

Formação Assistida em Serviço: sistematização de um modelo teórico-metodológico para a formação docente em contexto escolar

Assisted Service-Based Training: Systematization of a Theoretical-Methodological Model for Teacher Education in School Contexts

Kaio da Silva Barcelos¹ 0000-0001-5913-2874

Morgana de Fátima Agostini Martins² 0000-0001-9117-1320

¹ Universidade Federal da Grande Dourados – UFGD, Dourados, MS, Brasil;
kaio Barcelos07@gmail.com

^{II} Universidade Federal da Grande Dourados – UFGD, Dourados, MS, Brasil;
morganamartins@ufgd.edu.br

Resumo:

Este artigo aborda a Formação Assistida em Serviço (FAS) como um modelo teórico-metodológico de formação docente em contexto escolar. O objetivo é apresentar e analisar a FAS como proposta de formação em serviço construída a partir de uma pesquisa de doutorado no campo da Educação Especial, desenvolvida com professores que atuam na escolarização de estudantes com Transtorno do Espectro do Autismo (TEA). A fundamentação teórica articula contribuições sobre formação docente como desenvolvimento profissional situado, com destaque para autores como Tardif, Nóvoa e Imbernón, além de discussões sobre formação em contexto e pesquisa colaborativa. A metodologia caracteriza-se como pesquisa qualitativa de intervenção, de natureza colaborativa, articulando pressupostos da pesquisa-ação e da pesquisa colaborativa, realizada em duas escolas da rede pública e privada. Os resultados indicam que a FAS se configura como um dispositivo formativo situado, baseado na inserção continuada do pesquisador no cotidiano escolar, na mediação entre saberes docentes e conhecimentos científicos e no acompanhamento sistemático das práticas pedagógicas. Observa-se potencial de reconfiguração das práticas docentes, fortalecimento da colaboração interprofissional e ampliação da reflexão sobre o trabalho pedagógico, embora condicionada às estruturas institucionais e à sustentabilidade das ações. Conclui-se que a FAS constitui uma proposta teórico-metodológica com potencial de contribuição para a formação docente em diferentes contextos da educação básica.

¹ Doutor em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal da Grande Dourados (PPGEdu/UFGD). Professor Substituto da Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD) e Professor Efetivo da Rede Municipal de Ensino da Prefeitura de Dourados-MS. Pesquisador do Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Especial da Universidade Federal da Grande Dourados (GEPES/UFGD). Bolsista de Extensão no País do CNPq – Nível B. Orcid iD <https://orcid.org/0000-0001-5913-2874>. E-mail: kaio Barcelos07@gmail.com

² Doutora em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação Especial da Universidade Federal de São Carlos (UFSCAR). Professora Titular da Faculdade de Educação da Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD). Docente permanente do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal da Grande Dourados (PPGEdu/UFGD). Líder do Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Especial da Universidade Federal da Grande Dourados (GEPES/UFGD). Orcid iD <https://orcid.org/0000-0001-9117-1320>. E-mail: morganamartins@ufgd.edu.br

Palavras-chave: Formação docente; Desenvolvimento profissional; Formação em serviço; Educação especial.

Abstract:

This article presents Assisted Service-Based Training (FAS) as a theoretical-methodological model for teacher education in school contexts. The aim is to present and analyze FAS as an in-service teacher education proposal developed from a doctoral study in Special Education, conducted with teachers working with students with Autism Spectrum Disorder (ASD). The theoretical framework draws on perspectives of teacher education as situated professional development, especially from Tardif, Nóvoa, and Imbernón, as well as studies on practice-based education and collaborative research. This qualitative intervention study adopts a collaborative approach, combining action research and collaborative research principles, and was carried out in two public and private schools. Results show that FAS operates as a situated formative device grounded in the researcher's continuous presence in the school, mediation between scientific knowledge and teachers' experiential knowledge, and systematic monitoring of pedagogical practices. It fosters the reconfiguration of teaching practices, strengthens interprofessional collaboration, and enhances reflective practice, although its effectiveness depends on institutional conditions and sustainability. The study concludes that FAS constitutes a theoretical-methodological proposal with potential contributions to teacher education in different educational contexts.

Keywords: Teacher education; Professional development; In-service training; Special education.

Introdução

A formação docente constitui um campo central nas discussões contemporâneas sobre educação, especialmente no que se refere à sua capacidade de promover transformações consistentes nas práticas pedagógicas e no desenvolvimento profissional dos professores. Apesar dos avanços teóricos e das políticas voltadas à formação continuada, ainda predominam modelos organizados a partir de lógicas transmissivas e pouco articulados ao cotidiano escolar, o que limita a integração entre os conhecimentos produzidos na formação e as demandas reais do trabalho docente.

No campo da Educação Especial, esses desafios se intensificam em razão da complexidade dos processos de escolarização de estudantes com deficiência e transtornos do desenvolvimento, que exigem reorganização das práticas pedagógicas, fortalecimento do trabalho colaborativo e construção de estratégias de ensino contextualizadas. Nesse cenário, ganha relevância a necessidade de propostas formativas que se desenvolvam no próprio espaço escolar e que articulem, de forma contínua, teoria, prática e reflexão sobre o trabalho docente.

Diferentes abordagens têm buscado enfrentar a separação entre teoria e prática na formação de professores, especialmente aquelas que valorizam processos investigativos e colaborativos no contexto escolar. Ainda assim, persistem desafios relacionados à

continuidade das ações formativas, à articulação entre os sujeitos envolvidos e à consolidação das mudanças após o término das intervenções externas, o que evidencia a necessidade de modelos que garantam maior permanência e integração dos processos formativos no cotidiano das escolas.

É nesse contexto que se insere a Formação Assistida em Serviço (FAS), compreendida como um modelo de formação docente em contexto escolar no qual um pesquisador especialista atua como mediador formativo ao longo de todo o processo. Sua constituição deriva de uma pesquisa de doutorado com o título Programa de Formação Assistida em Serviço para Professores de Alunos com Transtorno do Espectro do Autismo: construindo um modelo de inclusão escolar³, desenvolvida no campo da Educação Especial, envolvendo professores que atuam com estudantes com Transtorno do Espectro do Autismo (TEA), tendo como eixo a construção colaborativa de soluções pedagógicas a partir das demandas reais do cotidiano escolar.

Nesse modelo, a formação emerge das situações concretas vivenciadas na escola e se organiza a partir da articulação entre saberes docentes e conhecimentos científicos, em um processo contínuo de diagnóstico, planejamento, intervenção e replanejamento das práticas pedagógicas. O pesquisador assume a função de mediador, acompanhando sistematicamente as ações desenvolvidas e promovendo espaços de reflexão coletiva sobre o trabalho docente.

Diante disso, este artigo tem como objetivo apresentar e analisar a Formação Assistida em Serviço como um modelo de formação docente em contexto escolar, sistematizado a partir de uma experiência no campo da Educação Especial. Parte-se do pressuposto de que seus princípios estruturantes podem contribuir para diferentes contextos da educação básica, ao oferecer uma proposta de formação situada, colaborativa e integrada ao cotidiano escolar, voltada ao desenvolvimento profissional docente.

1. Referencial teórico

A formação docente tem sido compreendida, na literatura educacional contemporânea, como um processo contínuo de desenvolvimento profissional, situado nas condições concretas

³ Este artigo é decorrente do projeto de pesquisa de doutorado intitulado “Programa de Formação Assistida em Serviço para Professores de alunos com Transtorno do Espectro do Autismo: construindo um modelo de inclusão escolar”, desenvolvido no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal da Grande Dourados (PPGEdu/UFGD), de autoria de Kaio da Silva Barcelos, sob orientação da Profa. Dra. Morgana de Fátima Agostini Martins, e concluído em 2026.

do trabalho docente e atravessado por dimensões sociais, institucionais e políticas. Autores como Tardif (2014) destacam que os saberes docentes são construídos na articulação entre conhecimentos acadêmicos e experiências profissionais, evidenciando que a docência não pode ser reduzida à aplicação de teorias produzidas externamente à prática escolar.

Nesse sentido, Imbernón (2011) argumenta que os modelos tradicionais de formação continuada, baseados na transmissão de conteúdos, apresentam limitações importantes por desconsiderarem o contexto de atuação dos professores e os saberes construídos na prática. De forma complementar, Nóvoa (2009) enfatiza a necessidade de uma formação que esteja ancorada no trabalho docente e na escola como espaço privilegiado de desenvolvimento profissional, rompendo com perspectivas descontextualizadas e externas à realidade escolar.

1.1 Formação em contexto e reflexão sobre a prática

A crítica aos modelos transmissivos de formação docente impulsionou o desenvolvimento de abordagens centradas na reflexão sobre a prática e na formação em contexto. Donald Schön (1987) contribui significativamente para esse debate ao propor a noção de “profissional reflexivo”, destacando a importância da reflexão-na-ação como elemento constitutivo do desenvolvimento profissional.

No campo da educação, Zeichner (2010) reforça a necessidade de aproximar a formação inicial e continuada das experiências vividas pelos professores no cotidiano escolar, defendendo a valorização dos saberes da prática e a construção de processos formativos mais contextualizados. Essas contribuições convergem para a compreensão de que a formação docente deve se estruturar a partir de situações reais de ensino, possibilitando a articulação entre teoria e prática de forma contínua e situada.

1.2 Pesquisa colaborativa e formação na escola

As limitações dos modelos tradicionais de formação também impulsionaram o desenvolvimento de perspectivas colaborativas de investigação e formação docente. Carr e Kemmis (1986) apresentam a pesquisa-ação como um processo de investigação crítica voltado à transformação da prática educativa, no qual os próprios sujeitos envolvidos participam ativamente da produção de conhecimento.

No contexto brasileiro, Ibiapina (2008) destaca a pesquisa colaborativa como uma abordagem que integra formação docente, investigação e intervenção, promovendo a construção conjunta de conhecimentos entre pesquisadores e professores. De maneira semelhante, Pimenta (2005) ressalta a importância da articulação entre universidade e escola, defendendo processos formativos que considerem os professores como sujeitos produtores de conhecimento e não apenas receptores de saberes externos.

No campo da Educação Especial, essas perspectivas encontram forte ressonância em estudos que evidenciam a colaboração entre professores da educação regular e da educação especial como estratégia central para o fortalecimento dos processos de inclusão escolar. Nessas abordagens, o trabalho colaborativo não se limita à cooperação operacional entre profissionais, mas constitui um princípio organizador da prática pedagógica, favorecendo a corresponsabilização pelo ensino e a ampliação das possibilidades de aprendizagem dos estudantes no contexto da escola comum (Vilaronga; Mendes; Zerbato, 2016).

Apesar dos avanços dessas abordagens, estudos indicam que ainda persistem desafios relacionados à continuidade das ações formativas e à consolidação das mudanças no contexto escolar, especialmente quando os processos dependem de intervenções externas e temporárias (Imbernón, 2011; Zeichner, 2010).

1.3 A Formação Assistida em Serviço como proposição teórico-metodológica

As abordagens discutidas anteriormente oferecem importantes contribuições para a compreensão da formação docente em contexto, especialmente ao enfatizarem a reflexão sobre a prática, a colaboração entre pesquisadores e professores e a centralidade da escola como espaço de desenvolvimento profissional. Entretanto, cada uma dessas perspectivas privilegia dimensões específicas do processo formativo. A pesquisa-ação tem como finalidade principal a investigação e a transformação da prática por meio de ciclos de planejamento, intervenção e avaliação (Carr; Kemmis, 1986; Thiollent, 2008). A pesquisa colaborativa enfatiza a produção compartilhada de conhecimentos entre universidade e escola, reconhecendo os professores como sujeitos do processo investigativo (Ibiapina, 2008). Já a consultoria colaborativa organiza-se em torno do apoio especializado à resolução de demandas educacionais específicas, favorecendo a interlocução entre diferentes profissionais (Mendes; Almeida; Toyoda, 2011). Embora essas abordagens apresentem pontos de aproximação, nenhuma delas toma como eixo central a organização de um processo contínuo

de formação docente mediado por um pesquisador inserido de forma permanente no cotidiano escolar.

Nesse sentido, a FAS dialoga com esses referenciais, mas não se reduz a eles. Sua especificidade reside na articulação entre a inserção continuada do pesquisador especialista na escola, a identificação colaborativa das demandas formativas, a mediação permanente entre conhecimentos científicos e saberes docentes e o acompanhamento sistemático das práticas pedagógicas ao longo de todo o processo formativo. Diferentemente de modelos organizados a partir de conteúdos previamente definidos ou de intervenções pontuais, a FAS estrutura-se em torno dos problemas concretos vivenciados pelos professores, compreendendo a formação como um movimento permanente de diagnóstico, planejamento, intervenção, reflexão e replanejamento realizado no próprio contexto de trabalho.

Assim, a FAS configura-se como uma proposição teórico-metodológica para a formação docente em contexto escolar, cuja unidade organizadora não é um currículo previamente estabelecido, mas a problematização contínua da prática pedagógica. Nessa perspectiva, investigação, formação e intervenção deixam de constituir processos paralelos para compor um único movimento de desenvolvimento profissional, sustentado pela mediação do pesquisador e pela construção coletiva de soluções pedagógicas. Embora tenha sido elaborada a partir de uma investigação desenvolvida na Educação Especial, seus princípios apresentam potencial para subsidiar processos de formação em diferentes contextos da educação básica, desde que preservados seu caráter situado, colaborativo e reflexivo.

A originalidade da FAS não reside na criação de princípios inteiramente inéditos para a formação docente, mas na sistematização de um modelo que integra, em uma mesma arquitetura teórico-metodológica, elementos já reconhecidos na literatura como a colaboração, a reflexão sobre a prática, a formação em contexto e a mediação especializada, organizando-os em um processo contínuo, intencional e situado de desenvolvimento profissional. É essa sistematização que permite compreender a FAS como uma proposição conceitualmente distinta das abordagens que a influenciaram, conferindo-lhe identidade própria como modelo de formação docente em contexto escolar.

2. Metodologia

Este estudo possui abordagem qualitativa e caracteriza-se como uma pesquisa de intervenção de natureza colaborativa, articulando pressupostos da pesquisa-ação (Thiollent,

2008) e da pesquisa colaborativa (Ibiapina, 2008). A investigação foi desenvolvida no âmbito de uma pesquisa de doutorado em Educação, da qual emergiu a sistematização da FAS como modelo de formação docente em contexto escolar.

A pesquisa foi realizada em duas escolas do município de Dourados, Mato Grosso do Sul, sendo uma pertencente à rede privada de ensino (GT-A) e outra à rede pública municipal (GT-B), ambas envolvendo o processo de escolarização de estudantes com TEA. Participaram do estudo professores que atuavam diretamente com esses estudantes, além de profissionais das equipes escolares, familiares e, quando pertinente, profissionais externos envolvidos no acompanhamento educacional.

A produção dos dados ocorreu durante o desenvolvimento do Programa de FAS, estruturado a partir da identificação colaborativa das demandas pedagógicas, da realização de encontros formativos, do planejamento compartilhado de estratégias de ensino, do acompanhamento das práticas pedagógicas e de momentos contínuos de reflexão e replanejamento. Nesse processo, o pesquisador atuou como mediador formativo, acompanhando sistematicamente o cotidiano escolar, promovendo espaços de diálogo e articulando conhecimentos científicos e saberes docentes na construção coletiva das intervenções pedagógicas.

Os dados analisados compreenderam os registros produzidos ao longo do processo formativo, incluindo observações de campo, registros das reuniões de acompanhamento, documentos pedagógicos elaborados ou reelaborados durante a intervenção e demais materiais produzidos colaborativamente pelos participantes. Os dados foram conduzidos por meio de uma análise temática, buscando identificar núcleos de sentido relacionados à implementação da FAS, às transformações nas práticas pedagógicas e aos processos de desenvolvimento profissional docente. As categorias analíticas foram construídas de forma indutiva, a partir da recorrência dos temas emergentes ao longo do processo investigativo e de sua interlocução com o referencial teórico da pesquisa.

A pesquisa foi aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal da Grande Dourados, sob CAAE nº 68373223.2.0000.5160, sendo observados os princípios éticos estabelecidos pela Resolução CNS nº 510/2016. Todos os participantes assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), garantindo-se o sigilo das informações e a preservação da identidade dos envolvidos.

3. Resultados

A análise dos dados produzidos no âmbito da FAS evidencia que sua implementação constitui um processo formativo situado, de natureza não linear, profundamente condicionado pelas configurações institucionais e pelas formas de organização do trabalho pedagógico em cada contexto escolar. Mais do que um conjunto de etapas operacionais, a FAS se configura como um dispositivo de mediação formativa que incide sobre as práticas docentes, tensiona concepções consolidadas de inclusão escolar e reconfigura modos de compreensão do trabalho docente no campo da Educação Especial.

Os resultados indicam que os efeitos da FAS não se produzem de maneira homogênea, mas emergem da articulação entre condições institucionais, culturas escolares e dinâmicas colaborativas estabelecidas entre os sujeitos envolvidos. Nesse sentido, a análise comparativa entre os dois contextos investigados permite compreender a formação em serviço como processo intrinsecamente situado, cuja efetividade depende das condições materiais, organizacionais e relacionais que estruturam o cotidiano escolar.

3.1 A operacionalização da Formação Assistida em Serviço

A análise do processo de implementação da FAS permitiu sistematizar um conjunto de movimentos que estruturam o modelo formativo. Embora desenvolvidos de forma dinâmica e adaptados às demandas de cada contexto escolar, esses movimentos constituem uma arquitetura comum de funcionamento da proposta e evidenciam sua lógica de desenvolvimento.

O processo inicia-se com a inserção do pesquisador especialista no cotidiano escolar, condição que possibilita a compreensão das práticas pedagógicas, das relações institucionais e das demandas formativas produzidas no contexto real de trabalho docente. Diferentemente de intervenções pontuais, essa inserção pressupõe acompanhamento contínuo e participação ativa nas rotinas escolares.

A partir dessa aproximação, realiza-se o diagnóstico colaborativo das necessidades formativas, construído conjuntamente com os professores e demais profissionais envolvidos. As demandas identificadas deixam de ser definidas previamente por programas externos e passam a emergir das situações concretas vivenciadas na escola.

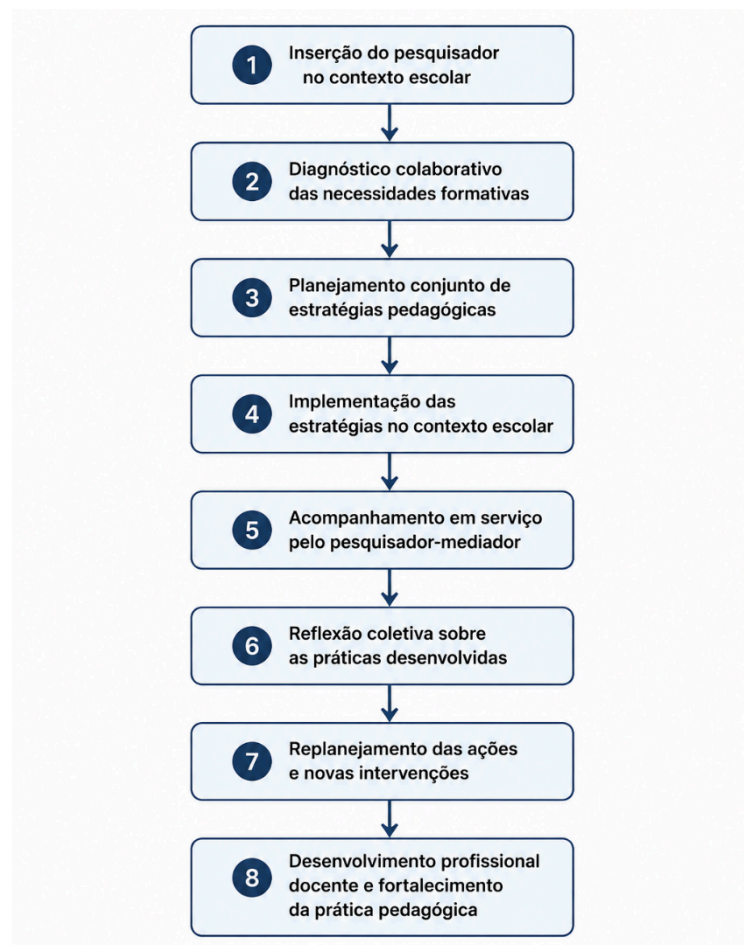
Com base nesse diagnóstico, pesquisador e professores elaboram, de forma colaborativa, estratégias pedagógicas voltadas ao enfrentamento dos desafios identificados.

Nessa etapa, conhecimentos científicos e saberes produzidos pela experiência docente são articulados na construção de alternativas de intervenção compatíveis com as condições institucionais de cada contexto.

As estratégias planejadas são implementadas no cotidiano escolar e acompanhadas continuamente pelo pesquisador, que atua como mediador do processo formativo. Esse acompanhamento possibilita analisar a efetividade das ações, identificar dificuldades e promover ajustes permanentes, configurando um movimento cíclico de ação, reflexão e replanejamento.

Como consequência desse processo, observam-se transformações graduais nas práticas pedagógicas, no fortalecimento da colaboração entre os profissionais e no desenvolvimento profissional docente. Esses movimentos não constituem etapas rígidas ou sucessivas, mas dimensões interdependentes que se retroalimentam continuamente ao longo do processo formativo. A Figura 1 sintetiza essa dinâmica.

FIGURA 1. Etapas da Formação Assistida em Serviço (FAS)



3.2 Condições institucionais e reconfiguração da formação em serviço

A implementação da FAS evidenciou que as condições institucionais exercem papel determinante na configuração dos processos formativos. No contexto da rede privada (GT-A), observou-se maior flexibilidade organizacional e abertura à construção colaborativa das ações, o que favoreceu adaptações contínuas ao longo do processo. Contudo, tal flexibilidade coexistiu com fragilidades estruturais importantes, especialmente a ausência de serviços institucionalizados de Educação Especial, como o Atendimento Educacional Especializado (AEE), o que implicou maior dependência de mediações externas.

No contexto da rede pública (GT-B), identificou-se uma organização institucional mais estruturada, com presença consolidada do AEE e maior definição dos papéis profissionais. Essa configuração contribuiu para maior estabilidade das práticas pedagógicas, embora tenha sido observada certa centralização das ações no serviço especializado, o que, em alguns momentos, limitou a corresponsabilização do coletivo docente.

Esses achados indicam que a potência da FAS não reside em um modelo prescritivo de implementação, mas em sua capacidade de reconfiguração diante de distintos arranjos institucionais. A formação em serviço, nesse sentido, constitui-se como prática situada, atravessada por condições estruturais que modulam seus alcances e limites.

3.3 Colaboração interprofissional e modos de participação

A composição das equipes revelou diferentes formas de organização do trabalho colaborativo. No GT-A, a participação ampliada de professores, familiares, pesquisador e profissionais da psicologia clínica possibilitou múltiplas leituras sobre o processo de escolarização dos estudantes. Tal diversidade ampliou o repertório interpretativo sobre as necessidades educacionais, embora tenha também produzido tensões entre perspectivas pedagógicas e clínicas, evidenciando a necessidade de mediação intencional para articulação dos diferentes saberes.

No GT-B, a configuração mais restrita da equipe apresentou maior aderência às normativas educacionais, com centralidade do AEE na organização das ações. Ainda que tal

estrutura tenha favorecido maior sistematização das práticas, observou-se menor integração entre os profissionais da sala regular e do atendimento especializado.

Esses resultados indicam que a colaboração interprofissional não se define pela ampliação quantitativa de participantes, mas pela qualidade das interações estabelecidas e pelo grau de intencionalidade pedagógica na articulação entre diferentes campos de saber. A efetividade da FAS, nesse sentido, está diretamente relacionada à capacidade de produzir espaços de diálogo que transcendam a justaposição de funções.

3.4 Concepções de inclusão e efeitos das ações formativas iniciais

As ações formativas iniciais revelaram distintas concepções de inclusão escolar. No GT-A, as atividades assumiram caráter ampliado, envolvendo comunidade escolar e famílias, com ênfase na inclusão como responsabilidade compartilhada. No GT-B, as ações foram mais focalizadas nas famílias e orientadas predominantemente por uma perspectiva clínica do TEA.

Essa diferenciação evidencia que os processos formativos iniciais não são neutros, mas expressam diferentes modos de compreender a deficiência e sua relação com a escolarização. Enquanto em um contexto a inclusão escolar é concebida como prática pedagógica coletiva, em outro tende a ser deslocada para o campo especializado, o que pode restringir sua dimensão pedagógica e institucional.

3.5 Planejamento pedagógico e instrumentos da Educação Especial

No que se refere ao planejamento pedagógico, observou-se a coexistência de diferentes modelos de organização do trabalho educacional. No GT-A, o Plano Educacional Individualizado (PEI) foi construído de forma colaborativa entre professores, coordenação pedagógica, família e profissionais externos, embora ainda não institucionalizado como prática sistemática da escola. No GT-B, o planejamento ocorreu predominantemente por meio do Plano do AEE, em consonância com as diretrizes da rede municipal, sem a presença formal do PEI.

Esses dados evidenciam tensões entre diferentes racionalidades de planejamento no campo da Educação Especial, revelando a coexistência de normativas legais, produções acadêmicas e práticas institucionais nem sempre articuladas entre si. Quando integrados, PEI



e Plano do AEE potencializam a organização pedagógica; quando dissociados, tendem a produzir fragmentações e sobreposições de responsabilidades.

3.6 Intervenções pedagógicas e reconfiguração das práticas docentes

As intervenções realizadas no âmbito da FAS produziram avanços na sistematização das práticas pedagógicas em ambos os contextos. No GT-A, destacaram-se a reelaboração do PEI, a construção de adaptações curriculares e a ampliação da intencionalidade pedagógica, com forte mediação colaborativa. No GT-B, observou-se maior institucionalização das ações por meio do AEE, com organização mais estruturada das estratégias de ensino.

Em ambos os casos, verificou-se ampliação da capacidade de análise sobre as necessidades educacionais dos estudantes com TEA e maior atenção à individualização das estratégias pedagógicas. Ainda assim, tais avanços configuram-se como processos em consolidação, dependentes da continuidade das ações formativas e da reorganização institucional do trabalho docente.

3.7 Entraves estruturais e limites da implementação

Os principais entraves identificados referem-se à sobrecarga docente, à fragmentação entre serviços educacionais e clínicos, à baixa participação familiar e às dificuldades de comunicação entre os diferentes agentes envolvidos. Tais elementos não se apresentam como contingências pontuais, mas como expressões estruturais do modo como a Educação Especial se organiza nos contextos investigados.

Além disso, observou-se que a efetividade da FAS pode ser impactada pela dependência da mediação do pesquisador, o que evidencia a necessidade de institucionalização de seus princípios no interior das escolas. A ausência de mecanismos permanentes de sustentação das práticas colaborativas pode comprometer a continuidade dos processos formativos após a retirada de agentes externos.

3.8 Síntese interpretativa dos resultados

De forma integrada, os resultados indicam que a FAS se configura como um dispositivo formativo potente para a reorganização das práticas pedagógicas e para o

fortalecimento do desenvolvimento profissional docente. Seus efeitos mais significativos não se limitam à implementação de estratégias específicas, mas incidem sobre a ampliação da reflexão sobre a prática, a ressignificação do trabalho docente e o fortalecimento de dinâmicas colaborativas no contexto escolar.

Entretanto, sua efetividade está diretamente condicionada às estruturas institucionais existentes, à presença de políticas de apoio e à consolidação de uma cultura colaborativa entre os diferentes sujeitos envolvidos. Nesse sentido, a inclusão escolar emerge como um processo complexo, situado e multideterminado, que não pode ser reduzido à adoção de metodologias isoladas, mas deve ser compreendido a partir das interações entre políticas educacionais, condições de trabalho e práticas profissionais.

Embora a experiência analisada tenha sido construída no contexto da escolarização de estudantes com TEA, os princípios identificados não se restringem à Educação Especial. A inserção do pesquisador no cotidiano escolar, o diagnóstico colaborativo das demandas formativas, a mediação contínua entre teoria e prática, o acompanhamento das ações pedagógicas e o replanejamento permanente configuram elementos que podem orientar processos de formação docente em diferentes áreas do currículo e níveis da educação básica. Nesse sentido, a especificidade do contexto investigado constitui o ponto de partida para a sistematização da proposta, mas não delimita seu alcance teórico-metodológico.

A sistematização apresentada permite compreender que a FAS não corresponde a uma sequência de procedimentos aplicáveis de maneira uniforme, mas a um modelo orientador cujos princípios podem ser adaptados a diferentes contextos educacionais. Nesse sentido, o processo descrito representa uma arquitetura metodológica flexível, capaz de orientar ações formativas em distintas realidades da educação básica, preservando como elementos centrais a mediação especializada, a colaboração entre os participantes, a reflexão sobre a prática e o acompanhamento contínuo das ações pedagógicas.

Assim, a FAS se afirma como uma proposta teórico-metodológica que desloca a formação docente de eventos pontuais e externos à escola para um processo contínuo, mediado e ancorado no cotidiano escolar, embora sua consolidação dependa de condições institucionais que garantam sua sustentabilidade ao longo do tempo.

Considerações finais

Este artigo apresentou a FAS como um modelo de formação docente em contexto escolar, desenvolvido a partir de uma experiência investigativa no campo da Educação Especial, com foco na escolarização de estudantes com TEA. A proposta parte da crítica a modelos formativos descontextualizados e de caráter predominantemente transmissivo, defendendo uma perspectiva de formação situada, ancorada na mediação entre teoria, prática e cotidiano escolar.

Embora sistematizada no contexto da Educação Especial, a FAS dialoga com desafios mais amplos da formação docente na educação básica, especialmente aqueles relacionados ao desenvolvimento profissional em contexto, à valorização dos saberes docentes, à construção de culturas colaborativas e à necessidade de políticas formativas que articulem investigação, prática e reflexão permanente sobre o trabalho docente.

Os resultados evidenciam que a FAS se constitui como um dispositivo formativo sustentado pela inserção do pesquisador no contexto escolar, pela identificação colaborativa de demandas pedagógicas e pela construção conjunta de estratégias de intervenção. Nesse processo, a mediação formativa assume papel central ao favorecer a articulação entre saberes docentes, conhecimentos científicos e necessidades concretas do trabalho pedagógico.

Observa-se que o modelo contribui para o desenvolvimento profissional docente ao promover a reflexão sistemática sobre a prática, a ampliação da intencionalidade pedagógica e o fortalecimento de processos colaborativos no interior da escola. Trata-se de um deslocamento importante na compreensão da formação docente, que passa a ser concebida como processo contínuo, situado e integrado ao trabalho escolar.

Entretanto, os achados também indicam que a efetividade da FAS está condicionada às condições institucionais de cada contexto, à existência de estruturas de apoio e à consolidação de uma cultura colaborativa. Evidencia-se ainda que a sustentação das ações pode ser fragilizada quando dependente exclusivamente da mediação do pesquisador, o que reforça a necessidade de institucionalização dos princípios da proposta no interior das redes de ensino.

A originalidade da proposta apresentada reside menos na descrição de uma experiência localizada e mais na sistematização de um modelo de formação docente passível de ser apropriado por diferentes sistemas e redes de ensino. Embora seus princípios tenham emergido de uma investigação realizada na Educação Especial, eles dialogam com desafios presentes em diversos contextos da educação básica, como a necessidade de aproximar formação e prática, fortalecer culturas colaborativas e promover processos permanentes de desenvolvimento profissional. Nessa perspectiva, a FAS pode ser compreendida como uma

tecnologia educacional de natureza teórico-metodológica, cuja aplicação demanda adaptações às especificidades de cada contexto, sem perder seus princípios estruturantes.

Dessa forma, conclui-se que a FAS configura-se como uma proposta teórico-metodológica relevante para o campo da formação docente, especialmente no âmbito da Educação Especial, ao integrar formação, prática pedagógica e mediação especializada em um processo contínuo de desenvolvimento profissional. Embora elaborada a partir de um contexto específico, seus princípios apresentam potencial de contribuição para o debate mais amplo sobre políticas e práticas de formação docente na educação básica.

Referências bibliográficas

CARR, Wilfred.; KEMMIS, Stephen. **Becoming critical: education, knowledge and action research**. London: Falmer Press, 1986.

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

IBIAPINA, Ivana M. L. M. L. **Pesquisa colaborativa: investigação, formação e produção de conhecimentos**. Brasília: Liber Livro, 2008.

MENDES, Eniceia G.; ALMEIDA, Maria Amélia; TOYODA, Cristina Y. Inclusão escolar pela via da colaboração entre educação especial e educação regular. **Educar em Revista**, Curitiba, v. 27, n. 41, p. 81–93, jul./set. 2011. Disponível em: https://www.scielo.br/j/er/a/3pWHVwTHV43NqzRzVDBJZ7L/?format=pdf&lang=pt&ilang=pt_BR. Acesso em: 15 fev. 2026.

NÓVOA, Antonio. Para uma formação de professores construída dentro da profissão. In: NÓVOA, Antonio. **Professores: imagens do futuro presente**. Lisboa: Educa, 2009.

PIMENTA, Selma G. Formação de professores: identidade e saberes da docência. In: PIMENTA, Selma G. (Org.). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. São Paulo: Cortez, 2005.

SCHÖN, Donald A. **The reflective practitioner: how professionals think in action**. New York: Basic Books, 1983.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 15. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da pesquisa-ação**. 16. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

VILARONGA, Carla A. R.; MENDES, Eniceia G.; ZERBATO, Ana Paula. O trabalho em colaboração para apoio da inclusão escolar: da teoria à prática docente. **Interfaces da**



Educação, Paranaíba, v. 7, n. 19, p. 66–87, 2016. Disponível em: <https://periodicosonline.uems.br/index.php/interfaces/article/view/1029>. Acesso em: 18 out. 2025.

ZEICHNER, Ken. Rethinking the connections between campus courses and field experiences in college- and university-based teacher education. **Educação**, Santa Maria, v. 35, n. 3, p. 479–504, set./dez. 2010. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/reeducacao/article/view/2362>. Acesso em: 13 ago. 2025.