



# A IMPLEMENTAÇÃO DE POLÍTICAS PÚBLICAS DE EDUCAÇÃO ESPECIAL E A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES NA REDE MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO NA BAIXADA FLUMINENSE: diálogos sobre acessibilidade pedagógica e comunicação aumentativa e alternativa

Carla Cordeiro Marcal y Guthierrez [\*]

Lis Rejane Lopes Dutra Dias [\*\*]

## RESUMO

A ampliação das políticas públicas de Educação Especial promoveu o acesso de estudantes da Educação Especial à escola comum, mas sua efetivação enfrenta desafios relacionados à formação docente e à implementação de práticas inclusivas. Este artigo analisa a implementação dessas políticas na Rede Municipal de Educação de um município da Baixada Fluminense, no estado do Rio de Janeiro. Trata-se de uma pesquisa qualitativa, de natureza aplicada, desenvolvida por meio da pesquisa-ação colaborativa em uma escola pública municipal, com produção de dados por observações sistemáticas, análise documental e encontros formativos com professores e demais profissionais da educação. Os resultados demonstram avanços na organização institucional, como a ampliação de serviços de apoio, a criação de cargos específicos e o fortalecimento das ações voltadas à acessibilidade pedagógica. Entretanto, persistem desafios relacionados à formação continuada, à superação de barreiras atitudinais e à consolidação de práticas de acessibilidade curricular. Conclui-se que a efetivação das políticas públicas de Educação Especial depende da articulação entre gestão, formação docente e organização pedagógica, evidenciando o potencial da docência colaborativa como estratégia para fortalecimento de práticas inclusivas na rede pública de ensino.

**Palavras-chave:** Educação Especial; Formação Continuada de Professores; Atendimento Educacional Especializado; Acessibilidade Pedagógica; Comunicação Aumentativa Alternativa.



**THE IMPLEMENTATION OF PUBLIC POLICIES FOR SPECIAL EDUCATION  
AND CONTINUING TEACHER EDUCATION IN THE MUNICIPAL  
EDUCATION SYSTEM OF BAIXADA FLUMINENSE: dialogues on pedagogical  
accessibility and augmentative and alternative communication**

**ABSTRACT**

The expansion of public Special Education policies has promoted access for Special Education students to regular schools, however its implementation still faces challenges related to teacher training initiatives and the adoption of inclusive practices. This article analyzes the implementation of these policies and the teacher training actions in the Municipal Education System of a city in the Baixada Fluminense region, in Rio de Janeiro. It is a qualitative, applied research study conducted through collaborative action research in a municipal public school, with data produced through systematic observations, document analysis, and training meetings with teachers and other education professionals. The results show progress in institutional organization, such as the expansion of support services, the creation of specific job positions, and the strengthening of actions aimed at pedagogical accessibility. However, challenges related to continuing teacher training, overcoming attitudinal barriers, and solidifying inclusive curricular practices still persist. It can be concluded that the implementation of public policies for Special Education depends on the coordination among management, teacher training, and pedagogical organization, highlighting the potential of collaborative teaching as a strategy to strengthen inclusive practices in public schools.

**Keywords:** Special Education; Continuing Teacher Education; Specialized Educational Assistance; Pedagogical Accessibility; Augmentative and Alternative Communication.

**LA IMPLEMENTACIÓN DE POLÍTICAS PÚBLICAS PARA LA EDUCACIÓN  
ESPECIAL Y LA FORMACIÓN CONTINUA DE PROFESORES DE LA RED  
MUNICIPAL DE EDUCACIÓN DE LA BAIXADA FLUMINENSE: diálogos sobre  
accesibilidad pedagógica y comunicación aumentativa y alternativa**

**RESUMEN**

La ampliación de las políticas públicas de Educación Especial ha promovido el acceso de los estudiantes del público de Educación Especial a la escuela común, pero su implementación aún enfrenta desafíos relacionados con la formación docente y la aplicación de prácticas inclusivas. Este



artículo analiza la implementación de estas políticas y las acciones de formación de profesores en la Red Municipal de Educación de un municipio de la Baixada Fluminense. Se trata de una investigación cualitativa, de carácter aplicado, desarrollada a través de la investigación-acción colaborativa en una escuela pública municipal, con producción de datos mediante observaciones sistemáticas, análisis documental y encuentros formativos con profesores y demás profesionales de la educación. Los resultados evidencian avances en la organización institucional, como la ampliación de servicios de apoyo, la creación de cargos específicos y el fortalecimiento de las acciones orientadas a la accesibilidad pedagógica. Sin embargo, persisten desafíos relacionados con la formación continua, la superación de barreras actitudinales y la consolidación de prácticas de accesibilidad curricular. Se concluye que la efectividad de las políticas públicas de Educación Especial depende de la articulación entre gestión, formación docente y organización pedagógica, evidenciando el potencial de la docencia colaborativa como estrategia para fortalecer prácticas inclusivas en la red pública de enseñanza.

**Palabras clave:** Educación Especial; Formación Continua de Profesores; Atención Educativa Especializada; Accesibilidad Pedagógica; Comunicación Aumentativa y Alternativa.

## INTRODUÇÃO

A ampliação do acesso de estudantes da Educação Especial e o compromisso dos sistemas de ensino com a promoção da educação inclusiva foram fortalecidos com a consolidação de políticas públicas, dentre elas: a Constituição da República Federativa do Brasil de 1988, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva e, mais recentemente, pelo Decreto nº 12.686/2025, que atualiza as diretrizes para a oferta do Atendimento Educacional Especializado (AEE).

Apesar desses avanços, a implementação das políticas públicas de Educação Especial ainda ocorre de forma desigual entre os sistemas de ensino. Sua efetivação depende de fatores como a organização da rede, a gestão escolar, a disponibilidade de recursos, a formação dos profissionais e a articulação entre os diferentes serviços de apoio. Em municípios da Baixada Fluminense, marcados por desafios socioeconômicos, essas condições tornam o contexto ainda mais complexo, sendo possível observar um descompasso entre as determinações legais e sua materialização no cotidiano escolar.



A garantia do acesso à escola comum não assegura, por si só, a participação, a permanência e a aprendizagem dos estudantes, tornando necessária a adoção de políticas locais voltadas ao fortalecimento da gestão educacional, da formação continuada dos profissionais, da acessibilidade pedagógica e da implementação do AEE.

A implementação das políticas públicas, conforme discutido por Melo (2016), constitui um processo que ultrapassa a formulação normativa, exigindo mecanismos institucionais capazes de transformar as diretrizes legais em práticas efetivas. Nessa perspectiva, compreender como essas políticas são operacionalizadas nas redes municipais de ensino permite identificar fatores que favorecem ou dificultam sua consolidação.

Este artigo tem como objetivo analisar a implementação das políticas públicas de Educação Especial em uma Rede Municipal de Educação da Baixada Fluminense, investigando de que maneira a gestão educacional, a formação continuada, o trabalho colaborativo e a organização das práticas pedagógicas contribuem para a efetivação da educação inclusiva.

## **CAMINHOS METODOLÓGICOS**

A presente pesquisa caracteriza-se como qualitativa, de natureza aplicada, desenvolvida por meio da pesquisa-ação colaborativa, por articular investigação e intervenção pedagógica (Júnior & Batista, 2023). A abordagem qualitativa possibilita a compreensão aprofundada dos processos pedagógicos, das práticas inclusivas e das interações estabelecidas no contexto escolar. Conforme André (2012), o cotidiano da escola constitui um campo de produção de sentidos que frequentemente não se revela nos documentos oficiais, uma vez que o currículo formal se entrelaça ao currículo oculto. Nessa perspectiva, o pesquisador encontra-se imerso na realidade investigada, produzindo conhecimento de forma integrada à transformação da prática e envolvendo os sujeitos como participantes ativos do processo investigativo.

A pesquisa foi realizada em uma escola pública municipal localizada na Baixada Fluminense, no município de Nova Iguaçu (RJ), que atende turmas da Educação Infantil ao Ensino Fundamental, anos iniciais. A instituição passou recentemente a contar com professores de



Educação Especial, fazendo a bidocência, e o AEE, após a realização de concurso público e criação desses cargos por meio de legislação municipal. A comunidade escolar caracteriza-se por vínculos históricos entre seus membros, sendo recorrente que diferentes gerações de uma mesma família tenham frequentado a instituição.

Participaram do estudo 34 sujeitos, entre docentes regentes, professoras do AEE, especialistas, agentes de apoio e pesquisadores vinculados ao Grupo de Pesquisa em Educação Especial e Tecnologias (GPEETEA), contemplando 11 turmas da Educação Infantil ao Ensino Fundamental. O estudo foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa (CEP nº 84666723.3.0000.03) e desenvolvido entre março e dezembro de 2025.

A coleta de dados ocorreu por meio de observação participante com registros em diário de campo; aplicação de questionários estruturados sobre Ensino Colaborativo, bidocência e Comunicação Aumentativa e Alternativa (CAA)<sup>1</sup>, aplicados antes e após a intervenção; entrevistas semiestruturadas com professoras do AEE e equipe gestora; interações em grupo de mensagens instantâneas para compartilhamento de materiais e registros; e análise documental de legislações municipais, documentos de criação de cargos e normativas relacionadas às políticas educacionais nacionais e municipais.

Foram utilizados equipamentos tecnológicos (computadores, tablets e plastificadora), softwares de CAA (Arasaac, Picto4me e LetMe Talk) e materiais de papelaria para a produção de recursos pedagógicos acessíveis, incluindo pranchas, cartões e jogos com pictogramas de baixa tecnologia. Tratar dessa temática foi fundamental ao nos depararmos com um número significativo de estudantes com necessidades complexas na comunicação.

A pesquisa foi organizada em quatro momentos articulados. Inicialmente, realizou-se observação participante (março a junho), com o objetivo de identificar demandas pedagógicas e barreiras à aprendizagem de estudantes público da Educação Especial. Em seguida, ocorreram dois encontros de formação continuada com os educadores, abordando estratégias de escolarização, acessibilidade curricular, metodologias diferenciadas, construção do Plano de Ensino Individualizado (PEI), ensino colaborativo e uso de tecnologias assistivas de baixo custo, incluindo a CAA. No terceiro momento, foram desenvolvidas intervenções pedagógicas em diálogo com os



educadores da instituição, com produção e implementação de materiais acessíveis voltados ao processo de ensino. Por fim, durante as intervenções, realizaram-se dois encontros formativos adicionais, com foco no aprofundamento das estratégias comunicativas e na elaboração de recursos pedagógicos integrados à rotina escolar.

A construção das categorias analíticas ocorreu em etapas sucessivas, conforme os pressupostos da análise de conteúdo de Bardin (2011). Inicialmente, realizou-se uma leitura flutuante de todo o material empírico, composta pelos questionários, entrevistas, registros do diário de campo, documentos oficiais e produções decorrentes das formações, com o objetivo de apreender os sentidos gerais dos dados e identificar recorrências. Em seguida, procedeu-se à codificação, por meio da identificação e do registro de unidades de significado relacionadas aos objetivos da pesquisa. Os códigos com proximidade temática foram posteriormente agrupados por analogia, originando categorias provisórias, que passaram por sucessivas revisões e refinamentos à luz do referencial teórico e das evidências empíricas, até a definição das categorias finais de análise. Esse processo possibilitou interpretar os dados de forma articulada, relacionando as práticas pedagógicas observadas, as políticas públicas e os processos de implementação do ensino colaborativo e da Comunicação Aumentativa e Alternativa no contexto investigado. A interpretação buscou articular práticas escolares, políticas públicas e cotidiano institucional, compreendendo os processos de implementação do ensino colaborativo e da Comunicação Aumentativa e Alternativa no contexto investigado.

## **CONQUISTAS, ENTRAVES E ESTRATÉGIAS: O PERCURSO DAS POLÍTICAS MUNICIPAIS DE EDUCAÇÃO ESPECIAL**

Nesta seção apresentamos alguns resultados empíricos à luz de políticas públicas e de interpretação crítica, com ênfase no contexto observado no local de pesquisa. Durante as observações, percebemos que há diversas ações tomadas nos últimos anos que contemplam a Educação Especial, como a previsão da inclusão na legislação municipal e nos projetos



pedagógicos. Porém, ainda há carência de capacitação profissional para uso de recursos didáticos acessíveis e de metodologias inclusivas.

A Educação Especial deve ser ofertada preferencialmente na rede regular de ensino, assegurando o Atendimento Educacional Especializado (AEE) e os recursos necessários (Brasil, 2008). É importante entender que a inclusão escolar não se limita à presença física do estudante, mas à garantia de sua participação e aprendizagem.

Documentos, como o Decreto 7611 (BRASIL, 2011), regulamentam a oferta do AEE e garantem serviços e recursos, estabelecendo princípios e diretrizes para a inclusão de estudantes público da Educação Especial no sistema educacional brasileiro e definindo o AEE como instrumento para elaboração, seleção e organização de recursos pedagógicos e de acessibilidade.

Uma das primeiras publicações na área é a Portaria 1793/1994 (BRASIL, 1994), que recomenda a complementação curricular na formação de professores e de profissionais responsáveis pelo atendimento ao público da Educação Especial. Entretanto, após mais de 30 anos de sua existência, ainda há muito a ser feito quando tratamos de formação continuada.

Segundo Melo (2016, p. 81), o direito à educação não é imediato, mas é resultado de um processo histórico marcado por disputas políticas. O autor identifica três etapas para sua efetivação: a primeira consiste na afirmação da educação como um direito social, reconhecido como essencial à dignidade humana e à cidadania; a segunda etapa refere-se à sua incorporação como normativa, com a criação de leis que o regulamentam; e, por fim, a terceira etapa corresponde à implementação de políticas públicas capazes de transformar a legislação em práticas concretas. Esse caminho mostra que o direito à educação é uma conquista contínua.

Os dados analisados sugerem que a Rede Municipal já consolidou aspectos relacionados às duas primeiras etapas descritas por Melo (2016), permanecendo em processo de consolidação da terceira etapa, referente à implementação das políticas públicas. A criação do Núcleo Especializado de Atendimento Pedagógico - NEAP em 2021, a instituição do cargo de Agente de Apoio à Inclusão em 2022 e a oferta de classes especiais na Educação de Jovens e Adultos são iniciativas recentes que demonstram a preocupação da gestão com a inclusão. Tais medidas ampliam o



oferecimento de profissionais de apoio, possibilitando a adoção de práticas diferenciadas dentro da sala de aula.

As unidades escolares passaram por reforma recente, com a redistribuição de espaços e a criação de locais para atendimento pedagógico, como salas de informática e espaços de leitura. Cada unidade conta também com alguns profissionais itinerantes, pois atendem mais de uma escola, em sua maioria. Profissionais como professores de Atendimento Educacional Especializado, psicólogos, assistentes sociais, além dos cargos já previstos para composição da equipe pedagógica, como secretário escolar, orientador educacional e orientador pedagógico atendem as unidades. Os profissionais de equipe pedagógica, em sua maioria, atendem apenas uma unidade escolar.

Entretanto, a efetivação plena da Educação Especial enfrenta algumas barreiras, entre elas destacam-se: formação continuada insuficiente, que compromete a aplicação de práticas pedagógicas inclusivas; barreiras atitudinais, ligadas a expectativas reduzidas em relação às potencialidades dos estudantes (Pletsch, 2009); limitações estruturais, como falta de acessibilidade arquitetônica e de recursos didáticos adaptados e, ainda, o chão escolar que vivencia uma educação “atemporal” (Campos, p. 13, 2022).

Por outro lado, os resultados obtidos indicam avanços na organização da rede municipal ao realizar concurso público para contratação de professores e profissionais especializados em 2024 e articular políticas de apoio escolar a partir dessas contratações. Essas medidas indicam que o caminho da inclusão, embora desafiador, está sendo percorrido.

## **FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES: DIÁLOGOS NECESSÁRIOS PARA A CONSTRUÇÃO DE UMA ESCOLA NA PERSPECTIVA INCLUSIVA**

A formação de professores enfrenta desafios estruturais, resultando em lacunas no conhecimento didático e na preparação para lidar com situações específicas, como o planejamento e desenvolvimento de um processo de ensino individualizado para a Educação Especial. Tais lacunas na formação inicial poderiam ser supridas pela formação continuada docente.



Os dados produzidos nesta investigação evidenciaram que, embora o município disponha de um aparato relevante decorrente das medidas adotadas nos últimos anos para a promoção da inclusão, ainda há carência significativa de formação continuada. Essa lacuna limita as possibilidades de implementação de estratégias pedagógicas diferenciadas. Os profissionais recentemente admitidos por concurso público possuem a formação mínima exigida em lei, contudo, a Rede Municipal ainda não lhes ofereceu oportunidades formativas específicas. Soma-se a isso o fato de muitos atuarem em jornadas de 40 horas semanais, distribuídas em uma ou mais escolas, o que inviabiliza a participação em formações que não estejam previstas dentro de sua carga horária de trabalho.

Quando pensamos em ensino individualizado, uma das principais teorias que podem ser utilizadas é a teoria da Aprendizagem Significativa (Ausubel, 2003), que define a aprendizagem como um processo ativo e significativo. Essa teoria, proposta por Ausubel (2003) e tratada por Moreira (2012), estabelece que a aprendizagem ocorre de maneira efetiva quando o novo conhecimento é relacionado, de forma substancial e relevante, com os conhecimentos prévios do estudante, denominados subsunçores. Esses subsunçores funcionam como “ganchos mentais”, permitindo a ancoragem do novo conteúdo a conceitos já familiares, o que favorece a assimilação e aplicação do conhecimento em diferentes contextos. Assim, a aprendizagem significativa não é passiva, pois requer a predisposição do estudante para relacionar, analisar e integrar informações, fortalecendo habilidades de pensamento crítico e de resolução de problemas (Moreira, 2012; Carril, Natário e Zoccal, 2017).

Para garantir o direito à aprendizagem, o AEE torna-se a base do atendimento cognitivo acessível e estruturado a partir de um Plano de Ensino Individualizado (PEI). A Lei 7611/2011 define o AEE como o “conjunto de atividades e recursos organizados institucionalmente para remover barreiras de aprendizagem” (BRASIL, 2011). Para que o AEE possa ser desenvolvido, há a necessidade de formação continuada reconhecida em Lei (BRASIL, 2008).

A aprendizagem docente pode ser entendida como uma mudança nos padrões de atividades e participações na prática pedagógica (Vilas Boas e Barbosa, 2016). Uma falha no planejamento e



execução da formação continuada pode resultar na falta de aprendizado docente, comprometendo a adoção de estratégias pedagógicas diferenciadas.

Durante o desenvolvimento da pesquisa, foram oferecidos quatro encontros formativos aos docentes e funcionários, tratando essencialmente sobre as necessidades locais em Educação Especial. Tais ações subsidiaram a aprendizagem docente nos assuntos tratados, como ensino colaborativo e emprego de estratégias pedagógicas diferenciadas, entretanto, faz-se necessário maior tempo de formação continuada para atendimento de todas as demandas apresentadas.

Conforme Guthierrez (2025), a articulação entre ensino colaborativo, Atendimento Educacional Especializado e formação docente constitui um dos elementos centrais para a consolidação de práticas inclusivas na escola comum, especialmente quando desenvolvida por meio de processos investigativos que envolvem diretamente os professores em suas práticas cotidianas.

O AEE, especialmente durante e após a formação continuada, fomenta a interação e participação de seus estudantes, estimulando seu processo de aprendizagem e transformando-os em protagonistas de novas aquisições educacionais. A formação continuada e em serviço orienta os profissionais sobre potencialidades a desenvolver, com metodologia e estratégias adequadas, obtendo resultados expressivos e favorecendo o alcance de realizações pelos discentes através da eliminação ou minimização de barreiras. Uma abordagem pedagógica presente na Educação Especial é o ensino colaborativo.

O ensino colaborativo é uma prática pedagógica em que dois ou mais professores compartilham responsabilidades no desenvolvimento do processo de ensino em uma mesma turma. Geralmente envolve o professor da disciplina e o professor de apoio especializado, que atuam em conjunto para atender às necessidades dos estudantes (Capellini e Mendes, 2007).

Outro destaque importante, é que observamos a presença de dois ou mais docentes em salas de aula que contavam com estudantes em processo de inclusão. É uma prerrogativa do município o oferecimento da bidocência, onde dois ou mais professores dividem o espaço da sala de aula de maneira simultânea, exercendo papéis complementares. Entretanto, como a formação continuada adequada ainda não foi oferecida, o desempenho desses profissionais como bidocentes apresenta comprometimento.



A falta de formação pode levar à chamada pseudoinclusão, situação em que o estudante está fisicamente presente, mas não participa ativamente do processo de ensino. Além disso, surgem as barreiras atitudinais, caracterizadas pela descrença na capacidade de aprendizagem dos estudantes com deficiência ou transtornos.

A oferta de formação continuada norteia as ações e estratégias pedagógicas a desenvolver com os estudantes e as práticas pedagógicas que emergem da realidade vivida na instituição devem ser pensadas com abordagens educacionais bem estruturadas e com o desencadeamento de ações que permitam o entendimento de situações complexas de ensino, em busca de uma educação para a diversidade (Pletsch, 2009).

Superar as barreiras requer formação continuada e de boa qualidade, estruturada em serviço, capaz de articular teoria e prática e de preparar os docentes para o desenvolvimento do trabalho colaborativo, para o exercício da docência e para a elaboração de Planos de Ensino Individualizados (PEI) que contemplem as necessidades reais dos estudantes.

## **ACESSIBILIDADE CURRICULAR E PEDAGÓGICA**

A acessibilidade curricular envolve a adaptação de conteúdos, objetivos e estratégias de ensino para atendimento às necessidades específicas dos estudantes, sem comprometimento qualitativo do processo de ensino. Ela começa com a personalização das práticas pedagógicas. Promover a acessibilidade curricular implica em formação continuada que capacite o profissional para unir teoria e prática.

Personalizar as práticas pedagógicas significa trazer a identidade do estudante como base do processo de ensino. Seus interesses são como ponto de partida para o estabelecimento de estratégias diferenciadas. Iniciar a abordagem para planejamento e execução do PEI partindo de características individuais preconiza o emprego da Aprendizagem Significativa.

A Aprendizagem Significativa inicia-se pela subordinação, quando novos conteúdos se vinculam a conhecimentos mais gerais e organizados na estrutura cognitiva do estudante. A diferenciação progressiva ocorre à medida que os conceitos vão sendo ampliados e carregados de



novos significados ao longo da vida. Em estados cognitivos mais avançados, a reconciliação integradora permite eliminar contradições e estabelecer classificações mais refinadas, culminando na aprendizagem superordenada, quando conhecimentos mais gerais assimilam conteúdos anteriores, e na aprendizagem combinatória, que resulta da combinação e analogia entre diferentes ideias (Ausubel, 2003).

A reflexão sobre os resultados de aprendizagem exige uma análise detalhada sobre as ações desempenhadas pelos profissionais da escola. Um currículo inclusivo diz respeito à flexibilização de objetivos, metodologias e formas de avaliação e não significa a redução de conteúdos com o empobrecimento do currículo ou o estabelecimento de percursos paralelos. Isso assegura que todos os estudantes possam progredir. Essa perspectiva se choca com a cultura escolar tradicional, pautada por padrões lineares de ensino, e com barreiras atitudinais, consequência da falta de formação continuada adequada.

A falta de integração entre o currículo e as especificidades do público da Educação Especial resulta em barreiras pedagógicas que podem levar à uma exclusão velada. Isso se manifesta na ausência de acessibilidade nas atividades e práticas pedagógicas e na resistência à adoção de avaliações flexibilizadas. Para superar tal situação, é imprescindível o apoio da gestão escolar, o trabalho colaborativo e a formação continuada adequada, tornando o currículo, de fato, acessível.

## **GESTÃO INCLUSIVA E PROMOÇÃO DA INCLUSÃO**

A gestão inclusiva pressupõe que a direção escolar, a equipe pedagógica e os demais setores da instituição atuem de forma integrada. Em uma perspectiva mais ampla, cabe também à Secretaria Municipal de Educação e aos setores de atendimento do município articular práticas conjuntas que assegurem a efetividade desse processo. Na teoria, a gestão democrática e participativa está prevista na Lei de Diretrizes e Bases - LDB (BRASIL, 1996), bem como nas diretrizes da Política Nacional de Educação na Perspectiva da Educação Inclusiva - PNEEPEI (BRASIL, 2008). No entanto, na prática, a implementação dessa gestão inclusiva perpassa por barreiras de comunicação.



Uma das estratégias comumente adotadas para a oferta de formação continuada consiste em disponibilizar cursos a um servidor, que assume o papel de multiplicador em sua unidade escolar. Esse modelo pode envolver, por exemplo, o professor itinerante do Atendimento Educacional Especializado (AEE), que atende diferentes escolas, ou docentes responsáveis por determinados anos de escolaridade. No entanto, a intensidade da rotina de trabalho muitas vezes compromete a efetividade desse processo, dificultando que a formação recebida seja devidamente compartilhada com os demais profissionais da instituição.

Esse modelo, apesar de bastante utilizado, apresenta críticas recorrentes. Uma das fragilidades apontadas refere-se à sobrecarga de trabalho dos profissionais que assumem o papel de multiplicadores, pois, além de suas funções regulares, precisam dedicar tempo e esforço à socialização da formação recebida, muitas vezes sem o devido suporte institucional (Gatti; Barreto, 2009). Outra limitação está na falta de condições estruturais e organizacionais, como ausência de tempo previsto na jornada de trabalho para repassar os conteúdos ou de espaços formais de compartilhamento pedagógico. Ademais, o processo de multiplicação tende a gerar perdas na qualidade da informação transmitida, já que o conhecimento é filtrado pela compreensão individual do multiplicador, podendo resultar em lacunas na apropriação dos conteúdos por parte dos demais docentes. Assim, embora apresente vantagens na otimização de recursos e no alcance ampliado, a efetividade da formação em cascata depende fortemente da articulação entre políticas de formação continuada, apoio da gestão escolar e garantia de condições de trabalho que favoreçam a prática colaborativa.

Na Rede Municipal, a inclusão está prevista nos projetos pedagógicos, que ressaltam sua aplicabilidade e efetividade, demandando, para tanto, um planejamento estratégico consistente. Contudo, a ausência de políticas sistemáticas de formação continuada configura-se como o principal obstáculo para a concretização dessas propostas.

Para que a gestão escolar possa ser considerada inclusiva, deve promover espaços de formação e diálogo contínuo com professores, funcionários, famílias e estudantes, criando uma rede de corresponsabilidade. Além disso, precisa estabelecer protocolos para a identificação de



barreiras e para o acionamento de recursos de acessibilidade, sejam eles pedagógicos, arquitetônicos ou atitudinais.

Segundo Libâneo (2012), a função social da escola só é cumprida plenamente quando a gestão assume um papel articulador, garantindo que as políticas públicas sejam efetivamente transformadas em práticas pedagógicas cotidianas. Reduzir a distância entre teoria e prática requer não apenas vontade política, mas também investimentos em infraestrutura, acompanhamento pedagógico e fortalecimento da cultura de inclusão no ambiente escolar.

## RESULTADOS E DISCUSSÃO

O mapeamento inicial identificou 18 estudantes público da Educação Especial na instituição, sendo 5 matriculados na Educação Infantil e 13 nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Entre esses, 13 possuíam diagnóstico de Transtorno do Espectro Autista (TEA) e 7 apresentavam necessidades complexas de comunicação. Esse cenário evidenciou a centralidade da acessibilidade comunicacional como condição estruturante para o acesso ao currículo e participação escolar, orientando a Comunicação Aumentativa e Alternativa (CAA) como eixo prioritário das intervenções.

A observação participante revelou que, embora o município preveja a bidocência como estratégia organizacional para a inclusão, sua implementação ocorria de forma fragmentada. A presença simultânea de dois docentes na sala de aula não se traduzia, necessariamente, em planejamento compartilhado ou corresponsabilidade pedagógica. Antes das formações, os questionários indicaram que 100% dos participantes declararam conhecer o ensino colaborativo e 88,9% afirmaram compreender a bidocência; entretanto, a prática observada aproximava-se mais de uma lógica de apoio individualizado do que de regência compartilhada, conforme delineado por Capellini e Mendes (2007).

Esse descompasso entre discurso e prática sugere a persistência de uma inclusão predominantemente integradora, na qual o estudante permanece fisicamente na sala comum, mas com participação restrita, situação que pode configurar processos de pseudoinclusão e reforçar



barreiras atitudinais. Tal achado reafirma que a organização estrutural da escola não é suficiente para garantir práticas inclusivas, sendo imprescindível formação continuada em serviço que articule teoria e prática (Pletsch, 2009).

Os dois primeiros encontros formativos, realizados no primeiro semestre de 2025, buscaram tensionar essas lacunas, promovendo reflexões sobre acessibilidade curricular, construção do Plano de Ensino Individualizado (PEI), uso de tecnologias assistivas de baixo custo e fundamentos do ensino colaborativo. A formação realizada na universidade, responsável pela pesquisa de iniciação científica, ampliou o repertório técnico dos docentes, especialmente no uso de softwares para elaboração de recursos de CAA, e fortaleceu a articulação entre universidade e escola, aspecto reconhecido pela gestão como elemento de valorização profissional e qualificação pedagógica (Nóvoa, 2009).

A análise de conteúdo (Bardin, 2011) permitiu identificar três categorias centrais emergentes: (1) fragilidades na consolidação do ensino colaborativo; (2) A Comunicação Aumentativa e Alternativa como estratégia de mediação pedagógica favorecedora da participação e do acesso ao currículo escolar; e (3) formação continuada como elemento estruturante da mudança institucional.

No que se refere à primeira categoria, as intervenções evidenciaram que a compreensão conceitual sobre colaboração não garante sua efetivação. A consolidação do ensino colaborativo ocorreu de forma gradual, especialmente após as oficinas práticas realizadas no segundo semestre, que favoreceram o planejamento conjunto entre professor regente e professor do AEE. A bidocência passou a ser compreendida como prática corresponsável, envolvendo definição compartilhada de objetivos, estratégias e recursos. Esse movimento indica que a colaboração não é um arranjo espontâneo, mas uma construção relacional e formativa.

Quanto à segunda categoria, os resultados demonstraram que a CAA ultrapassou o papel de recurso instrumental e assumiu função estruturante no processo de inclusão. Conforme Nunes (2003), a comunicação alternativa não apenas suplementa a fala, mas garante o direito à expressão e à interação social. Nas intervenções, observou-se que a organização de rotinas com cartões de CAA, a produção de pranchas personalizadas e o uso sistemático de recursos visuais favoreceram



maior autonomia, ampliação do tempo de engajamento nas atividades e fortalecimento das interações entre pares.

O acompanhamento de estudantes com TEA demonstrou avanços relevantes na comunicação funcional, no controle comportamental e na participação nas atividades escolares. Esses achados indicam que os recursos de tecnologia assistiva tendem a produzir melhores resultados quando integrados ao planejamento pedagógico e ajustados às necessidades específicas de cada estudante. Dessa forma, verificou-se que a efetividade da Comunicação Aumentativa e Alternativa (CAA) esteve menos associada ao recurso tecnológico propriamente dito e mais à intencionalidade das práticas pedagógicas e à qualidade da mediação realizada pelos profissionais, evidenciando o papel central desses elementos na promoção da participação e da aprendizagem.

A terceira categoria, formação continuada, evidenciou-se como um elemento estruturante e transversal aos avanços identificados no processo investigativo. A realização de quatro encontros formativos ao longo do ano contribuiu não apenas para a elaboração de materiais pedagógicos acessíveis, mas também para a problematização e a reconstrução de concepções acerca da deficiência, dos processos de aprendizagem e das responsabilidades docentes no contexto da educação inclusiva. Destaca-se a oficina prática realizada no mês de novembro, na qual os professores se envolveram na produção de seus próprios materiais, favorecendo o fortalecimento do sentimento de autoria e a apropriação reflexiva de estratégias inclusivas, aspectos que contribuíram para a progressiva internalização e consolidação das práticas colaborativas no contexto escolar.

No que concerne à validade social, a percepção positiva da gestão e dos docentes indica que a pesquisa produziu efeitos reconhecidos pela comunidade escolar. Conforme Kazdin (1982), a validade social refere-se à relevância percebida dos objetivos, procedimentos e resultados. Nesse sentido, a parceria com a universidade federal foi avaliada como promotora de fundamentação teórica e reorganização das práticas, ainda que persistam desafios na consolidação plena da bidocência.

As evidências demonstraram que a simples presença de dois docentes na sala de aula não assegurava a efetivação do ensino colaborativo. As práticas observadas caracterizavam-se,



predominantemente, pelo apoio individualizado ao estudante da Educação Especial, sem planejamento compartilhado ou corresponsabilidade pedagógica entre professor regente e professor do AEE. Após os encontros formativos e as oficinas práticas, observou-se uma reorganização gradual desse processo.

Em relação à Comunicação Aumentativa e Alternativa, os registros das intervenções evidenciaram que a utilização de cartões de rotina, pranchas personalizadas e recursos visuais favoreceu maior autonomia dos estudantes, ampliação do tempo de engajamento nas atividades e fortalecimento das interações entre pares. O acompanhamento dos estudantes com TEA também permitiu observar avanços na comunicação funcional, no controle comportamental e na participação nas atividades escolares. Esses resultados indicaram que a efetividade da CAA esteve relacionada à sua integração ao planejamento pedagógico e à mediação realizada pelos profissionais, e não apenas à disponibilização dos recursos tecnológicos, reforçando a importância da intencionalidade pedagógica na promoção da participação e da aprendizagem.

De modo geral, os resultados indicam que a transformação das práticas inclusivas demanda um movimento processual, sustentado por formação continuada, acompanhamento sistemático e articulação entre políticas públicas e cotidiano escolar. A presença de dois docentes em sala ou a disponibilização de recursos de CAA, isoladamente, não garantem inclusão; é a construção coletiva de sentidos, mediada por reflexão crítica e ação colaborativa, que possibilita a superação de barreiras e a ampliação efetiva da participação dos estudantes.

Nesse sentido, o estudo evidencia que a pesquisa-ação colaborativa ultrapassou sua dimensão metodológica, constituindo-se como um dispositivo formativo e analítico capaz de problematizar práticas historicamente naturalizadas e desencadear deslocamentos institucionais em direção à consolidação de uma educação comprometida com os princípios da diversidade, da equidade e da participação de todos os estudantes. Essa perspectiva também é evidenciada por Guthierrez (2025), ao analisar experiências de iniciação científica no campo da Educação Especial, destacando que a pesquisa colaborativa no contexto escolar favorece a construção de práticas inclusivas ao articular formação docente, Atendimento Educacional Especializado e planejamento pedagógico compartilhado.



## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A Rede Municipal vem empregando estratégias e políticas que revelam um processo de construção em direção à educação inclusiva. Observa-se a existência de iniciativas que buscam garantir o acesso do público da Educação Especial à escolarização, ainda que em fase inicial e com limitações. O estudo evidencia avanços significativos, como a criação do Núcleo Especializado de Atendimento Pedagógico (NEAP), a instituição do cargo de Agente de Apoio à Inclusão e a ampliação de Salas de Recursos Multifuncionais. Tais medidas demonstram um esforço da gestão municipal em alinhar-se às normativas nacionais e em oferecer respostas às demandas locais.

Por outro lado, as fragilidades identificadas indicam que a efetivação plena da inclusão ainda encontra entraves importantes. Entre eles, destacam-se a insuficiência de formação continuada e em serviço, a ausência de protocolos consolidados de acessibilidade curricular, as barreiras atitudinais e a necessidade de maior articulação entre os diferentes atores da rede. Esses elementos comprometem a consolidação de práticas pedagógicas inclusivas.

Esse estudo foi realizado em uma pequena parte de uma realidade educacional, o que impossibilita sua generalização para outras realidades tão complexas quanto as presentes na educação brasileira. Entretanto, dadas as limitações, permite enxergar nuances que podem favorecer o emprego de estratégias pedagógicas em outras redes. A ampliação do número de participantes e de locais é um objetivo futuro para avaliar os impactos da formação continuada a longo prazo.

Entendemos, que a gestão escolar inclusiva, o investimento consistente em formação docente e o compromisso institucional são fundamentais para a consolidação de práticas sustentáveis de inclusão. A construção de uma cultura inclusiva exige ações conjuntas que integrem políticas públicas, formação em serviço, participação da comunidade escolar e compromisso político com os direitos educacionais.

Dessa forma, gestores escolares, partindo da Secretaria Municipal de Educação, devem promover espaços permanentes de diálogo e formação, a sistematização de protocolos de identificação e eliminação de barreiras pedagógicas e a articulação de que possam apoiar



tecnicamente as práticas inclusivas, principalmente quando tratamos de formação continuada e em serviço, ou seja, a criação de programas estruturados de formação continuada em horário de trabalho, o fortalecimento de equipes multiprofissionais e a garantia de recursos materiais e humanos adequados para o Atendimento Educacional Especializado (AEE).

Como desdobramento desta investigação, recomenda-se a realização de estudos em outras redes municipais de ensino e pesquisas longitudinais que acompanhem os efeitos da formação continuada, do ensino colaborativo e da Comunicação Aumentativa e Alternativa na implementação das políticas públicas de Educação Especial.

---

## NOTAS EXPLICATIVAS

<sup>1</sup> Comunicação Aumentativa e Alternativa é um conjunto de estratégias, recursos e tecnologias que auxiliam ou substituem a fala de pessoas que têm necessidades complexas na comunicação.

## REFERÊNCIAS

ANDRÉ, Marli. **Etnografia da prática escolar**. Campinas: Papirus, 2012.

AUSUBEL, David Paul. **Aquisição e retenção de conhecimentos: uma perspectiva cognitiva**. Lisboa: Plátano, 2003.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília: Senado Federal, 1988.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria nº 1.793, de 27 de dezembro de 1994**. Dispõe sobre a necessidade de inclusão da disciplina "Aspectos Ético-Político-Educacionais da Normalização e Integração da Pessoa Portadora de Necessidades Especiais" nos cursos de formação de professores. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 28 dez. 1994.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília, 23 dez. 1996.



BRASIL. **Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011.** Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, 18 nov. 2011.

BRASIL. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva.** Brasília: MEC/SEESP, 2008.

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, Brasília, 7 jul. 2015.

BRASIL. **Decreto nº 12.686, de 2025.** Atualiza diretrizes para o Atendimento Educacional Especializado. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 2025.

CAMPOS, Patrícia Ferreira de Andrade. **“Escolas Inovadoras” e inclusão em educação: experiências e impactos para/na escolarização do público-alvo da educação especial.** 2022. 225 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica, 2022.

CAPELLINI, Vera Lúcia Messias Fialho; MENDES, Enicéia Gonçalves. **O Ensino Colaborativo Favorecendo Práticas Educacionais Inclusivas.** Revista Brasileira de Educação Especial, Marília, V. 13, N. 3, p. 357-372, set/dez, 2007.

CARRIL, Maria Graça Pimentel; NATÁRIO, Elisete Gomes; ZOCCAL, Sirlei Ivo. Considerações sobre aprendizagem significativa a partir da visão de Freire e Ausubel - uma reflexão teórica. **e-Mosaicos.** Rio de Janeiro, v 6, n 13, p. 68-78, dezembro de 2017. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/e-mosaicos/article/view/30818/22843>. Acesso em: 17 de janeiro de 2025.

GATTI, Bernardete Angelina; BARRETO, Elba Siqueira de Sá (orgs.). **Professores do Brasil: impasses e desafios.** Brasília: UNESCO, 2009.

GUTHIERREZ, Carla Cordeiro Marçal y. Uma pesquisa de iniciação científica sobre o ensino colaborativo e o atendimento educacional especializado... In: Anais do 11º Congresso Brasileiro de Educação Especial. Anais... São Carlos (SP) UFSCAR, 2025. Disponível em: <https://www.even3.com.br/anais/xi-congresso-brasileiro-de-educacao-especial-xi-cbee-xiii-encontro-nacional-dos-pesquisadores-da-educacao-especial-xiii-enpee-546093/1258865-uma-pesquisa-de-iniciacao-cientifica-sobre-o-ensino-colaborativo-e-o-atendimento-educacional-especializado/> Acesso em: 23 de fevereiro de 2026.



JÚNIOR, Carlos Alberto Oliveira Magalhães; BATISTA, Michel Corci. (Organizadores)

**Metodologia da Pesquisa em Educação e Ensino de Ciências** - 2ª edição - Ponta Grossa - Paraná: Atena, 2023.

KAZDIN, Alan E. **Single-case research designs: methods for clinical and applied settings**. New York: Oxford University Press, 1982.

LIBÂNEO, José Carlos. **Organização e gestão da escola: teoria e prática**. 6. ed. Goiânia: Alternativa, 2012.

MELO, Douglas Christian Ferrari de. **Entre a luta e o direito: políticas públicas de inclusão escolar de pessoas com deficiência visual**. 2016. 267 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Centro de Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2016.

MOREIRA, Marco Antônio; MASINI, Elcie Aparecida Fortes Salzano. **Aprendizagem Significativa: a teoria de David Ausubel**. São Paulo: Centauro, 2005.

MOREIRA, Marco Antônio. **Metodologias de Pesquisa em Ensino**. Porto Alegre: Livraria da Física, 2011.

MOREIRA, Marco Antônio. **Aprendizagem Significativa: a teoria e textos complementares**. São Paulo: Livraria da Física, 2012.

NOVA IGUAÇU. **Decreto nº 11.448, de 2021**. Cria o Núcleo Especializado de Atendimento Pedagógico – NEAP. Nova Iguaçu: Prefeitura Municipal, 2021.

NOVA IGUAÇU. **Lei nº 5.420, de 2022**. Cria o cargo de Agente de Apoio à Inclusão. Nova Iguaçu: Câmara Municipal, 2022.

NÓVOA, António. **Professores: imagens do futuro presente**. Lisboa: Educa, 2009.

NUNES, Leila Regina d'Oliveira de Paula. **Comunicação alternativa: favorecendo o desenvolvimento da comunicação em crianças e jovens com necessidades educacionais especiais**. Rio de Janeiro: Dunya, 2003.

PLETSCH, Márcia Denise. A formação de professores para a educação inclusiva: legislação, diretrizes políticas e resultados de pesquisas. **Educar**, N 33, p 143-156, 2009. Editora UFPR. Acesso em: 10 de setembro de 2025.



VILAS BOAS, Jamile. BARBOSA, Jonei Cerqueira. Aprendizagem do professor: uma leitura possível. **Ciências e Educação**, Out- dez 2016. Disponível em: [SciELO - Brasil - Aprendizagem do professor: uma leitura possível](#). Acesso em: 25 de janeiro de 2025.

ZIESMANN, Cleusa Inês; KLEIST, Emily Kassiane Nicoli. O Ensino de Ciências e a Educação Inclusiva: desafios e possibilidades na formação docente. **Sobre Tudo**, V 14, N 1, p 103-137. Florianópolis: CA UFSC, 2023. Acesso em: 20 de fevereiro de 2025.

#### SOBRE A AUTORIA:

[\*]Doutora em Educação – PROPED/UERJ – Professora Adjunta da UFRJ  
ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7402-9365> – E-mail: [carlamarcal@ufrj.br](mailto:carlamarcal@ufrj.br)

[\*\*]Doutoranda pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio de Janeiro – Técnica em Assuntos Educacionais – Colégio Técnico da UFRJ. Pesquisadora do Grupo de Pesquisa “Educação Especial, Tecnologias e TEA - GPEETEA”.  
ORCID: <https://orcid.org/0009-0007-8688-4992> – E-mail: [lislopesdutra@ufrj.br](mailto:lislopesdutra@ufrj.br)

---

Submetido em: Março de 2026.

Aprovado em: Junho de 2026.

Publicado em: Outubro de 2026.