

## **POLÍTICAS DE FORMAÇÃO CONTINUADA EM AEE: ANÁLISE DA IMPLEMENTAÇÃO EM ESCOLAS PÚBLICAS DE FORTALEZA**

Objetivo de Desenvolvimento Sustentável 4 – Educação de qualidade: assegurar a educação inclusiva, equitativa e de qualidade, e promover oportunidades de aprendizagem ao longo da vida para todos.

Andreza Maciel Mesquita(Centro Universitário do Sul de Minas – Unis-Mg)

Alessandro Messias Moreira (Centro Universitário do Sul de Minas – Unis-Mg)

Alessandro Ferreira Alves(Centro Universitário do Sul de Minas – Unis-Mg)

### **Resumo**

Este artigo analisa as políticas de formação continuada em Atendimento Educacional Especializado (AEE) para professores da rede pública de Fortaleza, no período de 2020 a 2025, com o objetivo de compreender como essas políticas contribuem para o desenvolvimento regional inclusivo e para a redução das desigualdades educacionais. A pesquisa é qualitativa, de caráter teórico-reflexivo, fundamentada em análise documental e revisão bibliográfica, articulando três eixos centrais: políticas públicas, educação inclusiva e desenvolvimento territorial. Os resultados mostram avanços significativos, como ampliação da oferta formativa e fortalecimento das práticas colaborativas, mas também evidenciam fragilidades, entre elas a superficialidade das ações e a falta de acompanhamento pedagógico sistemático. Conclui-se que a formação continuada em AEE, quando territorializada, transcende a dimensão pedagógica e assume função estratégica na promoção da equidade social e da justiça territorial.

**Palavras-chave:** Formação continuada; Educação inclusiva; Desenvolvimento regional.

### **Introdução**

A educação inclusiva no Brasil é respaldada por marcos legais centrais, como a Constituição Federal, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB/1996), o Plano Nacional de Educação (PNE/2014–2025) e a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008). Esses dispositivos garantem

o direito ao Atendimento Educacional Especializado (AEE), concebido como serviço pedagógico complementar ou suplementar ao ensino regular. Em Fortaleza, a expansão das Salas de Recursos Multifuncionais e a oferta de formações continuadas para docentes têm avançado, sobretudo no Distrito de Educação 3, caracterizado por ampla diversidade socioterritorial.

Apesar desse quadro, persistem fragilidades, como a superficialidade das formações, a ausência de acompanhamento pedagógico e as desigualdades de acesso entre diferentes territórios. Nesse contexto, surge a questão central da pesquisa: em que medida a formação continuada em AEE, ofertada aos professores da sala regular em Fortaleza entre 2020 e 2025, contribui para a efetivação da educação inclusiva e para a promoção do desenvolvimento regional?

Este artigo tem como objetivo analisar as políticas de formação continuada em AEE para professores da rede pública de Fortaleza no período de 2020 a 2025, compreendendo como essas políticas contribuem para o desenvolvimento regional inclusivo e para a redução das desigualdades educacionais. A pesquisa é qualitativa, de caráter teórico reflexivo, fundamentada em análise documental e revisão bibliográfica. O estudo articula três eixos centrais políticas públicas, educação inclusiva e desenvolvimento territorial evidenciando como a formação docente, quando territorializada, transcende a dimensão pedagógica e assume papel estratégico na promoção da equidade social e da justiça territorial.

### **Revisão da literatura**

As políticas públicas de formação continuada em Atendimento Educacional Especializado (AEE) representam um eixo estratégico para consolidar a educação inclusiva nas redes municipais brasileiras. No contexto de Fortaleza, o crescimento das Salas de Recursos Multifuncionais e o investimento em programas formativos evidenciam esforços de implementação que articulam política nacional e contexto local. Essa convergência demonstra a relevância de compreender como diretrizes federais se concretizam em territórios específicos (BRASIL, 2008; SOUZA, 2002).

A análise das políticas públicas indica que não basta considerar apenas a formulação; é na implementação que se revelam adaptações, tensões e práticas inovadoras. Os professores, enquanto burocracia de nível de rua, reinterpretam e

ajustam diretrizes às condições reais das escolas. Em Fortaleza, essa dinâmica é intensificada pela diversidade socioterritorial das unidades educacionais, que exige flexibilidade e contextualização das ações (LIPSKY, 1980; ISAIA et al., 2016).

A formação continuada territorializada atua como instrumento redistributivo, aproximando políticas nacionais das necessidades locais. Polos pedagógicos, parcerias com universidades e tutoria entre pares surgem como estratégias capazes de fortalecer competências docentes em AEE e reduzir desigualdades regionais. Essa lógica fortalece a justiça territorial e a equidade educacional em Fortaleza (GUSKEY, 2002; SEN, 1999).

Apesar dos avanços, persistem fragilidades que limitam a consolidação das políticas, como a ausência de acompanhamento sistemático, dispersão temática e baixa aderência aos desafios reais das turmas. Tais lacunas comprometem a efetividade do AEE, especialmente em escolas com alta rotatividade docente ou restrições de tempo pedagógico (MINAYO, 2016; GUSKEY, 2002).

Os marcos normativos brasileiros sustentam a obrigatoriedade das formações continuadas em AEE. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996), o Plano Nacional de Educação (2014–2024) e a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008) consolidam o direito ao AEE e garantem a necessidade de capacitação docente. Esses instrumentos reforçam a ligação entre formação continuada e inclusão escolar (BRASIL, 1996; BRASIL, 2014; BRASIL, 2008).

A fundamentação teórica de Mantoan (2003) e Vygotsky (1998) orienta a construção de políticas educacionais inclusivas, como os programas de formação continuada implementados em Fortaleza. Mantoan defende a ruptura com modelos integradores tradicionais, propondo práticas pedagógicas que acolham a diversidade, enquanto Vygotsky destaca a aprendizagem como processo social, reforçando a importância de ambientes escolares que promovam interação e equidade. Esse embasamento teórico pode ser visualmente representado na Figura 1, que ilustra o ciclo de *Formulação*, *Implementação* e *Avaliação* das políticas públicas. A etapa de formulação incorpora os princípios da inclusão e da interação social; a implementação traduz essas ideias em ações concretas de formação docente; e a avaliação permite

verificar os impactos dessas práticas na promoção de oportunidades para todos os estudantes.

Saviani (2009) enfatiza que a formação docente é um instrumento de transformação social, conectando práticas pedagógicas à superação de desigualdades estruturais. No contexto da rede pública de Fortaleza, a formação continuada em AEE busca não apenas adequar professores às demandas legais, mas também estimular mudanças significativas na prática pedagógica, promovendo equidade (SAVIANI, 2009).

**Figura 1** – Ciclo de Desenvolvimento de Políticas Educacionais Inclusivas: Formulação, Implementação e Avaliação



Fonte: Adaptado de Souza (2002)

A avaliação das políticas de formação continuada em AEE, quando estruturada com indicadores claros, transforma-se em mecanismo de redistribuição de oportunidades e fortalecimento institucional. O acompanhamento contínuo permite ajustes permanentes, legitima ações e promove ciclos de aprendizagem entre professores, gestores e comunidades escolares (GUSKEY, 2002; MINAYO, 2016).

O desenvolvimento regional oferece perspectiva crucial para compreender a territorialização das políticas educativas. Isaia et al. (2016) destacam que o desenvolvimento regional é interdisciplinar e capaz de integrar economia, política e cultura, impactando diretamente condições de vida. No AEE, a formação continuada dos professores funciona como instrumento para reduzir desigualdades entre diferentes bairros e distritos escolares de Fortaleza (ISAIA et al., 2016).

Experiências internacionais, como o Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA), oferecem parâmetros para currículos acessíveis e flexíveis, promovendo práticas inclusivas. Incorporar essas diretrizes nas formações continuadas fortalece a qualidade pedagógica e alinha as ações municipais às melhores práticas globais de educação inclusiva (CAST, 2018).

Mesmo com avanços, a literatura evidencia lacunas: há escassez de estudos longitudinais que mensurem impactos reais da formação continuada em AEE, assim como poucas análises que integrem dimensões pedagógicas, territoriais e sociais. Essa falta de evidências limita a consolidação de políticas sustentáveis e dificulta a aplicação em larga escala (GIL, 2008; MINAYO, 2016).

Todavia, estudos indicam que a formação continuada em AEE, quando associada a diagnósticos territoriais, acompanhamento sistemático e redes colaborativas, constitui instrumento estratégico de equidade educacional. Em Fortaleza, essa abordagem amplia o alcance das políticas públicas, integrando Educação Inclusiva e desenvolvimento regional (SEN, 1999; PUTNAM, 2000).

De modo geral, a revisão da literatura evidencia que políticas de formação continuada em AEE, quando avaliadas e territorializadas, reduzem desigualdades educacionais, fortalecem práticas inclusivas e atuam como vetor de desenvolvimento regional. Essa análise conecta diretamente o debate acadêmico à realidade das escolas públicas de Fortaleza e ao contexto legal e pedagógico vigente (BRASIL, 2014; PUTNAM, 2000).

## **Método**

Este estudo possui natureza qualitativa, com enfoque teórico-reflexivo, configurando-se como um ensaio teórico sustentado em análise documental e bibliográfica. A abordagem qualitativa permite compreender os processos de implementação das políticas públicas de formação continuada em Atendimento Educacional Especializado (AEE) nas escolas públicas de Fortaleza a partir das práticas docentes e da atuação dos gestores escolares (GIL, 2008; MINAYO, 2016).

Foram utilizados como materiais de referência documentos normativos e bibliográficos que fundamentam a análise das políticas públicas e da formação docente. Destacam-se a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), o Plano Nacional de Educação (PNE), a Política Nacional de Educação Especial e diretrizes municipais de Fortaleza, como as Diretrizes Curriculares de Fortaleza (DCRFor). Estes documentos foram articulados com literatura clássica sobre avaliação de programas de formação continuada e análise de políticas, com base em Guskey (2002) e Lipsky (1980), permitindo compreender tanto a estrutura normativa

quanto a atuação efetiva dos professores como agentes da implementação das políticas.

O procedimento metodológico adotou a triangulação de textos, organizada em três etapas principais: a primeira consistiu na seleção e organização do corpus documental e bibliográfico relevante; a segunda envolveu a categorização temática, estruturada em eixos analíticos que incluem políticas públicas, formação docente, educação inclusiva e desenvolvimento regional; a terceira etapa foi a análise crítica e comparativa entre os referenciais teóricos, normativos e os achados preliminares do estudo (BARDIN, 2016; MINAYO, 2016).

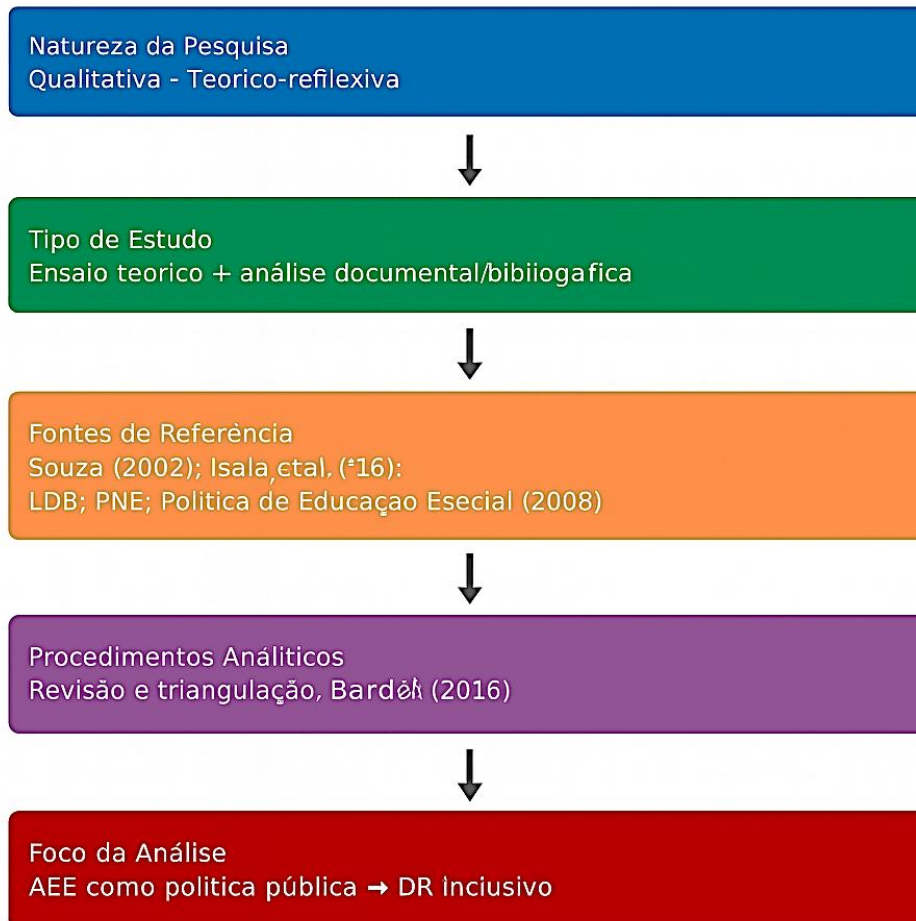
A análise de conteúdo, conforme Bardin (2016), foi o principal instrumento de interpretação, permitindo identificar significados, aproximações, divergências e lacunas nos documentos analisados. Este método possibilitou compreender de forma aprofundada como a formação continuada em AEE é implementada nas escolas públicas de Fortaleza, destacando elementos que favorecem a equidade educacional e aspectos que ainda demandam aprimoramento.

Além disso, a metodologia incorporou reflexões sobre a avaliação de programas de desenvolvimento profissional docente, utilizando o referencial de Guskey (2002) para orientar a análise da efetividade das formações continuadas e a identificação de impactos na prática pedagógica. A perspectiva de Lipsky (1980) foi mobilizada para analisar o papel dos professores enquanto agentes de implementação das políticas, considerando suas decisões e adaptações frente às condições reais das escolas.

A coleta de dados bibliográficos e documentais foi organizada de forma sistemática, priorizando materiais recentes e relevantes ao contexto municipal de Fortaleza. A análise crítica e reflexiva foi realizada com apoio das orientações metodológicas de Gil (2008), garantindo rigor na interpretação dos textos e na articulação entre teoria, legislação e práticas observadas.

Para complementar o procedimento metodológico, será incluído um fluxograma (Figura 2) que sintetiza o percurso de análise adotado no estudo, evidenciando as etapas de seleção, categorização e interpretação dos dados.

**Figura 2** - Fluxograma da metodologia adotada na pesquisa



*Fonte: Elaborado pela autora (2025)*

O conjunto desses procedimentos metodológicos assegura que a investigação seja consistente, ética e transparente, permitindo articular teoria e prática, legislação e implementação, e análise crítica e reflexiva das políticas de formação continuada em AEE no contexto das escolas públicas de Fortaleza. A metodologia adotada permite, assim, gerar contribuições significativas para a compreensão da formação docente e para a promoção de práticas inclusivas no município.

## **Resultados e discussão**

A análise da implementação das políticas de formação continuada em AEE nas escolas públicas de Fortaleza revelou avanços expressivos, assim como limitações estruturais que condicionam sua efetividade. Os resultados foram construídos a partir

da revisão bibliográfica, análise documental e interpretação crítica dos referenciais teóricos e normativos mobilizados, considerando o período de 2020 a 2025 (MINAYO, 2016). A expansão da oferta de ciclos formativos e a promoção de práticas colaborativas entre professores da sala regular e do AEE constituem avanços significativos, alinhados às diretrizes nacionais e ao fortalecimento institucional da política de AEE (BRASIL, 2008; BRASIL, 2014).

As práticas de formação colaborativa, como observação compartilhada de aulas e articulação com polos pedagógicos locais, refletem a perspectiva de Guskey (2002) de que programas de desenvolvimento profissional geram impacto real na prática docente quando estruturados com avaliação formativa e acompanhamento contínuo. Bardin (2016) corrobora essa análise ao demonstrar que a interpretação sistemática do conteúdo permite identificar padrões, lacunas e relações entre os elementos das políticas, evidenciando condições que favorecem a eficácia da implementação. Além disso, Saviani (2009) reforça que a formação docente deve articular teoria e prática, sendo instrumento de superação das desigualdades educacionais.

Em contraposição, fragilidades estruturais comprometem a consolidação das políticas. Formações superficiais e pontuais, sem acompanhamento pedagógico sistemático, evidenciam a disparidade entre a intenção normativa e a prática cotidiana das escolas. Lipsky (1980) descreve como a burocracia de linha atua adaptando políticas às condições reais, o que pode resultar em distorções ou limitações na efetividade das ações. Minayo (2016) destaca que a complexidade do contexto escolar requer atenção às condições concretas de implementação, reforçando que avanços isolados não garantem transformação pedagógica consistente.

No eixo da educação inclusiva, a sinergia entre Mantoan (2003) e CAST (2018) sustenta que a inclusão escolar depende de estratégias pedagógicas adaptadas a diferentes perfis de estudantes, o que exige formação contínua e contextualizada. Observa-se que, em Fortaleza, formações continuadas territorializadas favoreceram práticas inclusivas, mas a heterogeneidade na aplicação demonstra lacunas críticas na implementação das políticas, corroborando a análise de Ball (1994) sobre os desafios das reformas educacionais em contextos diversos e complexos (MANTOAN, 2003; CAST, 2018; BALL, 1994).

A articulação entre formação docente e desenvolvimento regional surge como elemento estratégico. Isaia et al. (2016) defendem que ações territorializadas integram educação, cultura e economia, promovendo coesão social e redução de desigualdades. Em Fortaleza, a implementação das políticas de AEE, quando alinhada a diagnósticos locais, evidencia potencial para a promoção da justiça territorial e equidade educacional. No entanto, a fragmentação e superficialidade de algumas ações indicam que a territorialização deve ser acompanhada de monitoramento e suporte contínuo para consolidar os efeitos esperados (ISAIA et al., 2016; SEN, 1999).

A análise integrada também permite observar a interação entre sinergias e contraposições entre autores. Guskey (2002) e Bardin (2016) convergem ao afirmar que a eficácia das formações depende da articulação entre teoria e prática, avaliação contínua e acompanhamento pedagógico. Por outro lado, Lipsky (1980) e Ball (1994) enfatizam que fatores contextuais, como sobrecarga de trabalho, infraestrutura limitada e diversidade institucional, podem reduzir significativamente a efetividade das políticas, apontando a necessidade de estratégias adaptadas à realidade concreta das escolas (GUSKEY, 2002; LIPSKY, 1980; BALL, 1994).

Adicionalmente, a comparação com o Desenho Universal para Aprendizagem (CAST, 2018) reforça a necessidade de práticas pedagógicas inclusivas e adaptáveis. Apesar de iniciativas promissoras, a implementação dessas diretrizes ainda é incipiente em Fortaleza, evidenciando oportunidades para fortalecer a articulação entre legislação, práticas docentes e contexto local, consolidando a formação continuada como instrumento de inclusão e redução de desigualdades educacionais (CAST, 2018; MANTOAN, 2003).

Os resultados indicam que, embora haja avanços relevantes, ampliação da oferta formativa, práticas colaborativas e observação compartilhada, fragilidades estruturais persistem, como superficialidade das ações, ausência de acompanhamento pedagógico e dispersão temática. A sinergia entre autores demonstra que políticas públicas podem ser eficazes quando articuladas com planejamento territorial, monitoramento e formação reflexiva. As contraposições, por sua vez, destacam os desafios contextuais que limitam a implementação, evidenciando que a formação continuada em AEE só se consolida como vetor de

inclusão e equidade quando alinhada às necessidades reais das escolas e aos territórios atendidos (GUSKEY, 2002; LIPSKY, 1980; ISAIA et al., 2016; SAVIANI, 2009).

## **Conclusão**

A análise da implementação das políticas de formação continuada em Atendimento Educacional Especializado em Fortaleza evidencia que tais ações transcendem a dimensão pedagógica, assumindo papel estratégico na promoção da inclusão escolar e do desenvolvimento regional. Os resultados indicam que formações territoriais e colaborativas contribuem para a transformação das práticas docentes, ampliando a equidade educacional e fortalecendo a capacidade das escolas de atender à diversidade de estudantes. No entanto, lacunas persistem, especialmente quanto à superficialidade de algumas formações, à ausência de acompanhamento pedagógico contínuo e à necessidade de adaptação às especificidades das diferentes escolas, apontando para a complexidade de efetivar políticas públicas em contextos urbanos diversos.

A pesquisa demonstra que a formação continuada em AEE pode consolidar-se como política pública capaz de promover cidadania, reduzir desigualdades educacionais e territoriais e fortalecer práticas pedagógicas inclusivas. Entre as recomendações destacam-se o aumento da carga horária e da profundidade das formações, a implementação de supervisão pedagógica contínua e a articulação da política de formação com outras ações sociais e territoriais. Estudos futuros poderiam investigar o impacto direto da formação docente na aprendizagem e na inclusão de estudantes em diferentes contextos escolares, bem como avaliar estratégias de monitoramento e territorialização das ações. Nesse sentido, a política analisada se alinha ao Objetivo de Desenvolvimento Sustentável 4, promovendo educação de qualidade, equidade e oportunidades para todos, consolidando o papel do professor como agente central na transformação do processo educativo.

## **Referências**

BALL, Stephen J. **Education Reform: a critical and post-structural approach**. Buckingham: Open University Press, 1994.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 2016.

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

BRASIL. **Plano Nacional de Educação (2014–2024)**. Brasília: MEC, 2014.

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

CAST. **Universal Design for Learning Guidelines version 2.2**. Wakefield, MA: CAST, 2018.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GUSKEY, Thomas R. Does It Make a Difference? Evaluating Professional Development. **Educational Leadership**, v. 59, n. 6, p. 45–51, 2002.

ISAIA, Gilson; et al. **Desenvolvimento Regional: construção de um campo de saber**. Santa Cruz do Sul: Edunisc, 2016.

LIPSKY, Michael. **Street-Level Bureaucracy: dilemmas of the individual in public services**. New York: Russell Sage Foundation, 1980.

MANTOAN, Maria Teresa Égler. **Inclusão escolar: o que é? Por quê? Como fazer?** São Paulo: Moderna, 2003.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. 14. ed. São Paulo: Hucitec, 2016.

PUTNAM, Robert D. **Bowling Alone: the collapse and revival of American community**. New York: Simon & Schuster, 2000.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. 11. ed. Campinas: Autores Associados, 2009.

SEN, Amartya. **Development as Freedom**. New York: Alfred A. Knopf, 1999.

SOUZA, Celina. Políticas públicas: conceitos, tipologias e subáreas. **Revista de Administração Pública**, v. 36, n. 1, p. 25-46, 2002.

VYGOTSKY, Lev. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1998.