



REPERCUSSÕES DA FORMAÇÃO CONTINUADA NA CONSTITUIÇÃO DA IDENTIDADE DE PROFESSORES DO ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO

Adelaide de Sousa Oliveira Neta [*]; Giovana Maria Belém Falcão [**]

RESUMO

O presente artigo é um recorte de uma pesquisa de doutorado desenvolvida no âmbito do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual do Ceará (UECE) e tem como objetivo analisar de que modo a formação continuada repercute na constituição da identidade de professores do Atendimento Educacional Especializado (AEE). O percurso teórico-metodológico fundamenta-se no materialismo histórico-dialético e na teoria da identidade de Ciampa, compreendendo a identidade como processo histórico, marcado pelo movimento identidade–metamorfose–emancipação. A produção de dados ocorreu por meio de entrevistas reflexivas realizadas com quatro professoras do AEE da Rede Municipal de Fortaleza, sendo a análise conduzida a partir dos núcleos de significação. Os resultados evidenciam que os processos formativos ofertados apresentam fragilidades relacionadas à descontinuidade, ao esvaziamento teórico e à centralidade em modelos massificados e instrumentalizados, o que tende a fragilizar os movimentos de emancipação e a constituição de identidade política dos professores. Entretanto, as narrativas também revelam movimentos de resistência, nos quais o acesso ao conhecimento teórico se configura como elemento de fortalecimento profissional e constituição identitária. Conclui-se que a formação continuada, quando articulada teoricamente e desenvolvida de modo dialógico e contínuo, pode constituir-se como espaço privilegiado de emancipação da identidade dos docentes e de fortalecimento da perspectiva inclusiva.

Palavras-chave: Formação continuada. Atendimento Educacional Especializado. Educação Especial. Identidade.

REPERCUSSIONS OF CONTINUING EDUCATION ON THE CONSTITUTION OF THE IDENTITY OF TEACHERS IN ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO



ABSTRACT

This article is an excerpt from a doctoral research conducted within the Graduate Program in Education at the Universidade Estadual do Ceará (UECE). It aims to analyze how continuing education influences the constitution of the professional identity of teachers working in Atendimento Educacional Especializado (AEE). The theoretical-methodological framework is grounded in historical-dialectical materialism and in Antonio da Costa Ciampa's theory of identity, which conceives identity as a historical process marked by the movement of identity–metamorphosis–emancipation. Data production occurred through reflective interviews conducted with four AEE teachers from the municipal education system of Fortaleza, Brazil, and the analysis was carried out using the method of nuclei of meaning. The results indicate that the training processes offered present weaknesses related to discontinuity, theoretical impoverishment, and a focus on massified and instrumentalized models, which tend to weaken emancipatory movements and the construction of teachers' political identity. Nevertheless, the narratives also reveal movements of resistance, in which access to theoretical knowledge emerges as an important element for professional strengthening and identity construction. It is concluded that continuing education, when theoretically grounded and developed in a dialogical and continuous manner, can become a privileged space for the emancipation of teachers' identities and for strengthening the inclusive perspective.

Keywords: Continuing education. Atendimento Educacional Especializado. Special Education. Identity.

REPERCUSIONES DE LA FORMACIÓN CONTINUA EN LA CONSTITUCIÓN DE LA IDENTIDAD DE LOS PROFESORES DEL ATENDIMIENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO

RESUMEN

El presente artículo es un recorte de una investigación doctoral desarrollada en el ámbito del Programa de Posgrado en Educación de la Universidade Estadual do Ceará (UECE) y tiene como objetivo analizar de qué manera la formación continua repercute en la constitución de la identidad de profesores del Atendimento Educativo Especializado (AEE). El recorrido teórico-metodológico se fundamenta en el materialismo histórico-dialéctico y en la teoría de la identidad de Antonio da Costa Ciampa, comprendiendo la identidad como un proceso histórico marcado por el movimiento identidad–metamorfosis–emancipación. La producción de datos se realizó por medio de entrevistas reflexivas llevadas a cabo con cuatro profesoras del AEE de la red municipal de Fortaleza, Brasil, y el análisis se desarrolló a partir de los núcleos de significación. Los resultados evidencian que los procesos formativos ofrecidos presentan fragilidades relacionadas con la discontinuidad, el vaciamiento teórico y la centralidad en modelos masificados e instrumentalizados, lo que tiende a debilitar los movimientos de emancipación y la constitución de



la identidad política de los profesores. No obstante, las narrativas también revelan movimientos de resistencia, en los cuales el acceso al conocimiento teórico se configura como un elemento de fortalecimiento profesional y de constitución identitaria. Se concluye que la formación continua, cuando está articulada teóricamente y desarrollada de manera dialógica y continua, puede constituirse como un espacio privilegiado de emancipación de la identidad docente y de fortalecimiento de la perspectiva inclusiva.

Palabras clave: Formación continua. Atendimento Educacional Especializado. Educación Especial. Identidad.

1 Introdução

O Atendimento Educacional Especializado, enquanto atividade da Educação Especial, apresenta características próprias e distintas da sala de aula comum. Em razão de sua natureza complementar e suplementar, dos conteúdos específicos que mobiliza e da utilização do Estudo de Caso como metodologia de identificação, planejamento, sistematização e registro das estratégias pedagógicas do Atendimento Educacional Especializado (BRASIL, 2025), o AEE demanda conhecimentos e competências específicas de seus profissionais. Desse modo, o AEE exige, para além da formação docente geral, uma formação específica voltada ao atendimento dos objetivos dessa atividade, que se configura como uma estratégia fundamental para a inclusão de estudantes com deficiência, transtorno do espectro autista e com altas habilidades ou superdotação.

A concepção de Atendimento Educacional Especializado adotada neste estudo fundamenta-se na Política Nacional de Educação Especial Inclusiva (BRASIL, 2025), bem como nas normativas posteriores que regulamentam a oferta do serviço. Compreende-se o AEE como atividade complementar e suplementar ao ensino comum, destinada à eliminação de barreiras à participação e à aprendizagem de estudantes público da Educação Especial.

Com base nessa premissa, a formação continuada dos professores do AEE ocupa lugar central nos debates sobre a consolidação da transversalidade da Educação Especial, considerando a relevância de sua atuação em colaboração com o ensino comum. Essa atuação conjunta permite a identificação das barreiras no espaço escolar e a adoção de estratégias para sua superação. Nesse sentido, ensino comum e especial precisa reconhecer suas responsabilidades, distintas, porém indissociáveis, para a consolidação da inclusão escolar, assegurando que a colaboração entre ambos possibilite a acessibilidade e a aprendizagem de todos os estudantes da Educação Especial.



Entretanto, diferentes estudos demonstram a existência de conflitos entre o ensino comum e a Educação Especial quanto à responsabilidade pelo processo de aprendizagem dos estudantes com deficiência, caracterizando-se por equívocos centrados, principalmente, na concepção de que essa responsabilidade deve ser assumida pelo professor do AEE (Mendes; Almeida; Toyoda, 2011; Moura; Melo; Santos, 2020, Ferreira; Brito; Lima, 2018.).

Assim, no contexto escolar, observa-se que os professores do AEE passam a ser concebidos como os principais responsáveis pelo processo de escolarização dos estudantes público da Educação Especial. Essa atribuição de responsabilidade influencia diretamente a constituição da identidade desses docentes, uma vez que se insere em um movimento de transição entre modelos distintos de educação especial — do caráter segregacionista e integracionista, historicamente predominante nos sistemas de ensino, para uma perspectiva inclusiva, que pressupõe a corresponsabilidade de todos os docentes pelo processo de aprendizagem.

Desse modo, esses professores passam por conflitos entre a identidade que lhes é atribuída pelos outros – professores da sala comum e gestores escolares – e o modo como se reconhecem enquanto docentes do AEE. Decorrente desse conflito, emergem tensões relacionadas ao lugar que ocupam na escola e às suas funções pedagógicas, muitas vezes reduzidas à ideia de apoio ou de atendimento individualizado aos estudantes com deficiência. Essa concepção decorre de uma crença limitante de que o AEE se resume ao atendimento individual realizado ao aluno na sala de recursos multifuncionais, o que acaba por secundarizar a importância da articulação entre o professor do AEE e o professor do ensino comum. Tal perspectiva contribui para a fragmentação das práticas pedagógicas e dificulta a efetivação de uma educação de caráter inclusivo, baseada na corresponsabilidade de todos os docentes pelos processos de desenvolvimento e aprendizagem dos estudantes.

Embora existam importantes estudos acerca da formação docente para a educação inclusiva e sobre a atuação dos professores do Atendimento Educacional Especializado, ainda são menos frequentes investigações que articulem a formação continuada à constituição da identidade docente a partir da teoria da identidade de Ciampa. Nessa direção, torna-se relevante compreender de que modo os processos formativos repercutem na constituição identitária desses profissionais, considerando as tensões, os reconhecimentos e as possibilidades de emancipação presentes em sua atuação cotidiana



Nesse sentido, com esteio na problemática apresentada, temos como questão central: De que modo a formação continuada repercute na constituição da identidade dos professores que atuam no Atendimento Educacional Especializado? Para responder a essa questão, estabelecemos como objetivo geral: analisar de que modo a formação continuada repercute na constituição da identidade dos professores do Atendimento Educacional Especializado (AEE).

Assim, o texto está organizado em cinco seções, sendo esta a primeira. Na segunda seção, apresentamos as bases teóricas que sustentam a discussão em torno da constituição da identidade dos professores, com fundamento na teoria da identidade de Ciampa (1986). A terceira seção descreve os procedimentos metodológicos adotados na pesquisa, seguida da quarta seção, que contempla a análise dos dados. Por fim, na quinta seção, são apresentadas as considerações finais, destacando os principais achados e reflexões decorrentes do estudo.

2 A teoria da identidade de Ciampa como fundamento para problematizar a identidade dos professores do Atendimento Educacional Especializado

O conceito de identidade tem sido discutido em diferentes áreas do conhecimento e sob variadas perspectivas teóricas, configurando-se, portanto, como um constructo complexo, multifacetado e dinâmico (Santos; Silva, 2015). Conforme destacam Carvalho (2011) e Falcão (2016), as investigações sobre identidade evidenciam que se trata de um conceito construído a partir de múltiplas determinações, situadas em contextos históricos, sociais e políticos, os quais, ao se articularem, constituem o indivíduo em sua singularidade.

Para Ciampa (1986), a compreensão acerca da constituição da identidade humana ocorre a partir do sintagma identidade–metamorfose–emancipação, que lhe confere um caráter dinâmico, uma vez que o autor entende que o indivíduo não deve ser reduzido a estereótipos previamente atribuídos pelos outros. Nesse sentido, a identidade é concebida em seu movimento permanente de constituição, que se dá na relação contínua do sujeito com seu grupo social, sendo, portanto, resultado das interações sociais que estabelece ao longo de sua trajetória de vida, em um processo constante de transformação — a metamorfose. Nesse percurso a emancipação representa a possibilidade de o indivíduo reconhecer-se como sujeito de sua própria história, superando identidades atribuídas a ele pelos outros, ou pelas políticas de identidade e construindo novas formas de ser e agir no mundo.



Assim, a teoria de Ciampa (1986) defende que o estudo da identidade não pode ser dissociado da análise da sociedade, uma vez que está se constitui na coletividade e carrega as marcas do tempo histórico e cultural vivido pelo indivíduo. Segundo o autor, a identidade se forma na interação com os outros, em um movimento que articula igualdade e diferenciação, sendo historicamente situado e mediado pela atividade humana. Ciampa (1986) entende que estudar a identidade como um processo de metamorfose requer considerar os significados socialmente construídos e implícitos nos indivíduos, levando em conta o jogo das aparências. Nessa perspectiva, o indivíduo é definido por suas ações, revelando-se e transformando-se de forma dialética à medida que desempenha diferentes papéis sociais.

Dessa forma, estudar a identidade como um processo de metamorfose só se torna viável quando os significados socialmente construídos e implícitos nos indivíduos são apreendidos, considerando-se o jogo das aparências. O indivíduo é o que realiza – é na atividade que se revela e, de forma dialética, se transforma continuamente ao desempenhar papéis sociais que se articulam por meio de personagens, em um processo de permanente metamorfose (Alves, 2021). "Ou seja, dentro de um papel social, como um universo simbólico específico, o indivíduo, como ator social, 'encarna' uma personagem, articulando seus interesses pessoais e as expectativas sociais" (Souza Filho; Gonçalves Neto; Lima, 2020, p. 295).

De acordo com Ciampa (2005), a identidade constitui-se como um processo dinâmico de transformação, no qual o indivíduo assume diferentes personagens ao longo de suas interações sociais, apresentando-se continuamente ao outro de quem espera reconhecimento. Nessa direção, Almeida (2017, p. 4) ressalta que "em cada contexto, o indivíduo expressa sua pretensão de ser reconhecido como determinada pessoa (que supõe ou procura ser) e é reconhecido ou não (conforme o que os outros pressupõem que ele seja)". Assim, a identidade é construída no entrelaçamento das relações sociais, pois, inserido em determinado contexto, o sujeito é aquilo que está sendo para si e também para o outro. Isso significa que "sua subjetividade incorpora (de modo conformista ou conflitivo) a intersubjetividade, pois está agindo sempre levando em consideração as expectativas dos outros e as pretensões de si mesmo" (Almeida, 2005, p. 85).

Em diálogo com essa compreensão de identidade como processo relacional e em permanente constituição, compreende-se que as transformações vivenciadas pelos sujeitos ao longo de suas trajetórias expressam aquilo que Ciampa denomina de metamorfoses da identidade. Tais metamorfoses estão profundamente relacionadas ao anseio de emancipação, entendido como



a busca por autonomia, liberdade e superação das determinações sociais que limitam as possibilidades de ação dos indivíduos. Esse movimento, entretanto, não se realiza de forma linear ou desprovida de tensões, pois é atravessado pelas dinâmicas de reconhecimento e não reconhecimento presentes nas relações sociais.

Nesse contexto, as experiências vividas pelos sujeitos em seus diferentes espaços de interação podem tanto afirmar quanto negar suas identidades, uma vez que, em determinadas situações, suas singularidades e direitos são reconhecidos, enquanto em outras são invisibilizados ou deslegitimados. É justamente nesse movimento contraditório que se criam as condições para que os indivíduos questionem os papéis sociais que lhes são atribuídos, problematizem as formas de reconhecimento estabelecidas socialmente e, assim, impulsionem processos de transformação de si e da realidade.

Nessa perspectiva, Ciampa (2005) sustenta que a emancipação do sujeito está intrinsecamente vinculada aos processos de reconhecimento, uma vez que é por meio deles que o indivíduo pode afirmar suas singularidades e potencialidades, ampliando suas possibilidades de ação no mundo. Assim, as políticas de identidade são compreendidas como espaços de disputa e de construção de possibilidades emancipatórias, na medida em que podem favorecer o desenvolvimento da autonomia e o enfrentamento das coerções sociais. Conforme assinala Alves (2017, p. 3), libertar-se da imposição de papéis sociais — frequentemente cristalizados nas próprias políticas de identidade — constitui-se como uma possibilidade que emerge no confronto das contradições, “no processo dialético da contradição, sempre no movimento da totalidade e das partes”. Desse modo, a emancipação se materializa na constituição de uma identidade política, por meio da qual o sujeito afirma sua autonomia e, ao mesmo tempo, explicita as relações de opressão presentes na vida social.

No contexto desta investigação, as categorias identidade atribuída, personagem, metamorfose, identidade política e emancipação constituem importantes mediações analíticas para compreender os sentidos produzidos pelas professoras do AEE acerca de seus processos formativos. Tais categorias permitem analisar como as experiências de formação continuada podem favorecer ou limitar movimentos de transformação identitária, reconhecimento profissional e construção da autonomia docente.

3 Procedimentos metodológicos



O presente artigo constitui um recorte de uma pesquisa de doutorado desenvolvida no âmbito do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual do Ceará (UECE). A investigação fundamenta-se no materialismo histórico-dialético, perspectiva teórico-metodológica que compreende os indivíduos como sujeitos históricos e sociais, cuja identidade se constitui por meio das mediações culturais. Nessa concepção, os sujeitos não são compreendidos de forma isolada, mas como seres em permanente transformação, atravessados pelas condições históricas, sociais e materiais nas quais estão inseridos.

A pesquisa foi realizada com quatro professoras do Atendimento Educacional Especializado (AEE), atuantes em escolas da Rede Municipal de Ensino de Fortaleza. Para preservar a identidade das participantes, foram utilizados nomes fictícios escolhidos pelas próprias professoras: Ernestina, Laura, Maria e Helena. A escolha dos nomes foi acompanhada de significados pessoais atribuídos pelas participantes. Ernestina optou pelo nome de sua avó, uma mulher de 95 anos que, mesmo após desenvolver uma deficiência psicomotora decorrente de neuropatia por volta dos 60 anos, manteve-se ativa em suas atividades cotidianas. Laura escolheu ser identificada com o nome de sua filha, enquanto Helena preferiu homenagear sua mãe, a quem considera uma mulher forte e seu principal apoio. Maria, por sua vez, escolheu esse nome por representar não apenas a si mesma, mas também as muitas “Marias” que lutam pela inclusão.

A produção dos dados ocorreu por meio da entrevista reflexiva, fundamentada em Szymanski (2021), que compreende a entrevista a partir de seu caráter social e interativo. Nessa perspectiva, o conhecimento é construído na relação entre entrevistador e entrevistado, constituindo-se como resultado de uma participação compartilhada entre ambos. A entrevista reflexiva reconhece o caráter ativo do participante desde o início do processo investigativo, quando manifesta o interesse em participar da pesquisa. Ao pesquisador cabe organizar condições que favoreçam a construção de um ambiente de confiança, possibilitando que o participante discorra sobre si ou sobre a temática proposta, de modo a produzir dados significativos para a investigação. Por tratar-se de um processo interativo, tanto o entrevistador quanto o entrevistado mobilizam conhecimentos, concepções e expectativas ao longo do diálogo, construindo sentidos no decorrer da interação (Szymanski, 2021).

Para a análise dos dados, adotou-se o procedimento dos Núcleos de Significação, por possibilitar um processo analítico em consonância com as categorias de historicidade, materialidade



e dialeticidade, fundamentais ao método histórico-dialético. Conforme Aguiar, Aranha e Soares (2021), tais categorias atravessam todas as etapas do processo analítico, desde as leituras iniciais do material empírico até a constituição dos núcleos interpretativos.

O processo de análise desenvolveu-se em etapas sucessivas: inicialmente, realizaram-se leituras flutuantes e recorrentes das entrevistas transcritas, buscando uma aproximação com o material empírico. Em seguida, procedeu-se à identificação de palavras ou expressões com potencial de significado, denominadas pré-indicadores. Posteriormente, esses pré-indicadores foram agrupados em indicadores, a partir de aproximações de sentido. Por fim, realizou-se a articulação entre os indicadores, possibilitando a constituição dos Núcleos de Significação, os quais expressam sínteses interpretativas do material analisado (Aguiar; Aranha; Soares, 2021).

Neste artigo, apresenta-se a análise do indicador intitulado **A fragilidade dos processos de formação continuada e o esvaziamento teórico como barreiras para a constituição de movimentos emancipatórios**: “*Você não tem direito de fazer uma pergunta*”, integrante do núcleo de significação **A formação continuada como movimento de constituição e emancipação da identidade**: “*A gente tá costurando esses saberes, costurando esse conhecimento, essa colcha de retalhos*”, cujos resultados são discutidos na seção seguinte.

4 A formação continuada e os movimentos de constituição da identidade de professores do Atendimento Educacional Especializado

Nessa seção estão reunidas as discussões acerca da formação continuada de professores que atuam no Atendimento Educacional Especializado como atividade inserida num campo de tensões que envolve políticas públicas, paradigmas de educação especial e processos de constituição da identidade docente. No contexto das reformas educacionais recentes, especialmente a partir da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva e das normativas que regulamentam o AEE, a formação dos professores tem sido reiteradamente apontada como condição estruturante para a efetivação do direito à educação dos estudantes público da educação especial. Desse modo, a subseção a seguir apresenta a análise do indicador: A fragilidade dos processos de formação continuada e o esvaziamento teórico como barreiras para a constituição de movimentos emancipatórios: “*Você não tem direito de fazer uma pergunta*”.



4.1 A fragilidade dos processos de formação continuada e o esvaziamento teórico como barreiras para a constituição de movimentos emancipatórios: “Você não tem direito de fazer uma pergunta”

O presente indicador evidencia fragilidades nos processos de formação continuada destinados às professoras do Atendimento Educacional Especializado, particularmente no que se refere ao esvaziamento teórico, à descontinuidade das ações formativas e à centralidade em modelos pragmáticos e massificados. As narrativas de Helena, Laura, Ernestina e Maria convergem ao apontar que as formações ofertadas pela rede municipal não têm assegurado clareza quanto às bases teóricas que as fundamentam, tampouco promovido articulação consistente com a Educação Especial na perspectiva inclusiva.

A escolha desse indicador decorre de sua centralidade para a compreensão do objetivo da pesquisa, uma vez que reúne elementos diretamente relacionados às repercussões dos processos formativos na constituição da identidade profissional das participantes. Além disso, esse indicador sintetiza contradições significativas presentes nas narrativas das professoras acerca das condições de formação ofertadas pela rede de ensino.

Embora a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008) Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva seja mencionada como documento orientador das atribuições docentes e do Estudo de Caso como eixo estruturante do AEE, as professoras relatam que tal referência não se desdobra, de modo sistemático, em discussões teóricas aprofundadas. Assim, a política aparece como marco normativo, mas não necessariamente como fundamento epistemológico das práticas formativas.

A seguir, as professoras Laura, Helena e Ernestina apresentam, em suas narrativas, reflexões sobre o processo formativo vivenciado.

Na época, foi difícil, **não deixou clareza** [refere-se às bases teóricas], porque eu te digo uma coisa, nenhum **processo formativo dá conta da nossa formação completamente, ela tem que ser continuada** e seguindo a mesma perspectiva. Na época, foi jorrado muita coisa que não deu conta do meu entendimento. **Eu saí da formação bem, mas eu não saí esclarecida.** Aí teve o processo de quebra. Aí cadê o resto? Ali foi plantado, mas não foi alimentado. Se tivesse sido, hoje nós seríamos outras. Né? Sim. Então é isso que eu acho, porque não dá conta. **Tem que ser uma coisa continuada nessa mesma perspectiva** [refere-se a perspectiva inclusiva] **de construção.** Não de momentos (Helena).



Eu entendo que pra ser formação, tipo hoje, na prefeitura, a formação do fundamental é pelo menos em um grupo de 30 pessoas, **numa sala pequena. As formações do AEE estão acontecendo em grandes formatos de 100, 200 pessoas. Você não tem direito nem de fazer uma pergunta** porque é uma espécie de palestra, **não está chegando a ser uma formação**. E aí está acontecendo também formações específicas para questões específicas, tipo a da psicomotricidade. **É uma coisa totalmente diferente da realidade. São teorias que não dá pra se levar pra prática**. Coisas totalmente fora do contexto. **Eu não estou dizendo que não seja importante** porque eu pesquiso sobre esse assunto também pra entender, **mas não é a nossa prática. Não é o que a gente professor do AEE precisa** porque eu tiro várias amigas que estão entrando do zero, elas não sabem como fazer uma avaliação, elas não sabem como fazer um relatório, não sabem como fazer um estudo de caso. Então assim, o passo menor que seria o mais importante pra nós não é feito. **E sobre referencial teórico também eu não vejo ser falado nada específico**, entendeu? **Citam os nomes aqui, outros ali**, mas eu acho que a prefeitura não segue. **Da educação, inclusiva, não cita um único teórico não, pelo menos que eu saiba** (Laura).

Lembro, a gente trabalhava muito questão **dos instrumentais, o estudo de caso**, a gente apresentava caso, tinha uma rotina. A gente tinha atividades pra colocar no Sócrates [plataforma], né? Então, assim, era semanalmente. Toda sexta-feira a gente se encontrava, né? Sempre **a gente estudava**. Era uma formação, assim, bem fechada e muito bacana, né? A gente tinha convívio com **as outras colegas, a gente crescia, a gente trocava ideia**. Era bem bacana. **Se falava muito da política de 2008**, de qual seriam **as atribuições do professor, se focavam muito na construção do estudo de casos, nas etapas, construção do caso, conhecimento do problema, natureza do problema**, se debatiam muitos casos, eu lembro que pelo menos cada um dos cursistas tinha que apresentar um caso, né? Então, eu lembro que a gente ficava muito nessa questão das etapas, né? Dos instrumentais, de avaliação. **Eu não lembro, sim, de base teórica, não, de ouvir** (Ernestina).

Helena destaca a ausência de continuidade e coerência nos processos formativos, comparando-os a sementes plantadas sem o devido cultivo. Sua fala revela que a fragmentação e a sobrecarga de conteúdos, apresentados de forma pouco articulada, dificultaram a apropriação crítica dos fundamentos da perspectiva inclusiva. Ao afirmar que “foi plantado, mas não foi alimentado”, evidencia-se a percepção de que a formação necessita de constância, aprofundamento e unidade teórico-metodológica para produzir efeitos no desenvolvimento profissional. Tal posicionamento ganha relevo quando consideramos sua trajetória acadêmica — marcada por múltiplas graduações e pós-graduação —, o que demonstra a centralidade que atribui à formação em sua constituição identitária.

Laura, por sua vez, problematiza o formato das formações, caracterizadas como palestras realizadas em auditórios com grande número de participantes, inviabilizando o diálogo e a problematização das práticas. Ao denunciar que “não está chegando a ser uma formação”, explicita a compreensão de que o processo formativo requer interação, escuta e contextualização. Ademais, aponta a oferta de temáticas específicas — como psicomotricidade — desvinculadas das demandas



concretas do AEE, sobretudo no que se refere à avaliação, elaboração de relatórios e condução do Estudo de Caso. Sua crítica também incide sobre a ausência de referenciais teóricos claros, especialmente aqueles vinculados à inclusão escolar.

Sob a perspectiva da teoria da identidade de Ciampa (1986), observa-se que a professora questiona uma identidade atribuída ao docente do AEE marcada pela passividade diante dos processos formativos. Ao reivindicar espaços de diálogo e problematização, Laura expressa movimentos de resistência e busca por reconhecimento profissional, elementos fundamentais para a constituição de uma identidade política.

Ernestina reforça o caráter instrumental das formações iniciais, centradas na aprendizagem de procedimentos e no uso de instrumentos técnicos. Embora reconheça a relevância dos encontros semanais e da troca entre pares como elementos potentes para seu desenvolvimento profissional, afirma não recordar discussões aprofundadas sobre fundamentos teóricos. Tal constatação sugere que a ênfase na operacionalização do serviço pode ter ocorrido em detrimento da reflexão conceitual que sustenta a prática.

A narrativa evidencia uma tensão entre a formação docente centrada na operacionalização técnica do serviço e a necessidade de construção de uma identidade sustentada por fundamentos teóricos. Tal contradição revela limites dos processos formativos analisados e seus impactos sobre os movimentos de metamorfose identitária.

No caso de Maria, ela citou Vigotski e alguns nomes de autoras ligadas à Educação Especial Inclusiva e à tecnologia assistiva, relatando:

As formações que a gente fez assim na prefeitura em relação às primeiras e últimas. **De outras formações, a gente tinha assim, era uma questão mais sólida do que é agora.** Conseguia até diferenciar um psicopedagogo diferenciado de outros profissionais, certo? Mas aí agora **a gente não está recebendo formação. Base mesmo teórica, na formação que a gente anterior tinha, mas hoje em dia a gente não tem.** Acredito assim, que Vigotski é um teórico que a gente tá sempre revisitando e falando constantemente, porque é o que embasa mesmo! A Rita [Vieira], não é teórica, mas é estudiosa. Rita [Bersch], aquela que a gente fez o curso online. A Mantoan, o Lanuti. **Então assim, então a gente vê assim que ali foram formações embasadas mesmo.** Então assim a gente vê que ali a gente tem assim um norte, um caminho certo. Mas hoje muitas das nossas colegas, elas não conhecem a teoria que embasa, que dá sustentação e suporte?

Maria introduz uma diferenciação temporal relevante ao mencionar dois momentos distintos na política formativa do município. No primeiro, identifica a presença de referenciais teóricos consistentes, citando autores como Vigotski, Mantoan e Bersch, cujas produções



fundamentaram cursos promovidos pelo Ministério da Educação em parceria com universidades entre 2013 e 2015. No segundo momento, entretanto, observa o enfraquecimento dessa base teórica e a ausência de continuidade formativa. Sua fala evidencia que o acesso ao conhecimento teórico produziu um “norte”, conferindo sentido e direção à prática pedagógica — aspecto atualmente fragilizado.

O reconhecimento da importância dos referenciais teóricos demonstra que a apropriação do conhecimento científico atua como mediação para processos de emancipação. Nesse sentido, a formação deixa de cumprir apenas uma função instrumental e passa a contribuir para a constituição de uma identidade política comprometida com a inclusão escolar.

Com base na Psicologia Histórico-Cultural (Vigotski, 2021), compreendemos que a formação docente não pode reduzir-se à transmissão de conteúdo ou ao treinamento técnico. O professor constitui-se historicamente nas relações sociais e, portanto, sua identidade profissional emerge da articulação entre experiência, reflexão teórica e contexto sociocultural. Quando a formação prioriza exclusivamente o saber empírico ou competências operacionais, corre-se o risco de fragilizar a constituição da identidade, esvaziando sua dimensão crítica e emancipatória.

Nessa direção, as análises Duarte (2003) contribuem ao problematizar a supervalorização do conhecimento prático em detrimento dos saberes teóricos, condição que pode resultar em práticas fragmentadas e carentes de densidade conceitual. Do mesmo modo, Facci (2004) alerta que abordagens centradas no desenvolvimento de competências tendem a alinhar-se às demandas do mercado de trabalho, priorizando eficiência técnica em vez de formação humana integral. Sob tal perspectiva, a formação tecnicista pode configurar-se como forma de violência estrutural, conforme problematiza Almeida (2017), ao reproduzir relações de controle e alienação no campo educacional.

Entretanto, as narrativas também revelam movimentos de resistência e emancipação. Laura associa o estudo e o aprofundamento teórico à conquista de reconhecimento profissional frente a outros campos, como o da saúde, percebido por ela como hierarquicamente superior. O conhecimento, nesse contexto, torna-se instrumento de afirmação identitária e de disputa simbólica por legitimidade. Helena, ao utilizar a metáfora da metamorfose, compreende a formação como processo de nutrição, desconstrução e reconstrução, capaz de fortalecer sua atuação e impulsionar a luta pela inclusão.



Assim, a formação continuada pode tanto fragilizar quanto potencializar a constituição da identidade política. Quando pautada na massificação, na fragmentação e na ausência de diálogo, tende a reproduzir identidades prescritas e heterônomas. Quando fundamentada teoricamente, contínua e dialógica, favorece processos de emancipação, nos quais o professor se reconhece como sujeito histórico capaz de compreender, transformar e ressignificar sua prática.

Diante do exposto, evidencia-se que os processos de formação continuada destinados às professoras do Atendimento Educacional Especializado têm se constituído de modo marcado por descontinuidades, fragilidades teóricas e formatos pouco dialógicos, o que limita seu potencial formativo e repercute diretamente na constituição da identidade profissional docente.

As narrativas analisadas revelam que, embora existam experiências formativas significativas em determinados momentos, especialmente aquelas que articularam estudo teórico, troca entre pares e reflexão sobre a prática, tais iniciativas não têm sido mantidas de forma sistemática. Assim, a ausência de continuidade, de aprofundamento conceitual e de articulação entre teoria e prática tende a reduzir a formação a momentos pontuais e instrumentalizados, esvaziando sua dimensão crítica e emancipatória. Portanto, reafirma-se a necessidade de repensar os processos de formação continuada destinados às professoras do Atendimento Educacional Especializado, de modo que sejam estruturados como percursos formativos contínuos, dialógicos e teoricamente fundamentados. Indica-se a necessidade de fortalecer a base epistemológica das formações, articulando estudo teórico, análise de práticas e discussão de casos concretos do AEE. Além disso, é fundamental superar modelos massificados e pontuais, priorizando espaços formativos que favoreçam a participação, a troca entre pares e a reflexão crítica sobre o cotidiano escolar.

As fragilidades apontadas pelas participantes não podem ser compreendidas exclusivamente como questões pedagógicas. Elas expressam mediações produzidas pelas políticas de formação docente, pelas condições objetivas de trabalho, pela organização institucional dos sistemas de ensino e pelas prioridades assumidas pela gestão educacional. Nessa perspectiva, a análise das formações continuadas requer considerar as determinações históricas e políticas que atravessam a atuação das professoras do AEE.

Defende-se, portanto, uma formação de professores fundamentada na perspectiva histórico-cultural implica reconhecer a docência como trabalho em sua dimensão ontológica, reconhecendo-a como um processo por meio do qual os sujeitos, de forma intencional e orientada por objetivos, transformam a natureza, produzem o meio social e, simultaneamente, constituem a



si próprios (Moretti; Moura, 2010). Tais encaminhamentos podem contribuir para que a formação continuada deixe de assumir caráter meramente instrumental e passe a constituir-se como processo de desenvolvimento profissional e de fortalecimento da identidade docente comprometida com a educação inclusiva.

Considerações finais

O artigo objetivou analisar de que modo a formação continuada repercute na constituição da identidade de professores do Atendimento Educacional Especializado. Assim, a análise realizada ao longo deste estudo permitiu compreender que a formação continuada ocupa lugar central nos movimentos de constituição da identidade das professoras do Atendimento Educacional Especializado.

Com esteio na teoria da identidade de Ciampa, evidenciou-se que a identidade dessas docentes não é fixa nem previamente determinada, mas se constrói nas relações sociais, nas condições objetivas de trabalho e nos processos formativos que vivenciam.

Os dados revelam que os modelos de formação ofertados pela rede municipal, marcados pela fragmentação, pela massificação e pelo esvaziamento teórico, tendem a reforçar identidades prescritas e heterônomas, limitando as possibilidades de metamorfose e emancipação. Ao priorizar a instrumentalização técnica e o cumprimento de procedimentos, tais processos formativos podem contribuir para a reprodução de práticas desarticuladas de fundamentos epistemológicos consistentes, fragilizando a constituição de uma identidade política comprometida com a transformação das condições de exclusão escolar.

Por outro lado, as narrativas também demonstram que o acesso ao conhecimento teórico — especialmente quando articulado à perspectiva histórico-cultural e à Educação Especial inclusiva — potencializa movimentos de fortalecimento identitário. Nos relatos, o estudo, a busca por fundamentação e a apropriação crítica do conhecimento aparecem como elementos que possibilitam segurança profissional, reconhecimento social e enfrentamento das relações de hierarquização presentes no contexto escolar e intersetorial. Nesses movimentos, a formação deixa de ser mero cumprimento de exigências institucionais e passa a constituir-se como espaço de produção de sentidos e de afirmação do lugar docente.



Assim, conclui-se que a formação continuada pode assumir um duplo papel: pode atuar como mecanismo de reprodução de identidades pressupostas, quando desarticulada teoricamente e orientada por modelos tecnicistas; ou pode configurar-se como espaço de emancipação, quando fundamentada em bases epistemológicas claras, desenvolvida de forma contínua, dialógica e comprometida com a perspectiva inclusiva.

Entre as principais repercussões identificadas destacam-se: a fragilização do reconhecimento profissional decorrente da descontinuidade formativa; a limitação da autonomia docente em contextos marcados pelo esvaziamento teórico; o fortalecimento identitário produzido pelo acesso a referenciais teóricos consistentes; e a emergência de movimentos de resistência frente a modelos formativos massificados e pouco dialógicos.

Defende-se, portanto, a necessidade de políticas formativas que ultrapassem a lógica da instrumentalização e assumam a formação como processo histórico, coletivo e crítico, capaz de favorecer o movimento identidade–metamorfose–emancipação das professoras do AEE. Somente nesse horizonte será possível fortalecer uma Educação Especial comprometida com a inclusão escolar e com a transformação das condições sociais que produzem exclusão.

Referência

AGUIAR, Wanda Maria Junqueira de; ARANHA, Elvira Maria Godinho; SOARES, Sandra Maria. **Núcleos de significação: uma proposta metodológica para a análise de dados na perspectiva sócio-histórica**. São Paulo: Cortez, 2021.

ALMEIDA, J. A. M. (2005). **Sobre anamorfose: identidade e emancipação na velhice**. 2005. 259f. Tese (Doutorado em Psicologia Social) – Programa de Pós-Graduação em Psicologia Social, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2005.

BERSCH, Rita. **Introdução à tecnologia assistiva**. Porto Alegre: Assistiva Tecnologia e Educação, 2017. Disponível em:
https://www.assistiva.com.br/Introducao_Tecnologia_Assistiva.pdf. Acesso em: 5 mar. 2026.

BRASIL. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: Ministério da Educação, 2008. Disponível em:
<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducspecial.pdf>. Acesso em: 5 mar. 2026.

CARVALHO, Rosita Edler. **Removendo barreiras para a aprendizagem: educação inclusiva**. 10. ed. Porto Alegre: Mediação, 2011.



CIAMPA, Antonio da Costa. **A estória do Severino e a história da Severina: um ensaio de psicologia social**. São Paulo: Brasiliense, 1986.

DUARTE, Newton. **Sociedade do conhecimento ou sociedade das ilusões? quatro ensaios crítico-dialéticos em filosofia da educação**. Campinas: Autores Associados, 2003.

FACCI, Marilda Gonçalves Dias. **Valorização ou esvaziamento do trabalho do professor? um estudo crítico-comparativo da teoria do professor reflexivo, do construtivismo e da psicologia histórico-cultural**. Campinas: Autores Associados, 2004.

FERREIRA, Livia; BRITO, Carla; LIMA, Amanda. **Educação especial e o contexto escolar: uma revisão de literatura**. Revista UMC, Mogi das Cruzes, v. 3, n. 1, p. 40-53, 2018. Disponível em: <https://seer.umc.br/index.php/revistaumc/article/view/193>. Acesso em: 5 mar. 2026.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Inclusão escolar: o que é? por quê? como fazer?** 2. ed. São Paulo: Moderna, 2003.

MENDES, Enicéia Gonçalves; ALMEIDA, Maria Amélia; TOYODA, Cristina Yoshie. **Inclusão escolar pela via da colaboração entre educação especial e educação regular**. Educar em Revista, Curitiba, n. 41, p. 81-93, jan./abr. 2011. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/educar/article/view/25003>. Acesso em: 5 mar. 2026.

MORETTI, Vanessa Dias e MOURA, Manoel Oriosvaldo de. **A formação docente na perspectiva histórico-cultural: em busca da superação da competência individual**. *Rev. psicol. polít.* [online]. 2010, vol.10, n.20, pp.345-361. ISSN 2175-1390. Disponível em: https://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?pid=S1519-549X2010000200012&script=sci_abstract. Acesso em: 5 mar. 2024.

MOURA, Adriana; MELO, Marília; SANTOS, Fábila. **Professores do Atendimento Educacional Especializado e a organização do ensino para o aluno com deficiência intelectual**. Revista Brasileira de Educação Especial, Marília, v. 26, n. 4, p. 667-684, 2020. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbee/a/XSp5WxWt4q5rFG9Jpc9VV4g>. Acesso em: 5 mar. 2026.

SANTOS, I. R.; SILVA, R. H. dos R. **Implicações da política de educação especial na construção da identidade docente**. Crítica Educativa, Sorocaba, v. 1, n. 2, p. 52-65, 2015. Disponível em: <https://www.criticaeducativa.ufscar.br/index.php/criticaeducativa/article/view/53>. Acesso em: 5 mar. 2026.

SOUZA FILHO, Alípio de; GONÇALVES NETO, Wenceslau; LIMA, José. **Identidade, personagem e papel social: contribuições da teoria de Ciampa**. Psicologia & Sociedade, v. 32, 2020. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/psoc/>. Acesso em: 5 mar. 2026.

SZYMANSKI, Heloisa (org.). **A entrevista na pesquisa em educação: a prática reflexiva**. 5. ed. Brasília: Liber Livro, 2021.



VIGOTSKI, Lev Seminovitch. **Problemas de Defectologia**. Rio de Janeiro: Expressão Popular, 2021

SOBRE A AUTORIA:

[*] Doutora em Educação pela Universidade Estadual do Ceará (UECE) - Secretária Municipal de Educação - SEDUC/Fortaleza – ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5699-5858> - E-mail: adelaideoliveira1975@gmail.com.

[**] Doutora em Educação pela Universidade Estadual do Ceará (UECE) - Universidade Estadual do Ceará (UECE) – ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0995-1614> - E-mail: giovana.falcao@uece.br.

Submetido em: Março de 2026.
Aprovado em: Maio de 2026.
Publicado em: Outubro de 2026.