 9.318, p. 6, 30 dez. 2016.

MATO GROSSO DO SUL. **Plano Estadual de Educação de Mato Grosso do Sul: 2014–2024**. Campo Grande, MS: Secretaria de Estado de Educação, 2014. Disponível

em: <https://www.sed.ms.gov.br/wp-content/uploads/2015/12/Plano-Estadual-de-Educa%C3%A7%C3%A3o-MS-2014-2024.pdf>. Acesso em: 4 jul. 2024.

MATO GROSSO DO SUL. Secretaria de Estado de Educação. **Currículo de referência de Mato Grosso do Sul: educação infantil e ensino fundamental**. Campo Grande: SED/MS, 2020a. Disponível em: <https://www.sed.ms.gov.br/wp-content/uploads/2019/07/Curr%C3%ADculo-MS-V26.pdf>. Acesso em: 23 ago. 2024.

MATO GROSSO DO SUL. Secretaria de Estado de Educação. **Resolução/SED nº 3.674, de 6 de janeiro de 2020**. Dispõe sobre a organização curricular, a estrutura administrativa e o funcionamento das escolas da Rede Estadual de Ensino de Mato Grosso do Sul que ofertam a educação em tempo integral, na etapa do ensino fundamental – Escola da Autoria, e dá outras providências. Diário Oficial Eletrônico do Estado de Mato Grosso do Sul, ano XLII, n. 10.064, p. 38–44, 7 jan. 2020b. Disponível em: https://www.spdo.ms.gov.br/diariodoe/Index/Download/DO10064_07_01_2020. Acesso em: 4 jul. 2024.

MATO GROSSO DO SUL. Secretaria de Estado de Educação. **Resolução/SED nº 4.386, de 31 de janeiro de 2025**. Dispõe sobre a organização curricular do Ensino Fundamental e do Ensino Médio nas escolas estaduais de Mato Grosso do Sul, segundo a AAPROEMS. Secretaria de Estado de Educação: Mato Grosso do Sul. Disponível em: <https://aacpdappls.net.ms.gov.br/appls/legislacao/sed/legased.nsf/db43d98dcb91798304256e600057d8ff/221>. Acesso em: 24 jul. 2025.

MELRO, Joaquim. Aprendizagem Intercultural em Contextos Plurilingues: Como Fazer no Contexto da Educação Inclusiva de Adultos Surdos. **O Jornal Internacional de Diversidade e Identidades de Alunos**, 2023. DOI: <https://doi.org/10.18848/2327-0128/CGP/v30i01/53-69>.

MENDES, Enicéia Gonçalves. Breve histórico da educação especial no Brasil. **Revista Educación y Pedagogía**, Medellín, v. 22, n. 57, p. 93-109, maio/ago. 2010. Disponível em: <https://revistas.udea.edu.co/index.php/revistaeyp/article/view/9842>. Acesso em: 23 jul. 2023.

MERCADO, Elizangela Leal de Oliveira. **Identidades do professor de educação especial no contexto de Maceió- Alagoas**. 2016. 318f. Tese (Doutorado em Educação) – Centro de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Alagoas, Maceió, 2016. Disponível em: <https://www.repositorio.ufal.br/bitstream/riufal/1593/1/Identidades%20do%20professor%20de%20educa%C3%A7%C3%A3o%20especial%20no%20contexto%20de%20Macei%C3%B3-Alagoas.pdf>. Acesso em 16 de nov. 2022.

MOURA, Marcoelis Pessoa de Carvalho. **Escola de tempo integral: formação continuada, cultura escolar e desenvolvimento profissional do professor de ensino médio**. 2022. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Piauí, Teresina, 2022.

NÓVOA, António. Para uma formação de professores construída dentro da profissão. **Revista de Educación**, Espanha, v.1, n. 350, p. 1-10, 2009.

NÓVOA, António. Os professores e as histórias da sua vida. *In*: NÓVOA, A. (org.). **Vidas de professores**. 2. ed. Porto: Porto Editora, 2013, p. 11-30.

NOZI, Gislaine Ssemcovi; VITALIANO, Célia Regina. Crenças de autoeficácia em professores referentes aos saberes docentes para a educação inclusiva. **Revista Portuguesa De Educação**, v. 35, n. 2, p; 356–377, 2022.

OLIVEIRA, Patrícia Romana de. **Histórias vividas, identidades construídas**: experiências docentes com a educação integral. Dissertação. Universidade de Taubaté, 2019. Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=8599563. Acesso em: 20 jul 2023.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA (UNESCO). Declaração de Salamanca sobre princípios, políticas e práticas na área das necessidades educativas especiais. *In*: CONFERÊNCIA MUNDIAL DE EDUCAÇÃO ESPECIAL, 1994, Salamanca. **Arquivos [...]**. Salamanca: UNESCO, 1994. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>. Acesso em: 05 dez. 2022.

PARANAÍBA (MS). *In*: **Enciclopédia dos municípios brasileiros**. Rio de Janeiro: IBGE, 1958. v. 35. p. 239-242. Disponível em: http://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv27295_35.pdf. Acesso em: 01 mar. 2024.

PASINATO, Darciel; FRITSCH, Rosângela. Histórias e narrativas de si: memórias de docentes que atuaram numa escola rural no norte do Rio Grande do Sul (1964-1985). **Educar em Revista**, Curitiba, v. 37, e80276, 2021.

PASSEGGI, Maria; NASCIMENTO, Gilcilene; OLIVEIRA, Roberta de. As narrativas autobiográficas como fonte e método de pesquisa qualitativa em Educação. **Revista Lusófona de Educação**, v. 33, 2016. Disponível em: <https://revistas.ulusofona.pt/index.php/rleducacao/article/view/5682>. Acesso em: 14 nov. 2023.

PEREIRA, Fátima; LOPES, Amélia; DOTTA, Leanete Thomas. Saberes e identidades profissionais em formação de professores com mais de 50 anos em novas tecnologias digitais. **Rev. Port. de Educação**, Braga, v. 35, n. 1, p. 449-470, jun. 2022.

PEREIRA, Graziela Aparecida do N. R. **Práticas educativas inclusivas**. IF Sudeste MG - campus Rio Pomba, 2019. Disponível em: <http://educapes.capes.gov.br/handle/capes/586456>. Acesso em: 05 maio 2024.

PIMENTA, Selma Garrido. Saberes pedagógicos e atividade docente. **Revista da Faculdade de Educação**, São Paulo, v. 22, n. 2, p. 72-89, jul./dez. 1996. Disponível em: <http://educa.fcc.org.br/pdf/rfe/v22n2/v22n2a04.pdf>. Acesso em: 05 maio 2024.

RECH, Rose Aparecida Colognese; BOFF, Eva Teresinha de Oliveira. A constituição da identidade docente e suas implicações nas práticas educativas de professores de uma universidade comunitária. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 102, n. 262, p. 642–667, set./dez. 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.24109/2176-6681.rbep.102i262.4177>. Acesso em: 05 maio 2024.

RIBEIRO, Suzana Lopes Salgado; MONTEIRO, Érica Andreia Cortez; MACIEL, Carina Elisabeth. Formação e prática docente: narrativas de professores sobre saberes para a educação inclusiva. **Revista Humanidades e Inovação**, Palmas, TO, v. 5, 2022. ISSN 2358-8322. Disponível em: <https://www-webofscience.ez87.periodicos.capes.gov.br/wos/woscc/full-record/WOS:000822770700019>. Acesso em: 01 out. 2023.

RIZZATTI, I. M., et al. Os produtos e processos educacionais dos programas de pós-graduação profissionais: proposições de um grupo de colaboradores. **ACTIO**, Curitiba, v. 5, n. 2, p. 1-17, maio/ago. 2020. Disponível em: http://profqui.sites.uff.br/wp-content/uploads/sites/334/2020/09/Artigo_Os-Prod.-Educ.-dos-PPG-profissionais.pdf. Acesso em: 12 dez. 2022.

ROCHA, Márcia Sacramento; OLIVEIRA, Ana Flávia Teodoro De Mendonça; ARAUJO, Michell Pedruzzi Mendes. Atendimento Educacional Especializado para estudantes com transtorno do espectro autista na Associação Pestalozzi de Goiânia – Unidade Renascer. **Educação por escrito**, Porto Alegre, v. 12, n. 1, p. 1-13, jan.-dez. 2021 e-ISSN: 2179-8435. <http://dx.doi.org/10.15448/2179-8435.2021.1.41901>.

ROSA, Liane Serra da; MACKEDANZ, Luiz Fernando. A análise temática como metodologia na pesquisa qualitativa em educação em ciências. **Revista Atos de Pesquisa em Educação**, Blumenau, v. 16, e8574, 2021. Disponível em: <https://dx.doi.org/10.7867/1809-0354202116e8574>. Acesso em: 3 ago. 2024.

ROSALIN, Mariliz Cristiane. **Desenho Universal para a Aprendizagem**: contribuições à prática pedagógica. Paranaguá, 2022.55f. Disponível em: <http://educapes.capes.gov.br/handle/capes/740353>. Acesso em: 02 maio 2024.

SANTOS, Juliana Testoni dos. **Professoras atuantes no Atendimento Educacional Especializado e suas histórias de vida**: um estudo sobre identidade docente. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade da Região de Joinville, Joinville, 2016.

SCHIMONEK, Elisangela Maria Pereira; ADRIÃO, Theresa. A gestão dos programas mais educação e escola a tempo inteiro: uma análise de políticas para educação em tempo integral. **RPGE – Revista on line de Política e Gestão Educacional**, Araraquara, v. 22, n. esp.1, p. 223-243, mar. 2018. e-ISSN: 1519-9029. DOI: 10.22633/rpge.v22.nesp1.2018.10792.

SENA, Lucicléia Vilhena. **Prática docente**: narrativas de professores/as da comunidade remanescente quilombo Piratuba (Abaetetuba/Pará). 128 f. Dissertação (Mestrado em Educação e Cultura) – Programa de Pós-Graduação em Educação e Cultura, Universidade Federal do Pará, Campus Universitário do Tocantins/Cametá, Cametá, 2021.

SILVA, Jackeline Susann Souza Da. **Deficiência, diversidade e diferença**: idiossincrasias e divergências conceituais. <https://doi.org/10.1590/0102-4698368536551>. Acesso em: 24 maio 2024.

SILVA, Marcos Vinicius Marques da; SOARES, Karla J. C. Bezerra; VALLE, Mariana Guelero do. Saberes e identidade docente: uma análise em um curso de licenciatura em Ciências Biológicas. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v.37, p. 1-18, 2021.

SILVA, Vitória Régia Ferreira da; PINA, Maria Cristina Dantas. História do ensino no contexto da ditadura civil-militar: narrativas de professores em Vitória da Conquista - Bahia (1964-1985). **Revista Humanidades e Inovação, Palmas**, TO, v. 9, p. 300, 2022. ISSN 2358-8322. <https://doi.org/10.22481/praxisedu.v18i49.e11352>.

SOUSA, Adriana. **Constituições de feminilidades de professoras afrodescendentes “entre contextos” de São João do Piauí**. 2015. 142 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Piauí, Teresina, 2015. Disponível em: <https://leg.ufpi.br/subsiteFiles/ppged/arquivos/files/DISSERTA%20ADRIANA%20DE%20SOUSA%20-%20TEXTO%20COMPLETO.pdf>. Acesso em: 17 nov. 2024.

SOUZA, Felipe Lucas de. **Caderno de oficinas de linguagem simples para professores do AEE**, 2022. Disponível em: <http://educapes.capes.gov.br/handle/capes/722093>. Acesso em: 02 maio 2024.

TARDIF, M.; LESSARD, C. **O trabalho docente**: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 2007.

TARDIF, Maurice. **Saberes docente e formação profissional**. 17. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

TEIXEIRA, Geiliane Aparecida Salles. **Trajetórias docentes**: memórias de alfabetizadoras do município de Naviraí/MS (1965 a 1985). 160 f. Tese (Doutorado em

Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal da Grande Dourados, Dourados, 2022.

VALLONE, Juliana Martins de Souza. **Autoconhecimento, identidade e realização pessoal**: histórias de vidas de educadores de Uberaba/MG. 2021. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Triângulo Mineiro, Uberaba, 2021.

VAZ, Kamille. **O projeto de professor para a educação especial**: demandas do capital para a escola pública no século XXI. 2017. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2017.

ZANDONA, Alioha Fernanda Caetano; FRANZIN, Rozelaine de Fátima; KIECKOW, Flávio. **Curso de formação educacional para inclusão docente**. Disponível em: <http://educapes.capes.gov.br/handle/capes/718698>. Acesso em: 02 maio 2024.

ZERBATO, Ana Paula; MENDES, Enicéia Gonçalves. O desenho universal para a aprendizagem na formação de professores: da investigação às práticas inclusivas. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 47, e233730, 2021. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/XrThMT5Hhn6D9CSqcn3HHSM/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 02 mar. 2025.

APÊNDICE

A- ROTEIRO DE ENTREVISTA

Introdução

- 1) Qual seu nome completo?
- 2) Em que ano e em que cidade você nasceu?
- 3) Qual era sua formação quando começou a lecionar?
- 4) Tempo e período que atuou como professor (a) e no AEE?

Desenvolvimento

- 5) Fale-me a respeito de sua infância? Há momentos da infância que contribuíram para que você se tornasse professor (a)?

Percursos identitários e desafios relatados pelos docentes participantes da pesquisa

1. Identidade Profissional:

- Descreva a trajetória de sua atuação profissional ao longo dos anos como docente, seja na sala de aula comum e/ou no Apoio ao AEE ou atuando na SRM.
- Descreva os momentos ou experiências que você considera que foram fundamentais para a formação da sua atuação profissional.

2. Desafios e sucessos no contexto da inclusão:

- Relate os principais desafios encontrados por você ao trabalhar no atendimento educacional especializado e como foram enfrentados?
- Descreva as vivências que contribuíram para moldar a suas ações em relação aos desafios da educação inclusiva.
- Explique como você lidou com a resistência ou falta de preparo dos pares/funcionários e da administração escolar para a inclusão. Por exemplo, quais ações foram por você utilizadas?
- Compartilhe um caso específico em que você teve que superar desafios relacionados ao atendimento educacional especializado, por exemplo, descreva a situação e como você a abordou.
- Quais estratégias foram utilizadas para superar a falta de reconhecimento e valorização do seu trabalho como professor de AEE?

- Em sua opinião, quais práticas específicas você acredita que foram mais eficazes para promover a inclusão e o desenvolvimento dos estudantes atendidos no AEE? Quais foram os aspectos mais gratificantes dessas práticas para você?
- Poderia compartilhar alguma experiência pessoal em que se sentiu principalmente realizado (a) no trabalho com estudantes no AEE? Como essa experiência afetou você emocionalmente e profissionalmente?
- De que maneira os seus sucessos no AEE influenciaram sua atuação profissional e motivação?

3. Apoio e formação:

- De que forma você acredita que a formação inicial e continuada contribuiu para o seu preparo no contexto da inclusão?
- Socialize se houveram apoios institucionais ou comunitários, os quais foram mais úteis para você no enfrentamento dos desafios da inclusão?
- De que forma você acredita ser importante a colaboração entre professores no enfrentamento dos desafios do atendimento educacional especializado?

Experiências dos professores de AEE em diferentes escolas do município de Paranaíba

- Relate se em sua opinião há diferenças na implementação do AEE em diferentes escolas do município de Paranaíba?
- De que forma as políticas e práticas inclusivas variam entre as escolas em que você trabalhou?
- De que maneira o contexto escolar afeta a sua atuação enquanto docente do AEE?

Saberes docentes essenciais para a atuação na educação especial, na perspectiva inclusiva

4. Conhecimentos teóricos e práticos:

- Na sua experiência, quais conhecimentos teóricos têm sido fundamentais para você ao atuar na educação especial, sob uma perspectiva inclusiva? Como esses conhecimentos têm impactado a sua prática e entendimento no AEE?
- De que maneira os conhecimentos práticos adquiridos ao longo da sua carreira influenciam sua atuação na Educação Especial?
- Poderias mencionar cursos ou formações que tenha sido significativos para você em sua prática com o Atendimento Educacional Especializado? Como essa formação influenciou sua visão e prática na educação inclusiva?

5. Competências e Habilidades:

- Relate quais habilidades você considera essenciais para trabalhar na educação especial inclusiva? E como você desenvolveu essas habilidades ao longo da sua carreira?
- Pode compartilhar um exemplo de como uma habilidade específica ajudou a superar um desafio na inclusão?
- Como você acredita que suas habilidades pessoais foram desenvolvidas ao longo da sua jornada na carreira de professor (a) de Atendimento Educacional Especializado? Existe algum momento significativo ou experiência que você acredita ter contribuído principalmente para o desenvolvimento dessas habilidades?

6. Aperfeiçoamento Contínuo:

- Descreva quais formas de aperfeiçoamento contínuo você considera importantes para a sua atuação no Atendimento Educacional Especializado?
- Descreva de que maneira você busca manter atualizado (a) sobre as melhores práticas e novas abordagens na educação inclusiva?
- Você poderia compartilhar alguma experiência em que o compartilhamento de conhecimentos e experiências com outros profissionais da área tenha enriquecido sua prática inclusiva? Como essas trocas de saberes influenciaram sua abordagem e visão sobre a educação inclusiva?

ANEXO

Anexo A – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Título da Pesquisa: “Identidade, saberes docentes e a inclusão nas escolas estaduais de um município de Mato Grosso do Sul”.

Nome do (a) Pesquisador (a): Mileidi Ferreira de Castilho

Nome do (a) Orientador (a): Cícera Aparecida Lima Malheiro

1. **Natureza da pesquisa:** o sra (sr.) está sendo convidada (o) a participar desta pesquisa que tem como objetivo geral: Analisar o processo identitário dos docentes que atuam como professores de apoio ao Aprendizado Educacional Especializado (AEE) nas escolas estaduais de tempo integral do município de Paranaíba, Estado de Mato Grosso do Sul. Além disso, os objetivos específicos são: realizar uma revisão sistemática da literatura sobre a construção da identidade docente no âmbito da atuação no AEE. Descrever os percursos identitários e desafios relatados pelos docentes participantes da pesquisa a respeito do trabalho docente no contexto da inclusão. Avaliar os desafios e os sucessos relatados pelos professores de AEE no processo de construção de suas identidades profissionais. Comparar as experiências dos professores de AEE em diferentes escolas da rede estadual do município de Paranaíba. Identificar quais são os saberes docentes que os professores consideram essenciais para a atuação na Educação Especial, na perspectiva inclusiva. Desenvolver um produto educacional, o qual será um curso de formação, baseado nas descobertas da pesquisa, para auxiliar os futuros professores de AEE na construção de sua identidade profissional.
2. **Participantes da pesquisa:** os participantes dessa pesquisa consistem em 4 docentes que atuam no apoio ao atendimento educacional especializado ou em salas de recursos multifuncionais nas escolas de tempo integral da rede estadual de ensino em um município do estado de Mato Grosso do Sul..
3. **Envolvimento na pesquisa:** ao participar deste estudo a sra (sr) permitirá que a pesquisadora conduza a entrevista com questionário semiestruturado, a fim de coletar dados relevantes à pesquisa, tais como a identidade docente. Além disso, ao aceitar participar voluntariamente os/as participantes concordam em compartilhar suas experiências e informações pessoais, entendendo que esses dados serão utilizados exclusivamente para os propósitos deste estudo. É indubitável destacar que eles/as têm o direito de interromper sua participação a qualquer momento, sem penalidades ou consequências negativas. Todas as informações fornecidas serão mantidas estritamente confidenciais e serão utilizadas de forma anônima em qualquer relatório ou publicação

resultante deste estudo. Ao concordar em participar, saiba que o/a participante terá o direito de interromper sua participação a qualquer momento, sem sofrer qualquer tipo de impedimento ou prejuízo. Logo, não haverá interferência do pesquisador sobre os entrevistados. A participação nesta pesquisa está em conformidade com as normas legais e éticas estabelecidas. Com isso, os procedimentos adotados seguem os Critérios da Ética em Pesquisa com Seres Humanos conforme Resolução nº 510/16 do Conselho Nacional de Saúde. Embora existam possíveis riscos e desconfortos associados à pesquisa, nenhum dos procedimentos utilizados afeta a dignidade do participante. O/A participante pode sentir desconforto emocional ao rememorar histórias durante as entrevistas, porém, nenhum dano à sua integridade será provocado. Por isso, se surgir qualquer preocupação durante a participação na pesquisa, será dada total liberdade para interromper a participação a qualquer momento, sem sofrer consequências negativas.

4. **Sobre as entrevistas:** Os/as docentes serão convidados presencialmente a participarem da pesquisa. Após o aceite, o consentimento será registrado por meio da Ciência e assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido. Para a coleta de dados será utilizada a metodologia da História Oral, centrada em narrativas orais dos professores que atuam no AEE nas escolas estaduais. As entrevistas serão realizadas com docentes que atuem há mais tempo no Atendimento Educacional Especializado. Justifica-se essa escolha devido aos saberes experienciais, os quais são relevantes para esta pesquisa. Ademais, as entrevistas serão realizadas presencialmente e ocorrerão em ambiente de escolha dos/das participantes a fim de propiciar mais liberdade. Utilizar-se-á um roteiro de entrevistas semiestruturado para a coleta de narrativas orais, as quais serão realizadas por meio de entrevistas gravadas presencialmente com o suporte de aparelho celular ou mesmo gravador de voz. Após a entrevista haverá a transcrição, assim será oferecida uma cópia para os entrevistados revisarem. Essa ação permitirá que os/as participantes observem o que foi transcrito e tenham a oportunidade de fazer quaisquer correções ou adições necessárias ao seu depoimento. Portanto, essa conduta promoverá a transparência e o respeito pelas narrativas dos/das entrevistados/as, garantindo-lhes que suas vozes sejam devidamente representadas no processo de pesquisa.
5. **Riscos e desconforto:** a participação nesta pesquisa não infringe as normas legais e éticas torna-se imprescindível o reconhecimento de possíveis riscos, como a possibilidade de haver recusa por parte dos/das entrevistados/as a responder ou participar da pesquisa e a exposição emocional, visto que falarão de situações já vivenciadas, as quais poderão suscitar lembranças sensíveis. O/a participante poderá sentir-se constrangido/a ao relatar aspectos sensíveis de sua prática docentes, especialmente relacionados à inclusão e ao Atendimento Educacional Especializado

(AEE). Outrossim, o processo de participação na pesquisa, no que se refere ao tempo dedicado às entrevistas e à reflexão sobre suas experiências, pode exigir um esforço significativo dos participantes. Os procedimentos adotados nesta pesquisa obedecem aos Critérios da Ética em Pesquisa com Seres Humanos conforme Resolução nº. 510/16 do Conselho Nacional de Saúde. Nenhum dos procedimentos usados oferece riscos à sua dignidade.

6. **Sigilo sobre a Identidade dos Sujeitos da Pesquisa:** Todas as informações coletadas nessa pesquisa serão estritamente confidenciais. Sua identidade, bem como informações ou qualquer outro meio que porventura possa identifica-lo, serão mantidos em sigilo. Somente a pesquisadora e sua orientadora terão conhecimento de sua identidade e nos comprometemos a mantê-la em sigilo ao publicar os resultados dessa pesquisa. A pesquisadora se compromete a garantir o sigilo das informações, utilizando pseudônimos ou códigos para identificar os participantes nas transcrições e nas publicações.
7. **Confidencialidade dos Dados:** As informações coletadas neste estudo que não forem publicadas na pesquisa não serão divulgadas de qualquer outra forma e os documentos que contiverem tais informações serão destruídos de acordo com as Normas vigentes da CONEP (Comissão Nacional de Ética em Pesquisa). Além disso, a divulgação dos resultados acontecerá em meio acadêmico e científico, em eventos da área da educação e em revistas científicas dessa área.
8. **Benefícios:** ao participar desta pesquisa a sra (sr.) não terá nenhum benefício direto. Entretanto, esperamos que este estudo traga informações importantes sobre a compreensão da identidade docente no contexto do AEE. Em suma, o conhecimento que será construído a partir desta pesquisa possa propiciar o desenvolvimento humano, social e a promoção da inclusão no contexto educacional brasileiro. Essa temática é fundamental para o desenvolvimento humano, social e a inclusão no cenário brasileiro, inclusive, poderá beneficiar diretamente a prática educacional e as políticas de inclusão. Destarte, comprometemos divulgar os resultados obtidos, respeitando-se o sigilo das informações coletadas, conforme previsto na supracitada Resolução do CNS. A partir da análise dos dados coletados, será construído o produto educacional, o qual é um curso de formação continuada e posteriormente propiciará a participação de professores de Apoio Educacional Especializado.
9. **Pagamento:** O/A participante não terá nenhum tipo de despesa para participar desta pesquisa, bem como nada será pago por sua participação, inclusive terá liberdade de se recusar a participar e ainda se recusar a continuar participando em qualquer fase da pesquisa, sem qualquer prejuízo para si. Sempre que quiser poderá pedir mais

informações sobre a pesquisa através do telefone do (a) pesquisador (a) do projeto e, se necessário através do telefone do Comitê de Ética em Pesquisa.

Portanto, após a leitura atenciosa deste documento e ser esclarecido sobre as informações contidas nele, no caso de aceitar fazer parte do estudo, assine em todas as folhas e ao final deste documento, que está em duas vias e também será assinada por mim, pesquisadora, em todas as folhas.

Reforço ainda que uma das vias é sua (participante) e a outra é minha (pesquisadora responsável). Em caso de dúvida sobre a pesquisa, você poderá entrar em contato com os pesquisadores responsáveis, Mileidi Ferreira de Castilho telefone (67) 981266303, ou via E-mail mileidi.castilho@unesp.br.

Após estes esclarecimentos, solicitamos o seu consentimento de forma livre para participar desta pesquisa. Portanto preencha, por favor, os itens que se seguem: Confiro que recebi uma via deste termo de consentimento, e autorizo a execução do trabalho de pesquisa e a divulgação dos dados obtidos neste estudo.

Observação: Não assine esse termo se ainda tiver dúvida a respeito.

Consentimento Livre e Esclarecido

Tendo em vista os itens acima apresentados, eu, de forma livre e esclarecida, manifesto meu consentimento em participar da pesquisa

Nome do Participante da Pesquisa

ANEXO B : TERMO DE AUTORIZAÇÃO DE CESSÃO DE DEPOIMENTO ORAL Eu, _____ (nome do (a) participante), _____ residente _____ à

(endereço), portador (a) do RG n.º _____ e CPF n.º _____, declaro que fui devidamente informado (a) sobre os objetivos, procedimentos e finalidades da pesquisa intitulada " IDENTIDADE, SABERES DOCENTES E A INCLUSÃO NAS ESCOLAS DE TEMPO INTEGRAL DE UM MUNICÍPIO DE MATO GROSSO DO SUL" conduzida por Mileidi Ferreira de Castilho pesquisador(a) , vinculado(a) à Universidade Estadual Paulista – UNESP – Presidente Prudente.

Objetivo da Pesquisa: A pesquisa visa compreender a identidade e os saberes docentes dos professores que atuam no Atendimento Educacional Especializado (AEE) nas escolas estaduais de tempo integral de um município de Mato Grosso do Sul- MS utilizando a metodologia da História Oral.

Autorização: Declaro que estou ciente e concordo em participar desta pesquisa, cedendo o meu depoimento oral para fins de pesquisa acadêmica. Autorizo a gravação e transcrição da minha entrevista, bem como a utilização dos dados obtidos em publicações acadêmicas, relatórios, teses, dissertações e outros meios de divulgação científica, preservando sempre a minha identidade e privacidade.

Direitos do(a) Participante: Tenho o direito de desistir de participar da pesquisa a qualquer momento, sem qualquer prejuízo. Tenho o direito de solicitar a exclusão total ou parcial do meu depoimento, se assim desejar. Tenho o direito de revisar a transcrição do meu depoimento e fazer correções ou adições, se necessário. Tenho o direito de obter esclarecimentos sobre a pesquisa e seus resultados.

Confidencialidade: A pesquisadora se compromete a garantir o sigilo das informações, utilizando pseudônimos ou códigos para identificar os participantes nas transcrições e nas publicações, conforme recomendado por Verena Alberti em seus estudos sobre História Oral.

Assinatura do (a) Participante: _____

Data: ____/____/____

Assinatura do (a) Pesquisador (a): _____

Data: ____/____/____

Este termo foi elaborado conforme os princípios éticos e metodológicos destacados por Verena Alberti em seus estudos sobre História Oral, garantindo o respeito e a integridade dos participantes da pesquisa.

Anexo C - TERMO DE AUTORIZAÇÃO E INFRAESTRUTURA DA INSTITUIÇÃO DE PESQUISA PARTICIPANTE



Termo de autorização e infraestrutura da instituição de pesquisa Participante

DECLARAÇÃO

Eu Maria Aparecida Eufrasia - Diretora da Coordenadoria Regional de Educação (CRE-10) de Paranaíba, Mato Grosso do Sul DECLARO que tenho CIÊNCIA E AUTORIZO, o desenvolvimento da pesquisa intitulada "Identidade, saberes docentes e a inclusão nas escolas estaduais de um município de Mato Grosso do Sul", a ser conduzida pela Sra Mileidi Ferreira de Castilho, aluna regularmente matriculado no Programa de Pós-Graduação no Programa de Pós-Graduação em Educação Inclusiva – PROFEI da Faculdade de Ciência e Tecnologia de Presidente Prudente/ UNESP, orientada pelo Prof^º. Dr^º. Cícera Aparecida Lima Malheiro. A pesquisa tem por objetivo analisar o processo identitário dos docentes que atuam como professores de apoio ao Aprendizado Educacional Especializado (AEE) nas escolas estaduais de tempo integral do município de Paranaíba, Estado de Mato Grosso do Sul.

DECLARO que AUTORIZO a participação dos professores, que aceitarem o convite de participarem da entrevista, a qual será realizada em dias e horário pré-combinados, a fim de atender a disponibilidade dos participantes.

DECLARO CIÊNCIA da intenção das pesquisadoras em deixar à disposição da Coordenadoria Regional de Educação CRE-10, o produto educacional, o qual será um curso de formação continuada, após a defesa da dissertação, em data e momento oportuno, no ano de 2025.

DECLARO CIÊNCIA que as pesquisadoras farão uso dos Requisitos da Resolução 466/12 que define as diretrizes e normas regulamentadoras de pesquisas envolvendo seres humanos no Brasil e da Lei Geral de Proteção de Dados Pessoais (LGPD, Lei nº 13.709/2018) que regulamenta o uso de dados pessoais.

Para o desenvolvimento deste Projeto, AUTORIZO SUA EXECUÇÃO.

Paranaíba, 19 de junho de 2024

Nome, carimbo e assinatura do
Responsável pelo local

Maria Aparecida Eufrásia da Silva
Coordenadora Regional de Educação
Res. "P" SED n. 177, de 31/01/2024
CRE-10 Paranaíba