ISSN: 2358-8829

FORMAÇÃO DOCENTE E INCLUSÃO ESCOLAR: CONTRIBUIÇÕES DO CURSO UFC/MEC PARA A PRÁTICA PEDAGÓGICA NO AEE

Francisca Renata Chaves de Morais [1]
Maria Auxiliadora de Oliveira Gurgel [2]
Maria Cleia Barroso Rodrigues [3]
Maria de Lourdes Moreira da Silva [4]
Vannorleide Rodrigues Saboia [5]

INTRODUÇÃO

A construção de uma escola que reconheça as diferenças como parte da experiência humana exige mais do que garantir matrícula. Implica criar condições para que os estudantes participem, aprendam e tenham suas possibilidades consideradas no cotidiano pedagógico. No Brasil, esse compromisso encontra respaldo na Constituição Federal de 1988, na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - Lei nº 9.394/1996, na Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, promulgada pelo Decreto nº 6.949/2009, e na Lei Brasileira de Inclusão - Lei nº 13.146/2015. Em conjunto, esses marcos afirmam o direito à educação e orientam a eliminação de barreiras que possam restringir acesso, permanência, participação e aprendizagem (BRASIL, 1988; 1996; 2009; 2015).

No âmbito específico do Atendimento Educacional Especializado (AEE), a Resolução CNE/CEB nº 4/2009 estabelece diretrizes operacionais para sua oferta na Educação Básica. Mais recentemente, o Decreto nº 12.686/2025, alterado pelo Decreto nº 12.773/2025, instituiu a Política Nacional de Educação Especial Inclusiva e a Rede Nacional de Educação Especial Inclusiva, incluindo entre suas diretrizes a formação continuada dos profissionais da educação (BRASIL, 2009; 2025a; 2025b). A atualização normativa reforça uma compreensão importante para este estudo: o AEE integra uma política educacional mais ampla e sua qualidade se relaciona tanto à organização dos apoios quanto à formação dos profissionais que os desenvolvem. Essa dimensão formativa ganha especial relevância no trabalho do professor do AEE

[1] Mestra em Avaliação de Políticas Públicas pela Universidade Federal do Ceará - UFC, renatinhamorais0030@gmail.com;
[2] Doutora em Ciências da Educação pela Universidad San Lorenzo - UNISAL, auxiliadora.gurgel@gmail.com;
[3] Especialista em Educação Especial e Inclusiva pelo Centro Universitário Leonardo da Vinci - UNIASSELVI, barrosocleia32@gmail.com;
[4] Especialista em Libras, Docência, Tradução e Interpretação pelo Centro Universitário 7 de Setembro - UNI7, loudeslibras@gmail.com;
[5] Especialista em Neuropsicopedagogia pelo Centro Universitário Leonardo da Vinci - UNIASSELVI, vanorleide@hotmail.com.

Pavão, Rodrigues e Figueiredo (2026) situam o atendimento especializado como uma ação pedagógica que envolve estudo de caso, planejamento, acessibilidade, seleção de recursos, definição de estratégias e articulação com os diferentes sujeitos envolvidos na escolarização. Nessa perspectiva, o AEE não se reduz a uma sequência de atividades individualizadas: ele requer leitura do contexto, acompanhamento das respostas do estudante e diálogo com a sala comum.

A formação continuada pode favorecer esse movimento de análise e reelaboração. Locatelli (2017), ao investigar professoras do AEE, mostra que a necessidade de continuar aprendendo permanece entre profissionais habilitados e experientes. Pereira (2021), em estudo fundamentado na perspectiva histórico-cultural, defende processos formativos que relacionem conhecimentos teóricos e situações concretas de ensino. Essas contribuições permitem compreender a formação como espaço de estudo, diálogo e revisão do fazer pedagógico.

A formação investigada também se ancora na Teoria Histórico-Cultural. Em Vigotski (1997; 2008), aprendizagem e desenvolvimento são compreendidos em sua constituição social e cultural, com destaque para relações e processos de mediação. Na Educação Especial, essa perspectiva desloca o olhar restrito ao déficit e enfatiza possibilidades de desenvolvimento construídas nas interações, nos recursos culturais e nas condições de ensino, dialogando com uma formação que aproxima fundamentos teóricos e decisões pedagógicas do cotidiano.

A investigação toma como referência uma experiência de formação continuada realizada em 2025, na segunda edição do curso “Práticas Pedagógicas para Educação Especial Inclusiva: Ação Docente na Perspectiva da Teoria Histórico-Cultural”, promovido em parceria pela Universidade Federal do Ceará (UFC) e pelo Ministério da Educação (MEC).

A iniciativa reuniu diferentes profissionais da rede pública de ensino, entre professores, gestores, coordenadores pedagógicos e docentes do Atendimento Educacional Especializado, alcançando também o município de Horizonte-CE. Organizado em cinco módulos, o percurso formativo reuniu discussões sobre diversas temáticas inclusivas bem como políticas e fundamentos da Educação Especial Inclusiva, ambientes virtuais de aprendizagem, modelo social da deficiência, contribuições da defectologia na perspectiva histórico-cultural, Desenho Universal para a Aprendizagem, práticas pedagógicas inclusivas e articulação entre a sala comum e o AEE. Neste estudo, porém, o olhar recai sobre um recorte específico dessa experiência: cinco professoras do AEE de Horizonte que participaram da formação e cujas percepções permitiram examinar como os conhecimentos, reflexões e propostas discutidos ao longo do curso foram compreendidos em relação ao trabalho que desenvolvem no atendimento especializado.

Diante desse contexto, formulou-se a seguinte questão de pesquisa: quais contribuições um curso formativo ofertado em parceria UFC/MEC trouxe para a prática pedagógica de professoras do AEE, no contexto da inclusão escolar, a partir de suas percepções e experiências profissionais? O objetivo geral foi analisar as contribuições dessa formação para a prática pedagógica de professoras do AEE da rede pública municipal de Horizonte-CE. Como objetivos específicos, buscou-se identificar as percepções das docentes sobre a relevância da formação continuada; descrever mudanças percebidas em suas práticas após a participação no curso; e apontar potencialidades e desafios para o fortalecimento das práticas inclusivas no AEE.

Trata-se de pesquisa qualitativa, de caráter descritivo-analítico, com cinco professoras do AEE participantes da formação. Os dados foram produzidos em janeiro de 2026, por meio de entrevistas semiestruturadas com dez questões, e examinados pela Análise de Conteúdo, em perspectiva temática e categorial, com base em Bardin (2016). A análise evidenciou repercussões percebidas no planejamento, na intencionalidade das intervenções, na mediação pedagógica, nas estratégias inclusivas e no trabalho colaborativo, além de desafios do cotidiano do AEE e aspectos da organização da formação.

METODOLOGIA

Para compor o recorte da investigação, foram selecionadas cinco professoras do Atendimento Educacional Especializado da rede pública municipal de Horizonte-CE que participaram da formação UFC/MEC. As docentes apresentavam diferentes trajetórias profissionais, com tempo de atuação no AEE variando de um a dezenove anos. Essa diversidade de experiência possibilitou reunir percepções de profissionais em momentos distintos de sua trajetória, sem pretensão de estabelecer comparações hierárquicas entre elas ou de generalizar os resultados para o conjunto da rede.

A produção dos dados ocorreu em janeiro de 2026, por meio de entrevistas semiestruturadas orientadas por roteiro com dez questões. O instrumento reuniu perguntas sobre perfil e participação na formação; percepções acerca da formação e da prática pedagógica; Teoria Histórico-Cultural e inclusão; e potencialidades, desafios e avaliação final. O roteiro preservou um núcleo comum para as cinco participantes e, ao mesmo tempo, favoreceu respostas abertas sobre aprendizagens e situações vivenciadas no trabalho do AEE.

Para a análise das entrevistas, adotou-se a Análise de Conteúdo, em perspectiva temática e categorial, com base em Bardin (2016). Na pré-análise, realizou-se a leitura integral das respostas e a retomada da questão de pesquisa. Em seguida, foram identificados aspectos recorrentes nas falas, relacionados à ampliação de conhecimentos, ao planejamento, à mediação, à interação, ao trabalho colaborativo, às potencialidades da formação e aos desafios

vivenciados no cotidiano. Esses elementos foram agrupados por aproximação temática e interpretados em diálogo com os objetivos e o referencial teórico.

A organização analítica resultou em três eixos de discussão: a) a relevância da formação continuada para a atuação no AEE; b) mudanças percebidas na prática pedagógica após a formação; e c) potencialidades e desafios para o fortalecimento das práticas inclusivas no AEE. Na etapa de tratamento e interpretação, os achados foram colocados em diálogo com estudos sobre formação continuada, AEE, trabalho colaborativo e Teoria Histórico-Cultural.

Na apresentação dos resultados, as participantes são identificadas pelos códigos P1, P2, P3, P4 e P5, preservando seus nomes e instituições de atuação. A participação nas entrevistas ocorreu de forma voluntária, mediante anuência das docentes. Posteriormente, o consentimento para a utilização acadêmico-científica das informações foi formalizado por meio de Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, assinado pelas participantes antes da submissão do trabalho, assegurando-se a confidencialidade e a preservação de suas identidades.

REFERENCIAL TEÓRICO

1. Formação continuada e Educação Especial Inclusiva

A política instituída pelo Decreto nº 12.686/2025, com as alterações do Decreto nº 12.773/2025, inclui a formação continuada entre as diretrizes da Educação Especial Inclusiva (BRASIL, 2025a; 2025b). Esse reconhecimento normativo ganha sentido pedagógico quando a formação se aproxima das questões que os professores enfrentam no exercício da profissão. Locatelli (2017), em pesquisa com professoras do AEE, situa a formação continuada como parte do desenvolvimento profissional e mostra a importância de processos formativos relacionados às necessidades que emergem da atuação.

Pereira (2021) amplia essa discussão ao analisar uma atividade de formação continuada para a educação inclusiva a partir da perspectiva histórico-cultural. A autora chama atenção para a necessidade de aproximar conhecimentos teóricos das situações concretas de ensino, de modo que o professor possa estudar, discutir e atribuir novos sentidos às experiências vividas no trabalho. A experiência profissional, portanto, não elimina a necessidade de formação; oferece matéria para que novos conhecimentos sejam confrontados com aquilo que já se sabe e se faz.

Anjos (2022) compreende a formação continuada no AEE como um processo que deve aproximar teoria e prática, valorizar a troca entre professores e dialogar com situações concretas do trabalho pedagógico. Ao propor uma formação pautada no ensino colaborativo e no Desenho Universal para a Aprendizagem, a autora destaca a importância de criar espaços em que os docentes possam refletir sobre suas experiências, compartilhar dificuldades e construir novas possibilidades para a atuação inclusiva.

ISSN: 2358-8829

2. AEE, práticas pedagógicas inclusivas e trabalho colaborativo

Pavão, Rodrigues e Figueiredo (2026) compreendem o AEE como um trabalho que envolve estudo de caso, planejamento, acessibilidade, estratégias, recursos e articulação com o contexto escolar. Nessa perspectiva, planejar o atendimento não significa apenas elaborar um documento individual, mas acompanhar o percurso do estudante, observar como ele responde às propostas e, quando necessário, reorganizar objetivos, recursos e formas de intervenção.

A aproximação entre o AEE e a sala comum também se mostra importante para o fortalecimento das práticas inclusivas. Ao investigar escolas municipais de Fortaleza, Araruna (2018) mostra que essa parceria não se constrói apenas em contatos pontuais entre os professores. Ela exige tempo para conversar, planejar, compartilhar conhecimentos e pensar conjuntamente caminhos para acompanhar os estudantes. Quando essa relação se limita a trocas ocasionais ou apenas à resolução de situações urgentes, perde-se parte do potencial colaborativo que poderia fortalecer o trabalho pedagógico.

Vilaronga e Mendes (2014) reforçam essa compreensão ao discutirem o ensino colaborativo como uma possibilidade de apoio à inclusão escolar. Nessa relação, o trabalho não se concentra em um único profissional, mas se constrói a partir da participação conjunta de professores que compartilham saberes, responsabilidades e decisões pedagógicas. Isso significa reconhecer que o professor do AEE e o professor da sala comum ocupam lugares diferentes no processo educativo, mas podem atuar de forma complementar, pensando juntos estratégias que favoreçam a participação e a aprendizagem dos estudantes. Assim, a colaboração deixa de ser uma ajuda pontual e passa a constituir uma prática de corresponsabilidade no cotidiano escolar.

3. Teoria Histórico-Cultural: mediação, interação e desenvolvimento

No campo da Educação Especial, as contribuições de Vigotski ajudam a ampliar a compreensão sobre o desenvolvimento da pessoa com deficiência, ao deslocar o olhar de uma visão centrada apenas nas limitações. Em seus estudos sobre defectologia, o autor destaca que o desenvolvimento humano não pode ser explicado de forma linear a partir de uma condição orgânica ou de um diagnóstico. As possibilidades de aprendizagem também são construídas nas relações sociais, nas experiências culturais e nas mediações oferecidas ao sujeito. Nessa perspectiva, compreender o estudante exige considerar não apenas as dificuldades que apresenta, mas também as condições de ensino, os apoios disponíveis e as oportunidades de participação que podem favorecer seu desenvolvimento (VIGOTSKI, 1997).

A partir dessa compreensão, a mediação pedagógica assume um papel que vai além do simples auxílio para que o estudante realize uma atividade. Ela envolve observar como ele

ISSN: 2358-8829

responde às propostas, compreender suas necessidades naquele momento e, com base nisso, escolher recursos, estratégias e formas de interação que possam favorecer novas aprendizagens.

Nesse movimento, a ação do professor ganha intencionalidade e deixa de se limitar à execução de tarefas, passando a considerar o processo de desenvolvimento do estudante em sua relação com o outro e com o contexto em que aprende. Pereira (2021) aproxima essa discussão da formação continuada ao mostrar que o aprofundamento de conhecimentos sobre desenvolvimento humano pode contribuir para que o professor reveja a forma como organiza o ensino e toma decisões em sua prática.

Neste artigo, as contribuições de Vigotski são utilizadas para compreender, sobretudo, aspectos relacionados à mediação, à interação, ao desenvolvimento e às possibilidades de aprendizagem dos estudantes. Essa leitura se articula a outros referenciais necessários à análise do AEE, especialmente quando entram em cena questões como o trabalho colaborativo, a organização do atendimento, os recursos pedagógicos e a participação da família. Desse modo, a Teoria Histórico-Cultural contribui para aprofundar a compreensão sobre determinados movimentos presentes nas falas das professoras, sem afastar o diálogo com outras dimensões que também atravessam a prática inclusiva.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

A análise das entrevistas permitiu reconhecer aspectos recorrentes nas falas das professoras e, ao mesmo tempo, particularidades de suas experiências. A intenção não foi quantificar respostas, mas compreender como elas perceberam a formação e suas repercussões no cotidiano do AEE. A partir dessa leitura, os resultados foram organizados em três eixos relacionados aos objetivos da pesquisa: relevância da formação continuada; mudanças percebidas na prática pedagógica; e potencialidades e desafios para o fortalecimento das práticas inclusivas.

1. A relevância da formação continuada para a atuação no AEE

As entrevistas mostram que a formação foi compreendida pelas participantes como oportunidade de ampliar conhecimentos, atualizar saberes, refletir sobre a própria prática e trocar experiências com outros profissionais. Essa percepção apareceu entre docentes com diferentes tempos de atuação no AEE, desde quem estava no primeiro ano de experiência até quem acumulava quase duas décadas de trabalho especializado. O dado reforça que a formação continuada acompanha mudanças, dúvidas e desafios que surgem ao longo da trajetória profissional.

P1, que atuava havia um ano no AEE, embora trouxesse longa trajetória na Educação Infantil, relacionou sua participação à busca por aprimorar as práticas e conhecer novas

metodologias. P3, com dezenove anos de experiência no atendimento especializado, também destacou o desejo de se apropriar de novos saberes e estratégias. Em outro contexto, Locatelli (2017) encontrou movimento semelhante ao investigar professoras do AEE em Imperatriz: mesmo entre profissionais habilitadas, a formação continuada permanecia associada às demandas concretas da atuação.

As trocas entre pares constituíram outro aspecto valorizado. P2 destacou os momentos presenciais e on-line por possibilitarem compartilhar angústias, experiências e alternativas diante de situações concretas. P3 ressaltou a interação com colegas, enquanto P4 lembrou os fóruns e o compartilhamento de experiências profissionais. Os relatos sugerem que parte da relevância atribuída ao curso esteve na possibilidade de aproximar conhecimento acadêmico e experiência docente, reconhecendo problemas comuns e conhecendo outras formas de enfrentá-los.

A formação também foi associada a uma percepção de fortalecimento profissional. P4 afirmou que o curso lhe ofereceu embasamento teórico e prático; P5 destacou a ampliação de conhecimentos sobre inclusão, a aprendizagem de estratégias pedagógicas, a reflexão sobre a própria prática e a atualização sobre políticas inclusivas. Pereira (2021) ajuda a aprofundar esse achado ao mostrar que a formação pode favorecer a reelaboração da prática quando conhecimentos teóricos são colocados em relação com situações de ensino vividas pelos professores.

Nesse sentido, os relatos indicam que a formação foi vivenciada como um espaço de aprofundamento e revisão da própria prática, especialmente por possibilitar o diálogo entre conhecimentos teóricos e situações concretas do cotidiano profissional. Mais do que incorporar novos conteúdos, as professoras destacaram a oportunidade de refletir sobre escolhas pedagógicas, compartilhar experiências e ampliar formas de compreender o trabalho desenvolvido no AEE.

Esse movimento se aproxima de Pereira (2021), para quem processos formativos podem favorecer a reelaboração da prática quando articulam estudo, experiência e ação pedagógica. Neste estudo, a relevância atribuída à formação aparece vinculada à atualização profissional e à possibilidade de revisitar o próprio fazer, construindo novas referências para a atuação no AEE.

2. Mudanças percebidas na prática pedagógica após a formação

Ao refletirem sobre o que mudou em sua prática após a formação, as professoras trouxeram principalmente questões ligadas ao planejamento, à mediação pedagógica e à relação com outros profissionais da escola. As mudanças relatadas não se limitaram à incorporação de novas atividades ou recursos, mas envolveram também outras formas de observar o estudante,

organizar o atendimento e pensar as intervenções pedagógicas. Embora cada participante tenha vivido esse processo de maneira própria, os relatos revelam um movimento de revisão do fazer docente, construído a partir das experiências e aprendizagens vivenciadas ao longo do curso.

Em relação ao planejamento, P1 contou que, antes da formação, seus atendimentos eram mais voltados para atividades individualizadas. Após o curso, passou a organizar propostas mais diversificadas, procurando atender às necessidades de cada estudante sem deixar de valorizar momentos de interação entre eles. O relato mostra uma ampliação na forma de pensar o atendimento: a atenção às particularidades permanece, mas passa a conviver com experiências que também favorecem a participação e a troca no grupo.

P3 trouxe uma percepção semelhante a partir de outra experiência. Antes da formação, relatava sentir certa “urgência em fechar o plano individual do estudante”; posteriormente, passou a compreender o planejamento como algo mais flexível e construído ao longo do processo. Em sua fala, aparecem objetivos, metas e recursos, mas também a necessidade de observar como o estudante responde às propostas e de rever caminhos quando necessário. Essa compreensão dialoga com Pavão, Rodrigues e Figueiredo (2026), ao tratarem o planejamento do AEE como um processo que acompanha as barreiras identificadas, os apoios necessários e as respostas do estudante, sem se limitar a um documento fixo.

P5 também relatou mudança de olhar: ao planejar, passou a considerar não apenas as barreiras que dificultam o progresso do estudante, mas suas habilidades e possibilidades de aprendizagem. Esse movimento encontra respaldo na perspectiva histórico-cultural, que não reduz o desenvolvimento às limitações já identificadas. Em diálogo com Vigotski (1997), interessa compreender aquilo que pode ser construído nas relações pedagógicas e nas condições oferecidas ao estudante.

A mediação pedagógica apareceu de forma explícita quando as professoras falaram da Teoria Histórico-Cultural. P2 afirmou que conhecer com maior profundidade a teoria de Vigotski fortaleceu sua mediação; P1 passou a valorizar ainda mais o ambiente social e cultural e as trocas entre as crianças. P3 relatou que começou a observar com mais atenção manifestações como choro, desorganização e resistência, tratando-as como informações importantes para reorganizar a intervenção e fortalecer o vínculo. Essas falas se aproximam de Pereira (2021), ao relacionar conhecimentos sobre desenvolvimento humano à reorganização do ensino.

O trabalho colaborativo é outro ponto forte das entrevistas. P2 considerou as práticas colaborativas com o professor da sala comum um dos conteúdos mais relevantes do curso, justamente por reconhecer nessa articulação um desafio cotidiano. P4 mencionou maior

aproximação entre AEE, gestão, coordenação, professor da sala comum e família. P5 afirmou sentir-se mais segura para buscar parceria com docentes que, em outros momentos, apresentavam resistência.

Ao mesmo tempo, as próprias falas mostram que colaboração não nasce automaticamente de uma formação. P2 menciona barreiras atitudinais entre profissionais, e P5 recorda situações de resistência que já a desmotivaram. Araruna (2018), ao estudar a articulação entre AEE e ensino comum em escolas de Fortaleza, ajuda a compreender essa tensão: o trabalho colaborativo precisa ser construído com intencionalidade e não pode permanecer restrito a contatos ocasionais ou à resolução de urgências. Assim, o curso parece ter fortalecido a disposição e a segurança para o diálogo, mas a parceria continua sendo uma construção cotidiana. Tomadas em conjunto, as falas mostram que as contribuições percebidas pelas professoras ultrapassaram a incorporação de novas atividades ou recursos. O que aparece nos relatos é uma revisão mais ampla do trabalho pedagógico, envolvendo a forma de planejar, observar os estudantes, mediar as aprendizagens e buscar maior articulação com outros profissionais.

Essa leitura dialoga com Pereira (2021), ao destacar que a formação continuada pode favorecer mudanças quando os conhecimentos teóricos se relacionam com as situações concretas vividas no ensino. No contexto desta pesquisa, essas mudanças são compreendidas a partir da experiência narrada pelas próprias docentes, revelando um processo de reflexão e reorganização da prática construído no decorrer da formação.

3. Potencialidades e desafios para o fortalecimento das práticas inclusivas no AEE

As professoras avaliaram a formação de maneira positiva. Entre os aspectos mais valorizados aparecem a qualidade dos conteúdos e dos formadores, as trocas de experiências, os fóruns, os seminários e a possibilidade de aproximar conhecimentos teóricos das situações vivenciadas no AEE. Ao lado dessa avaliação, também mencionaram desafios encontrados no cotidiano profissional e aspectos da própria organização do curso que podem ser considerados em futuras ofertas.

P2 citou rodas de conversa, fóruns, portfólios e seminários como experiências que contribuíram para sua aprendizagem. P3 valorizou a escolha dos temas e dos formadores. P5 destacou a ampliação de conhecimentos, a reflexão sobre o trabalho do professor do AEE, a inovação no planejamento e as práticas colaborativas. Essa valorização de situações que articulam estudo e experiência aproxima-se de Pereira (2021) e Anjos (2022), que ressaltam a importância de formações conectadas ao trabalho real dos professores e às demandas da inclusão.

ISSN: 2358-8829

Entre os desafios mencionados pelas participantes, P5 destacou as barreiras atitudinais, a limitação de alguns recursos, as dificuldades de articulação com o professor da sala comum e a diversidade das necessidades apresentadas pelos estudantes. P1 também fez referência à necessidade de mais recursos para viabilizar determinadas propostas, enquanto P4 chamou atenção para a infrequência de alguns estudantes e para a importância da participação das famílias. Esses elementos ajudam a compreender situações concretas vivenciadas pelas docentes no cotidiano do AEE, mas são apresentados como experiências particulares das participantes, sem a intenção de caracterizar toda a rede municipal.

Alguns desses desafios também aparecem em outros contextos. Em pesquisa com professoras do AEE de Imperatriz-MA, Locatelli (2017) identificou dificuldades relacionadas à participação das famílias, à articulação entre o AEE e a sala comum e à disponibilidade de materiais pedagógicos. A autora também observou que a baixa participação de algumas famílias repercutia na frequência de determinados estudantes. Embora se trate de uma realidade distinta, esses achados dialogam com situações relatadas pelas participantes deste estudo e reforçam que o trabalho no AEE envolve relações e condições que ultrapassam o atendimento individual ao estudante.

Nesse mesmo sentido, P3 e P4 chamaram atenção para o aumento da demanda pelo AEE e para a necessidade de manter oportunidades de formação para os profissionais que ingressam ou permanecem nessa área. As falas mostram que a formação continuada não se resume à conclusão de um curso específico, mas se relaciona às mudanças que atravessam o próprio trabalho no atendimento especializado e às novas situações que surgem no cotidiano das escolas.

De forma geral, as participantes valorizaram a formação pelas possibilidades de ampliar conhecimentos, refletir sobre a prática e compartilhar experiências. Também mencionaram condições que podem interferir na aplicação cotidiana do que foi discutido, como recursos disponíveis, barreiras atitudinais, articulação com a sala comum, infrequência e participação das famílias.

Quanto à organização do curso, algumas professoras citaram os encontros presenciais aos sábados, que exigiram maior conciliação com suas rotinas. Assim, a experiência foi compreendida a partir de suas contribuições e das condições concretas em que o trabalho pedagógico acontece.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O estudo analisou as contribuições de um curso formativo ofertado em parceria UFC/MEC à rede pública, com recorte de cinco professoras do AEE de Horizonte-CE. A análise de suas percepções e experiências evidenciou que a formação foi reconhecida como relevante

para ampliar conhecimentos, revisitar concepções e fortalecer dimensões concretas da atuação no atendimento especializado.

As contribuições percebidas concentraram-se no planejamento, na mediação pedagógica e no trabalho colaborativo. As professoras relataram maior atenção às necessidades e potencialidades dos estudantes, flexibilidade na organização dos atendimentos, valorização das interações e segurança para buscar articulação com outros profissionais. Os fundamentos da Teoria Histórico-Cultural foram mobilizados na compreensão da mediação, das relações sociais e das possibilidades de desenvolvimento, indicando ressonância desse eixo no cotidiano pedagógico.

Ao mesmo tempo, os achados indicam que a formação continuada não atua de forma isolada. As professoras mencionaram desafios relacionados aos recursos pedagógicos, às barreiras atitudinais, à articulação entre profissionais, à infrequência, à participação das famílias e ao crescimento da demanda pelo AEE. Sua aplicação, portanto, dialoga com condições do cotidiano escolar, envolvendo continuidade formativa, diálogo entre profissionais, participação da comunidade e condições que favoreçam o trabalho pedagógico.

Palavras-chave: Formação continuada; Educação inclusiva; Atendimento Educacional Especializado; Prática pedagógica; Teoria Histórico-Cultural.

REFERÊNCIAS

ANJOS, Adriane Gusmão dos. Formar para incluir: a formação de professores do atendimento educacional especializado para a educação inclusiva, pautada no ensino colaborativo e na perspectiva do desenho universal para a aprendizagem. 2022. 124 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação Inclusiva em Rede Nacional) - Universidade Estadual de Ponta Grossa, Ponta Grossa, 2022.

ARARUNA, Maria Rejane. Articulação entre o professor do Atendimento Educacional Especializado (AEE) e o professor do ensino comum: um estudo das perspectivas do trabalho colaborativo em duas escolas municipais de Fortaleza. 2018. 198 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2018.

BARDIN, Laurence. Análise de conteúdo. Tradução de Luís Antero Reto e Augusto Pinheiro. São Paulo: Edições 70, 2016.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Brasília, DF: Presidência da República, 1988.

BRASIL. Decreto nº 6.949, de 25 de agosto de 2009. Promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo. Brasília, DF: Presidência da República, 2009.

ISSN: 2358-8829

BRASIL. Decreto nº 12.686, de 20 de outubro de 2025. Institui a Política Nacional de Educação Especial Inclusiva e a Rede Nacional de Educação Especial Inclusiva. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 21 out. 2025a.

BRASIL. Decreto nº 12.773, de 8 de dezembro de 2025. Altera o Decreto nº 12.686, de 20 de outubro de 2025, que institui a Política Nacional de Educação Especial Inclusiva e a Rede Nacional de Educação Especial Inclusiva. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 9 dez. 2025b.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Presidência da República, 1996.

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). Brasília, DF: Presidência da República, 2015.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução nº 4, de 2 de outubro de 2009. Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. Brasília, DF: CNE/CEB, 2009.

LOCATELLI, Adriana. Formação docente para o Atendimento Educacional Especializado no município de Imperatriz. 2017. 159 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Maranhão, São Luís, 2017.

PAVÃO, Ana Cláudia Oliveira; RODRIGUES, Nathália Meneghine dos Santos; FIGUEIREDO, Rita Vieira de. Atendimento Educacional Especializado (AEE): concepções e metodologias. Fortaleza: Imprensa Universitária, 2026. (Cadernos Pedagógicos: Política Nacional de Educação Especial Inclusiva, v. 2).

PEREIRA, Eliane Candida. Formação continuada de professores para a educação inclusiva: pela superação do pragmatismo reflexivo - contribuições da perspectiva histórico-cultural. 2021. 174 p. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2021.

VIGOTSKI, Lev Semionovich. Obras escogidas V: fundamentos de defectología. Madrid: Visor, 1997.

VIGOTSKI, Lev Semionovich. Pensamento e linguagem. Tradução de Jefferson Luiz Camargo. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

VILARONGA, Carla Ariela Rios; MENDES, Enicéia Gonçalves. Ensino colaborativo para o apoio à inclusão escolar: práticas colaborativas entre os professores. Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, Brasília, v. 95, n. 239, p. 139-151, jan./abr. 2014.