

Reflexões acerca da formação continuada: perspectiva colaborativa na estruturação das práticas de consultoria no atendimento multidisciplinar do CAPENE

Reflections on continuing education: a collaborative perspective in structuring consultancy practices in the multidisciplinary care of CAPENE

Reflections on continuing education: a collaborative perspective in structuring consultancy practices in the multidisciplinary care of CAPENE

Recebido: 13/02/2026 | Revisado: 02/04/2026 | Aceito: 12/04/2026 | Publicado: 15/06/2026

Nadjanara Lopes de Abreu Araújo

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7965-2017>

Universidade do Estado da Bahia, Brasil

E-mail: nadjanaralopes@gmail.com

Ivonete Barreto de Amorim

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9943-2118>

Universidade do Estado da Bahia, Brasil

E-mail: ebamorim@uneb.br

Resumo

A formação continuada em serviço representa um elemento essencial para a consolidação de práticas educacionais de qualidade, sobretudo na educação especial. Esta pesquisa qualitativa, de caráter bibliográfico tem como objetivo conhecer, historicizar e refletir sobre a formação continuada numa perspectiva colaborativa com profissionais do atendimento multidisciplinar do Centro de Atendimento Pedagógico a Pessoas com Necessidades Educacionais Especiais (CAPENE), em Serrinha, Bahia. Discute a formação continuada numa perspectiva colaborativa, voltada para o fortalecimento das práticas de consultoria pedagógica e suporte desenvolvidas no Capene. Apoia-se nas contribuições de autores como Nóvoa (1992), Imbernón (2022), Freire (2011), Sacristán (2000) e Gatti et al. (2019), articulando referenciais críticos que evidenciam a importância do diálogo, da reflexão coletiva e da valorização do saber da experiência. Analisa a trajetória histórica e normativa da formação docente no Brasil, identificando desafios como improvisações na formação inicial, fragilidade na articulação teoria-prática e ausência de espaços institucionais para momentos formativos. Sustenta que a formação em serviço deve promover autonomia, protagonismo e colaboração entre educadores, constituindo-se em processo contínuo e contextualizado. As reflexões apresentadas indicam que o fortalecimento de práticas colaborativas no CAPENE pode contribuir significativamente para a promoção de uma educação inclusiva e transformadora.

Palavras-chave: Formação continuada; Educação especial; Consultoria colaborativa; CAPENE.

Abstract

In-service continuing education represents an essential element for the consolidation of quality educational practices, especially in special education. This qualitative, bibliographic study aims to explore, historicize, and reflect on continuing education from a collaborative perspective with professionals from the multidisciplinary team at the Center for Pedagogical Support for People with Special Educational Needs (CAPENE), in Serrinha, Bahia. It discusses continuing education through a collaborative lens, focused on strengthening the pedagogical consultancy and support practices developed at Capene. The study is grounded in the contributions of authors such as Nóvoa (1992), Imbernón (2022), Freire (2011), Sacristán (2000), and Gatti et al. (2019), drawing on critical frameworks that highlight the importance of dialogue, collective reflection, and valuing experiential knowledge. It analyzes the historical and regulatory trajectory of teacher education in Brazil, identifying challenges such as improvisation in initial training, weak theory-practice integration, and the lack of institutional spaces for formative moments. The study argues that in-service training should promote autonomy, leadership, and collaboration among educators, constituting a continuous and contextualized process. The reflections presented indicate that strengthening collaborative practices at CAPENE can significantly contribute to promoting inclusive and transformative education.

Keywords: Continuing education; Special education; Collaborative consultancy; CAPENE.

Resumen

La formación continua en servicio representa un elemento esencial para la consolidación de prácticas educativas de calidad, sobre todo en la educación especial. Esta investigación cualitativa, de carácter bibliográfico, tiene como objetivo conocer, historizar y reflexionar sobre la formación continua desde una perspectiva colaborativa con profesionales de la atención multidisciplinaria del Centro de Atendimento Pedagógico a Pessoas com Necessidades Educacionais Especiais (CAPENE), en Serrinha, Bahía. Discute la formación continua bajo una perspectiva colaborativa, orientada al fortalecimiento de las prácticas de consultoría pedagógica y apoyo desarrolladas en el Capene. Se apoya en las contribuciones de autores como Nóvoa (1992), Imbernón (2022), Freire (2011), Sacristán (2000) y Gatti et al. (2019), articulando referentes críticos que evidencian la importancia del diálogo, la reflexión colectiva y la valoración del saber de la experiencia. Analiza la trayectoria histórica y normativa de la formación docente en Brasil, identificando desafíos como improvisaciones en la formación inicial, fragilidad en la articulación teoría-práctica y ausencia de espacios institucionales para momentos formativos. Sostiene que la formación en servicio debe promover la autonomía, el protagonismo y la colaboración entre educadores, constituyéndose en un proceso continuo y contextualizado. Las reflexiones presentadas indican que el fortalecimiento de prácticas

colaborativas en el CAPENE puede contribuir significativamente a la promoción de una educación inclusiva y transformadora.

Palabras clave: Formación continua; Educación especial; Consultoría colaborativa; CAPENE.

Introdução

A formação continuada em serviço ocupa papel central no debate sobre qualidade da educação, sobretudo no campo da Educação Especial. Diante das constantes transformações sociais, políticas e pedagógicas, torna-se imprescindível repensar práticas educativas de modo que sejam capazes de responder às demandas emergentes das instituições e dos estudantes. No Brasil, a história da formação docente foi marcada por improvisações e aligeiramentos, com impactos diretos na profissionalização e na qualidade da prática pedagógica (Gatti *et al.*, 2019; Nóvoa, 1992).

No contexto da educação especial, a necessidade de atualização permanente é ainda mais urgente, pois exige do educador competências técnico-científicas para lidar com a diversidade. Nesse sentido, a formação continuada não pode restringir-se a cursos esporádicos, mas deve configurar-se como processo dialógico e colaborativo que articule teoria e prática, promovendo autonomia e protagonismo profissional (Freire, 2011; Imbernón, 2022).

Partindo desta premissa, esta produção objetiva conhecer, historicizar e refletir sobre a formação continuada numa perspectiva colaborativa com profissionais do atendimento multidisciplinar do CAPENE. Trata-se de um artigo de abordagem qualitativa que articula referenciais críticos para pensar os desafios e as potencialidades de processos formativos que valorizem a experiência docente e promovam a construção coletiva de saberes.

Discute a formação continuada numa perspectiva colaborativa, voltada ao fortalecimento das práticas educacionais no Centro de Atendimento Pedagógico a Pessoas com Necessidades Educacionais Especiais (CAPENE), no município de Serrinha, Bahia. O CAPENE é um órgão importante de atendimento ao público-alvo da educação especial, que compreende, de acordo com a sua lei de criação, nº. 1.131/2016, artigo 5º: pessoas com deficiência visual (cegueira ou baixa visão); pessoas com surdez, com deficiência auditiva ou com dificuldades de linguagem/comunicação; pessoas com deficiência intelectual; pessoas com Transtorno Global do Desenvolvimento; pessoas com deficiência física; e pessoas com altas habilidades/superdotação - vinculadas às escolas municipais públicas de educação básica do município de Serrinha, Bahia. Entende-se que as ações do Centro ultrapassam o atendimento direto, configurando-se também como uma consultoria colaborativa essencial para os professores da rede regular de ensino.

Ainda apresenta o debate da formação continuada, abordando que a formação continuada em serviço é essencial para garantir a qualidade na educação, especialmente devido às constantes mudanças que

requerem um repensar da prática pedagógica.

Procedimentos Metodológicos

Trata-se de estudo com abordagem qualitativa, baseado em análise bibliográfica e documental. A revisão bibliográfica abrange obras fundantes sobre formação docente (Nóvoa, 1992; Imbernón, 2022; Freire, 2011; Sacristán, 2000) selecionadas por sua relevância teórica consolidada no campo da formação de professores, e diagnósticos da realidade brasileira (Gatti *et al.*, 2019). O recorte temporal, compreendendo o período de 1990 a 2022, justifica-se por contemplar, de um lado, autores clássicos e contribuições mais recentes.

A análise documental inclui: Legislação educacional (LDB 9.394/96, PNE 2014-2024, Decreto 7.611/2011); selecionada por estabelecer as diretrizes normativas da educação inclusiva e da formação docente no Brasil, diretamente relacionadas ao campo de atuação do CAPENE. Ademais foram analisados o documento institucional de criação do CAPENE (Lei Municipal 1.131/2016), por constituírem o marco legal específico que orienta sua organização e funcionamento.

A abordagem qualitativa prioriza a hermenêutica crítica, articulando conceitos teóricos com desafios concretos do contexto analisado. Com efeito, efetivaram-se reflexões acerca da formação continuada numa perspectiva colaborativa contempladas nas seguintes seções: perspectivas e desafios da formação continuada; da formação inicial precária e aligeirada para uma formação contínua, colaborativa e autônoma; e conhecendo e historicizando os processos legais, diretrizes organizacionais e processos formativos no CAPENE, as quais foram subsidiadas pelas contribuições teóricas de Freire (2011), Gatti *et al.*, (2019), Nóvoa (1992), Sacristán (2000) e Lopes; Azevedo (2016) e Imbernón (2022).

O atendimento multidisciplinar preconizado no CAPENE pressupõe a atuação articulada de diferentes profissionais da saúde e da educação. Estudos que analisam ações específicas dessa natureza, como as intervenções e a atuação do terapeuta ocupacional na reabilitação e inclusão descritas por Mapurunga *et al.* (2021), evidenciam como o trabalho interprofissional e o suporte técnico qualificado são determinantes para o avanço no desenvolvimento de habilidades individuais do público-alvo da educação especial.

Foi construído um quadro através de um levantamento sistemático e cronológico dos marcos legais citados nas fontes bibliográficas e nos repositórios governamentais, selecionando-se as 18 entradas com base na sua relevância para a estruturação da educação especial e inclusive.

Perspectivas e desafios da formação continuada

A formação continuada em serviço é um instrumento eficaz para assegurar a qualidade de qualquer serviço prestado. Na área educacional, tem-se ainda mais fortemente essa necessidade latente, visto que coexistem sucessivas mudanças que precisam ser compreendidas a fim de elaborarmos estratégias a serem incorporadas na prática pedagógica no contexto atual.

Outro fator preponderante que ratifica a necessidade de uma formação continuada é a discussão sobre a qualidade da formação inicial em nosso país. No Brasil, a história da formação docente foi marcada por improvisações e aligeiramentos, conforme apontam Gatti *et al.* (2019), resultado da urgência em ampliar a escolarização sem a devida estruturação de programas sólidos de formação. Nesse sentido, Gatti *et al.* (2019), discutindo o movimento percorrido pelas políticas em formação de professores no Brasil, salientam o que as autoras classificam como “improvisação” da formação do corpo docente (professores leigos recrutados para ensinar) devido à crescente demanda.

A historicidade da evolução da profissão dos educadores e esse distanciamento do senso comum, bem como a atuação com base em habilidades naturais, podem ser observados no estudo de Nóvoa (1992). Nóvoa (1992) alerta que a explosão escolar entre 1960 e 1990 gerou um processo que chamou de “fenômenos de desprofissionalização do professorado” (Nóvoa, 1992, p. 7). O autor, assim como Gatti *et al.* (2019), baseia-se no argumento de que, devido à crescente demanda por profissionais na área da educação, o recrutamento e a seleção dessa mão de obra não obedeceram a critérios minuciosos de exigência, quanto à formação científica na área, aproveitando aqueles que tinham afinidade ou aceitavam a missão de educar, mesmo sendo leigos, “criando desequilíbrios estruturais extremamente graves” (Nóvoa, 1992, p. 8), enfrentado com três modalidades de formação: em serviço, no serviço e profissionalização em serviço.

A primeira, profissionalização em exercício, ocorre de forma cotidiana e prática, pois se dá com base nas experiências vividas pelo professor em exercício. A segunda forma elencada por Nóvoa é a formação em serviço, destinada a profissionais que já estão no mercado de trabalho, envolve programas formais de educação. Por último, Nóvoa sinaliza a profissionalização em serviço, desta vez mais aprofundada, pois visa uma mudança, uma transformação na identidade profissional do indivíduo. De acordo com as concepções de Nóvoa, os anos 1990 foram marcados pela valorização da formação continuada a fim de reduzir o hiato entre a formação continuada e a profissionalização dos professores desta época, além de preparar os professores “para o desempenho de novas funções” (Nóvoa, 1992, p. 9).

No Brasil, somente em 1996, com a Lei nº 9394/96 - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), “propôs-se que a formação dos professores fosse feita em nível superior” (Gatti *et al.*, 2019, p. 23). Muitos foram e são os motivos para que a formação de professores no Brasil acontecesse de uma forma espontânea, sem planejamento prévio. De acordo com Gatti *et al.* (2019), o crescimento expressivo da população brasileira nas últimas décadas acentuou os desafios da escolarização básica, ao mesmo tempo

em que houve uma demora política na ampliação do atendimento público às camadas populares. Como resultado, nas últimas três décadas, esforços intensos foram direcionados para a ampliação do acesso à educação. No entanto, "os esforços na direção da qualidade formativa, de certa forma, [ficaram] em segundo plano", embora estivessem presentes em discussões e em documentos. Ainda nesse processo, "foram realizadas improvisações em relação à formação de docentes para o atendimento à expansão que acabou por se concretizar" (Gatti *et al.*, 2019, p. 50-51).

A negligência com a qualidade da formação dos professores do Brasil proveniente da demanda acelerada é discutida no decorrer da obra supracitada em que “[...] destacam-se as críticas de desprofissionalização, precarização e aligeiramento da formação, bem como a frágil articulação entre a formação inicial, a formação continuada [...]” além da “frágil articulação entre teoria e prática” (Gatti *et al.*, 2019, p. 177). Priorizou-se a democratização do saber, por meio da expansão do número de cursos e universidades, cujos esforços para formar um número adequado de professores não foram acompanhados por políticas robustas e sustentáveis de formação continuada e inicial.

Essa crítica ainda é reforçada pelas autoras com a ampliação dos cursos de formação de professores na modalidade de Educação a Distância (EaD). Os programas em EaD são de grande contribuição, especialmente em regiões mais longínquas do Brasil e com a demanda de profissionais que já se encontram no mercado de trabalho e necessitam de graduação e diplomas para continuarem nas suas funções enquanto educadores. Porém, Gatti *et al.* (2019) observam que, embora a EaD apresente qualidades importantes para um país de dimensões continentais como o Brasil, sua expansão tem ocorrido de forma problemática, o que tem gerado "formações para o exercício da profissão docente com excessivas lacunas" (Gatti *et al.*, 2019, p. 54). Como resultado, surgem profissionais com carências significativas em sua preparação para o desempenho de suas funções.

A tensão histórica entre a expansão do acesso à educação básica e a qualidade da formação docente no Brasil fica evidente neste debate. A expansão e a democratização dos cursos universitários deixam ainda nítido a necessidade de uma formação processual e acumulativa (Gatti *et al.*, 2019). Diante desse contexto, Gatti *et al.* (2019) alertam para a urgência de se promover uma formação mais qualificada, ressaltando que "não é mais momento de conviver com políticas docentes que privilegiam apenas a quantidade de formados para atender à crescente demanda por escola" (Gatti *et al.*, 2019, p. 304).

Apesar do Plano Nacional de Educação (PNE) 2014-2024 assegurar em sua Meta 13 e na Estratégia 13.4, há necessidade de melhorar a qualidade dos cursos de pedagogia e licenciatura, reconhecendo os problemas enfrentados na formação de professores, ainda há muito o que se modificar na prática. Além de abordar a qualificação docente, o plano também trata de aspectos como o financiamento da educação e sua relação com a formação e a carreira dos professores, destacando a importância da formação continuada como elemento importante para o desenvolvimento profissional.

No entanto, embora o PNE apresente essas metas ambiciosas, ainda há desafios em transformar essas propostas em ações efetivas, especialmente em relação ao financiamento adequado e à implementação das estratégias nas diferentes realidades das escolas brasileiras (Gatti *et al.*, 2019). Um exemplo disso pode ser vislumbrado no CAPENE, em que a ausência de espaço institucional para momentos formativos inviabiliza tais práticas. Essa “falta de espaço coletivo para estudos e discussão periódica entre os professores - sem um espaço preferencialmente institucionalizado de grupos de estudo” dificulta “operacionalizar a formação continuada” (Veiga; Resende, 2013, p. 100).

A rotina de atendimentos, com intensa demanda por parte das famílias e das escolas, torna difícil a suspensão dos serviços para garantir reuniões pedagógicas e formativas. Essa realidade revela uma contradição entre os pressupostos teóricos e legais e a prática institucional. Em se tratando das “dificuldades que as escolas alegam ter enfrentado ao longo da construção dos seus projetos político-pedagógicos”, uma delas é o “excesso de atividades docentes, burocráticas e cotidianas, todas sendo encaminhadas ao mesmo tempo e solicitando, simultaneamente [...]” (Veiga; Resende, 2013, p. 146).

Nesse sentido, o Plano Municipal de Educação - PME de Serrinha não traz nada específico sobre a formação dos professores, porém, embora o texto principal da lei não trate diretamente desse tema, de forma indireta, no art. 2º, inciso IX, a lei cita a “valorização dos profissionais da educação”, o que inclui ações voltadas para a formação inicial e continuada (Serrinha, 2016, p. 9).

A perspectiva de formação continuada adotada nesta pesquisa, portanto, foi concebida não como uma simples atualização técnica, mas como um processo dialógico e reflexivo voltado ao fortalecimento da identidade profissional dos educadores, preparando-os para as demandas da consultoria pedagógica alinhada à realidade institucional. A formação, portanto, é pensada como um espaço de reconstrução de saberes, em que a atualização se dá a partir da articulação entre teoria e prática, promovendo o desenvolvimento de uma prática pedagógica mais eficaz, contextualizada e comprometida com a transformação social, apoiada nas ideias de Sacristán (2000) quando critica a chamada racionalidade técnica (ou técnico-positivista), que trata a prática apenas como um espaço para aplicar as teorias que já foram pensadas e validadas por especialistas, e afirma que “a formação de professores está impregnada desta lógica, que concebe a realidade como um campo de aplicação” (Sacristán, 2000, p. 84).

Para que a educação inclusiva se efetive de forma transformadora, é preciso romper com discursos individualizantes que patologizam o estudante. Barreto e Guimarães (2021) alertam para os riscos da medicalização da educação, sustentando a necessidade de fortalecer as políticas públicas e os marcos regulatórios para assegurar o direito à aprendizagem sem culpabilizar os sujeitos por suas condições de desenvolvimento.

Gatti *et al.* (2019) ratificam essa concepção ao salientar a necessidade de uma mudança “assentada em dois princípios básicos: (i) a importância de valorizar os diferentes aspectos da história individual e

profissional do docente e (ii) o reconhecimento de que a formação de professores se dá em um continuum” (Gatti *et al.*, 2019, p. 182). Destacando o segundo princípio:

[...] reforça a formação de professores como um continuum, uma vez que a constituição do conhecimento e da identidade profissional ocorre de forma idiossincrática e processual. Embora ocorra por fases claramente diferenciadas [...] é uma aprendizagem contínua, acumulativa e que agrega uma variedade de formatos de aprendizagem (Gatti *et al.*, 2019, p. 183).

Nestas palavras, as autoras reconhecem que o desenvolvimento do conhecimento e da identidade profissional dos professores não ocorre de forma isolada ou em momentos estanques, mas é construído ao longo de fases interconectadas e distintas. Sendo assim, faz-se importante reconfigurar o processo formativo do CAPENE, possibilitando momentos de encontros coletivos concretos para a formação em serviço a fim de alavancar formações contextualizadas, complementando a formação inicial e oportunizando a constante evolução. Partindo das habilidades da formação inicial, é preciso ressignificá-las, tornando-as mais aceitáveis no campo da ciência por meio de embasamento (Lomba; Schuchter, 2023). A integração de diferentes formatos de aprendizagem ao longo da carreira — desde momentos formais, como cursos e formações, até a socialização com os pares e a experiência prática — enriquece a identidade docente, tornando-a mais concreta e adequada às demandas.

Da formação inicial precária e aligeirada para uma formação contínua, colaborativa e autônoma

Devido à cultura formativa do Brasil, exige-se a busca de formações que possam estimular o desenvolvimento de novas posturas, que, em sua maioria, foram podadas durante a nossa construção de repertório profissional. A formação inicial de muitos profissionais da educação especial é marcada por lacunas e improvisações. A falta de articulação entre teoria e prática, associada à expansão da modalidade EaD sem a infraestrutura adequada, compromete a preparação docente, e torna a formação continuada uma necessidade inerente para os profissionais. Este tipo de formação, denominada continuada em serviço, não apenas fortalece o desempenho individual do educador, mas também contribui para o enriquecimento do ambiente escolar, fomentando uma cultura institucional de aprendizado contínuo e melhoria constante, e, mais enfaticamente, assegura a qualidade do ensino.

Autores como Nóvoa (1992) e Imbernón (2022) enfatizam que a formação deve promover reflexividade crítica e protagonismo profissional. A formação não pode ser pautada em soluções genéricas, mas deve partir dos contextos reais dos sujeitos. Em vista disso, Nóvoa (1992) defende que “a formação deve estimular uma perspectiva crítico-reflexiva, que forneça aos professores os meios de um pensamento autônomo e que facilite as dinâmicas de auto-formação participada” (Nóvoa, 1992, p. 13). Estas palavras

ressoam profundamente com a essência da formação do professor, pois aborda a implicação em desenvolver a autonomia. Porém, essa independência do pensar e do se posicionar é uma habilidade que necessita ser trabalhada de forma constante, visto que essa iniciativa nos é historicamente podada pela estrutura educacional tradicional da qual fizemos parte.

A ideia de formação participada e colaborativa destaca a importância do engajamento pessoal e coletivo na construção do próprio aprendizado, incentivando os professores a serem protagonistas de sua própria formação, sujeitos críticos, reflexivos e autônomos. Essa perspectiva é especialmente relevante no contexto desta pesquisa, pois Nóvoa (1992) destaca ainda que:

A formação não se constrói por acumulação (de cursos, de conhecimentos ou de técnicas), mas sim através de um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas e de (re)construção permanente de uma identidade pessoal. Por isso é tão importante investir a pessoa e dar um estatuto ao saber da experiência (Nóvoa, 1992, p. 13).

Essa abordagem levantada por Nóvoa (1992) coloca ênfase na qualidade da reflexão sobre as experiências vivenciadas e na capacidade de reinterpretar e de reconstruir, constantemente, o próprio conhecimento, por meio de profissionais ativos nesse processo, utilizando as experiências e as vivências profissionais.

Nesse mesmo sentido, Imbernón (2022) faz uma dura crítica ao tipo de formação engessada, que traz soluções prontas para os problemas cotidianos vividos pelos professores, não leva em consideração suas experiências, entendimento ou mesmo sua capacidade de resolver problemas e denuncia a formação baseada em cursos prontos e pouco conectados com a prática. Ele se refere a um

[...] tipo de formação permanente que, apesar de tudo e de todos, permanece, predominantemente, dentro de um processo de lições ou conferências-modelo, de noções ministradas em cursos, de uma ortodoxia de ver o modo de formar, de cursos padronizados implementados por experts, nos quais os professores são considerados ignorantes (Imbernón, 2022, p. 9).

Partindo da premissa do professor como profissional competente e sujeito pensante, formador do saber, com capacidade de construir soluções, fortalece-se a ideia de que este deve ser ouvido e envolvido no processo de resolução de problemas e não receber respostas prontas ou soluções externas para problemas do seu cotidiano. Dar espaço à experiência significa reconhecer e valorizar a bagagem acumulada ao longo do tempo, incorporando-a como um componente essencial da formação, relacionando esse saber às teorias e aos conhecimentos acadêmicos científicos acumulados e produzidos. Isso implica não apenas em adquirir novos conhecimentos, mas também em integrá-los de forma significativa às experiências prévias, enriquecendo-as e permitindo uma maior compreensão e aplicação prática. Assim, investir na pessoa como sujeito ativo do processo formativo e conferir importância ao saber construído, a partir da experiência, são

passos essenciais para uma formação mais autêntica, contextualizada e significativa, sendo necessário que a gestão das unidades de ensino favoreça os espaços de diálogos em momentos adequados para que essa formação seja realizada. Nóvoa (1992) apoia essa ideia de compartilhamento de informações, destacando-a nas seguintes palavras:

[...] é importante a criação de redes de (auto)formação participada, que permitam compreender a globalidade do sujeito, assumindo a formação como um processo interativo e dinâmico. A troca de experiências e a partilha de saberes consolidam espaços de formação mútua, nos quais cada professor é chamado a desempenhar, simultaneamente, o papel de formador e de formando (Nóvoa, 1992, p. 14).

Ao estabelecer essas redes ou interlocuções comentadas por Nóvoa (1992), os educadores têm a oportunidade de solidificar seus conhecimentos por meio de momentos de aprendizagem recíproca. Esse processo interativo bidirecional permite a valorização, dando real sentido ao saber construído ao longo dos anos. A bagagem acumulada ao longo dos anos de prática docente representa um tesouro de conhecimentos. Ressalta-se que seja feita uma articulação entre a teoria e a prática, aproximando os estudos teóricos da realidade do trabalho do educador, sendo necessário que a formação dos educadores passe “por processos de investigação, directamente articulados com as práticas educativas” (Nóvoa, 1992, p. 16), em especial se tratando de práticas educativas inovadoras e inclusivas.

Essa articulação entre teoria e prática, portanto, deve se apoiar em uma vivência coletiva e colaborativa, na qual o diálogo com os pares desempenha papel essencial para a ressignificação da prática pedagógica. No contexto do CAPENE, essa dinâmica subsidia a atuação dos profissionais enquanto agentes de consultoria, que auxiliam a escola regular a desconstruir barreiras arquitetônicas, curriculares e atitudinais. Nessa perspectiva, Gatti *et al.* (2019) destacam que um dos desafios históricos da formação docente é superar a ideia de que a reflexão deve ser uma atividade solitária e centrada, exclusivamente, na própria prática, pois “quando desenvolver a reflexão com seus pares, o professor exercerá a dimensão crítica, política e social da atividade docente” (Gatti *et al.*, 2019, p. 186). Essa abertura à escuta e ao diálogo com os colegas contribui para que o educador tome consciência do sentido de sua profissão e, com isso, seja capaz de “ressignificar a sua prática” (Gatti *et al.*, 2019, p. 186), considerando sua cultura, sua trajetória e os desafios que a contemporaneidade impõe.

Nesse sentido, o exercício da reflexão em comunidade cria um espaço de fortalecimento da autonomia e da construção de uma prática pedagógica comprometida com a transformação social. Este é um importante movimento para a formação docente ao destacar a necessidade de se ultrapassar a prática individualista da reflexão e promover um diálogo coletivo e colaborativo entre os professores. Para Imbernón (2022), “a formação permanente do professorado requer um clima de colaboração e sem grandes reticências ou resistências [...]” (Imbernón, 2022, p. 26). O autor defende que romper com o “isolamento e

o individualismo” na prática docente exige uma “formação colaborativa”, tanto no âmbito da escola quanto nos métodos formativos mais amplos. Nessa perspectiva, o professor deixa de ser apenas um executor de inovações prescritas por terceiros para tornar-se sujeito ativo no processo de formação, atuando de forma crítica e contextualizada. Como destaca o autor, é fundamental reconhecer que o educador pode participar “num processo formativo mais dinâmico e, claro, mais flexível e em que os colegas têm os mesmos princípios ou similares” (Imbernón, 2022, p. 65).

Ao considerar que a reflexão baseada em teorias e práticas colaborativas permite uma ressignificação da atuação docente, os autores aqui discutidos sugerem que o professor, ao compartilhar suas vivências e discutir com seus pares, pode desenvolver uma compreensão mais profunda e crítica de sua profissão. Esse processo de tomada de consciência, segundo Gatti *et al.* (2019), não apenas aprimora a prática pedagógica individual, mas também fortalece a capacidade de exercer a autonomia, permitindo que o docente se torne mais consciente das influências culturais e profissionais que moldam sua prática.

Apoiados nas palavras de Freire, que afirma ser a “prática que ajuíza o discurso” (Freire, 2011, p. 37), destaca-se a importância da valorização da prática concreta e da ação no processo de avaliação e de validação do discurso teórico. Em outras palavras, Freire (2011) está enfatizando que as ideias, teorias ou discursos devem ser testados e validados na prática, no contexto real, para que sejam verdadeiramente significativos e relevantes. Apoiando esta concepção, Imbernón (2022) defende a ideia de Freire de uma formação colaborativa e dialógica e, quando trata das novas propostas de formação permanente do professorado, ressalta elementos presentes nos discursos, porém, distantes das práticas nas políticas e nas práticas de formação: reflexão, inovação, autonomia, decisão, reflexão e participação.

Ainda tratando sobre a necessidade inerente de formação constante para a atuação como educador e aprimoramento dos saberes. Essa concepção também é ressaltada nas palavras de Lopes e Azevedo (2016, p. 407) ao defender a concepção de que “a formação deve dotar os professores de conhecimentos, habilidades e atitudes para desenvolver profissionais reflexivos e investigadores” para que “professores atuem como agentes sociais, capazes de intervir nos sistemas que constituem a estrutura social e profissional e assim provocar melhorias”. Quando Lopes e Azevedo (2016) pontuam as possibilidades que o professor pode transformar por meio de ações de cunho social, toca-se no cerne das questões interventivas. Em vista disso,

A formação permanente do professorado na análise da complexidade dessas situações problemáticas requer necessariamente dar a palavra aos protagonistas da ação, responsabilizá-los por sua própria formação e desenvolvimento na instituição educativa na realização de projetos de mudança (Imbernón, 2022, p. 53).

A formação continuada em serviço de forma colaborativa e dialogada traz essa possibilidade de dar voz aos protagonistas. “Portanto, para que se dê a formação, é preciso promover a autonomia dos centros e

as condições necessárias para que se dê a autonomia: capacidade de mudança e automudança” (Imbernón, 2022, p. 54). Promover a autonomia dos centros de formação significa oferecer espaço e recursos para que os profissionais possam desenvolver a capacidade de transformar suas práticas pedagógicas e, simultaneamente, transformar a si mesmos.

Essa discussão é central para o CAPENE, cujas demandas são altamente específicas e exigem formação constante. No entanto, a falta de condições, como espaços físicos e tempo, para formação, a agenda institucional repleta de atividades e de compromissos diários, além do fato de que a realização de reuniões formativas implica, muitas vezes, na suspensão dos atendimentos, inviabiliza a participação coletiva dos profissionais, impedindo a concretização de processos continuados. Uma sugestão seria incorporar ao calendário práticas formativas modulares, em pequenos grupos, com foco em estudos de caso e demandas de consultoria técnico-pedagógica oriundas da própria instituição e das escolas apoiadas. Essa estratégia já foi adotada anteriormente, conforme sinalizado por Veiga e Resende (2013), ao tratarem da “urgente necessidade da criação institucionalizada do referido espaço nas escolas, dado que a formação contínua é base para a construção do projeto político-pedagógico e decorrente autonomia escolar” (Veiga; Resende, 2013, p. 103).

Conhecendo e historicizando os processos legais, diretrizes organizacionais e processos formativos no CAPENE

Esta seção teve como objetivo apresentar as normativas legais e diretrizes educacionais que embasam a educação especial e inclusiva e conhecer e historicizar os métodos legais, diretrizes organizacionais e processos formativos no CAPENE. A inclusão escolar é um direito conquistado por meio de lutas históricas, mas a sua prática ainda precisa de muitas melhorias. Embora existam políticas educacionais nacionais e internacionais que abordam a inclusão e a acessibilidade há bastante tempo, ainda estamos no processo de aprender como incluir verdadeiramente. Este é um dos principais motivos que justificam a necessidade crescente e urgente de uma formação continuada em serviço de forma dialógica e colaborativa em especial no campo da educação especial e inclusiva.

Conhecendo o contexto da educação especial, conseguimos ter uma noção mais abrangente de todo o processo histórico e normativo desta modalidade presente em todos os níveis da educação contemporânea. Assim, para entender melhor as leis e diretrizes que orientam a inclusão educacional e realizar um panorama geral da evolução da legislação que se refere à educação especial e inclusiva, segue um quadro detalhado com informações em ordem cronológica sobre essas legislações.

Quadro 1 - Evolução da legislação que se refere à educação especial e inclusiva.

Lei	Principal Objetivo
Convenção contra a Discriminação na Educação (1960)	Promover a igualdade de oportunidades na educação e combater a discriminação.
Declaração Universal dos Direitos das Pessoas Deficientes (1975)	Assegurar os direitos e a dignidade das pessoas com deficiência.
Constituição Federal (Brasil, 1988) - Artigo 5º	Garantir os direitos fundamentais e a igualdade de todos os cidadãos.
Conferência Mundial de Educação para Todos na Tailândia (1990)	Promover a educação para todos, focando na igualdade de acesso e oportunidades educacionais.
Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990 - Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA)	Proteger os direitos da criança e do adolescente, assegurando seu bem-estar e desenvolvimento.
Conferência Mundial de Educação Especial em Salamanca na Espanha (1994)	Promover a educação especial e a inclusão de alunos com necessidades especiais.
Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) 9.394/96. – Capítulo V – Da Educação Especial	Estabelecer diretrizes e bases para a educação especial no Brasil.
Decreto nº 3.298, de 20 de dezembro de 1999 - Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência	Integrar pessoas com deficiência na sociedade, assegurando seus direitos.
Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo (2006)	Proteger e assegurar os direitos das pessoas com deficiência em âmbito internacional.
Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008)	Promover a inclusão educacional de alunos com deficiência, garantindo igualdade de acesso e qualidade de ensino.
A Resolução CNE/CEB nº 4, de 2 de outubro de 2009	Instituir Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial.
Decreto nº 7.611 dispõe sobre a educação especial, o AEE e dá outras providências (2011)	Dispor sobre a educação especial, o Atendimento Educacional Especializado (AEE) e dar outras providências.
Plano Nacional de Educação (PNE) 2014-2024	Estabelecer metas e estratégias para a educação no Brasil durante o período de 2014 a 2024.
Plano Municipal de Educação Município de Serrinha/BA – Artigo 8º (2016 – 2026)	Estabelecer diretrizes e metas para a educação no município de Serrinha/BA.
Lei 1.131/2016 - Dispõe sobre a criação do CAPENE	Criar o Centro de Atendimento Pedagógico a Pessoas com Necessidades Educacionais Especiais (CAPENE).
Base Nacional Comum Curricular - BNCC – 2017	Definir competências essenciais que todos os estudantes devem desenvolver ao longo da educação básica.
Lei 1.230/2019 – Criação do NAAPA - Núcleo de Apoio e Acompanhamento da Aprendizagem	Criar o Núcleo de Apoio e Acompanhamento da Aprendizagem (NAAPA).
Estatuto da Pessoa com Deficiência - Lei nº 13.146/15 (Lei Brasileira de Inclusão)	Assegurar os direitos e a inclusão social das pessoas com deficiência.

Fonte: Elaborado pela autora (2024), com base na análise documental da legislação educacional brasileira e municipal.

Diante deste levantamento, conseguimos acompanhar a importante luta no decorrer dos anos para garantir o direito à inclusão, em especial na educação. Entre as diversas legislações citadas, algumas tratam dos direitos da pessoa com deficiência ou da integração/inclusão/igualdade das pessoas com deficiência na sociedade. Focaremos nas legislações que destacam a inclusão educacional, pois estas se aproximam mais intimamente do trabalho do CAPENE, porém, ressalta-se que a inclusão não deve ser direcionada apenas à educação, mas em todas as esferas sociais.

Iniciamos a análise com o documento da Conferência Mundial de Educação Especial em Salamanca, na Espanha (UNESCO, 1994), que reafirma o “compromisso com a Educação para Todos”. Há 30 anos já afirmava que “toda criança tem direito fundamental à educação”. Para o CAPENE, essas diretrizes

representam um respaldo essencial, pois reconhecem a necessidade de adequação dos sistemas educacionais para incluir e valorizar as especificidades dos alunos público-alvo da educação especial.

Ainda neste documento, já se menciona a necessidade de formação dos educadores, em que, no último aspecto do artigo 3º, demanda-se aos governos que “garantam que, no contexto de uma mudança sistêmica, programas de treinamento de professores, tanto em serviço como durante a formação, incluam a provisão de educação especial dentro das escolas inclusivas”.

O documento ainda recomenda que escolas especiais atuem como centros de treinamento e recursos, fornecendo suporte às escolas regulares, uma prática que contribui diretamente para a integração de alunos com NEE ao ensino geral. Por fim, a declaração sublinha a importância dos serviços de apoio externo para o sucesso da educação inclusiva. Instituições como o CAPENE são encaradas como centros de suporte pedagógico, oferecendo apoio e orientação especializados, com acesso a materiais, equipamentos e estratégias específicas para o desenvolvimento complementar e suplementar à educação escolar. Essa atribuição normativa posiciona o Centro como um polo de consultoria pedagógica em educação inclusiva, responsável por subsidiar metodologicamente a rede de ensino comum. A consolidação do direito à inclusão nas redes de ensino demanda ações que superem a mera garantia de acesso físico. Conforme apontam Câmara e Cenci (2022), a processo de aprendizado e desenvolvimento de educandos está intrinsecamente ligada à qualidade das mediações pedagógicas oferecidas, o que reforça o papel do CAPENE na proposição de suporte especializado.

Em seguida, temos a LDB nº 9.394, de 1996, que aborda aspectos da educação inclusiva e especial. No Título II, artigo 4º, inciso III, por exemplo, a LDB afirma que é dever do Estado garantir "atendimento educacional especializado gratuito aos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, transversal a todos os níveis e modalidades de ensino", ou seja, ao longo de toda a trajetória educacional. Outro ponto relevante encontrado nesta lei está no Título V, Capítulo II, artigo 27, que estabelece diretrizes curriculares para todos os níveis de ensino, orientando que esses currículos devem atender à diversidade, promovendo a inclusão de todos os alunos.

O destaque principal está no Capítulo V da LDB que trata especificamente da Educação Especial e a define como uma modalidade voltada aos estudantes com NEE, também priorizando a inclusão na rede regular de ensino e estabelecendo que, quando necessário, sejam disponibilizados serviços de apoio especializados, com garantia de recursos, professores especializados e acesso à educação para o trabalho, visando à inclusão social. O artigo 59, inciso III, deste capítulo, estabelece que os sistemas de ensino devem assegurar a formação de professores habilitados para atender às necessidades dos alunos, garantindo "professores com especialização adequada em nível médio ou superior, para atendimento especializado, bem como professores do ensino regular capacitados para a integração desses educandos nas classes comuns".

Em se tratando da garantia da igualdade de acesso e qualidade de ensino de alunos com deficiência, destaca-se a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva de 2008. Este documento se refere treze vezes à formação de professores ou à formação docente, enfatiza a criação de salas de recursos multifuncionais e AEE e, ao finalizar o documento, no artigo VI sobre Diretrizes da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, destaca, em suas considerações finais, que “para atuar na educação especial, o professor deve ter como base da sua formação, inicial e continuada, conhecimentos gerais para o exercício da docência e conhecimentos específicos da área (Brasil, 2008, p. 18).

Destacam-se também a Resolução CNE/CEB nº 4, de 2 de outubro de 2009, e o Decreto nº 7.611, de 2011, pois as duas normativas reforçam a criação e a manutenção das salas de recursos multifuncionais, entre outras determinações que fortalecem esse tipo de atendimento, como a formação inicial e continuada dos professores das salas de AEE, bem como o apoio técnico e financeiro para que o atendimento ocorra com qualidade. A resolução representa, em seu artigo 5º, um marco significativo para a educação inclusiva no Brasil (2009):

art. 5º AEE é realizado, prioritariamente, na sala de recursos multifuncionais da própria escola ou em outra escola de ensino regular, no turno inverso da escolarização, não sendo substitutivo às classes comuns, podendo ser realizado, também, em centro de Atendimento Educacional Especializado da rede pública [...] (Brasil, 2009).

Esse tipo de atendimento é essencial para o desenvolvimento das habilidades individuais, bem como dá um suporte importante para conseguirmos atingir a equidade. Nesta proposta encontra-se o CAPENE, que, de acordo com a Lei nº. 1.131/2016, vem a ser o órgão

responsável pelo atendimento educacional especializado às pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação e demais necessidades educacionais especiais e contará com o suporte das secretarias de administração, infraestrutura, saúde, desenvolvimento social, cultura, esporte e lazer (Serrinha, 2016, p. 3).

Ainda se tratando da resolução, o seu artigo 12 salienta que “para atuação no AEE, o professor deve ter formação inicial que o habilite para o exercício da docência e formação específica para a Educação Especial”, ou seja, reforça a necessidade de uma formação como critério para a atuação. O Decreto nº 7.611, de 2011, complementa e reforça a importância das diretrizes estabelecidas pela Resolução CNE/CEB nº 4/2009, exigindo a oferta de serviços de apoio e recursos especializados, o que fortalece os centros de atendimento multidisciplinar ao proporcionar uma estrutura mais robusta e regulamentada. Além disso, determina que o AEE seja ofertado de forma complementar ou suplementar ao ensino regular, em salas de

recursos multifuncionais, classes, escolas ou serviços especializados, no turno contrário ao da escolarização. Sobre a formação docente, este decreto estabelece:

Art. 5º A União prestará apoio técnico e financeiro aos sistemas públicos de ensino [...], com a finalidade de ampliar a oferta do atendimento educacional especializado aos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, matriculados na rede pública de ensino regular.

[...]

§ 2º O apoio técnico e financeiro de que trata o caput contemplará as seguintes ações:

[...]

III - formação continuada de professores, inclusive para o desenvolvimento da educação bilíngue para estudantes surdos ou com deficiência auditiva e do ensino do Braille para estudantes cegos ou com baixa visão;

IV - formação de gestores, educadores e demais profissionais da escola para a educação na perspectiva da educação inclusiva, particularmente na aprendizagem, na participação e na criação de vínculos interpessoais (Brasil, 2011).

Dessa forma, percebe-se que ambas as legislações são essenciais para o presente estudo, pois destacam a importância de um sistema educacional inclusivo, promovendo a equidade e a qualidade na educação, contemplando o atendimento no CAPENE, que visa cumprir essa função de atendimento no turno oposto, a fim de assegurar o desenvolvimento de habilidades importantes para o desenvolvimento individual do aluno com NEE.

Destacamos, ainda, o Plano Nacional de Educação (PNE) 2014-2024 e o Plano Municipal de Educação Município de Serrinha/BA (2016 – 2026) que apresentam estratégias para alcançar as metas da educação especial e inclusiva. No Plano Nacional de Educação (PNE) 2014-2024, destaca-se a Meta 4, que visa:

universalizar, para a população de 4 a 17 anos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, o acesso à educação básica e ao atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino, com a garantia de sistema educacional inclusivo (Brasil, 2014).

Para atingir essa meta, o PNE estabelece estratégias específicas que incluem a formação de professores e demais profissionais da educação para atuar na inclusão, garantia de acessibilidade nos espaços escolares e a oferta de recursos de apoio, como recursos pedagógicos acessíveis e tecnologias assistivas.

4.3 implantar, ao longo deste PNE, salas de recursos multifuncionais e fomentar a formação continuada de professores e professoras para o atendimento educacional

especializado nas escolas urbanas, do campo, indígenas e de comunidades quilombolas;

[...]

4.18 promover parcerias [...], visando a ampliar a oferta de formação continuada e a produção de material didático acessível, assim como os serviços de acessibilidade necessários ao pleno acesso, participação e aprendizagem dos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação matriculados na rede pública de ensino (Brasil, 2014).

A educação especial e inclusiva também é contemplada em outras metas do PNE, as quais abordam o aprimoramento da qualidade do ensino e a promoção de políticas para garantir a igualdade de oportunidades. Isso reforça o compromisso com um sistema educacional inclusivo em todos os níveis e modalidades, reconhecendo as necessidades de flexibilização curricular e suporte especializado para que os estudantes com deficiência tenham acesso efetivo à educação.

O Plano Municipal de Educação de Serrinha/BA (2016 – 2026) apresenta, em seu art. 2º, enquanto diretrizes: “II - universalização do atendimento escolar”; e “III - superação das desigualdades educacionais, com ênfase na promoção da cidadania e na erradicação de todas as formas de discriminação”; e, no seu art. 8, o Município demarcou, em seu § 1, inciso III, metas e estratégias que “garantem o atendimento das necessidades específicas na educação especial, assegurando o sistema educacional inclusivo em todos os níveis, etapas e modalidades” (Serrinha, 2016, p. 9-10), porém, nada é encontrado em seu texto sobre a formação docente.

Verifica-se na Base Nacional Comum Curricular - BNCC – 2017 - a menção da educação especial e inclusiva de forma vaga e genérica, mencionando aspectos, de modo a garantir que todos os alunos, independentemente de suas características e necessidades, tenham acesso a uma educação de qualidade. Ainda neste documento, a formação de professores é abordada como uma necessidade para que os educadores possam lidar com a diversidade da sala de aula, garantindo que todos os alunos recebam a atenção e o suporte necessários para seu desenvolvimento, quando afirma que é preciso “[...] manter processos permanentes de formação docente que possibilitem contínuo aperfeiçoamento dos processos de ensino e aprendizagem” (Brasil, 2017).

Percebe-se que a compreensão dos processos legais, das diretrizes organizacionais e dos processos formativos no CAPENE é fundamental para consolidar práticas inclusivas no contexto educacional. Ao historicizar as normas e políticas que moldam a educação especial e inclusiva, evidencia-se o compromisso de proporcionar uma formação docente cada vez mais qualificada e alinhada às necessidades dos estudantes com deficiências. Esse entendimento permite que os profissionais não apenas atuem de forma mais informada e efetiva, mas também se tornem agentes ativos na promoção de uma educação inclusiva, que valorize a diversidade e garanta o acesso e a permanência de todos.

Nota-se que, embora haja respaldo legal, o CAPENE não conta com estrutura sistematizada para

implementar formações continuadas. As diretrizes permanecem no âmbito da legislação e dos documentos normativos, mas não se convertem em práticas efetivas dentro da instituição. No CAPENE, os desafios são concretos, porém a necessidade de formação continuada é real, sendo imprescindível uma política formativa, a fim de estruturar e sistematizar ações formativas que qualifiquem a oferta dessa consultoria colaborativa às escolas municipais. Isso requer engajamento institucional e criatividade para construir espaços formativos viáveis e comprometidos com a transformação social, gerando práticas efetivas dentro da instituição

Considerações Finais

A formação continuada em serviço, quando concebida de forma colaborativa, constitui ferramenta estratégica para o fortalecimento das práticas educacionais e de consultoria no CAPENE e em outras instituições voltadas à Educação Especial. Mais do que suprir lacunas da formação inicial, ela promove um processo permanente de construção de saberes, valorizando a experiência docente e incentivando a reflexão crítica. A literatura aponta que a formação docente no Brasil historicamente conviveu com fragilidades estruturais, como improvisações na formação inicial, insuficiente articulação entre teoria e prática e ausência de políticas consistentes para formação continuada (Gatti *et al.*, 2019; Nóvoa, 1992). Esse cenário repercute diretamente na capacidade das instituições, como o CAPENE, tornando urgente a criação e institucionalização de momentos formativos que permitam aos profissionais socializar experiências, problematizar práticas e elaborar soluções de forma colaborativa.

Autores como Freire (2011) e Imbernón (2022) defendem que a formação continuada deve ser espaço de diálogo, reflexão crítica e construção coletiva, distanciando-se de modelos prescritivos e padronizados que ignoram as especificidades do contexto. No CAPENE, observa-se a necessidade de criar e institucionalizar momentos formativos que possibilitem aos profissionais socializar experiências, problematizar práticas e elaborar soluções de forma colaborativa.

As reflexões apresentadas neste estudo indicam que a consolidação de práticas formativas no CAPENE demanda ações institucionais que garantam tempo, espaço e condições para encontros pedagógicos. Recomenda-se que a gestão escolar inclua a formação continuada como eixo estruturante em suas práticas cotidianas, assegurando que ela seja contínua, contextualizada e participativa.

A adoção de uma abordagem colaborativa possibilita o fortalecimento da identidade profissional e contribui para a autonomia docente, pois, ao compartilhar vivências e refletir coletivamente sobre os desafios da inclusão, educadores tornam-se protagonistas de sua prática, superando a visão de que a formação se limita à mera atualização técnica. Caso as práticas propostas sejam efetivamente implementadas, é possível projetar impactos significativos na qualidade do atendimento pedagógico e das

consultorias prestadas às escolas parceiras, com estratégias mais alinhadas às necessidades reais dos estudantes público-alvo da educação especial. O engajamento da equipe tenderá a aumentar, fortalecendo o sentimento de pertencimento e corresponsabilidade, enquanto os resultados educacionais dos alunos tendem a avançar, refletindo melhorias no desenvolvimento de habilidades cognitivas, sociais e comunicacionais.

Este estudo, ao propor conhecer, historicizar e refletir sobre a formação continuada numa perspectiva colaborativa com profissionais do atendimento multidisciplinar do CAPENE, atingiu seu objetivo ao evidenciar tanto os desafios estruturais quanto as possibilidades concretas para a implementação de processos formativos dialógicos. A análise bibliográfica e documental, associada à contextualização institucional, demonstrou que o fortalecimento da formação continuada não é apenas uma necessidade interna do CAPENE, mas também um compromisso alinhado às diretrizes nacionais e internacionais para a educação inclusiva.

Ao relacionar-se diretamente com políticas como o Plano Nacional de Educação (PNE) e a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, a proposta aqui discutida reforça que a formação continuada é um elemento estruturante para a consolidação da inclusão educacional no Brasil, garantindo que o direito à aprendizagem seja efetivo para todos os estudantes, independentemente de suas especificidades. Assim, o fortalecimento da perspectiva colaborativa na formação docente pode contribuir para a consolidação de práticas mais eficazes, inclusivas e alinhadas ao compromisso social da educação, constituindo passo fundamental para a efetivação de políticas públicas que promovam a equidade.

Referências

BARRETO, Maria da Apresentação; GUIMARÃES, Juliana Carlos. Medicalização da educação e as pessoas com deficiência: um ensaio teórico. **Revista de Casos e Consultoria**, v. 12, n. 1, p. e24800, 2021.

BRASIL. **Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, p. 27833, 23 dez. 1996.

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

BRASIL. **Lei n.º 13.005, de 25 de junho de 2014.** Aprova o Plano Nacional de Educação para o decênio 2014–2024 e dá outras providências. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 26 jun. 2014.

CÂMARA, Maria Eduarda Capistrano da; CENCI, Adriane. Inclusão de crianças na educação infantil: a importância das mediações pedagógicas no processo de aprendizado e desenvolvimento. **Revista de Casos e Consultoria**, v. 12, n. 1, p. e26465, 2021.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa.** 43. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.

GATTI, B. A.; BARRETO, E. S. de S; ANDRÉ, M. E. D. A. de; ALMEIDA, P. C. A. de. **Professores do Brasil: Novos cenários de formação.** Brasília: UNESCO, 2019.

IMBERNÓN, F. **Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza.** 11. ed. São Paulo: Cortez, 2022.

MAPURUNGA, Brunna Amorim et al. A atuação do terapeuta ocupacional na reabilitação de pessoas com autismo. **Revista de Casos e Consultoria**, v. 12, n. 1, p. e26291, 2021.

NÓVOA, A. **Os professores e a sua formação.** Lisboa: Dom Quixote, 1992.

SACRISTÁN, J. G. **O currículo: uma reflexão sobre a prática.** 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SERRINHA (BA). **Lei n.º 1.131, de 15 de dezembro de 2016.** Dispõe sobre a criação do CAPENE — Centro de Atendimento Pedagógico a Pessoas com Necessidades Educacionais Especiais. Diário Oficial do Município de Serrinha, Serrinha, BA, 23 dez. 2016.

VEIGA, I. P. A.; RESENDE, L. M. G. de. **Projeto político-pedagógico da escola.** Campinas: Papyrus, 2013.