

**DA ESCUTA À FORMAÇÃO:
DEMANDAS DE
PROFESSORAS, FAMÍLIAS E
CRIANÇAS NA
CONSTRUÇÃO DE UM
PROCESSO FORMATIVO
COLABORATIVO NO
ATENDIMENTO
EDUCACIONAL
ESPECIALIZADO**

**FROM LISTENING TO TRAINING: TEACHERS', FAMILIES' AND CHILDREN'S
DEMANDS IN A COLLABORATIVE TRAINING PROCESS FOR SPECIALIZED
EDUCATIONAL ASSISTANCE**

Ciências Humanas, Ciências Sociais Aplicadas • 28/08/2026

REGISTRO DOI: [10.70773/revistatopicos/787849162](https://doi.org/10.70773/revistatopicos/787849162)

Camila Vânia Borges¹

Letícia Rodrigues de Souza²

RESUMO

A formação continuada no Atendimento Educacional Especializado (AEE) precisa dialogar com as necessidades vivenciadas no cotidiano escolar. Este artigo analisa demandas relacionadas à formação e à prática pedagógica que emergiram da escuta de professoras, famílias e crianças e examina como orientaram o percurso formativo da pesquisa. O estudo qualitativo e exploratório foi realizado em uma escola estadual do sul de Minas Gerais. Participaram uma professora do AEE, seis professoras regentes, cinco professoras de apoio, familiares e/ou responsáveis e 16 alunos, sendo oito meninos e oito meninas, de seis a 13 anos. Utilizaram-se questionários, observação da sala de recursos, registros das práticas e ações formativas e colaborativas. Os resultados evidenciaram inseguranças docentes, dificuldades de acesso à formação e às tecnologias, lacunas de informação entre as famílias e valorização, pelas crianças, de atividades lúdicas e digitais. Essas demandas orientaram as ações formativas desenvolvidas.

Palavras-chave: Formação continuada; Atendimento Educacional Especializado; Educação inclusiva; Família e escola; Pesquisa colaborativa.

ABSTRACT

Continuing education in Specialized Educational Assistance (AEE) needs to address needs experienced in everyday school life. This article analyzes demands related to teacher education and pedagogical practice that emerged from listening to teachers, families and children and examines how they guided the training process. The qualitative and exploratory study was carried out in a state school in southern Minas Gerais. Participants included one AEE teacher, six classroom teachers, five support teachers, family members and/or guardians, and 16 students, eight boys and eight

girls, aged six to 13. Questionnaires, resource-room observation, practice records, and formative and collaborative actions were used. The results showed teacher insecurity, difficulties in accessing training and technologies, information gaps among families, and children's appreciation of playful and digital activities. These demands guided the training actions developed.

Keywords: Continuing education; Specialized Educational Assistance; Inclusive education; Family and school; Collaborative research.

1. INTRODUÇÃO

A educação inclusiva trouxe para o cotidiano das escolas demandas que não se resolvem apenas com a matrícula dos estudantes público-alvo da Educação Especial no ensino regular. A presença desses alunos exige condições de participação e aprendizagem, organização pedagógica, recursos de acessibilidade e profissionais capazes de acompanhar diferentes formas e ritmos de desenvolvimento. Nesse contexto, o Atendimento Educacional Especializado (AEE) ocupa um lugar importante, mas sua realização depende da articulação entre a sala de recursos, a sala comum, a gestão, as famílias e os demais profissionais envolvidos no processo educativo.

No Brasil, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional assegura a oferta da Educação Especial, preferencialmente na rede regular de ensino, e a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva reafirma a necessidade de formação docente que articule conhecimentos gerais para o exercício da docência e conhecimentos específicos da área (Brasil, 1996; Brasil, 2008). A existência desses marcos, entretanto, não elimina as dificuldades

encontradas no cotidiano. As decisões relativas ao planejamento, às adaptações, aos recursos, à comunicação com as famílias e ao acompanhamento dos alunos continuam sendo construídas nas situações concretas da escola.

A formação inicial oferece bases para o exercício profissional, mas não encerra o processo de aprendizagem da docência. Libâneo (2004) compreende a formação continuada como prolongamento da formação inicial, voltado ao aperfeiçoamento teórico e prático no próprio contexto de trabalho. Imbernón (2011), por sua vez, chama atenção para a necessidade de uma formação capaz de preparar o professor para a complexidade da tarefa educativa e para a atualização permanente diante das mudanças que atravessam a escola. Essas formulações ganham força quando se considera o AEE, espaço em que o professor precisa lidar com demandas variadas, rever estratégias e buscar recursos que favoreçam a participação dos alunos.

A sala de recursos não substitui a escolarização comum. Sua função está ligada à complementação ou suplementação do processo educativo, o que torna necessária a articulação entre o trabalho do professor especializado e aquele desenvolvido pelos demais docentes. Baptista (2011) destaca a potencialidade desse atendimento para a permanência do aluno no ensino comum e ressalta a importância da aproximação entre as ações do educador especializado e as do professor da sala regular. Essa articulação, contudo, exige condições de trabalho, conhecimento e espaços de diálogo.

A participação da família também atravessa esse processo. Silva e Carvalho (2017) defendem que a inclusão escolar requer

coparticipação familiar e trabalho conjunto entre escola, família e profissionais. As famílias conhecem aspectos da vida e do desenvolvimento dos filhos que podem contribuir para a compreensão das necessidades educacionais, mas também apresentam dúvidas, dificuldades e expectativas próprias. Da mesma forma, as crianças vivenciam diretamente o AEE e podem revelar, por suas respostas e reações, quais práticas despertam interesse, quais recursos fazem sentido e quais barreiras ainda permanecem.

A pesquisa da qual deriva este artigo partiu da preocupação com a formação continuada das professoras que atuavam no AEE e com a insegurança percebida na organização de práticas capazes de responder às demandas inclusivas. Ao longo da investigação, tornou-se evidente que a formação docente não poderia ser analisada de maneira isolada. As respostas das professoras, das famílias e das crianças mostravam necessidades que se cruzavam: dificuldades de acesso a processos formativos, dúvidas sobre recursos e tecnologias, fragilidades na comunicação entre escola e família e diferentes formas de envolvimento dos alunos nas atividades.

A partir desse percurso, o artigo responde à seguinte questão: quais demandas relacionadas à formação e à prática pedagógica no Atendimento Educacional Especializado emergem da escuta de professoras, famílias e crianças e de que modo essas demandas orientaram o percurso formativo colaborativo desenvolvido na pesquisa? O objetivo é analisar essas demandas e compreender como contribuíram para a organização dos momentos formativos realizados. Não se pretende atribuir às ações uma relação de causa e efeito ou medir impactos, mas examinar como a escuta dos sujeitos

tornou visíveis questões da prática e orientou escolhas feitas durante o desenvolvimento da investigação.

2. FORMAÇÃO CONTINUADA E ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO

Pensar a formação continuada no campo da Educação Especial implica reconhecer que os conhecimentos mobilizados pelo professor se constroem em diálogo com situações que mudam e desafiam o planejamento. Na dissertação que deu origem a este artigo, a formação aparece como necessidade relacionada à própria prática: os profissionais precisam conhecer a legislação, compreender as especificidades do AEE, analisar os recursos disponíveis e construir estratégias adequadas às necessidades dos alunos. O trabalho formativo, portanto, não se reduz à participação eventual em cursos, embora estes também tenham importância.

Libâneo (2004) relaciona a formação continuada ao aperfeiçoamento profissional no contexto de trabalho. Essa compreensão permite aproximar o processo formativo dos problemas que os professores efetivamente encontram. Imbernón (2011) também ressalta que a formação precisa favorecer uma postura reflexiva e aberta à atualização. No AEE, esse movimento se torna necessário porque não há uma única resposta pedagógica capaz de atender todos os alunos. A prática exige observação, conhecimento do estudante, escolha de recursos, adequações e avaliação permanente do que está sendo realizado.

O uso de tecnologias integra parte dessas demandas. Almeida (2020) adverte que a tecnologia, isoladamente, não transforma as práticas pedagógicas; é necessário repensar a forma de educar e

estabelecer critérios para sua utilização. Na realidade pesquisada, computadores, jogos digitais e outros recursos estavam presentes ou eram reconhecidos pelas professoras, mas o domínio desses instrumentos não ocorria de maneira homogênea. A dificuldade não se limitava a conhecer a existência das ferramentas, alcançando também o planejamento pedagógico e a segurança para utilizá-las com os alunos.

A Tecnologia Assistiva e a Comunicação Suplementar e/ou Alternativa aparecem na dissertação como recursos que podem favorecer autonomia, comunicação e participação. Orrú (2012) destaca que o trabalho com formas alternativas de comunicação deve considerar o perfil do usuário, seu contexto, sua história de vida e seus interlocutores. Essa orientação afasta a ideia de um recurso válido para todos e reforça a necessidade de que o professor conheça a criança antes de definir a intervenção. O mesmo cuidado se aplica a outros recursos apresentados durante a pesquisa, entre eles os apoios visuais, a rotina estruturada e conhecimentos relacionados ao TEACCH.

Outro aspecto importante diz respeito à formação realizada no próprio espaço escolar. Reuniões, estudos, trocas de experiências e momentos de planejamento podem se transformar em oportunidades de aprendizagem profissional quando partem de problemas concretos e permitem que os participantes exponham dúvidas e conhecimentos. Boavida e Ponte (2002) apresentam a investigação colaborativa como possibilidade de estudo da prática e destacam seu caráter dinâmico, no qual os caminhos podem ser revistos conforme as necessidades encontradas. Essa perspectiva se aproxima do percurso desenvolvido na pesquisa, em que os dados

iniciais contribuíram para definir temas e atividades dos encontros formativos.

A formação continuada, nessa perspectiva, deixa de ser compreendida apenas como transmissão de conteúdos prontos e passa a envolver escuta, reflexão e reorganização da prática. Isso não significa eliminar a importância dos conhecimentos teóricos ou das normas que orientam o atendimento, mas colocá-los em relação com situações efetivamente vividas. A experiência investigada procurou fazer essa aproximação ao tomar como ponto de partida as respostas e observações produzidas com professoras, famílias e crianças.

3. METODOLOGIA

A investigação é de natureza qualitativa e possui caráter exploratório. Gil (2010) destaca que a pesquisa exploratória favorece maior aproximação com o problema, contribuindo para torná-lo mais explícito. O estudo também envolveu pesquisa bibliográfica e pesquisa de campo, além de uma dimensão de pesquisa-ação e colaboração, uma vez que, após o levantamento inicial, foram desenvolvidas atividades formativas com os participantes.

O campo da pesquisa foi uma escola estadual localizada no sul de Minas Gerais. A instituição possuía uma sala de AEE e atendia estudantes da rede estadual. Participaram uma professora da sala de recursos, seis professoras regentes e cinco professoras de apoio. Também participaram familiares e/ou responsáveis e 16 alunos atendidos pelo AEE, sendo oito meninos e oito meninas, com idades entre seis e 13 anos e matriculados entre o primeiro e o oitavo ano do Ensino Fundamental.

A produção das informações ocorreu entre agosto, setembro e outubro de 2023. Foram utilizados questionários distintos para professoras, familiares e crianças. Com as professoras, investigaram-se formação acadêmica, atuação profissional, percepção sobre inclusão, acessibilidade, dificuldades encontradas no atendimento, participação familiar, metodologias e conhecimentos relacionados às tecnologias. Com as famílias, as questões abordaram o ensino regular, o AEE, a participação no processo educativo, dificuldades vivenciadas e conhecimentos acerca de Tecnologia Assistiva e comunicação alternativa. O questionário destinado às crianças foi composto por alternativas de resposta e tratou do atendimento na sala de recursos, das atividades lúdicas, do uso do computador, do quadro de rotinas e do acompanhamento familiar. Quando necessário, a pesquisadora realizou a leitura das questões e registrou as respostas.

Além dos questionários, houve acompanhamento da sala de recursos durante três semanas, totalizando 15 dias de observação. Nesse período foram registrados aspectos do espaço, dos materiais disponíveis, da organização do atendimento e das atividades realizadas. A observação permitiu acompanhar o uso de jogos, materiais concretos, atividades de coordenação motora, leitura de imagens, pareamento, escrita, raciocínio lógico e recursos digitais, bem como as reações dos alunos diante de propostas distintas.

As informações produzidas nessa etapa foram utilizadas para organizar os momentos seguintes da investigação. A dimensão colaborativa não foi concebida como aplicação de um curso previamente fechado. Os questionários e as observações ajudaram a definir os conteúdos que precisavam ser retomados com professoras e famílias e as atividades que poderiam ser experimentadas com as

crianças. Essa dinâmica dialoga com Boavida e Ponte (2002), para quem a pesquisa colaborativa envolve identificação de questões, construção de um plano de ação e reflexão sobre a experiência desenvolvida.

Entre as ações realizadas estiveram estudos da Resolução SEE/MG nº 4.256/2020, discussões sobre adaptações e planejamento, apresentação e confecção de jogos, organização de rotina, atividades com tecnologias digitais, conhecimentos relacionados à Tecnologia Assistiva e à comunicação alternativa e momentos de diálogo entre escola e família. Também foi realizado encontro com uma psicóloga para discutir situações relacionadas ao Transtorno do Espectro Autista e às dificuldades apresentadas por professoras e responsáveis.

Com as crianças, foram desenvolvidas atividades lúdicas, jogos, propostas de coordenação motora, materiais concretos e recursos digitais. As escolhas buscaram considerar dificuldades observadas durante o acompanhamento do AEE e o interesse demonstrado pelos próprios alunos. A pesquisa foi aprovada pelo Comitê de Ética, sob o parecer nº 6.177.116, e seguiu os procedimentos de consentimento e autorização previstos para os participantes.

Para este artigo, o material foi reorganizado de modo a acompanhar o recorte aprovado: inicialmente são analisadas as demandas apresentadas pelas professoras; em seguida, as contribuições da escuta das famílias e das crianças; por fim, discute-se como essas informações orientaram as ações formativas. Essa reorganização não cria novos dados ou categorias, mas concentra a análise no vínculo entre escuta, necessidades identificadas e formação.

4. RESULTADOS E DISCUSSÃO

4.1. Demandas Docentes: Entre o Reconhecimento da Inclusão e a Insegurança na Prática

As professoras participantes consideravam importante o atendimento dos alunos com necessidades educacionais especiais na rede regular. Essa concordância, entretanto, convivia com diferentes níveis de segurança profissional. Duas professoras recém-formadas relataram estar em processo de aprendizagem diante da realidade escolar; outras, mesmo com maior experiência, afirmaram que ainda necessitavam ampliar seus conhecimentos. O dado mostra que a formação não aparecia para o grupo como etapa concluída, mas como necessidade que persistia ao longo da atuação.

A dificuldade de acesso às formações foi um dos pontos mais claros. Segundo as participantes, cursos oferecidos pela Superintendência Regional de Ensino eram destinados principalmente às professoras de apoio e da sala de recursos, enquanto as demais profissionais nem sempre tinham a mesma oportunidade. Para quem ficava fora dessas atividades, parte do conhecimento circulava nas reuniões pedagógicas, quando colegas compartilhavam experiências e conteúdos estudados. Os cursos oferecidos por instituições externas, por outro lado, foram considerados caros. Assim, a necessidade formativa reconhecida pelas professoras não encontrava, necessariamente, condições regulares de acesso.

Esse resultado se aproxima da compreensão de formação continuada apresentada por Libâneo (2004): se o aperfeiçoamento profissional se relaciona ao próprio contexto de trabalho, a formação

precisa estar acessível e vinculada às situações enfrentadas pelos docentes. Na realidade pesquisada, as professoras aprendiam também por meio da experiência e da troca com as colegas, mas relatavam falta de atualizações e de oportunidades de estudo. A questão não se restringia, portanto, a uma resistência individual à formação; apareciam igualmente condições institucionais, custos e formas desiguais de participação.

As tecnologias constituíam um exemplo dessa distância entre reconhecer a importância de um recurso e sentir-se preparada para utilizá-lo. As professoras afirmaram que a tecnologia havia se incorporado ao cotidiano dos alunos e poderia favorecer comunicação, informação, socialização e aprendizagem. Apesar disso, as experiências da pandemia da Covid-19 expuseram dificuldades relacionadas ao acesso à internet, à disponibilidade de equipamentos e ao domínio das ferramentas. Mesmo depois daquele período, permanecia a insegurança para integrar recursos digitais ao planejamento.

Na Tecnologia Assistiva, a situação era semelhante. De modo geral, as professoras disseram conhecer o tema, mas nem todas o utilizavam com a mesma segurança. Duas participantes explicitaram que não possuíam conhecimento prático mais aprofundado e relacionaram a dificuldade à ausência de capacitação gratuita. Outras aproximavam a Tecnologia Assistiva de materiais concretos, pranchas, recursos audiovisuais e rotinas estruturadas. O dado confirma a necessidade de que a formação não se limite a nomear recursos, mas contribua para compreender quando e como empregá-los. Como lembra Almeida (2020), a tecnologia, sozinha, não altera a prática pedagógica; é o uso planejado que lhe atribui sentido educacional.

Quando perguntadas sobre a melhor metodologia para o atendimento, as professoras não apontaram uma resposta única. Destacaram a necessidade de conhecer os alunos, reconhecendo que alguns necessitavam de materiais concretos, outros de recursos adaptados, atividades diferenciadas ou apoio da Tecnologia Assistiva. Essa percepção dialoga com Orrú (2012), ao considerar que recursos de comunicação e intervenção precisam ser organizados a partir do perfil, do contexto e das necessidades do usuário.

A observação da sala de recursos reforçou essa diversidade. Havia diferenças importantes na fala, coordenação motora, atenção e comportamento. As atividades que exigiam concentração prolongada provocavam maior dispersão em alguns momentos, enquanto jogos, imagens e recursos digitais despertavam interesse mais imediato. Também se observou que a repetição de propostas pouco variadas podia diminuir o envolvimento dos alunos. Quando a professora diversificou as atividades e passou a utilizar jogos digitais, histórias, quebra-cabeça e outros recursos, houve mudança na participação observada durante os atendimentos.

Essas situações tornam visível uma dimensão da formação que não aparece quando o foco permanece apenas na certificação de cursos. A professora precisa observar, interpretar as respostas dos alunos e rever o planejamento. Zeichner (1993) destaca a importância da reflexão sobre o próprio ensino, especialmente para que os problemas da prática não sejam apenas aceitos como dados. No contexto investigado, a necessidade de refletir sobre as escolhas pedagógicas apareceu quando as professoras discutiram dificuldades, reconheceram limites e compartilharam experiências.

4.2. Famílias e Crianças: Informações Que Ampliam a Compreensão das Necessidades do AEE

A escuta das famílias mostrou que os responsáveis reconheciam a importância de as crianças frequentarem o ensino regular. A convivência foi associada ao aprendizado do respeito às diferenças e ao direito de participar da escola. Alguns responsáveis também chamaram atenção para o fato de que adaptar atividades não deveria significar separar a criança do restante da turma, mas criar condições para que ela participasse conforme suas necessidades.

Ao mesmo tempo, as entrevistas revelaram lacunas de informação. Quando questionados sobre Tecnologia Assistiva, vários familiares disseram não conhecer o recurso ou não dispor de tempo para pesquisar sobre o assunto. A comunicação alternativa também era pouco conhecida. Em parte das respostas, a formação escolar dos filhos era atribuída principalmente aos educadores, o que indicava uma compreensão ainda restrita das possibilidades de participação da família no acompanhamento da aprendizagem.

As experiências relatadas sobre a pandemia ajudaram a compreender essa dificuldade de forma menos simplificada. Os responsáveis falaram de cansaço, jornadas de trabalho, falta de preparo para acompanhar as atividades, dificuldades com tecnologias e problemas de atenção das crianças. O isolamento foi apontado como particularmente prejudicial para alunos que dependiam da rotina e da socialização. Desse modo, a distância entre família e escola não poderia ser interpretada apenas como falta de interesse; ela também envolvia conhecimentos, tempo, condições de vida e formas de comunicação.

A própria escola era reconhecida pelos familiares como aberta ao diálogo. Reuniões, eventos e conversas individuais foram citados como espaços de participação, mas também apareceu o desejo de mais palestras e rodas de conversa. Esse aspecto aproxima-se da defesa de Silva e Carvalho (2017) de uma relação em que a família contribua com informações, sugestões e solicitações e participe do desenvolvimento do aluno. Na pesquisa, essa participação mostrou-se necessária tanto para que a escola conhecesse melhor as crianças quanto para que os responsáveis compreendessem recursos e procedimentos utilizados no AEE.

As respostas dos 16 alunos acrescentaram uma perspectiva própria ao estudo. Dez classificaram o atendimento na sala de recursos como muito bom e seis como bom. Todos afirmaram que a professora utilizava atividades lúdicas, e o computador apareceu como um dos recursos mais valorizados. As crianças demonstravam prazer nas atividades com jogos e, durante a observação, mostravam maior interesse quando as propostas eram dinâmicas e envolviam materiais concretos ou recursos digitais.

Outro dado foi a ausência do quadro de rotinas: todos disseram que ele não era utilizado, e duas crianças não sabiam o que significava. A resposta ganhou relevância quando relacionada às observações do AEE, nas quais apareceram dificuldades de organização, respeito aos comandos e passagem de uma atividade para outra. A rotina estruturada, já presente na fundamentação da dissertação, passou então a ser retomada com professoras e famílias como possibilidade de organização do trabalho.

A participação familiar também apareceu nas respostas das crianças. A maioria informou não receber ajuda da mãe para realizar

atividades. Quando esse dado é lido junto das entrevistas com os responsáveis, a análise ganha outra dimensão: as famílias reconheciam dificuldades para acompanhar os filhos e relatavam obstáculos concretos relacionados ao trabalho, ao uso das tecnologias e ao conhecimento das necessidades das crianças. A escuta dos dois grupos permitiu perceber um desencontro que não seria suficientemente compreendido a partir de apenas uma das perspectivas.

As respostas das crianças eram mais objetivas, em razão do instrumento utilizado, e não permitem construir interpretações amplas sobre suas experiências. Ainda assim, contribuíram para identificar preferências, ausência de rotina estruturada e percepções sobre o acompanhamento familiar. No percurso da pesquisa, esses elementos foram considerados juntamente com as observações da sala de recursos e com as informações produzidas pelos adultos.

4.3. Da Escuta Às Ações Formativas: Aproximações Entre Necessidades e Formação

Os questionários e as observações não permaneceram apenas como material de diagnóstico. A partir deles, foram organizadas ações formativas relacionadas às dificuldades que apareciam com maior frequência. Esse movimento é um dos pontos centrais do recorte analisado: o percurso de formação foi sendo construído em relação com aquilo que professoras, famílias e crianças revelavam durante a pesquisa.

Uma das primeiras necessidades estava ligada ao conhecimento dos documentos que orientavam o AEE. Foram retomados aspectos da Resolução SEE/MG nº 4.256/2020, especialmente aqueles

relacionados às adaptações, à organização do atendimento e ao Plano de Desenvolvimento Individual. O estudo desses documentos buscou ampliar a compreensão das atribuições dos profissionais e dos direitos dos alunos, assunto sobre o qual ainda existiam dúvidas entre professoras e familiares.

Outra frente envolveu materiais concretos e jogos pedagógicos. Foram apresentados recursos confeccionados pela pesquisadora e discutidas possibilidades de utilização em atividades de memória, pareamento, formação de palavras, sequência numérica e coordenação motora. Os familiares participaram de momentos de confecção de jogos e conheceram materiais utilizados na sala de recursos. Essa atividade respondeu tanto ao interesse das crianças por propostas lúdicas quanto às dúvidas das famílias sobre como poderiam acompanhar os filhos em casa.

As tecnologias digitais foram trabalhadas de maneira prática. Professoras e responsáveis conheceram sites e jogos, utilizaram o computador e discutiram formas de inserção desses recursos no atendimento. Durante a atividade com as famílias, a pesquisadora observou que muitos responsáveis apresentavam dificuldade no manuseio do mouse e em procedimentos básicos de acesso. Essa experiência tornou mais concreta uma questão que já havia aparecido nas entrevistas: acompanhar atividades mediadas por tecnologia dependia também de conhecimentos que nem todos possuíam.

O trabalho com tecnologias permitiu retomar a ideia de que o recurso precisa estar ligado a uma finalidade pedagógica. Almeida (2020) sustenta que a tecnologia não produz mudança por si mesma. Na experiência realizada, os jogos digitais foram discutidos a

partir do que poderiam mobilizar nos alunos, como atenção, raciocínio, formação de palavras, coordenação e participação, e não apenas como novidade ou entretenimento.

A rotina estruturada tornou-se outro tema de formação. Sua inclusão esteve diretamente relacionada ao que havia sido observado entre os alunos e às respostas das crianças sobre a ausência do quadro de rotinas. Professoras e familiares foram orientados sobre possibilidades de organização do tempo e das atividades, tanto na escola quanto em casa. O objetivo era oferecer maior previsibilidade e facilitar a compreensão da sequência das ações para crianças que apresentavam dificuldades de organização.

Também foram discutidas formas de comunicação alternativa e apresentados recursos visuais para alunos com limitações na fala. Conhecimentos relacionados ao TEACCH foram retomados como uma das possibilidades presentes na dissertação, especialmente pela ênfase na organização do ambiente, no apoio visual e na estruturação da rotina. A apresentação desses recursos foi articulada à necessidade de conhecer cada criança, em consonância com Orrú (2012), e não como prescrição de um método único.

O encontro com uma psicóloga criou outro espaço de escuta. Professoras puderam apresentar dúvidas sobre situações de crise, comportamento, comunicação com as famílias e encaminhamentos; os responsáveis, por sua vez, falaram sobre dificuldades, aceitação e acompanhamento dos filhos. O momento não substituiu o trabalho pedagógico nem o atendimento de profissionais de outras áreas, mas ampliou o diálogo entre questões que já haviam aparecido separadamente nas respostas dos participantes.

As atividades realizadas com as crianças também foram organizadas a partir das observações iniciais. Jogos, materiais concretos, propostas de coordenação motora e recursos digitais foram desenvolvidos individualmente, em duplas e coletivamente. A pesquisadora registrou boa participação e interesse, especialmente quando as atividades eram variadas e apresentadas de forma lúdica. Esses registros não constituem uma avaliação de impacto, mas mostram como as necessidades observadas foram consideradas na organização das experiências propostas.

A relação entre diagnóstico e formação aproxima o percurso da pesquisa colaborativa descrita por Boavida e Ponte (2002), na medida em que as questões identificadas foram utilizadas para definir ações e rever caminhos. O processo não eliminou os limites encontrados na escola, nem resolveu de forma definitiva as necessidades formativas, mas favoreceu momentos de estudo, experimentação e troca em torno de problemas que os próprios participantes haviam apresentado.

Essa articulação permite compreender que a formação continuada no AEE não se restringe ao domínio de técnicas. Ela envolve conhecimento das normas, planejamento, uso de recursos, leitura das respostas dos alunos, comunicação com as famílias e reflexão sobre a prática. A escuta dos diferentes sujeitos contribuiu para que essas dimensões aparecessem de forma relacionada e para que os encontros formativos não fossem organizados apenas a partir de conteúdos externos à realidade investigada.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise realizada mostra que as demandas de formação no Atendimento Educacional Especializado emergem de diferentes pontos do cotidiano escolar. As professoras reconhecem a importância da inclusão e da formação continuada, mas convivem com inseguranças relativas ao atendimento, ao planejamento, ao uso de tecnologias e ao acesso desigual às oportunidades formativas. As famílias valorizam a escolarização dos filhos e o AEE, porém apresentam dúvidas e dificuldades para acompanhar algumas demandas educacionais. As crianças, por sua vez, indicam interesse pelas atividades lúdicas e digitais e permitem identificar aspectos da organização do atendimento que merecem atenção.

A principal contribuição do percurso analisado está na aproximação entre essas diferentes informações. Quando as respostas das professoras são consideradas junto das experiências das famílias e das crianças, tornam-se mais visíveis as relações entre formação docente, comunicação escola-família, recursos pedagógicos e participação dos alunos. O estudo evidencia que dificuldades atribuídas inicialmente a um único grupo muitas vezes se ligam a condições compartilhadas, como falta de informação, acesso limitado às formações, domínio desigual das tecnologias e fragilidades no diálogo.

As ações formativas foram organizadas a partir dessas necessidades. O estudo de documentos, a discussão sobre planejamento e rotina, a apresentação de jogos, materiais concretos, tecnologias digitais e recursos de comunicação, bem como os momentos de diálogo com professoras e familiares, procuraram responder a questões que haviam aparecido no próprio campo. Com isso, a formação assumiu caráter situado e relacionado às práticas efetivamente vividas na escola.

Os resultados não permitem afirmar impacto ou eficácia das ações em sentido causal, pois a pesquisa não realizou avaliação comparativa antes e depois da formação. O que o estudo permite sustentar é que a escuta dos participantes orientou escolhas formativas e aproximou a discussão das necessidades concretas do AEE. Esse cuidado é importante para manter as conclusões dentro dos limites dos dados produzidos.

A experiência reforça, assim, a necessidade de processos continuados de estudo e diálogo no interior das escolas, capazes de envolver os diferentes profissionais e de considerar as experiências das famílias e dos alunos. A formação do professor permanece central, mas ganha maior consistência quando não é pensada de maneira isolada. No contexto pesquisado, ouvir professoras, familiares e crianças foi um caminho para reconhecer dificuldades, reorganizar ações e construir possibilidades de trabalho mais próximas da realidade do Atendimento Educacional Especializado.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALMEIDA, Geraldo Peçanha de. Ensino híbrido: rotas para implantação na Educação Infantil e no Ensino Fundamental. Curitiba: Editora PróInfantil, 2020.

BAPTISTA, C. R. A Política Nacional de Educação Especial no Brasil: passos para uma perspectiva inclusiva? In: MARTINS, L. et al. (org.). Práticas inclusivas no sistema de ensino e em outros contextos. Natal: EDUFRN, 2011.

BOAVIDA, A. M.; PONTE, J. P. Investigação colaborativa: potencialidades e problemas. In: GTI (ed.). Refletir e investigar sobre a prática profissional. Lisboa: APM, 2002. p. 43-55.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN). Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei9394_ldbn2.pdf. Acesso em: 24 nov. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva. Brasília: MEC/SEESP, 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducspecial.pdf>.

GIL, Antônio Carlos. Métodos e técnicas de pesquisa social. São Paulo: Atlas, 2010.

IMBERNÓN, F. Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

LIBÂNEO, J. C. Organização e gestão escolar: teoria e prática. 5. ed. Goiânia: Alternativa, 2004.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado de Educação. Resolução SEE nº 4.256, de 9 de janeiro de 2020. Institui as Diretrizes para normatização e organização da Educação Especial na rede regular de ensino de Minas Gerais. 2020.

ORRÚ, Silvia Ester. Autismo, linguagem e educação: interação social no cotidiano escolar. 3. ed. Rio de Janeiro: Wark, 2012.

SILVA, Naiane Cristina; CARVALHO, Beatriz Girão Enes. Compreendendo o processo de inclusão escolar no Brasil na perspectiva dos professores: uma revisão integrativa. Revista Brasileira de Educação Especial, Marília, v. 23, n. 2, p. 293-308, abr./jun. 2017. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/rbee/a/5QWT88nTKPL4VMLSGRG7dSM/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 2 set. 2022.

ZEICHNER, K. M. A formação reflexiva de professores: ideias e práticas. Lisboa: Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação, Universidade de Lisboa, 1993.

¹ Mestra em Educação, Conhecimento e Sociedade pela Universidade do Vale do Sapucaí (Univás), Pouso Alegre, MG, Brasil.

E-mail: [acesse o artigo original para visualizar o e-mail](#)

² Doutora em Educação pela Universidade de São Paulo, São Paulo, SP, Brasil. E-mail: [acesse o artigo original para visualizar o e-mail](#)