

A FORMAÇÃO DOCENTE PARA O ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO: SABERES, PRÁTICAS E DESAFIOS DA INCLUSÃO

TEACHER EDUCATION FOR SPECIALIZED EDUCATIONAL ASSISTANCE: KNOWLEDGE, PRACTICES, AND CHALLENGES OF INCLUSION

LA FORMACIÓN DOCENTE PARA LA ATENCIÓN EDUCATIVA ESPECIALIZADA: SABERES, PRÁCTICAS Y DESAFÍOS DE LA INCLUSIÓN

Ana Maria Cunha da Silva ¹, Josiane Lopes Aguiar ²

Resumo: Este artigo buscou fundamentos para a discussão sobre a formação docente para o Atendimento Educacional Especializado, com ênfase na construção dos saberes profissionais necessários à atuação em contextos inclusivos. A investigação transitou pelas características da revisão de literatura, que prescinde de um estudo detalhado de publicações relevantes sobre o tema. Produziu uma revisão teórica de autores como Tardif, Roldão, Shulman, Marcelo, Zeichner e André, com a vista proceder análise referente a complexidade do trabalho docente; a importância da articulação indissociável entre teoria e prática; o papel da pesquisa no desenvolvimento profissional; bem como, explorou as experiências educacionais e modelos formativos voltados à educação inclusiva, destacando a necessidade de práticas colaborativas, contínuas e situadas. A pesquisa concluiu que a formação para o Atendimento Educacional Especializado deve valorizar o professor como sujeito ativo da inclusão e da transformação da escola, articulando conhecimentos pedagógicos, didáticos, éticos e políticos.

Palavras-chave: Atendimento educacional especializado; Formação docente; educação inclusiva.

Abstract: This article sought theoretical foundations for discussing teacher education for Specialized Educational Assistance, with an emphasis on the construction of the professional knowledge required to work in inclusive contexts. The study adopted a literature review approach, involving an analysis of relevant publications on the topic. It developed a theoretical review based on authors such as Tardif, Roldão, Shulman, Marcelo, Zeichner, and André, addressing the complexity of teaching, the importance of an inseparable connection between theory and practice, and the role of research in professional development. It also explored educational experiences and training models focused on inclusive education, highlighting the need for collaborative, continuous, and context-based practices. The study concluded that teacher education for Specialized Educational Assistance should recognize teachers as active agents of inclusion and school transformation, integrating pedagogical, didactic, ethical, and political knowledge.

Keywords: Specialized Educational Assistance; Teacher Education; Inclusive Education.

Resumen: Este artículo buscó fundamentos teóricos para la discusión sobre la formación docente para la Atención Educativa Especializada, con énfasis en la construcción de los saberes profesionales necesarios para actuar en contextos inclusivos. La investigación adoptó las características de una revisión de literatura, mediante el análisis de publicaciones relevantes sobre el tema. Se desarrolló una revisión teórica basada en autores como Tardif, Roldão, Shulman, Marcelo, Zeichner y André, abordando la complejidad del trabajo docente, la importancia de la articulación indisoluble entre teoría y práctica y el papel de la investigación en el desarrollo profesional. También se exploraron experiencias educativas y modelos formativos orientados a la educación inclusiva, destacando la necesidad de prácticas colaborativas, continuas y contextualizadas. La investigación concluyó que la formación para la Atención Educativa Especializada debe valorar al docente como sujeto activo de la inclusión y de la transformación de la escuela, articulando conocimientos pedagógicos, didácticos, éticos y políticos.

Palabras clave: Atención Educativa Especializada; Formación docente; Educación inclusiva.

¹ Doutoranda em Educação e Novas Tecnologias - UNINTER

² Especialista em Educação Especial e Inclusiva - ULBRA

1 Introdução

O cenário educacional brasileiro tem passado por importantes transformações no que tange à valorização da diversidade e à inclusão de estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação. Nesse contexto, o Atendimento Educacional Especializado (AEE) emerge como um serviço fundamental para garantir o direito à educação de qualidade para todos. No entanto, o sucesso dessa proposta depende da formação de professores que possa promover conhecimento e habilidades necessárias para atender às necessidades específicas dos alunos, e subsidiar para o planejamento de ações pedagógicas coerentes com a perspectiva inclusiva.

A formação docente, nesse sentido, precisa ser revista e fortalecida para atender às demandas contemporâneas da educação inclusiva. Autores como Carlos Marcelo (1999) e Maria do Céu Roldão (2007) apontam que a formação de professores deve ser pensada a partir de uma concepção ampla, crítica e reflexiva, capaz de promover mudanças efetivas na prática educativa. A formação inicial e continuada deve contemplar, entre outros aspectos, os conhecimentos pedagógicos, didáticos, éticos e sociais necessários para a atuação no Atendimento Educacional Especializado (AEE).

Este artigo busca discutir as interfaces entre o AEE e a formação de professores, à luz de diferentes referenciais teóricos e pesquisas na área da educação. Serão abordados os principais desafios enfrentados pelos docentes, os saberes que sustentam a prática pedagógica no atendimento especializado e as contribuições da pesquisa para a construção de um conhecimento profissional voltado à inclusão.

2 Contextualização do aee e das políticas públicas inclusivas

O Atendimento Educacional Especializado (AEE) é um serviço previsto na legislação brasileira como parte do processo de inclusão escolar de estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação. Sua função é complementar ou suplementar a formação dos estudantes atendidos na escola comum, garantindo o acesso ao currículo, à aprendizagem e à participação plena em contextos escolares.

A consolidação do AEE está diretamente relacionada ao avanço das políticas públicas de educação inclusiva no Brasil, especialmente a partir da promulgação da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008), que estabelece a obrigatoriedade da oferta do AEE nas redes públicas de ensino, preferencialmente na própria escola comum, em salas de recursos multifuncionais.

Art. 6º São diretrizes para a implementação da Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida:

I - Oferecer atendimento educacional especializado e de qualidade, em classes e escolas regulares inclusivas, classes e escolas especializadas ou classes e escolas

bilíngues de surdos a todos que demandarem esse tipo de serviço, para que lhes seja assegurada a inclusão social, cultural, acadêmica e profissional, de forma equitativa e com a possibilidade de aprendizado ao longo da vida;

Além disso, a **Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência - Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015**, conhecida como o Estatuto da Pessoa com Deficiência, reforça o direito à educação inclusiva em todos os níveis e modalidades, reconhecendo o AEE como um serviço de apoio essencial para garantir a equidade no processo de ensino-aprendizagem, conforme definido no Art. 28, o poder público deve assegurar, criar, desenvolver, implementar, incentivar, acompanhar e avaliar:

I-Sistema educacional inclusivo em todos os níveis e modalidades, bem como o aprendizado ao longo de toda a vida; [...]

II-projeto pedagógico que institucionalize o atendimento educacional especializado, assim como os demais serviços e adaptações razoáveis, para atender às características dos estudantes com deficiência e garantir o seu pleno acesso ao currículo em condições de igualdade, promovendo a conquista e o exercício de sua autonomia; [...]
(Brasil, 2015, Art.28).

Nesse cenário, é fundamental compreender que o AEE não substitui o ensino comum, mas o complementa, oferecendo recursos, estratégias e adaptações necessárias ao desenvolvimento das potencialidades dos estudantes. Esse atendimento é realizado por professores especializados, que devem possuir formação específica para atuar com as diferentes necessidades educacionais dos alunos.

Contudo, o desafio reside justamente na formação desses profissionais. Ainda hoje, muitos professores não se sentem preparados para lidar com a diversidade presente em sala de aula, o que exige reflexões profundas sobre os modelos de formação inicial e continuada, conforme aponta Vaillant e Marcelo (2015). O compromisso com a inclusão requer não apenas uma formação técnica, mas também uma postura ética e política, capaz de romper com práticas excludentes, historicamente consolidadas.

Como destaca Marli André (2009), é imprescindível que as políticas públicas estejam articuladas à produção do conhecimento científico e à prática pedagógica, para que possam, de fato, promover transformações no cotidiano escolar. O AEE, nesse contexto, deve ser entendido como parte de um projeto educativo mais amplo, que valorize a diferença como um elemento constitutivo da escola democrática e de qualidade social.

3 Desafios e demandas da formação para o atendimento educacional especializado

A formação de professores no Brasil, historicamente, enfrentou lacunas no que se refere à preparação para o trabalho com a diversidade. A formação inicial, em muitos cursos de

licenciatura, ainda apresenta uma abordagem generalista e teórica, que pouco dialoga com as realidades concretas das escolas públicas e, em especial, com os desafios do Atendimento Educacional Especializado (AEE).

O argumento de Carlos Marcelo (1999) traz à reflexão que formar professores para uma mudança educativa implica repensar os currículos dos cursos de formação inicial, assim como os processos de formação continuada, visando desenvolver competências que permitam aos docentes atuarem de maneira crítica, colaborativa e inovadora. Essa mudança exige, sobretudo, a valorização da escola como espaço de formação e da prática docente como eixo articulador, indissociável, entre teoria e realidade.

A atuação no AEE demanda conhecimentos específicos sobre as diferentes deficiências e suas implicações pedagógicas, bem como domínio de estratégias de ensino diversificadas, uso de tecnologias assistivas, elaboração de planos de ensino individualizados (PEI) e capacidade de articulação com a equipe escolar e com as famílias. Essa complexidade exige que o professor seja visto como um profissional que constrói seu saber na e pela prática.

A autora Maria do Céu Roldão (2007) argumenta que a função docente se constrói a partir da articulação entre a natureza do trabalho pedagógico e os saberes profissionais mobilizados pelo professor. Tais saberes não se resumem aos conteúdos disciplinares, mas envolvem também aspectos didáticos, éticos, relacionais e organizacionais. No caso do AEE, isso se torna ainda mais evidente, uma vez que o professor precisa transitar entre o conhecimento especializado e o compromisso com a inclusão.

Outro desafio relevante diz respeito à formação continuada. Embora existam iniciativas voltadas à capacitação de professores para o AEE, muitas vezes essas ações são pontuais, desarticuladas da prática cotidiana e desconectadas das reais demandas das escolas. Para que a formação continuada seja efetiva, é necessário que ela seja construída a partir do contexto, das experiências e das necessidades dos próprios docentes, como defendem Zeichner e Diniz-Pereira (2005).

A formação de professores para o Atendimento Educacional Especializado (AEE), portanto, não pode ser tratada de forma aleatória, mas deve ser entendida como um eixo central na construção de uma escola verdadeiramente inclusiva. É preciso investir na criação de programas de formação que valorizem a pesquisa, o trabalho colaborativo, a reflexão crítica e o protagonismo docente.

4 Os saberes docentes e a complexidade da prática no atendimento educacional especializado

A prática pedagógica no AEE exige do professor uma base sólida de saberes constituídos a partir da formação, da experiência e da reflexão crítica sobre a própria atuação. Nesse sentido, compreender o que fundamenta o conhecimento profissional docente torna-se essencial para pensar a formação adequada dos professores que atuam na perspectiva da inclusão.

Segundo **Maurice Tardif e Claude Lessard (2005)**, os saberes docentes são múltiplos e heterogêneos, originando-se de diferentes fontes: saberes da experiência, saberes curriculares, saberes disciplinares e saberes pedagógicos. Essa pluralidade revela a complexidade da profissão docente e a necessidade de uma formação para além da mera transmissão de conteúdos. No contexto do AEE, essa complexidade é ampliada pela demanda de adaptação, mediação e articulação com os demais agentes da escola e da comunidade.

A **contribuição de Lee Shulman (1986)** nessa reflexão parte do conceito de "conhecimento pedagógico do conteúdo", introduzido pelo próprio autor, destacando a importância de o professor saber não apenas o "que" ensinar, mas "como" ensinar determinado conteúdo a diferentes alunos. Essa dimensão é especialmente relevante no AEE, onde o docente precisa reorganizar os conteúdos de forma acessível e significativa, utilizando metodologias diferenciadas que respeitem os estilos de aprendizagem de cada aluno.

O conhecimento profissional docente, segundo **Maria do Céu Roldão (2007)** é construído socialmente e envolve uma dimensão ética e política. O professor que atua com Atendimento Educacional Especializado (AEE) deve ser capaz de analisar criticamente as condições de ensino e aprendizagem, reconhecer as barreiras que dificultam o acesso ao conhecimento e desenvolver estratégias para superá-las. Esse compromisso com a justiça social é parte integrante da prática docente voltada à para a inclusão.

A construção dos saberes docentes ocorre em contextos concretos e está fortemente vinculada à cultura escolar. Assim, é na vivência cotidiana, nos desafios enfrentados e nas interações com os alunos e colegas que o professor vai tecendo sua identidade profissional e desenvolvendo sua competência pedagógica. Para isso, é essencial que a formação ofereça espaços de escuta, diálogo, investigação e reflexão.

Nesse processo, o AEE se apresenta como um campo fértil para a produção de novos saberes, pois exige uma constante revisão das práticas tradicionais de ensino e o desenvolvimento de estratégias inovadoras que garantam a aprendizagem de todos. O docente especializado deve, portanto, assumir o papel de pesquisador da própria prática, conforme destacam autores como **Zeichner (2008)**, promovendo uma formação reflexiva e emancipadora.

5 A pesquisa como prática formativa e o desenvolvimento profissional

A formação de professores, especialmente para atuar em contextos inclusivos como o AEE, não pode prescindir da articulação com a pesquisa. A investigação, quando integrada ao processo formativo, permite ao professor compreender melhor sua realidade, questionar suas práticas e construir soluções pedagógicas contextualizadas e significativas.

Com base nessa análise, **Marli André (2009)** argumenta que a relação entre pesquisa e formação docente é complexa, mas fundamental, sobretudo diante das políticas públicas que muitas vezes desconsideram o saber construído nas escolas. A formação de professores deve incorporar a pesquisa como um instrumento para a análise crítica do contexto educacional,

favorecendo o desenvolvimento de uma postura investigativa.

No âmbito do AEE, a pesquisa assume um papel ainda mais relevante, pois permite a produção de conhecimento sobre práticas inclusivas, estratégias pedagógicas eficazes, tecnologias assistivas, entre outros temas diretamente ligados ao cotidiano escolar. Como destacam **André e Princepe (2017)**, os programas de pós-graduação, como os mestrados profissionais, vêm se consolidando como espaços de articulação entre prática e teoria, formação e pesquisa, contribuindo para o desenvolvimento profissional dos docentes.

Além disso, a pesquisa-formação vem ganhando destaque como uma abordagem metodológica que valoriza os saberes da experiência e o envolvimento ativo dos professores no processo de construção do conhecimento. Segundo **Ximenes, Pedro e Corrêa (2022)**, essa perspectiva rompe com a dicotomia entre teoria e prática, e reconhece o professor como sujeito ativo na produção de saberes.

Essa valorização da pesquisa como parte integrante da formação docente está também na base da proposta de autores como **Zeichner e Diniz-Pereira (2005)**, que defendem uma formação voltada para a transformação social. Para eles, o professor-pesquisador é aquele que compreende sua prática como um ato político e que busca, por meio da investigação, promover mudanças significativas no contexto educacional.

Assim, formar professores para o AEE implica também prepará-los para investigar, refletir, registrar e sistematizar suas práticas. A construção de uma escola inclusiva passa, necessariamente, pela valorização da pesquisa como instrumento de transformação e emancipação profissional.

6 Contribuições teóricas e práticas para a formação no aee

A formação de professores para o Atendimento Educacional Especializado (AEE) exige a articulação entre fundamentos teóricos consistentes e práticas pedagógicas situadas, comprometidas com os princípios da inclusão, da equidade e da justiça social. Essa formação não pode ser limitada a conteúdos técnicos ou normativos, mas deve proporcionar uma compreensão crítica e reflexiva sobre os processos de ensino-aprendizagem, as relações sociais e as estruturas escolares.

As contribuições teóricas advindas da pedagogia, da psicologia, da sociologia e da educação especial são fundamentais para construir uma base sólida que oriente a ação pedagógica no AEE. Autores como **Maurice Tardif e Claude Lessard (2005)** e **Shulman (1986)** defendem a ideia de que o conhecimento docente é sempre situado, contextualizado e influenciado por múltiplos fatores – o que exige do professor não apenas saberes disciplinares, mas também didáticos, éticos e relacionais.

Além disso, as práticas formativas devem estar ancoradas em experiências concretas, que permitam ao professor vivenciar, problematizar e reconstruir suas estratégias de ensino. A formação por meio da prática – com acompanhamento, supervisão e momentos de reflexão

crítica – possibilita que o professor aprofunde seus saberes e ressignifique suas concepções pedagógicas.

Nessa mesma direção, o autor **Carlos Marcelo (1999)** enfatiza que a formação continuada precisa estar centrada no professor como protagonista do seu desenvolvimento profissional. Isso significa reconhecer os saberes que ele já possui, as dificuldades que enfrenta, e criar oportunidades para que ele se torne um sujeito ativo no processo formativo. Essa concepção é especialmente importante no contexto do AEE, onde muitas vezes o professor precisa tomar decisões pedagógicas complexas diante de realidades desafiadoras.

As autoras **Romanowski (2012)** e **Romanowski e Ens (2006)**, ao discutirem as pesquisas do tipo "estado da arte", evidenciam a relevância da sistematização dos conhecimentos já produzidos na área da formação docente e da educação especial. A apropriação crítica desse conhecimento contribui para fundamentar teoricamente as ações dos professores e legitimar a importância da formação continuada como processo permanente.

Também é necessário considerar o papel das tecnologias assistivas e das metodologias ativas no processo formativo. O professor do AEE deve estar preparado para utilizar recursos que favoreçam a participação e a aprendizagem dos estudantes com deficiência, além de promover a colaboração com outros profissionais da escola e com a família.

Por fim, destaca-se a importância da formação colaborativa, baseada na troca de experiências entre os pares, no trabalho em equipe e na construção coletiva de práticas pedagógicas inclusivas. O professor do AEE não atua isoladamente: ele precisa dialogar com os professores da sala comum, com os gestores escolares e com os demais profissionais da educação para garantir um atendimento integrado e eficaz.

7 Experiências e modelos de formação docente para a educação inclusiva

Diversas experiências e modelos de formação têm sido desenvolvidos no Brasil e em outros países com o objetivo de preparar professores para a educação inclusiva e, em particular, para o Atendimento Educacional Especializado (AEE). Esses modelos partem da premissa de que a formação docente deve ser contínua, situada e voltada para a transformação das práticas escolares.

Entre as propostas mais relevantes, destacam-se as formações em serviço, realizadas no próprio espaço escolar e com base nas demandas reais do cotidiano. Esses modelos valorizam o professor como sujeito do conhecimento e promovem a aprendizagem por meio da experiência compartilhada, da reflexão sobre a prática e do trabalho colaborativo.

A proposta de formação baseada na **pesquisa-ação** ou **pesquisa-formação**, como discutem **Ximenes, Pedro e Corrêa (2022)**, tem sido especialmente eficaz no desenvolvimento profissional de professores que atuam no AEE. Ao investigar suas próprias práticas, os docentes tornam-se mais conscientes dos desafios que enfrentam, desenvolvem autonomia pedagógica e aprimoram suas estratégias de ensino.

Diversos autores propõem um modelo processual e multidimensional de ensino adaptado, que considera a complexidade da atuação docente em contextos inclusivos. Esse modelo destaca a importância da formação inicial articulada a experiências práticas, da formação continuada sustentada em evidências e da colaboração entre professores como chave para o sucesso da educação inclusiva, conforme anunciado em **Metsäpelto et al. (2022)**.

Ainda nesse campo, **Vaillant e Marcelo (2015)** apresentam o modelo "ABC e D da formação docente", que enfatiza quatro dimensões fundamentais: (A) aprendizagem ao longo da vida; (B) base científica e pedagógica; (C) compromisso ético com a equidade; e (D) desenvolvimento profissional. Essas dimensões dialogam diretamente com as exigências da formação para o Atendimento Educacional Especializado (AEE), que precisa articular teoria, prática, valores e engajamento social.

Experiências bem-sucedidas têm mostrado que a formação mais eficaz é aquela que promove o envolvimento ativo dos professores, a integração entre os saberes acadêmicos e os saberes da prática, e o fortalecimento da identidade docente. A construção de comunidades de aprendizagem, fóruns de discussão e redes colaborativas são estratégias que contribuem para esse processo.

Por fim, é importante destacar que não há um modelo único de formação eficaz. Cada contexto escolar, cada equipe docente e cada grupo de estudantes apresenta características próprias que devem ser consideradas no planejamento das ações formativas. A flexibilidade, a escuta e a valorização da experiência docente são, portanto, elementos centrais em qualquer proposta de formação voltada para o AEE.

8 Conclusão

O Atendimento Educacional Especializado (AEE) representa uma das dimensões mais significativas da consolidação de uma educação inclusiva, democrática e equitativa. Sua efetivação depende, em grande medida, da formação dos professores que atuam nesse campo, exigindo um compromisso político, pedagógico e ético com a valorização da diversidade e com a superação das barreiras à aprendizagem e à participação.

Ao longo deste artigo, evidenciou-se que a formação docente para o AEE não pode ser pensada de forma fragmentada, técnica ou descontextualizada. Ao contrário, ela precisa estar alicerçada em fundamentos teóricos sólidos, articulada às experiências da prática pedagógica, e comprometida com a transformação social. Autores como **Carlos Marcelo (1999)**, **Roldão (2007)**, **Tardif e Lessard (2005)**, entre outros, contribuem com uma visão ampliada da docência como profissão complexa, que requer múltiplos saberes, reflexão contínua e atuação colaborativa.

O professor do AEE deve ser compreendido como um agente de inclusão, mediador de processos de aprendizagem e protagonista de sua própria formação. Isso implica reconhecer a importância da pesquisa como ferramenta de desenvolvimento profissional, da formação continuada como processo permanente e da escola como espaço de aprendizagem coletiva. As

propostas de **Zeichner; Marli André; Ximenes, Pedro e Corrêa**, e tantos outros autores discutidos aqui, oferecem caminhos para repensar os modelos de formação docente à luz das necessidades contemporâneas.

As experiências e modelos analisados demonstram que é possível avançar na qualificação da formação para o AEE por meio de práticas formativas situadas, dialógicas e colaborativas. A valorização do saber docente, a integração entre teoria e prática, e a constituição de redes de apoio e partilha entre profissionais da educação são condições indispensáveis para fortalecer o trabalho docente e promover uma educação verdadeiramente inclusiva.

Conclui-se, portanto, que investir na formação de professores para o AEE é investir na qualidade da educação pública e no direito de todos os estudantes à aprendizagem. É preciso compreender que a inclusão não é apenas uma diretriz legal, mas uma atitude pedagógica e humana que exige preparo, sensibilidade, compromisso e ação concreta. A construção de uma escola para todos passa, necessariamente, pela valorização do professor como sujeito ativo de um projeto educacional inclusivo e transformador.

Referências

ANDRÉ, Marli. A complexa relação entre pesquisas e políticas públicas no campo da formação de professores. **Educação**, Porto Alegre, v. 32, n. 3, p. 270-276, dez. 2009.

ANDRÉ, Marli; PRINCEPE, Lisandra. O lugar da pesquisa no Mestrado Profissional em Educação. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, n. 63, p. 103-117, mar. 2017.

BRASIL. Presidência da República. Decreto nº 10.502, de 30 de setembro de 2020, institui a Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida. **Diário Oficial da União [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 1 out. 2020, p. 6.

BRASIL. Presidência da República. Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). **Diário Oficial da União [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 7 set. 2015, p.

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

METSÄPELTO, R. L. *et al.* A multidimensional adapted process model of teaching. **Educational Assessment, Evaluation and Accountability**, v. 34, p. 143–172, 2022.

ROLDÃO, Maria do Céu. A Formação de Professores como Objeto de Pesquisa: contributos para a construção do campo de estudo a partir de pesquisas portuguesas. **Revista Eletrônica de Educação**, São Carlos, v. 1, n. 1, 2007.

ROLDÃO, Maria do Céu. Função docente: natureza e construção do conhecimento

profissional. **Revista Brasileira de Educação**, v. 12, n. 34, jan./abr. 2007.

ROMANOWSKI, Joana Paulin. Apontamentos em pesquisas sobre formação de professores: contribuições para o debate. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 12, n. 37, p. 905-924, set./dez. 2012.

ROMANOWSKI, Joana Paulin; ENS, Romilda Teodora. As pesquisas denominadas do tipo “estado da arte” em educação. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 6, n. 19, set. 2006.

SHULMAN, L. S. Those who understand: Knowledge growth in teaching. **Educational Researcher**, v. 15, n. 2, p. 4-14, 1986.

TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude. **O trabalho docente**: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. Petrópolis: Vozes, 2005.

VAILLANT, Denise; MARCELO, Carlos. **El ABC y D de la formación docente**. Buenos Aires: Homo Sapiens Ediciones, 2015.

XIMENES, P. de A. S.; PEDRO, L. G.; CORRÊA, A. M. de C. A pesquisa-formação sob diferentes perspectivas no campo do desenvolvimento profissional docente. **Ensino em Revista**, [S. l.], v. 29, n. Contínua, p. e010, 2022.

ZEICHNER, Kenneth M. Uma análise crítica sobre a “reflexão” como conceito estruturante na formação docente. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 29, n. 103, p. 535-554, maio/ago. 2008.

ZEICHNER, Kenneth M.; DINIZ-PEREIRA, Júlio Emílio. Pesquisa dos educadores e formação docente voltada para a transformação social. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 35, n. 125, p. 63-80, maio. 2005.

Recebido em 05 de março de 2026

Publicado em: agosto de 2026