

ESTRATÉGIAS DIALÓGICAS NA FORMAÇÃO DE PEDAGOGAS PARA A EDUCAÇÃO ESPECIAL NA PERSPECTIVA INCLUSIVA: um inédito viável

Tatiana Cristina Vasconcelos

Resumo

Objetivamos neste texto enunciar um desenho formativo no contexto do componente curricular Educação Especial, a partir da experiência com professoras em formação inicial. Para tanto, sua tessitura reflexiva apresenta a Educação Especial enquanto inédito viável. A abordagem teórico-epistemológica adotada enfatiza a interação responsiva entre professora e licenciandas, compreendendo a educação e a formação enquanto atos éticos e responsivos. O desenho formativo proposto está estruturado em três dimensões ontológicas centrais: o espaço-valorativo, a temporalidade plural (policrônica) e o dialogismo radical (polifônico) e em quatro eixos: ético, estético e técnico e político. Ademais, encontra-se sistematizado teórico-metodologicamente em três etapas: Ambientação, Imersão e Invenção que, através de estratégias didáticas, a exemplo dos Círculos de Sentido e das Leituras Dialógicas, permitiu trocas e construções de conhecimentos sobre a(s) deficiência(s) e estratégias de ensino na Educação Especial e Inclusão Escolar. Estas se apresentaram como dispositivos pedagógicos que favorecem a formação em Pedagogia a partir do encontro entre múltiplas vozes, promovendo um espaço de experimentação ativa, de diálogo e transformação.

Palavras-chave: educação especial; educação inclusiva; formação de professoras; dialogismo.

DIALOGICAL STRATEGIES IN THE TRAINING OF TEACHERS FOR SPECIAL EDUCATION FROM AN INCLUSIVE PERSPECTIVE: a viable-unknown

Abstract

In this text, we aim to present a training design in the context of the Special Education curricular component, based on the experience with teachers in initial training. To this end, its reflective framework presents Special Education as a viable-unknown. The theoretical-epistemological approach adopted emphasizes the responsive interaction between teachers and undergraduates, understanding education and training as ethical and responsive acts. The proposed training design is structured in three central ontological dimensions: the value-space, the plural (polychronic) temporality and the radical (polyphonic) dialogism, and in four axes: ethical, aesthetic and technical and political. Furthermore, it is systematized theoretically and methodologically in three stages: Acclimatization, Immersion and Invention which, through didactic strategies, such as Circles of Meaning and Dialogical Readings, allowed exchanges and construction of knowledge about the disability(ies) and teaching strategies in Special Education and School Inclusion. These were presented as pedagogical devices that favor training in Pedagogy based on the encounter between multiple voices, promoting a space for active experimentation, dialogue and transformation.

Keywords: special education; inclusive education; teacher training; dialogismo.

ESTRATEGIAS DIALOGICAS EN LA FORMACIÓN DE PEDAGOGOS DE EDUCACIÓN ESPECIAL EN UNA PERSPECTIVA INCLUSIVA: un inédito viable

Resumen

En este texto pretendemos plantear un diseño de formación en el contexto del componente curricular de Educación Especial, a partir de la experiencia con docentes en formación inicial. Para ello, su marco reflexivo presenta la Educación Especial como un inédito viable. El enfoque teórico-epistemológico adoptado enfatiza la interacción responsiva entre docente y estudiantes de pregrado, entendiendo la educación y la formación como actos éticos y responsivos. El diseño formativo propuesto se estructura en tres dimensiones ontológicas centrales: espacio-valor, temporalidad plural (policrónica) y dialogismo radical (polifónico) y en cuatro ejes: ético, estético y técnico-político. Además, se sistematiza teórica y metodológicamente en tres etapas: Aclimatación, Inmersión e Inventación que, a través de estrategias didácticas, como Círculos de Sentido y Lecturas Dialógicas, permitieron intercambios y construcción de conocimientos sobre la(s) discapacidad(es) y estrategias de enseñanza en Educación Especial e Inclusión Escolar. Estos fueron presentados como dispositivos pedagógicos que favorecen la formación en Pedagogía a partir del encuentro entre múltiples voces, promoviendo un espacio de experimentación activa, de lo diálogo y transformación.

Palabras clave: educación especial; educación inclusiva; formación de profesores; dialogismo.

PALAVRAS INICIAIS

A Inclusão é um paradigma, um direito público, subjetivo, inegociável e intransferível, um processo de/em construção social e político. A Educação Inclusiva compreende um movimento político, legal, estrutural, material, formativo e atitudinal visando ao reconhecimento e valorização das diferenças e diversidades (Nozi, 2024; Brasil, 2008, 2015; Orrú, 2017). Especificamente, entendemos a Inclusão Escolar como ações pedagógicas no processo de escolarização que vai além do acesso físico à escola e se concretiza na garantia da participação, da aprendizagem e do pertencimento de todas/os as/os estudantes (Mendes, 2017). Envolve transformar as práticas escolares, eliminar barreiras e valorizar as diferenças enquanto algo próprio do humano. Para isso, requer políticas e investimentos financeiros, reorganização curricular, atuação colaborativa e formação docente crítica.

Nesse contexto, a Educação Especial, entendida como modalidade de ensino transversal ao processo de escolarização, organiza e oferece serviços, recursos e estratégias específicas para apoiar o pleno desenvolvimento das/os estudantes público-alvo – pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação – dentro das escolas comuns. Essa modalidade atua em articulação para complementar e suplementar o acesso ao currículo, principalmente por meio do Atendimento Educacional Especializado (AEE). A Educação Especial brasileira não é excepcional em seus dilemas, pois compartilha desafios semelhantes aos enfrentados em outros países. Contudo, no contexto brasileiro há um importante processo de ressignificação conceitual e prática, impulsionado por lutas sociais e políticas por direitos educacionais (Pletsch, 2020; Oliveira, 2024). Logo, é também perspectivada enquanto

campo interdisciplinar de produção científica, que dialoga com áreas como Psicologia, Sociologia, Antropologia e Pedagogia.

Nesse horizonte, é essencial o fortalecimento da formação de professoras¹, destacando a importância da colaboração entre todas/os que compõem a comunidade escolar na construção de ambientes educativos que vivenciem as diferenças como potência humanizadora. Esse compromisso é fundamental para a construção de uma sociedade mais democrática, na qual todas/os possam participar plenamente e alcançar seu máximo potencial acadêmico e social (Casagrande, Oliveira, 2024; Zanolorenzi, Bulaty, 2024).

No Brasil, diversas propostas e práticas têm sido desenvolvidas com o objetivo de construir o processo de inclusão escolar. Dentre essas iniciativas, destacam-se estratégias amplas como acessibilidade, sistema de suporte multicamadas e atuação dos profissionais de apoio à inclusão escolar. Além dessas, práticas mais específicas incluem Ensino Colaborativo, Diferenciação Curricular, Plano Educacional Individualizado (PEI), Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA), Práticas Baseadas em Evidências, Aprendizagem Cooperativa, Metodologias Ativas e Tecnologia Assistiva, todas fundamentais para viabilizar acessibilidade curricular e metodológica, bem como atender às necessidades educacionais específicas das/os estudantes (Casagrande, Oliveira, 2024; Rocha, Sá, Angelo, 2024; Foltran Júnior, Silva, Mamcasz-Viginheski, 2024).

Apesar dos requisitos legais garantirem o acesso, a permanência e a aprendizagem de todas/os ao ensino democrático, na prática, pessoas com deficiência, transtornos do neurodesenvolvimento e altas habilidades/superdotação e suas famílias têm enfrentado dificuldades com a falta de acessibilidade, especialmente a pedagógica (Weizenmann, Pezzi, Zanon, 2020). Cotidianamente, temos presenciado as atitudes sociais das professoras em relação à Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva, pois tais atitudes influenciam o movimento de inclusão e evidenciam o desenvolvimento de crenças, intenções e posicionamentos favoráveis (ou não) à inclusão (Choque, Abarca, Choque, 2023). Em conjunto com as atitudes, estão as crenças de autoeficácia que as professoras têm sobre suas práticas pedagógicas, ou seja, o quanto estas profissionais se julgam capazes para ensinar e exercer sua profissão, e isso está ligado diretamente às suas atitudes. Muitas não se sentem aptas a lecionar na Educação Especial e mesmo na sala de aula comum (Nozi, 2024; Moura, Silva, 2023).

Diante disso, temos nos questionado: como possibilitar espaços-tempos formativos que, ancorados em uma proposta de educação dialógica e emancipatória, contribuam para que as pedagogas em formação ressignifiquem suas crenças, atitudes e práticas para atuar no contexto da Educação Especial e da Inclusão Escolar? Esses questionamentos passam pelo que é dito, pelo que circula e é legitimado nos discursos com as interlocutoras historicamente situadas. Temos dialogado com a malha conceitual de Paulo Freire e Mikhail Bakhtin, cujas obras fundamentam uma concepção de educação como prática social, política e cultural. Suas contribuições sobre linguagem, mediação e dialogicidade sustentam a compreensão da formação de professoras assumindo-as enquanto pessoas históricas e ativas na produção de conhecimento e na transformação de si e do mundo.

Diante do exposto, objetivamos enunciar um desenho formativo no contexto do componente curricular Educação Especial II, a partir da experiência com professoras em formação. Sua tessitura reflexiva apresenta duas subseções: na primeira refletimos sobre a Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva enquanto um inédito viável; na segunda subseção

¹ Optamos pelo uso do feminino para referirmo-nos às professoras por reconhecer a predominância de mulheres na docência e valorizar sua presença histórica, política e afetiva na formação em Educação.

enunciamos a abordagem teórico-epistemológica adotada, com ênfase na interação responsiva entre formadora e licenciandas, compreendendo a educação como um ato ético e responsivo.

Os aspectos ontológicos do desenho formativo proposto estão estruturados em três dimensões centrais: o espaço-valorativo, a temporalidade plural (policrônica) e o dialogismo radical (polifônico) e em quatro eixos: ético, estético, técnico e político. A sistematização teórico-metodológica encontra-se organizada em três etapas: Ambientação, Imersão e Invenção que, através de estratégias didáticas, a exemplo dos Círculos de Sentido, das Leituras Dialógicas e da Infografia, permitiu trocas e construções de conhecimentos sobre a(s) deficiência(s) e estratégias de ensino. Estas se apresentaram como um dispositivo pedagógico que favoreceu a construção de conhecimentos a partir do encontro entre múltiplas vozes, promovendo um espaço de experimentação ativa, de diálogo e de (auto)transformação.

EDUCAÇÃO ESPECIAL NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA: UM INÉDITO VIÁVEL

A Educação Especial passou por significativas transformações ao longo do tempo, migrando de modelos segregacionistas, pautados exclusivamente na lógica biomédica e institucional, para uma abordagem inclusiva que reconhece a diversidade como valor educativo. A Educação Especial na perspectiva inclusiva, então, passou a ser concebida como uma modalidade que propõe práticas pedagógicas contextualizadas, construídas cotidianamente com as/os estudantes com deficiência(s), transtornos do neurodesenvolvimento e altas habilidades/superdotação visando aprendizagem e desenvolvimento (Borba *et al.*, 2024). Contudo, persiste uma tensão em torno de sua identidade: enquanto parte das pessoas ainda associa a Educação Especial a práticas segregadas, outras vozes defendem sua plena articulação ao ensino comum, evidenciando os desafios históricos da formação docente marcada por enfoques clínicos e pouco integradores.

A Educação Especial no Brasil tem passado por intensas transformações epistemológicas, impulsionadas por políticas públicas que deslocam o foco da deficiência das limitações individuais para as barreiras sociais, conforme o modelo social (Pletsch, 2020). Esse reposicionamento é fortalecido por documentos como a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (Brasil, 2008) e a Lei Brasileira de Inclusão – Lei Nº 13.146/2015 (Brasil, 2015), que ampliam o entendimento da Educação Especial ao defenderem acessibilidade e inclusão em escolas comuns. Nessa perspectiva, torna-se fundamental que as pesquisas considerem aspectos interseccionais como classe, gênero e raça. Souza *et al.* (2022) reforçam que AEE, sob a ótica freiriana, deve ser crítico, dialógico e libertador, reconhecendo o estudante com deficiência como sujeito de direitos e protagonista de sua própria história. A efetivação dessa proposta requer romper com práticas excludentes, investir em formações docentes sensíveis às desigualdades estruturais e compreender a educação inclusiva como um espaço de luta ética e de esperança transformadora.

O conceito de inédito viável, elaborado por Paulo Freire, refere-se às possibilidades de transformação social que, embora ainda não realizadas, são concretamente possíveis a partir de uma leitura crítica e esperançosa da realidade. Trata-se de um horizonte que emerge da percepção de que o mundo pode ser outro, desde que os sujeitos se comprometam com uma ação pedagógica libertadora e coletiva, capaz de denunciar as opressões e anunciar alternativas (Fonseca, Maciel, Santos, 2022). Em *Pedagogia da Esperança*, afirma que o mundo é “aquilo que, ainda não sendo, pode vir a ser; é o que se pode realizar no processo histórico, pela ação humana comprometida” (Freire,

1992, p. 91). Essa formulação se opõe ao fatalismo e à aceitação passiva da realidade, pois, como lembra o autor, “a esperança é necessidade ontológica; a desesperança, esperança que, perdendo o endereço, se torna distorção” (Freire, 1992, p. 9). Embora o termo ainda não estivesse nomeado em *Pedagogia do Oprimido*, a ideia já se manifesta na defesa da libertação como um processo de práxis.

Defender a utopia é insistir na possibilidade do inédito viável. É acreditar que o mundo pode ser outro. Nessa perspectiva, o inédito viável é semente e fruto da ação pedagógica consciente, que se fortalece, sobretudo, em situações-limite, nas quais a esperança e a transformação se fazem urgentes (Freire, 1992). Como síntese da utopia crítica e da práxis libertadora, esse conceito desafia a educação a se comprometer com a reinvenção do mundo. Assim, ao analisar a Educação Especial Inclusiva sob a ótica do inédito viável, percebemos que essa perspectiva educativa se apresenta como uma utopia possível, concretizável pela ação educativa coletiva e transformadora. Compreendida como uma modalidade educacional que promove o direito às diferenças e o combate à exclusão, a Educação Especial Inclusiva se constitui em um projeto pedagógico coerente com a concepção freireana, pois envolve práticas críticas, dialógicas e participativas na construção do conhecimento (Pesce, Rocha, 2022).

O inédito viável é a expressão de uma esperança ativa, ancorada na prática concreta e na criticidade diante do mundo. Nesse panorama, é fundamental superar práticas pedagógicas tradicionais que enxergam a deficiência como limitação ou barreira, passando a considerá-la uma expressão legítima das diferenças e da diversidade humana. Ao reconhecer os estudantes com deficiência como sujeitos capazes de aprendizagem e de desenvolvimento, a educação se materializa como um inédito viável, configurando-se não apenas em uma promessa, mas em um processo educativo concreto e factível de transformação social (Duarte Neto, Ribeiro, 2023). A Educação Especial Inclusiva, quando compreendida como inédito viável, não apenas idealiza um cenário educacional mais democrático, mas também mobiliza práticas e políticas concretas que sustentam o desenvolvimento integral de todas/os as/os estudantes. Trata-se de afirmar, na prática cotidiana das escolas, um compromisso ético-político com a inclusão.

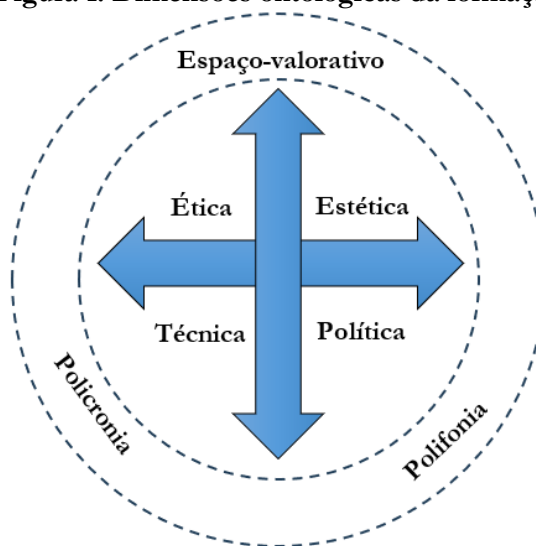
DESENHO FORMATIVO PARA A EDUCAÇÃO ESPECIAL NA PERSPECTIVA INCLUSIVA

A proposta de formação aqui apresentada dialoga diretamente com o conceito de arquitetura. Para Bakhtin (2006), a arquitetônica é o princípio organizador das relações entre os valores éticos, estéticos e teóricos no mundo vivido, não se restringindo, portanto, a uma estrutura racional, formal ou abstrata. É nesse horizonte que buscamos construir e vivenciar uma experiência de formação em que a constituição do sujeito-professora se dá na interação com o outro, com a linguagem e com a historicidade de suas práticas. Desse modo, adotamos como inspiração a noção de formação polícrona, que reconhece a pluralidade dos tempos-espacos e domínios que coexistem nas pessoas; e a ideia de formação polifônica, centrada na escuta, na interlocução e na valorização de múltiplas vozes e perspectivas. Essa concepção rompe com modelos autoritários ou unívocos de formação, reafirmando a importância da dialogicidade na constituição dos saberes docentes. A proposta formativa é, assim, sustentada por uma visão integrada do ser humano em sua singularidade histórica e responsabilidade ética.

Com o intuito de tornar mais visível essa proposta, elaboramos duas figuras que representam graficamente os elementos constitutivos do desenho formativo. A Figura 1 sintetiza as dimensões ontológicas da formação, evidenciando tanto os aspectos ligados à identidade

profissional quanto às suas relações dialógicas no processo formativo.

Figura 1: Dimensões ontológicas da formação



Fonte: Elaboração própria, 2025.

A Figura 1 expõe uma representação arquiteto-ética da formação que expressa a proposta de desenho formativo como um campo relacional e dinâmico, articulado por quatro eixos formativos que se organizam em torno de três dimensões ontológicas centrais: o espaço-valorativo, a temporalidade plural (policrônica) e o dialogismo radical (polifônico). Esses elementos não apenas estruturam o percurso formativo, mas constituem a própria natureza da experiência formadora como um acontecimento ético, estético e responsivo.

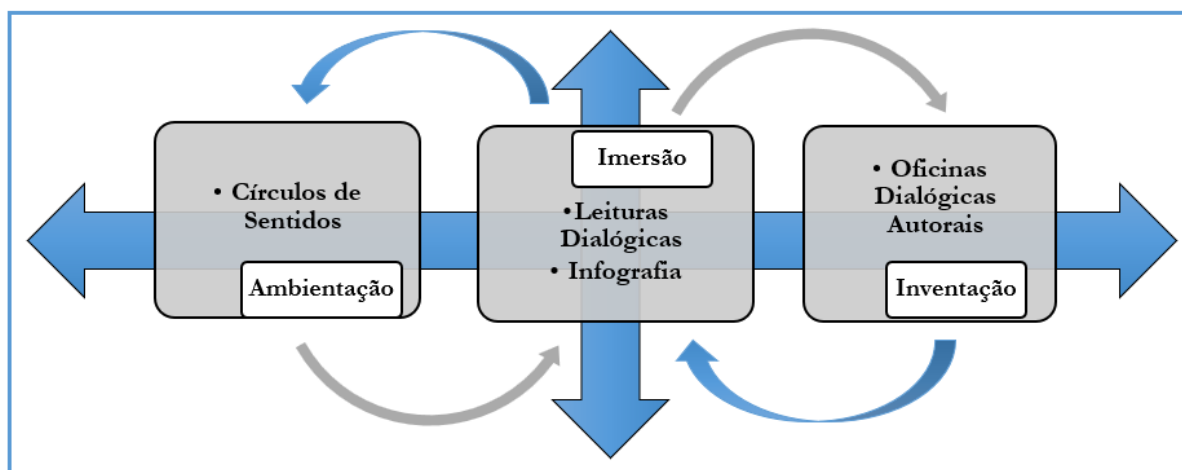
A primeira dimensão, denominada espaço-valorativo, integra os eixos ético, estético e político na constituição do sujeito em sua singularidade e responsabilidade. Trata-se, portanto, de reconhecer que os atos formativos carregam densidade axiológica e exigem de todas/os as/os envolvidas/os uma postura responsiva diante do mundo. A segunda dimensão corresponde à temporalidade plural, ou policrônica, a qual compreende a formação como processo que transcende o presente imediato. O tempo formativo é tecido por memórias, saberes sedimentados, experiências vividas e possibilidades futuras. Cada ato educativo evoca o passado, posiciona-se no presente e projeta sentidos em direção ao porvir. Esse tempo múltiplo que constitui a formação desafia visões lineares e cronológicas, ampliando o horizonte de compreensão da docência como travessia contínua. A terceira dimensão – o dialogismo radical – está diretamente ligada ao conceito de polifonia, princípio fundante das práticas educativas que reconhecem a constituição do sujeito na relação com o outro. O conhecimento emerge do encontro entre vozes distintas e situadas, que se tensionam, se respondem e se transformam mutuamente. Nesse movimento, a formação torna-se espaço de significação partilhada, no qual cada sujeito se posiciona ética e criticamente diante das alteridades (Bakhtin, 2010; Freire, 2021).

Os quatro eixos da formação – ético, estético, técnico e político – são representados como uma cruz em movimento, sem hierarquia, apontando para a abertura e a complexidade da prática educativa. O Eixo Ético expressa o compromisso com as alteridades e a responsabilidade singular diante da vida, fundamentado na ideia de que não há alibi na existência (Bakhtin, 2010). O Eixo

Estético trata da sensibilidade, da expressão simbólica e da forma como atribuímos sentido à experiência. Já o Eixo Técnico refere-se aos métodos e instrumentos pedagógicos, que, longe de serem neutros, devem estar a serviço da ética, da estética e da transformação social. Por fim, o Eixo Político sustenta os demais, pois toda educação envolve escolhas e disputas de sentido, sendo, portanto, um ato político que, como defende Freire (1997), deve estar comprometido com a justiça social e a emancipação.

Considerando que o componente curricular Educação Especial II possui uma carga horária total de 30 horas-aula, optamos por sistematizá-lo inspirado na proposta de Santos e Vasconcelos (2023). A Figura 2 apresenta uma representação visual estruturada em três momentos principais: Ambientação, Imersão e Inventação. As setas representam a dinamicidade do processo formativo, indicando que as etapas não são lineares, mas interativas e retroalimentadas. As pessoas não avançam de forma rígida entre os momentos, mas circulam entre eles, revisitando práticas, ressignificando saberes e construindo sentidos.

Figura 2: Desenho formativo em Educação Especial



Fonte: Elaboração própria, 2025.

A Figura 2 organiza o percurso formativo em três etapas articuladas destacando práticas pedagógicas e metodológicas associadas a cada uma delas, em constante relação circular e dialógica. Vejamos:

1. Ambientação (Eixo Inicial – à esquerda): Essa fase marca o início do processo formativo e tem como foco a criação de vínculos entre as pessoas envolvidas. É o momento de acolher, escutar e partilhar vivências, criando um espaço de confiança e horizontalidade. Busca-se construir um território comum, onde os participantes possam se reconhecer como protagonistas do processo formativo. A ambientação possibilita a abertura ao diálogo, à escuta ativa e ao reconhecimento do outro como sujeito de saber.

A ambientação foi vivenciada com intensidade nos Círculos de Sentidos, espaços dialógicos onde revisitamos temas fundamentais da Educação Especial I, como as distinções conceituais entre Educação Especial, Educação Inclusiva e Inclusão Escolar, o histórico sob uma perspectiva decolonial e a análise crítica da legislação vigente, com ênfase na acessibilidade. Esses encontros promoveram o entrelaçamento entre experiências pessoais e os aportes teóricos, possibilitando um

ambiente acolhedor de escuta e construção coletiva do conhecimento. A proposta dialógica permitiu que estudantes e professora se reconhecessem mutuamente como sujeitos ativos na formação, lançando as bases para um percurso colaborativo e crítico.

A partir dessa vivência, fomos convidadas a repensar a linguagem como um processo relacional e histórico, profundamente marcado pelas condições sociais de quem enuncia. Inspiradas por Bakhtin (2006), compreendemos que cada palavra carrega a presença do outro e participa da constituição do sujeito e da realidade. Nesse movimento, o aprendizado foi sendo construído sob a perspectiva do materialismo histórico-dialético, reconhecendo os sujeitos em suas práticas e condições concretas de existência. A ambientação revelou que é pela linguagem — no gesto de dialogar, escutar e responder — que nos constituímos, e que a formação docente crítica se dá justamente no compromisso ético com a vida, com a diferença e com a transformação do mundo.

2. Imersão (Eixo Central): Localizada no centro da figura, a Imersão representa o núcleo da formação, no qual os licenciandos adentram com mais profundidade na realidade das escolas e da docência, realizando um movimento de maior implicação e análise crítica. Na fase de imersão, os sujeitos mergulham nas temáticas, conceitos e práticas que atravessam a formação. É uma etapa de aprofundamento crítico, de leitura e releitura da realidade, na qual os participantes são convidados a problematizar suas experiências, confrontando-as com os saberes teóricos e práticos. Aqui, o estudo é vivido de forma dialógica e contextualizada, fortalecendo o pensamento reflexivo e a atitude investigativa.

Nesta fase, iniciamos os estudos pelas diferentes concepções de deficiência, criticando o modelo biomédico que historicamente a construiu como um desvio individual a ser corrigido, reforçando estigmas e exclusões. A partir de Leituras Dialógicas e da criação de infografias autorais, aproximamo-nos do modelo social da deficiência, que desloca o foco das limitações do corpo para as barreiras sociais, culturais e estruturais. Essa perspectiva possibilitou uma conexão significativa entre teoria e prática, permitindo compreender que a deficiência é produzida em contextos de desigualdade. Discutimos ainda como as instituições escolares — inclusive as que se dizem inclusivas — operam como dispositivos de normalização e controle, produzindo subjetividades a partir de lógicas padronizadoras (Lunardi, 2001). Nesse sentido, a perspectiva decolonial emerge como essencial para desestabilizar os discursos medicalizantes e eurocentrados, que operam como instrumentos de biopoder ao rotular, categorizar e regular corpos e saberes (Orrú, 2017).

A articulação entre decolonialidade e interseccionalidade aprofundou nossa compreensão sobre os sujeitos da Educação Especial como plurais, complexos e situados em múltiplas camadas de opressão. Reconhecemos que o capacitismo se entrelaça com o racismo, o patriarcado e a desigualdade de classe, como no caso de um estudante negro, com deficiência e oriundo de territórios empobrecidos, cuja vivência é atravessada por exclusões interdependentes. Ferrari (2023) amplia esse debate ao argumentar que a deficiência precisa ser pensada como ponto de partida epistemológico, exigindo um reposicionamento ético e político por parte de educadores e pesquisadores. Pensar os sujeitos da Educação Especial sob essas lentes exige que a escola se reconstrua como espaço que acolhe e valoriza a diferença como constitutiva da existência, enfrentando as violências simbólicas e reafirmando, como nos ensina Paulo Freire, o direito de existir e aprender com dignidade e autonomia.

3. Invenção (Eixo Final – à direita): A invenção é compreendida como um momento formativo de criação coletiva, autoria e intervenção no mundo, pautado por um compromisso ético-político com a transformação social. No contexto do Nordeste, o termo carrega sentidos culturais diversos, mas é ressignificado na formação docente como expressão da potência criadora

das professoras em formação, que, por meio de Oficinas Dialógicas Autorais e inspiradas no inédito viável, elaboram saberes a partir da prática vivida. Mais do que aplicação técnica, a invenção é uma experiência significativa – como propõe Bondía (2002) –, marcada por vivências que nos atravessam, transformam e demandam presença, sensibilidade e abertura para atribuir sentido àquilo que se vive.

Nesta etapa, experimentamos um processo pedagógico marcado pela autoria, pela criação e pela escuta sensível às realidades escolares e aos sujeitos envolvidos na prática docente. Iniciamos com uma abordagem em diálogo com Orrú (2017), que propõe o conceito de “inclusão menor”, para pensar a inclusão como acontecimento singular que emerge nas brechas da vida escolar cotidiana, e não como produto de políticas homogêneas. A diferença, nessa perspectiva, é potência que exige reinvenção constante das práticas pedagógicas, superando a lógica do enquadramento e da adaptação. Ademais, sensibilizamos-nos com a pedagogia das possibilidades, que propõe a superação da cultura das impossibilidades e a valorização das boas práticas pedagógicas comprometidas com os direitos humanos. Essa pedagogia reconhece que o currículo deve ser construído em diálogo com a diferenças e orientado pela dignidade humana, promovendo processos formativos que rompam com práticas excludentes e classificatórias.

Essa fase se deu por meio de Oficinas Dialógicas Autorais, nas quais vivenciamos a elaboração de estudos de caso, a produção de materiais pedagógicos acessíveis, a construção colaborativa de PEI e a planificação de propostas didáticas com base nos princípios do DUA. Mais do que realizar tarefas, essas práticas constituíram acontecimentos formativos, nos quais teoria e prática se entrelaçaram na produção de sentidos próprios e coletivos.

Estudamos o ensino colaborativo como uma abordagem pedagógica essencial na Educação Especial e na Inclusão Escolar, aprofundando sua concepção teórica e analisando experiências práticas que envolvem a parceria entre a professora da sala de aula comum e a da sala do AEE. A partir de textos como os de Silva *et al.* (2025), compreendemos que essa colaboração não só aprimora a aprendizagem de estudantes com deficiência(s), como também promove transformações culturais nas escolas. Discutimos, com base em Leme e Toledo (2024), a importância da formação docente e de redes colaborativas, e analisamos experiências brasileiras que reforçam a responsabilidade compartilhada na inclusão. Também refletimos criticamente sobre as limitações do contexto brasileiro frente a experiências internacionais mais consolidadas, como nos Estados Unidos e na Itália, conforme apontado por Erben e Melo (2023), destacando a necessidade de políticas públicas e recursos adequados para efetivar essa prática de forma ampla.

Alinhadas ao Ensino Colaborativo, construímos o PEI, documento que, para além de uma exigência burocrática, foi sendo tratada enquanto uma ferramenta pedagógica potente. O PEI tem como objetivo orientar a prática pedagógica por meio da definição clara de metas de aprendizagem ajustadas às necessidades de cada estudante. Estruturado com metas em diferentes prazos, permite o acompanhamento contínuo do processo educativo no ensino comum (Pletsch, Glat, 2013; Silva, Camargo, 2021). Sua construção deve ser colaborativa, envolvendo uma equipe multidisciplinar, e incluir objetivos, adaptações curriculares, recursos e estratégias adequadas, com revisões periódicas para garantir sua atualização. Pereira e Nunes (2018), em um estudo interventivo com estudantes com autismo, demonstram como o PEI pode impactar positivamente a participação acadêmica desses alunos. Os resultados indicaram que, após a aplicação do PEI, houve mudanças qualitativas e quantitativas expressivas no envolvimento das/os estudantes nas tarefas escolares, comprovando o potencial do PEI como instrumento de acessibilidade curricular e avaliação efetiva.

Além do exposto, ao longo do processo formativo, estudamos e elaboramos planificações com base nos fundamentos, princípios e pontos de verificação do DUA, considerando caracterizações de turmas da Educação Infantil e dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Com base nos princípios de múltiplas formas de representação, de ação/expressão e de engajamento, refletimos sobre a importância de projetar o currículo de forma flexível desde o início, antecipando as diferenças como parte constitutiva da sala de aula (Sebastián-Heredero, Moreira, Moreira, 2022). Essa perspectiva foi aprofundada em atividades que articularam teoria e prática, incluindo o uso de recursos acessíveis, tecnologias assistivas e diferentes estratégias avaliativas. Também discutimos como o DUA pode ser integrado à cultura *maker* e a projetos pedagógicos mais colaborativos e inclusivos, ampliando as possibilidades de participação de todas/os as/os estudantes. Refletimos também sobre os desafios concretos de sua implementação, como a necessidade de formação continuada, mas também sobre os impactos positivos, como o aumento do engajamento e da aprendizagem significativa (Foltran Júnior, Silva, Mamcasz-Viginheski, 2024).

Cada ação realizada nesse momento foi oportunidade para que nos deixássemos afetar e refletíssemos sobre nossa própria maneira de ensinar, acolher e interagir com as diferenças. Foi nessa relação entre o vivido e o pensado que a Invenção se consolidou como momento de invenção de si, de reinvenção das práticas e de construção da docência como lugar de implicação ética e estética. Assim, afirmamos que formar-se professora não é apenas adquirir conteúdo ou repetir métodos, mas colocar-se inteira na travessia formativa, com coragem para criar, errar, escutar e (re)significar. A Invenção, portanto, não é uma etapa técnica: é uma vivência crítica, criativa e transformadora, que marca o gesto político de fazer da formação um campo de autoria e de compromisso com a educação inclusiva.

PALAVRAS FINAIS

Este estudo evidenciou que a formação de pedagogas, quando alicerçada em estratégias dialógicas, autorais e responsivas, constitui-se como um inédito viável para a ressignificação da Educação Especial na perspectiva inclusiva. Ao integrar conceitos como dialogismo, interseccionalidade, inclusão menor e pedagogia das possibilidades, o percurso formativo reafirmou-se que a inclusão escolar não se faz apenas por meio de recursos ou normativas, mas exige práticas pedagógicas implicadas eticamente com a valorização das diferenças.

Entre as principais contribuições do estudo, destaca-se a urgência de romper com modelos assistencialistas e capacitistas que ainda atravessam as práticas escolares e formativas. As propostas apresentadas oferecem subsídios para currículos mais críticos e colaborativos. Contudo, reconhecemos que ainda há um longo caminho a ser percorrido. Faz-se necessário ampliar os estudos que articulem a formação para a Educação Especial, interseccionalidade e descolonialidade, especialmente no campo da formação inicial. Urge também investigar os impactos concretos dessas formações na prática docente cotidiana e na trajetória das/os estudantes, para que o inédito viável da inclusão não permaneça apenas como horizonte, mas se efetive como prática emancipadora.

REFERÊNCIAS

- BAKHTIN, Mikhail Mikháilovich. *Para uma filosofia do ato responsável*. São Carlos-SP: Pedro & João Editores, 2010.
- BAKHTIN, Mikhail Mikháilovich. *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 2006.

BONDÍA, Jorge Larrosa. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. *Revista brasileira de educação*, [S.l.], v. 19, p. 20-28, abr. 2002. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1413-24782002000100003>. Acesso em: 10 mar. 2025.

BORBA, Bruna Barros; HAAS, Clarissa; SILVA, Mayara Costa; FREITAS, Cláudia Rodrigues de Freitas. Estágio em educação especial na pedagogia: aprendizagens em contextos escolares inclusivos. *Recital: Revista de Educação, Ciência e Tecnologia de Almenara*, Almenara-MG, v. 6, n. 1, p. 76-93, jan./abr. 2024. Disponível em: <https://doi.org/10.46636/recital.v6i1.404>. Acesso em: 20 abr. 2025.

BRASIL. 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*: seção 1, Brasília, DF, ano 152, n. 127, p. 2-11, 7 jul. 2015. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm. Acesso em: 20 abr. 2025.

BRASIL *Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva*. Brasília: MEC, 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducspecial.pdf>. Acesso em: 20 dez. 2024.

CASAGRANDE, Rosana de Cássia; OLIVEIRA, José Pedro de. Propostas para o ensino na Educação Especial: contribuições do campo acadêmico brasileiro. *Práxis Educativa*, Ponta Grossa, v. 19, e22614, 2024. Disponível em: <https://revistas.uepg.br/index.php/praxiseducativa/article/view/22614>. Acesso em: 19 abr. 2025.

CHOQUE, María Elena; ABARCA, John Concha; CHOQUE, Marcelina Quispe. Actitud del docente en la educación inclusiva. *Horizontes Revista de Investigación en Ciencias de la Educación*, [S.l.], v. 7, n. 27, p. 239-253, 2023. Disponível em: <https://doi.org/10.33996/revistahorizontes.v7i27.510>. Acesso em: 17 abr. 2025.

DUARTE NETO, Grigorio; RIBEIRO, Francisco Adelson Alves. Circulação e legitimação de sentidos em educação especial na perspectiva inclusiva: implicações no Curso de Pedagogia (Educação Profissional e Tecnológica) ofertado em Rede por Institutos Federais. *Cadernos Zygmunt Bauman*, [S.l.], v. 13, n. 33, dez. 2023. Disponível em: <https://cajapio.ufma.br/index.php/bauman/article/view/24662>. Acesso em: 17 abr. 2025.

ERBEN, Endhyel; MELLO, Kelen Berra de de. Um estudo sobre as políticas públicas que dão suporte ao Ensino Colaborativo em países como Estados Unidos, Itália e Brasil. *Rev. Educ. Espec.*, Santa Maria-RS, v. 36, e72108, 2023. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1984-686X2023000100237&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 20 abr. 2025.

FERRARI, Luciana. Deficiência, linguagem e decolonialidade: e se pensássemos o mundo a partir da deficiência? In: IFA, Sergio; MENICONI, Flavia Colen; NASCIMENTO, Ana Karina de Oliveira (Orgs.). *Linguística aplicada na contemporaneidade*: práticas decoloniais, letramentos críticos e discurso no ensino de línguas. Campinas-SP: Pontes Editores, 2023. p. 68-87.

FONSECA, Lucas Eduardo dos Reis; MACIEL, Maria Martha; SANTOS, Ana Paula Lima. O inédito viável. *Revista Primeira Escrita*, [S.l.], v. 9, n. 02, p. 54-67, 2022.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. 17 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2021.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Autonomia*: Saberes necessários à Prática Educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1997.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Esperança*: Um Reencontro com a Pedagogia do Oprimido. Notas de Ana Maria Araújo Freire. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

LEME, Erika Souza; TOLEDO, Monica dos Santos. Pedagogia colaborativa: interconexões entre formação e ação docente com vistas à inclusão. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, [S.l.], v. 105, p. e6049, 2024. Disponível em: <https://doi.org/10.24109/2176-6681.rbep.105.6049>. Acesso em: 20 abr. 2025.

LUNARDI, Márcia Lise. Inclusão/exclusão: duas faces da mesma moeda. *Revista Educação Especial*, [S. l.], p. 27–35, 2012. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/5181>. Acesso em: 20 abr. 2025.

FOLTRAN JUNIOR, Dierone César; SILVA, Sani de Carvalho Rutz da; MAMCASZ-VIGINHESKI, Lúcia Virginia. Desenho Universal da Aprendizagem e Tecnologia Assistiva: uma revisão de literatura sobre a inclusão de pessoas com deficiência no ensino superior. *Revista Brasileira de Ensino de Ciência e Tecnologia*, [S.l.], v. 17, n. 2, 2024. Disponível em: <https://periodicos.utfpr.edu.br/rbect/article/view/17018>. Acesso em: 20 abr. 2025.

MENDES, Enicéia Gonçalves. Sobre alunos “incluídos” ou “da inclusão”: reflexões sobre o conceito de inclusão escolar. In: Sonia Lopes Victor, Alexandro Braga Vieira e Ivone Martins de Oliveira (Orgs.). *Educação especial inclusiva: conceituações, medicalização e políticas*. São Carlos-SP: Pedro & João Editores, 2017. p. 60-83.

MOURA, Jussara de Paula da Silva; SILVA, Cristiana Barcelos da. Educação Especial Inclusiva e a formação inicial em pedagogia na visão de profissionais da área. *Cadernos Macambira*, [S. l.], v. 7, n. 3, p. 131–139, 2023. Disponível em: <https://revista.lapprudes.net/CM/article/view/799>. Acesso em: 17 abr. 2025.

NOZI, Gislaine Semcovici. *Saberes Docentes para a Educação Inclusiva: crenças de autoeficácia em professores*. São Paulo: Dialética, 2024.

OLIVEIRA, Ivanilde Apoluceno de. A Formação em Educação Especial na Região Norte: um Olhar para os Cursos de Pedagogia. *Rev. bras. educ. espec.*, Marília, v. 30, e0105, 2024. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-65382024000101002&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 17 abr. 2025.

ORRÚ, Sílvia Ester. *O re-inventar da inclusão: os desafios da diferença no processo de ensinar e aprender*. Petrópolis-RJ: Vozes, 2017.

PEREIRA, Débora Mara; NUNES, Débora Regina de Paula. Diretrizes para a elaboração do PEI como instrumento de avaliação para educando com autismo: um estudo interventivo. *Revista Educação Especial*, [S.l.], v. 31, n. 63, p. 939-980, 2018. Disponível em: <https://doi.org/10.5902/1984686X33048>. Acesso em: 6 mai. 2025.

PESCE, Lucila; ROCHA, Adriana. Paulo Freire: contribuições para insurgências e resistências. *R. Educ. Públ.*, Cuiabá, v. 31, e13382, jan. 2022. Disponível em: <https://doi.org/10.29286/rep.v31ijan/dez.13382>. Acesso em: 1 abr. 2025.

PLETSCH, Márcia Denise; GLAT, Rosana. Plano Educacional Individualizado (PEI): um diálogo entre práticas curriculares e processos de avaliação escolar. In: GLAT, Rosana; BLANCO, Vera Lúcia Trevisan de Souza (Orgs.). *Estratégias educacionais diferenciadas para alunos com necessidades educacionais especiais*. Brasília-DF: MEC; Secretaria de Educação Especial, 2013. p. 17–32.

PLETSCH, Márcia Denise. O que há de especial na educação especial brasileira? *Momento - Diálogos em Educação*, [S. l.], v. 29, n. 1, p. 57–70, 2020. DOI: 10.14295/momento.v29i1.9357. Disponível em: <https://periodicos.furg.br/momento/article/view/9357>. Acesso em: 17 abr. 2025.

ROCHA, Cintia Novaes; SÁ, Ivo Ribeiro de; ANGELO, Fernanda de Menezes. A Educação Especial na formação inicial de professores: a graduação em Pedagogia no ABC Paulista. *Revista*

Profissão Docente, [S. l.], v. 24, n. 49, p. 1–29, 2024. DOI: 10.31496/rpd.v24i49.1629. Disponível em: <https://revistas.uniube.br/index.php/rpd/article/view/1629>. Acesso em: 18 abr. 2025.

SANTOS, Rodiney Marcelo Braga dos; VASCONCELOS, Tatiana Cristina. Episódios formativos em educação matemática inclusiva na abordagem do desenho universal para aprendizagem. *Boletim de Conjuntura (BOCA)*, Boa Vista, v. 15, n. 45, p. 592–614, 2023. DOI: 10.5281/zenodo.8371402. Disponível em: <https://revista.ioles.com.br/boca/index.php/revista/article/view/2216>. Acesso em: 20 abr. 2025.

SEBASTIÁN-HEREDERO, Eladio; MOREIRA, Samantha Ferreira da Costa; MOREIRA, Fernando Ricardo. Práticas educativas pautadas no Desenho Universal para Aprendizagem (DUA). *Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação*, Araraquara, v. 17, n. 3, p. 1904–1925, 2022. DOI: 10.21723/riace.v17i3.17087. Disponível em:

<https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/17087>. Acesso em: 20 abr. 2025.

SILVA, Daniela Kubinyec da; MENEZES, Vinicius Iuri de; CAPELLINI, Vera Lucia Messias Fialho; BELANCIERI, Maria de Fátima. Collaborative teaching: challenges and possibilities in the construction of the individualized care plan for students with asd. *Aracê*, [S. l.], v. 7, n. 2, p. 5162–5184, 2025. DOI: 10.56238/arev7n2-038. Disponível em:

<https://periodicos.newsciencepubl.com/arace/article/view/3149>. Acesso em: 19 abr. 2025.

SILVA, Gabrielle Lenz da; CAMARGO, Sígila Pimentel Höher. H Revisão integrativa da produção científica nacional sobre o Plano Educacional Individualizado. *Revista Educação Especial*, Santa Maria-RS, v. 34, p. 1-23, 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.5902/1984686X66509>. Acesso em: 18 abr. 2025.

SOUZA, Maria Luiza *et al.* A educação especial sob o olhar freiriano: uma reflexão sobre o Atendimento Educacional Especializado (AEE). *Revista Ibero-Americana de Humanidades, Ciências e Educação*, [S. l.], v. 8, n. 5, p. 345–360, 2022. DOI: 10.51891/rease.v8i5.5249. Disponível em: <https://periodicorease.pro.br/rease/article/view/5249>. Acesso em: 18 abr. 2025.

WEIZENMANN, Luana Stela; PEZZI, Fernanda Aparecida Szareski Pezzi; ZANON, Regina Basso.. Inclusão escolar e autismo: sentimentos e práticas docentes. *Psicologia Escolar e Educacional*, [S. l.], v. 24, p. e217841, 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/2175-35392020217841>. Acesso em: 1 abr. 2025.

ZANLORENZI, Claudia Maria Petchak; BULATY, Andreia. Cursos de Pedagogia das Instituições de Ensino Superior Públicas do Estado do Paraná e relação com a educação especial e inclusiva. *Ensino & Pesquisa*, [S. l.], v. 22, n. 1, p. 52-64, 2024. Disponível em: <https://doi.org/10.33871/23594381.2024.22.1.9098>. Acesso em: 6 maio 2025. Submetido em abril de 2025.

Submetido em junho de 2025

Aprovado em maio de 2025

Informações da autora

Tatiana Cristina Vasconcelos

Universidade Estadual da Paraíba

E-mail: tatianavasconcelos@servidor.uepb.edu.br

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3525-4521>

Link Lattes: <http://lattes.cnpq.br/2042671665043024>