

FORMAÇÃO CONTINUADA EM EDUCAÇÃO ESPECIAL: perspectivas colaborativas para a inclusão escolar em Sergipe

*Rosana Carla do Nascimento Givigi
Erica Daiane Ferreira Camargo
Giovanna Santos da Silva*

Resumo

O presente artigo tem como objetivo compreender as contribuições do trabalho colaborativo na formação continuada de professores em Educação Especial do estado de Sergipe. Buscou-se analisar como práticas formativas colaborativas podem contribuir para a consolidação de uma educação inclusiva nas escolas públicas. Metodologicamente, trata-se de uma pesquisa-ação colaborativo-crítica, realizada com 327 professores da rede estadual de ensino, participantes da formação continuada desenvolvida. Os dados foram coletados por meio de diários de campo e analisados qualitativamente. Os resultados revelam fragilidades na articulação entre os profissionais do Atendimento Educacional Especializado (AEE) e da sala de aula comum, além da predominância de práticas pedagógicas isoladas. A formação possibilitou aos professores ressignificarem suas concepções, ampliarem o repertório metodológico e reconhecerem a inclusão como responsabilidade coletiva. Conclui-se que formações continuadas estruturadas em abordagens críticas e colaborativas fortalecem o engajamento dos profissionais da educação com a diversidade e promovem a adoção de práticas inclusivas.

Palavras-chave: educação especial; formação continuada; trabalho colaborativo.

CONTINUING EDUCATION IN SPECIAL EDUCATION: collaborative Perspectives for School Inclusion in Sergipe

Abstract

This article aims to understand the contributions of collaborative work in the continuing education of Special Education teachers in the state of Sergipe, Brazil. It sought to analyze how collaborative training practices can contribute to the consolidation of inclusive education in public schools. Methodologically, this is collaborative-critical action research conducted with 327 teachers from the state education network who participated in the continuing education program. Data were collected through field journals and analyzed qualitatively. The results revealed weaknesses in the articulation between Specialized Educational Support (AEE) professionals and regular classroom teachers, as well as the predominance of isolated pedagogical practices. The training allowed teachers to reframe their conceptions, expand their methodological repertoire, and recognize inclusion as a collective responsibility. It is concluded that continuing education programs based on critical and collaborative approaches strengthen educators' engagement with diversity and promote the adoption of inclusive practices.

Keywords: special education; continuing education; collaborative work.

FORMACIÓN CONTINUA EN EDUCACIÓN ESPECIAL: perspectivas colaborativas para la inclusión escolar en Sergipe

Resumen

El presente artículo tiene como objetivo comprender las contribuciones del trabajo colaborativo en la formación continua de docentes en Educación Especial del estado de Sergipe, Brasil. Se buscó analizar

cómo las prácticas formativas colaborativas pueden contribuir a la consolidación de una educación inclusiva en las escuelas públicas. Metodológicamente, se trata de una investigación-acción colaborativa-crítica, realizada con 327 docentes de la red estatal que participaron en la formación continua. Los datos fueron recolectados mediante diarios de campo y analizados cualitativamente. Los resultados revelaron debilidades en la articulación entre los profesionales del Atendimento Educacional Especializado (AEE) y los docentes del aula común, además de una predominancia de prácticas pedagógicas aisladas. La formación permitió a los docentes resignificar sus concepciones, ampliar su repertorio metodológico y reconocer la inclusión como una responsabilidad colectiva. Se concluye que las formaciones continuas estructuradas en enfoques críticos y colaborativos fortalecen el compromiso de los profesionales de la educación con la diversidad y promueven la adopción de prácticas inclusivas.

Palabras clave: educación especial; formación continua; trabajo colaborativo.

INTRODUÇÃO

A consolidação da Educação Especial no Brasil resulta de um longo processo histórico. As formas de organização social em nosso país foram constituídas pela diversidade e ao mesmo tempo pela desigualdade, o que contribuiu para a marginalização de pessoas que não se enquadravam nos padrões homogeneizadores e requisitos de convivência social, dentre eles, o grupo de pessoas com deficiência (Kassar, 2022). Como resultado, no campo educacional, ainda no século XX, houve uma separação de estudantes “normais” e “anormais”, justificada pela premissa de uma educação eficiente.

Desse modo, durante décadas, o processo de escolarização de pessoas com deficiência se delimitava a instituições e/ou atendimentos especializados. O viés filantrópico e assistencialista, a iniciativa privada com o apoio e financiamento do Estado, dentre outras questões, destacavam a ausência do caráter universal da educação (Baptista, 2019). Somente com a Constituição Federal de 1988, a educação passou a ser um direito universal, sendo devido ao Estado a garantia do acesso e permanência na escola a todas as pessoas, inclusive, as com deficiência (Brasil, 1988).

Os debates internacionais foram fundamentais para a legitimação de políticas públicas que atendessem à diversidade no contexto escolar (Baptista, 2019). Um marco decisivo foi a promulgação da Declaração de Salamanca, em 1994, a qual instituiu os fundamentos da educação inclusiva com a premissa que as instituições escolares são responsáveis em receber todos os estudantes, independentemente de suas condições físicas, intelectuais, linguísticas ou de outra natureza (Brasil, 2008). Dessa maneira, a perspectiva inclusiva passou a orientar as políticas educacionais em nosso país.

Marcos normativos também foram essenciais durante esse processo (Baptista, 2019). Vale destacar a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/1996), a Lei Brasileira de Inclusão (Lei Nº 13.146/2015), e a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI) no ano de 2008. Até o momento, a PNEEPEI respalda as práticas educacionais inclusivas, assegurando direitos ao acesso e permanência para os alunos público-alvo da Educação Especial (Brasil, 2008).

Entre os serviços voltados à escolarização do público-alvo da Educação Especial, destaca-se o Atendimento Educacional Especializado (AEE). Conforme estabelece a Resolução nº 4 de 2 de outubro de 2009, que dispõe sobre as Diretrizes Operacionais para o AEE na Educação Básica, esse atendimento constitui-se como uma oferta complementar ou suplementar à escolarização, ou seja, não substitui a participação dos estudantes nas classes comuns do ensino regular (Brasil, 2009). Segundo a resolução, é o AEE que disponibiliza recursos pedagógicos e tecnologias assistivas, bem

como desenvolve as estratégias necessárias para garantir a acessibilidade ao currículo e a plena participação dos estudantes em todo o contexto escolar.

Diante desse processo constitutivo em nosso país, atualmente, a Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva se configura como uma modalidade transversal aos níveis de ensino. Ademais, configura-se também como área do conhecimento, principalmente devido ao avanço das produções científicas no decorrer das décadas. À vista disso, na contemporaneidade, a Educação Especial constitui-se como um arcabouço teórico-prático diante das discussões epistemológicas e efetividade de práticas educacionais que contemplem a diversidade (Machado; Walter, 2023).

Entretanto, no cenário atual brasileiro, a Educação Especial constitui uma problemática latente nos sistemas de ensino, cercada de lacunas e posicionamentos estruturais que esbarram em desafios para o avanço apontado nas políticas públicas. Compreender que essa modalidade de ensino é responsabilidade de todos os envolvidos no contexto educacional é fundamental para a constituição de uma escola inclusiva.

É fundamental que o processo formativo na educação seja visto como fonte para elaboração de uma educação de melhor qualidade, no qual os processos são avaliados, questionados e ressignificados. Entretanto, a formação inicial do professor é baseada em pressupostos de base educacional ainda muito tradicional. Em sua maioria, as bases curriculares desenvolvidas nas licenciaturas são posicionadas em conteúdos acadêmicos que tem como finalidade formar profissionais para exercer a sua prática diante da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que apresenta a sua organização alicerçada na Pedagogia das Competências (Malanchen; Santos, 2020).

A formação continuada é a base para os desdobramentos dessas problemáticas. Como apontado por Sponchiado e Wolff Paim (2023), a formação de professores pode ser vista como um pilar fundamental para a efetivação da inclusão de estudantes com deficiência, pois, nela tem-se espaço para abordar conhecimentos, habilidades, desafios e as políticas envolvidas nesse processo. Diante desses aspectos, no caso desta pesquisa, partimos desse contexto através de uma perspectiva colaborativa. Afinal: quais são os desafios e possibilidades do trabalho colaborativo na formação continuada de professores em Educação Especial do estado de Sergipe para a construção de práticas pedagógicas inclusivas?

Assim, o objetivo deste trabalho foi compreender as contribuições do trabalho colaborativo na formação continuada de professores em Educação Especial do estado de Sergipe.

A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES DO ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO

No contexto da Educação Especial, a garantia da inclusão no cotidiano escolar ainda é um grande desafio.

Essa inclusão não é uma tarefa fácil para os cotidianos escolares, pois, muitas vezes, os pressupostos dela se conflitam com currículos pensados sob a lógica do controle social, por exemplo, quanto a conhecimentos atrelados a avaliações de larga escala; práticas de ensino (sumariamente) desenvolvidas para padrões de aprendizagem; hierarquizações entre professores e alunos; ações pedagógicas solitárias; concepções positivistas de avaliação; e pouca familiaridade com a diversidade de alunos em sala de aula (Vieira et al., 2020, p. 505).

Nas últimas décadas, houve uma ampliação da discussão sobre processos de formação continuada de professores. Variadas perspectivas com diferentes contornos teórico-metodológicos despontaram, e foi possível a superação de uma formação apenas regida pela ênfase técnica (Gatti, 2020). Para as Redes de Ensino, a formação continuada se constituiu como possibilidade disparadora de processos analíticos das práticas educativas desenvolvidas.

A formação inicial do professor, muitas vezes, corresponde a grades curriculares incipientes no que se refere à inclusão. Geralmente, essa formação inicial não abrange as questões inerentes à complexidade da atuação pedagógica com as deficiências (Sponchiado; Wolf Paim, 2023). Dentre as implicações desse contexto, destaca-se a necessidade de dialogar com a Educação Inclusiva e o público-alvo dessa modalidade de ensino. Entretanto, muitas vezes esse processo se transforma em uma disputa de poder, que não converge em desenvolvimento desse processo inclusivo. Como resultado, há um cenário de inclusão que se resume à crescente nos números de matrículas amplamente divulgadas, todavia, no chão da escola, esse crescimento não reverbera nos processos de desenvolvimento cognitivo e social desses estudantes (Camargo, 2024).

Os professores do Atendimento Educacional Especializado (AEE) compõem na Rede de Ensino o suporte que sustenta o desenvolvimento do processo inclusivo, sendo os principais responsáveis em atender aos estudantes que se matriculam nas escolas regulares. Para efetivar a Educação Inclusiva, esses professores desenvolvem as suas práticas ao dar suporte para estudantes e professores, articulando as ações do AEE e da sala comum. Todavia, não existe uma diretriz oficial que reúna direcionamentos de que modos o professor pode organizar o atendimento em sua atuação, para que esse serviço complementar à sala de aula comum seja efetivo (Mascaro; Estef, 2023).

O campo de estudos da Educação Especial busca contribuir com esse cenário contemporâneo, e apresenta em suas reflexões aprofundamentos teóricos e práticos acerca da construção de caminhos para os desafios encontrados nas vivências nos contextos escolares.

Neste trabalho, a perspectiva colaborativa emerge da universidade e seu papel social no processo de inclusão do estudante com deficiência na escola. A partir do trabalho colaborativo entre pesquisadores da Educação Especial e professores é possível provocar novos modos de se pensar sobre o estudante, o currículo e as práticas pedagógicas realizadas na escola (Ralin; Lima; Givigi, 2019). Na dinâmica da formação, parte-se do princípio de fomentar a participação de todos, “[...] de forma colaborativa, na articulação e definição de teorias em suas próprias práticas, bem como no desenvolvimento dessas teorias por meio de ação e reflexão permanentes” (Carr; Kemmis, 1988, p. 164, tradução nossa).

Mesmo diante de uma grande demanda e de ofertas variadas de formação continuada no processo educacional, existem desafios para que os professores tenham acesso a formações de qualidade. Alguns desses desafios consistem na necessidade de investimento, na disponibilidade de tempo para a participação nesses espaços, na relevância dos contextos apresentados pela formação e na articulação com as práticas vividas pelos professores (Vieira et al., 2020).

Além disso, é importante que os profissionais que desenvolvem esses processos formativos apresentem um olhar que reverbere para os participantes a identificação com o que é vivenciado no contexto educacional. Uma formação que direcione e apresente um conhecimento capaz de fomentar a informação, e a reflexão das práticas desenvolvidas nos processos inclusivos direcionados ao contexto escolar, de acordo com as necessidades da comunidade escolar a partir das suas particularidades.

A PESQUISA-AÇÃO COLABORATIVO-CRÍTICA COMO APORTE TEÓRICO-METODOLÓGICO

Esta pesquisa se sustenta como uma pesquisa-ação colaborativo-crítica, por buscar a construção coletiva do conhecimento, por meio da participação ativa de todos os envolvidos em um processo crítico-reflexivo (Carr; Kemmis, 1988). A proposta parte do processo de formação continuada de professores através de uma perspectiva de emancipação humana, o que possibilita colocar os profissionais envolvidos como capazes de analisar suas práticas de forma crítico-reflexiva, favorecendo para que assumam posturas emancipatórias (Habermas, 2004).

Seus pressupostos são alicerçados na busca pela transformação de uma realidade social. Logo, a pesquisa-ação colaborativo-crítica possui um caráter formativo, tendo em vista o compromisso em compreender a realidade social a ser pesquisada e buscar mudanças que contribuam para a transformação do campo pesquisado (Vieira; Lacerda; Mariano, 2019). Dessa maneira, retrata a necessidade do diálogo e da colaboração entre os envolvidos na composição de um processo de ação-reflexão-ação coletiva.

Ademais, no campo da Educação Especial, segundo Vieira; Lacerda, e Mariano (2019), a pesquisa-ação colaborativo-crítica tem se apresentado como um importante mecanismo para garantia do direito à Educação, pois traz alternativas para que os professores possam lidar com a diversidade humana.

Campo da pesquisa

A pesquisa foi realizada no estado de Sergipe, no período entre maio e dezembro de 2024, a partir do convênio de cooperação entre a Universidade Federal de Sergipe (UFS) e a Secretaria de Estado da Educação e da Cultura do Estado de Sergipe (SEDUC). A formação foi idealizada por pesquisadores do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFS, a partir do Programa Rede Nacional de Formação Continuada de Professores (RENAFOR), sendo financiada pela Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização de Jovens e Adultos, Diversidade e Inclusão (SECADI), do Ministério da Educação (MEC). Sergipe está localizado na Região Nordeste e é o menor estado do país em extensão territorial. Não obstante, Sergipe é o estado do Brasil que apresenta o maior percentual de pessoas com deficiência em relação à sua população total (IBGE, 2023). No campo educacional, esse panorama ressalta a importância das políticas públicas inclusivas e ações formativas no contexto sergipano.

A UFS mantém, desde 2018, um convênio de cooperação entre a instituição e a SEDUC, decorrente das ações e colaborações estabelecidas pela instituição para aprimorar os programas de formação de professores e sua relação com a educação básica. Impulsionada naturalmente pela experiência institucional na prestação de serviços educacionais, o convênio estipula a potencialização da promoção e fomento da política estadual e formação de professores.

Através da formalização do convênio foi instituído o Núcleo de Integração Universidades e Educação Básica (NIUEB/SEDUC), que mantém atuação ativa de professores vinculados à rede de educação básica diretamente à Pró-Reitoria de Graduação da UFS. Essa conexão tem sido fundamental para a aproximação entre a universidade e a Educação Básica, favorecendo o desenvolvimento de parcerias e projetos nas escolas.

Participantes da pesquisa

A proposta de formação continuada envolveu uma equipe composta por 11 (onze) pesquisadores do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFS, alocados em funções como coordenadores, professores pesquisadores, supervisores, formadores e tutores. A equipe consolidou um processo coletivo de planejamento para execução da formação, na dialeticidade do binômio teoria-prática/prática-teoria.

A expectativa era que a formação atingisse cerca de 300 professores do estado, com interesse em construir novas práticas e repensar suas perspectivas filosóficas, educacionais e pedagógicas. Ao final, participaram da pesquisa 327 professores da Rede Pública de Educação do Estado de Sergipe, cursistas da formação, que atenderam a um dos seguintes critérios: 1) ser professor/a do Atendimento Educacional Especializado (AEE); ou 2) ser professor/a da Educação Básica e atuar com o Público da Educação Especial na perspectiva Inclusiva.

Etapas desenvolvidas e análise dos dados

A formação continuada seguiu um conjunto de etapas articuladas ao longo do processo investigativo da pesquisa, alicerçadas no pressuposto colaborativo. Inicialmente, foi estabelecido um diálogo com a gestão por meio da Diretoria de Educação Especial (DEE) da SEDUC, a fim de compreender as principais demandas da Educação Especial em Sergipe. Segundo a DEE/SEDUC, sob responsabilidade do Governo do Estado, são 127 Salas de Recursos Multifuncionais (SRM) e 216 professores de SRM em atuação. Após esse diálogo, a equipe planejou a estrutura curricular do curso, tendo como referência as necessidades formativas apontadas pela DEE/SEDUC.

Em seguida, houve a realização da formação continuada no formato semipresencial, ou seja, integrando momentos presenciais e atividades remotas. Por fim, foi promovido um encontro voltado à avaliação coletiva da formação com o objetivo de promover uma reflexão crítica sobre o percurso formativo, os aprendizados e os desafios ainda presentes nas práticas pedagógicas.

Para a análise, foram utilizados os dados registrados nos diários de campo. O diário de campo se constitui como um instrumento de amplo uso no âmbito da pesquisa-ação. Um instrumento reflexivo para a construção do conhecimento, pois nele é possível registrar o processo contínuo da pesquisa, inclusive os pensamentos e emoções sentidos pelo pesquisador ao decorrer da pesquisa (Barbier, 2007). Em síntese, o diário de campo é muito mais do que um instrumento de coleta de dados. Trata-se de um instrumento metodológico e formativo, ao possibilitar a autoavaliação, a compreensão aprofundada dos fenômenos, e uma análise do percurso vivido pelo pesquisador. A análise seguiu uma perspectiva qualitativa, tendo como foco o próprio processo formativo diretamente com os professores.

O PROCESSO FORMATIVO: DESVELANDO AS PRÁTICAS DOS PROFESSORES NA EDUCAÇÃO ESPECIAL DE SERGIPE

Esta pesquisa se constituiu como um dispositivo importante para apresentar o cenário da Educação Especial no estado de Sergipe, que aponta como desafio ser o estado com o maior índice de pessoas com deficiência. Ao nos debruçarmos nos dados sobre as matrículas, é fundamental destacar o contexto dos estudantes com autismo como grande contingente. Nas escolas de Sergipe,

é comum encontrarmos cerca de 2 ou 3 crianças autistas em cada sala. Segundo os dados do ano de 2024, o estado apresentava 616 matrículas de estudantes com autismo somente nas escolas estaduais de Educação Básica (SEDUC, 2024).

Portanto, esse cenário ganhou um protagonismo para ser tema da formação continuada, pensando nas dificuldades relatadas pelos professores e equipe escolar ao se deparar com os obstáculos caracterizados pelos desafios sociocomunicativos, comportamentais e comorbidades advindas do autismo (APA, 2014). Diante dessa demanda, o projeto foi desenvolvido preferencialmente para professores do AEE e, no caso de vagas remanescentes, seriam destinadas a professores da classe comum ou outros envolvidos da equipe escolar. Inicialmente, a formação foi estruturada para atender 300 cursistas. No entanto, ao final das inscrições foram totalizados 327 participantes, com um perfil de diversos níveis de ensino e formações, abrangendo participantes de quase todos os municípios do estado de Sergipe.

A estrutura curricular para atender esse público foi pensada no sentido de unir teoria e prática. Havia o propósito de provocar nos professores e nos demais profissionais da educação participantes da formação uma reflexão sobre as suas próprias práticas, a partir de teorias que alicerçam a Educação Especial. Como conteúdos, foram abordados os seguintes aspectos: As políticas públicas da Educação Especial; Conceitos e especificidades em relação ao autismo; A utilização de brincadeiras e jogos como estratégias de ensino e aprendizagem; Leitura, escrita e matemática para o aluno com autismo; e práticas com o uso de Tecnologias Assistivas e recursos de Comunicação Aumentativa e Alternativa.

A organização se consolidou em cinco disciplinas, conforme apresentado na *Tabela 1*. O trabalho com os conteúdos se concretizou em uma combinação de aulas teóricas e práticas, numa modalidade semipresencial. Os encontros presenciais foram realizados em dois polos: polo 1, no município de São Cristóvão, no Campus São Cristóvão da UFS, e o polo 2, no município de Nossa Senhora da Glória, no Diretório Regional de Educação do estado de Sergipe.

É fundamental destacar que o polo 1 concentrou 90% dos professores, englobando os municípios da região metropolitana e municípios mais próximos. Já no polo 2 estavam apenas 4 cidades do alto Sertão, portanto, os municípios mais distantes. Além disso foi utilizado o Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA), do Centro de Educação Superior a Distância (CESAD) da Universidade Federal de Sergipe (UFS), o que totalizou uma carga horária de 140h, sendo 85 horas presenciais e 55 horas online.

Tabela 1: Estrutura curricular da formação.

Código	Nome da Disciplina/Atividade Acadêmica	Carga Horária (Teórico/Prática)	Carga horária presencial	Carga horária online	Carga Horária Total
001	Fundamentos da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva e o Atendimento Educacional Especializado	(T) 30h	15h	15h	30h
002	Transtorno do Espectro Autista, o Modelo Social de Deficiência e as Práticas pedagógicas inclusivas em conjunto com a sala comum	(T) 30h	20h	10h	30h
003	Brincar como proposta para o desenvolvimento da criança com TEA	(T) 20h (P) 10h	20h	10h	30h
004	Leitura e escrita e Educação Matemática e o aluno com autismo	(T) 20h (P) 10h	20h	10h	30h
005	Tecnologia Assistiva com ênfase na Comunicação Aumentativa e Alternativa	(T) 10h (P) 10h	10h	10h	20h
TOTAL DA CARGA HORÁRIA		(T) 110 H (P) 30H	85 HORAS	55 HORAS	140 HORAS

Fonte: Elaborada pelas autoras (2023)

Para nós, como grupo de pesquisadores atuantes no campo acadêmico, estudantes das questões que envolvem a diversidade e a inclusão, esse espaço de diálogo é extremamente importante. Esse espaço-tempo nos possibilita compreender o campo com diferentes participantes e vivenciar os relatos das experiências e das necessidades que emergem, que potencializa a pesquisa e nos orienta a refletir sobre esse objeto de forma dialética, demarcando o ponto de partida com olhares múltiplos e buscando resultados com intuito de contribuir ainda mais com o campo a partir de suas necessidades (Ralin; Lima; Givigi, 2019).

Diante dessa perspectiva, no relato das vivências dentro do processo de diálogo, foi observado uma proposição muito comum que também ilustra as dificuldades dentro da modalidade de ensino da Educação Especial: a falta de diálogo e de um trabalho colaborativo entre o AEE e os professores das salas comuns de ensino. São evidenciados trabalhos isolados, sem uma estrutura que favoreça o desenvolvimento de habilidades que contribuam para potencializar a aprendizagem e o desenvolvimento dos conceitos científicos, que são objetivados para os estudantes nos anos que estão matriculados (Camargo, 2024).

A dinâmica da formação buscou fazer reflexões em torno desse movimento, desmistificar principalmente o posicionamento da responsabilidade exclusiva do profissional que atua no AEE para com o estudante da Educação Especial, frequentemente visto dentro das redes de ensino. Na prática, a quebra desse posicionamento tornaria o processo de inclusão menos árduo e cansativo, como foi relatado por alguns cursistas. De fato, sabe-se a importância do professor do AEE na escola comum, mas é fundamental que a inclusão seja reconhecida e praticada como uma responsabilidade de todos, inclusive dos professores da sala de aula comum ao assumirem esses estudantes como seus (Vieira et al., 2020).

As questões culturais que se instauraram ao longo do tempo também foram percebidas nos discursos. Posicionamentos sobre as dificuldades encontradas de acessar famílias, de compreender as necessidades educacionais, e de ir além do que se entende como funcionalidade para esses estudantes, refletindo a necessidade do espaço dialógico (Givigi; Camargo; Silva, 2024).

A ementa do curso apresentou tanto os fundamentos históricos do campo da Educação Especial, bem como as políticas públicas e os marcos regulatórios da Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva, abordando o modelo social de deficiência. Nesse sentido, buscou-se direcionar a educação inclusiva como campo educativo-pedagógico nos espaços da escola comum, mostrando a necessidade de traçar práticas educativas baseadas no processo colaborativo, crítico e reflexivo que impulsiona esse modelo educacional. A abordagem foi construída diante da emergência de consolidar esse diálogo em todos os espaços da escola, sustentado na perspectiva do diálogo como força que impulsiona a ação (Habermas, 2012), que permita romper essa concepção, tornando o profissional da sala comum mais engajado no processo de inclusão.

Ao se debruçar sobre as práticas desenvolvidas nas salas de recursos, o curso buscou, além de criar um momento de escuta, tecer um paralelo entre as bases teóricas e a práxis pedagógica, levando em consideração a heterogeneidade das salas de aula (Vieira et al., 2020). Entretanto, foi possível identificar a predominância de um contexto educacional muito focado nas práticas relacionadas às habilidades físicas e motoras, o que foi aparente nos relatos dos cursistas. Foram explanadas práticas relacionadas principalmente à coordenação motora, manuseio e identificação de objetos, descrição relacionadas a cores e tamanhos, fazendo comparações e memorizações. Ainda em relação a essas práticas, foi possível observar que elas ocorrem geralmente no contexto individual ou entre pares da Educação Especial, e dificilmente rompem as barreiras da Sala de Recurso Multifuncional.

Nesse âmbito, a formação continuada proposta desenvolveu, especialmente em duas disciplinas, discussões e atividades teórico/práticas para avançar em relação as práticas pedagógicas na escola. Essas disciplinas foram: 1) O brincar como proposta para o desenvolvimento da criança com autismo, e 2) Leitura e escrita e Educação Matemática e o aluno com autismo. Novas práticas pedagógicas oportunizam esse estudante a partilhar do contexto educacional da sala de aula comum, a desenvolver habilidades direcionadas a conteúdos específicos que serão alvo do seu ano letivo, a desenvolver potencialidades cognitivas, bem como, o seu processo de desenvolvimento social e de fazer parte da comunidade escolar (Camargo, 2024).

A maioria dos cursistas participantes eram profissionais da Educação Especial. Entretanto, era notório em seus discursos a dificuldade em compreender o papel do AEE para garantia de acesso do estudante ao currículo escolar. A metodologia trazia a proposta de olhar as práticas vivenciadas de forma reflexiva e crítica. Para isso, os encontros buscaram: apresentar a utilização de brincadeiras e jogos no desenvolvimento do estudante com autismo de forma construtiva, cooperativa e com interação; refletir sobre abordagens didático-metodológicas no trabalho com a Leitura e Escrita, a partir de materiais didáticos; elaborar materiais didático-pedagógicos, considerando os saberes da relação teórico-prática; e compreender aspectos teórico-metodológicos relacionados ao processo de ensino e aprendizagem de matemática, tendo como foco o estudante com autismo. Esse processo teve como premissa provocar “[...] novos sentidos para os currículos escolares e as estratégias diferenciadas de ensino-aprendizagem” (Vieira et al., 2020, p. 519).

Ao analisar os discursos em torno do que esses professores esperavam ter como formação em Educação Especial, percebe-se uma proximidade com a análise de Haas e Jesus (2024), que

apresentam as dificuldades dos professores em traçar seus caminhos e estratégias, pois “O professor, muitas vezes, quer uma formação que lhe diga o que fazer, que lhe traga uma técnica, um conjunto de atividades, modelos que ele possa olhar e dizer, esse “casa” bem com aquele aluno, esse com aquele outro” (Haas; Jesus, 2024, p. 252).

Além disso, havia muitos relatos de barreiras para acessar formações continuadas, como: não ser proporcionada pelos sistemas de ensino; da carga horária de trabalho impossibilitar a participação nas formações; das dificuldades em subsídios financeiros; entre outros. O que dialoga com as análises apresentadas por Sponchiado e Wolff Paim (2023).

Promover um espaço para uma discussão de forma colaborativa foi um grande desafio para essa pesquisa. No momento inicial, as trocas estabelecidas na formação continuada desvelaram posicionamentos defensivos dos professores, que questionavam a proposta da discussão das práticas, de se construir coletivamente, e de se aprofundar a teoria. A ideia era uma formação que não se tratava de um modelo pronto de práticas a serem replicadas, mas sim um diálogo para propor que os participantes construíssem as próprias práticas a partir das suas perspectivas e das necessidades dos seus estudantes, em consonância com os pressupostos da Educação Inclusiva.

De fato, o processo de traçar uma trajetória de formação continuada através de uma posição colaborativa não foi simplesmente tecida através da participação. Romper a barreira de gerar uma formação que não se apoiava na conformação tradicional da educação, na qual os participantes seriam apenas receptores de informações que seriam posteriormente replicadas, foi um processo que nos trouxe muitos desafios.

Ao planejar o processo, é evidente que se desenhou uma estrutura inicial. Todavia, desde a sua concepção, essa estrutura não era pronta e acabada. Houve diversas idas e vindas para se reavaliar e replanejar as abordagens e/ou conceitos que se objetivava alcançar, bem como as atividades e práticas. Nesse contexto, era preciso que os cursistas compreendessem a perspectiva de escuta e de mediações não centralizados nas concepções e experiências apenas dos formadores. Este foi um processo que demandou tempo e desprendimentos de ambas as partes. A cada encontro, novas conexões iam se estabelecendo, e assim surgindo novas formas de desenvolver a formação continuada.

Por fim, foi evidenciado o reconhecimento do espaço da formação continuada como campo de contribuição e formação de uma rede de apoio para elaboração, discussão e desenvolvimento de práticas pedagógicas inclusivas. Durante todo o processo, buscou-se corroborar com práticas que dialogassem com elementos teórico-metodológicos, mas que não se distanciassem das necessidades do estudante e do repertório vivenciado pelos professores, baseados em um processo em que fossem dadas condições pedagógicas, e não prognósticos de impossibilidades (Vieira et al., 2020).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As reflexões tecidas ao longo desta pesquisa evidenciam no processo de formação continuada para professores em Educação Especial a necessidade de romper com práticas isoladas e modelos prontos, abrindo espaço para o diálogo colaborativo, crítico e reflexivo. Os dados mostram que ainda é persistente uma cisão entre o trabalho do AEE e do ensino comum, o que reforça a importância de espaços formativos que compreendam a inclusão como responsabilidade coletiva, ressignificando o papel de todos os profissionais envolvidos no processo educativo.

Nesse contexto, o percurso trilhado reforçou nossas crenças de que uma formação continuada alicerçada nas demandas dos professores e nas especificidades do público-alvo da Educação Especial, a partir do trabalho colaborativo, é capaz de contribuir para que os professores reflitam sobre suas práticas, desconstruam paradigmas e elaborem novas estratégias pedagógicas alinhadas à perspectiva inclusiva.

Por fim, a formação buscou fortalecer uma rede de apoio para os professores, baseada no compartilhamento de experiências, na escuta sensível e ativa, e no compromisso com a construção de um ambiente escolar acessível e equitativo para todos.

REFERÊNCIAS

ASSOCIAÇÃO AMERICANA DE PSIQUIATRIA (APA). *DSM-5: Manual de diagnóstico e estatístico de transtornos mentais*. Tradução: Maria Inês Corrêa Nascimento et al. 5. ed. Porto Alegre: Artmed, 2014.

BAPTISTA, Claudio Roberto. Política pública, Educação Especial e escolarização no Brasil. *Educação e Pesquisa*, v. 45, p. 1-19, 2019. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/ep/article/view/163912>. Acesso em: 18 abr. 2025.

BARBIER, René. *A pesquisa-ação*. Brasília: Líber, 2007.

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: 18 abr. 2025.

BRASIL. *Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva*. Brasília: MEC/SEESP, 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/politica.pdf>. Acesso em: 18 abr. 2025.

BRASIL. *Resolução nº 4, de 2 de outubro de 2009*. Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. 2009. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_09.pdf. Acesso em: 18 abr. 2025.

CAMARGO, Erica Daiane Ferreira. *O estudo da formação dos conceitos científicos de matemática para alunos com autismo*. 2024. 182 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão, 2024. Disponível em: https://ri.ufs.br/bitstream/riufs/20852/2/ERICA_DAIANE_FERREIRA_CAMARGO.pdf. Acesso em: 15 abr. 2025.

CARR, Wilfred; KEMMIS, Stephen. *Teoría crítica de la enseñanza: la investigación-acción en la formación del profesorado*. Tradução de J. A. Bravo. Barcelona: Martinez Roca, 1988.

GATTI, Bernardete Angelina. Perspectivas da formação de professores para o magistério na educação básica: a relação teoria e prática e o lugar das práticas. *Revista da FAEEBA: Educação e Contemporaneidade*, v. 29, n. 57, p. 15-28, 2020. Disponível em: <https://www.revistas.uneb.br/index.php/faeeba/article/view/8265>. Acesso em: 18 abr. 2025.

GIVIGI, Rosana Carla do Nascimento; CAMARGO, Erica Daiane Ferreira; SILVA, Giovanna Santos da. Relação entre família e escola na Educação Especial. In: Fabiany de Cassia Tavares Silva; Fabiane Maia Garcia. (Org.). *Educação em Tempos e Movimentos*. 1ed. Manaus: Editora da Universidade Federal do Amazonas, 2024, v. 1, p. 262-272. Disponível em: <https://riu.ufam.edu.br/bitstream/prefix/7764/6/E->

Book %20FrabianeGarcia FabianySilva Educacaoemtemposemovimentos.pdf. Acesso em: 18 abr. 2025.

HAAS, Clarissa; JESUS, Denise Meyrelles de. Formação docente e educação especial em transversalidade às modalidades de ensino na educação básica: conversações com a Professora Denise Meyrelles de Jesus. *Momento - Diálogos em Educação*, [S. l.], v. 33, n. 2, p. 248–261, 2024. DOI: 10.14295/momento. V 33i2.17597. Disponível em: <https://periodicos.furg.br/momento/article/view/17597>. Acesso em: 24 mar. 2025.

HABERMAS, Jürgen. *Verdade e justificação*: ensaios filosóficos. São Paulo: Loyola, 2004.

HABERMAS, Jürgen. *Teoria do agir comunicativo*: racionalidade da ação e racionalização social. São Paulo: Martins Fontes, 2012.

Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). *Censo Demográfico 2022*: Características gerais dos indígenas e das pessoas com deficiência. Rio de Janeiro: IBGE, 2023. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/estatisticas/sociais/populacao/22827-censo-demografico-2022.html>. Acesso em: 18 abr. 2025.

KASSAR, Mônica de Carvalho Magalhães. Debates para uma (des) construção da política de educação especial no Brasil. *Revista Educação Especial*, v. 35, p. 1-29, 2022. <https://doi.org/10.5902/1984686X71383>. Acesso em: 18 abr. 2025.

MACHADO, Maria Letícia Cautela de Almeida; WALTER, Cátia Crivelenti de Figueiredo. A contemporaneidade da produção de conhecimento em educação especial e inclusiva no Brasil. *Revista Teias*, Rio de Janeiro, v. 24, n. 73, p. 2–17, 2023. DOI: 10.12957/teias.2024.76935. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/revistateias/article/view/76935>. Acesso em: 18 abr. 2025.

MALANCHEN, Julia; SANTOS, Silvia Alves dos. Políticas e reformas curriculares no brasil: perspectiva de currículo a partir da pedagogia histórico-crítica versus a Base Nacional Curricular Comum e a pedagogia das competências. *Rev. HISTEDBR On-line Campinas*, SP, v. 20, p. 1-20, 2020. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8656967>. Acesso em: 19 abr. 2025.

MASCARO, Cristina Angélica Aquino de Carvalho; ESTEF, Suzanli. Formação docente para o atendimento educacional especializado por meio da pesquisa-ação. *Revista Teias*, Rio de Janeiro, v. 24, n. 73, p. 198–208, 2023. DOI: 10.12957/teias.2024.74080. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/revistateias/article/view/74080>. Acesso em: 18 abr. 2025.

RALIN, Vera Lúcia de Oliveira; LIMA, Marília Vasconcelos Araújo; GIVIGI, Rosana Carla do Nascimento. Encontro entre universidade e escola: um fazer possível no trabalho colaborativo. In: GIVIGI, Rosana Carla do Nascimento (Org.). *Pesquisa em Saúde e Educação: Atendimento à Pessoa com Deficiência*. Curitiba: Editora Appris, 2019. p. 139-152.

SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO E DA CULTURA (SEDUC). *Matrícula por modalidade – Educação Especial*. Governo do Estado de Sergipe, 2024. Disponível em: <https://seduc.se.gov.br/escolas/>. Acesso em: 6 set. 2024.

SPONCHIADO, Laercio Francisco; WOLFF PAIM, Marilane Maria. A formação de professores e a inclusão dos estudantes com deficiência. *Revista Teias*, Rio de Janeiro, v. 24, n. 73, p. 45–56, 2023. DOI: 10.12957/teias.2024.74040. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/revistateias/article/view/74040>. Acesso em: 16 abr. 2025.

VIEIRA, Alexandre Braga; LACERDA, Lara Lacerda Regina Cassani; MARIANO, Clayde Aparecida Belo da Silva. Contribuições da pesquisa-ação colaborativo-crítica na educação especial da rede municipal de Vitória-ES. *Cadernos de Pesquisa em Educação*, Vitória, n. 48, 2019. Disponível em: <https://periodicos.ufes.br/educacao/article/view/24606>. Acesso em: 18 abr. 2025.

VIEIRA, Alexandre Braga; JESUS, Denise Meyrelles de; LIMA, Jovenildo da Cruz; MARIANO, Clayde Aparecida Belo da Silva. As contribuições de Meirieu para a formação continuada de professores e a adoção de práticas pedagógicas inclusivas. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, v. 101, n. 258, p. 20, 20 set. 2020. Disponível em: <https://rbep.inep.gov.br/ojs3/index.php/rbep/article/view/4649>. Acesso em: 18 abr. 2025.

Submetido em 20 de abril de 2025
Aprovado em 15 de julho de 2025

Informações das autoras

Rosana Carla do Nascimento Givigi
Afiliação institucional: Universidade Federal de Sergipe
E-mail: rosanagivigi@gmail.com
ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6592-0164>
Link Lattes: <http://lattes.cnpq.br/9715817922078257>

Erica Daiane Ferreira Camargo
Afiliação institucional: Universidade Federal de Sergipe
E-mail: ericadfc@hotmail.com
ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0329-5599>
Link Lattes: <http://lattes.cnpq.br/9786776984534232>

Giovanna Santos da Silva
Afiliação institucional: Universidade Federal de Sergipe
E-mail: giovannasantosfga@gmail.com
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2386-3859>
Link Lattes: <http://lattes.cnpq.br/6618076103640752>