

A extensão na pós-graduação e a (in)existência do limiar no ser formador e ser formando

Extension in Graduate Studies and the (In)Existence of a Threshold in Being a Trainer and Being Trained

Alline Silva¹, Andressa Mafezoni¹

Resumo

Este artigo discute as contribuições da extensão universitária na pós-graduação, a partir de uma Formação Continuada Coletiva realizada com servidores da educação de diferentes funções, com foco na inclusão escolar de estudantes com deficiência, na microrregião Central Serrana do Espírito Santo. Problematisa-se o movimento simultâneo de ser formador e formar-se no desenvolvimento da ação extensionista. A ação integra um projeto mais amplo, com encontros presenciais e a distância, inédito no estado, que envolveu cerca de mil servidores entre 2024 e 2026, apoiado pelo Programa de Extensão na Pós-Graduação da Universidade Federal do Espírito Santo (Proext-PG/UFES), pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e pela Fundação de Amparo à Pesquisa e Inovação do Espírito Santo (FAPES). Discutem-se, de modo teórico-empírico, dois momentos formativos a distância sobre "Cuidar de quem cuida" e "Comunicação Aumentativa e Alternativa (CAA): prática na escola", evidenciando como o cuidado, a comunicação e a partilha de saberes fortalecem práticas inclusivas no cotidiano escolar e compreendendo a formação como processo contínuo, dialógico e coletivo. Conclui-se que a extensão na pós-graduação promove a transformação social, ressignifica práticas pedagógicas e contribui para a consolidação de uma cultura escolar inclusiva, ética e emancipadora e para a formação dos pós-graduandos.

Palavras-chave: Extensão universitária. Pós-graduação. Formação Continuada Coletiva. Educação inclusiva.

Abstract

This article discusses the contributions of university extension in graduate studies, based on a Collective Continuing Education programme carried out with education workers in different roles, focused on the school inclusion of students with disabilities, in the Central Serra-na microregion of Espírito Santo. It problematizes the simultaneous movement of being a trainer and undergoing training in the development of extension work. The activity is part of a broader project, unprecedented in the state, comprising in-person and distance meetings, which involved approximately one thousand workers between 2024 and 2026, supported by the Extension Programme in Graduate Studies of the Federal University of Espírito Santo (Proext-PG/UFES), the Coordination for the Improvement of Higher Education Personnel (CAPES) and the Espírito Santo Research and Innovation Support Foundation (FAPES). Two distance training sessions are discussed from a theoretical and empirical perspective, addressing "Caring for those who care" and "Augmentative and Alternative Communication (AAC): practice at school", showing how care, communication and the sharing of knowledge strengthen inclusive practices in everyday school life, and understanding education as a continuous, dialogical and collective process. It concludes that extension in graduate studies promotes social transformation, reframes pedagogical practices and contributes to consolidating an inclusive, ethical and emancipatory school culture and to the education of graduate students.

Keywords: University extension. Graduate studies. Collective Continuing Education. Inclusive education.

¹ Universidade Federal do Espírito Santo. Vitória/ES, Brasil.

Correspondência

andressamafezoni@yahoo.com.br

Direitos autorais

Copyright © 2026 Alline Silva, Andressa Mafezoni.

Licença

Este é um texto distribuído em Acesso Aberto sob os termos da Creative Commons Atribuição 4.0 Internacional.

Submetido

01/06/2026

Aprovado

06/08/2026

ISSN

2316-2007

INTRODUÇÃO

A Educação Inclusiva tem se afirmado como um princípio das políticas educacionais contemporâneas e como um desafio permanente para a efetivação do direito à educação, especialmente no que se refere à escolarização de estudantes com deficiência (Buss; Mafezoni, 2025a; Melo; Mafezoni, 2019; Mafezoni; Medeiros; Ghibellini; Dessantis, 2025). Para além do acesso, o processo de implementação da educação especial na perspectiva da Educação Inclusiva de estudantes, público da educação especial (Brasil, 2008, 2025), exige a transformação das ações e práticas pedagógicas, das relações institucionais e das concepções que orientam o trabalho educativo, o que implica processos formativos contínuos, coletivos e comprometidos com a construção de uma cultura escolar inclusiva.

É nesse contexto que se insere o conjunto de ações de extensão realizadas pela via da pós-graduação nos Programas de Pós-Graduação em Educação (PPGE) e de Pós-Graduação Profissional em Educação (PPGPE) da Universidade Federal do Espírito Santo (UFES). A proposta se articula ao Edital n. 01/2024 – PROEXT-PG/UFES/CAPES – Projeto 1132/2024, voltado ao apoio a ações de extensão no âmbito da pós-graduação, no qual foram contemplados o PPGE/UFES, Campus Goiabeiras e o Programa de Pós-Graduação em Ensino na Educação Básica (PPGEEB/CEUNES/UFES), durante o período de execução de um ano entre 2024 e 2025, do projeto *Formação continuada coletiva na perspectiva da educação especial e inclusiva em municípios capixabas*. De forma ampliada, no prazo de dois anos, de 2024 a 2026, destacamos o projeto, também financiado pela Fundação de Amparo à Pesquisa e Inovação do Espírito Santo (FAPES), por meio do Edital FAPES n. 02/2024 – Universal de Extensão II, vinculado ao Termo de Outorga n. 791/2024, dando continuidade às atividades de extensão no âmbito do PPGE e do PPGPE, *A formação continuada coletiva na perspectiva da educação especial e inclusiva na microrregião Central Serrana do Espírito Santo*.

O objetivo do projeto de extensão é oferecer formação continuada sobre a educação especial e inclusiva em momentos presenciais e online para todos os servidores da educação juntos, independente do cargo ou função que ocupam e não apenas para os professores. A

microrregião Central Serrana é composta pelos municípios de Santa Leopoldina, Santa Maria de Jetibá, Santa Teresa, Itarana e Itaguaçu, e participaram do projeto professores regentes, professores de áreas específicas, professores especialistas em educação especial, diretores, pedagogos, coordenadores, supervisores escolares, inspetores escolares, auxiliares de educação especial, estagiários, bibliotecários, merendeiras, auxiliares de serviços gerais, motoristas, porteiros, secretários escolares, além de gestores e secretários de educação, entre outros, que aderiram voluntariamente às formações, realizadas fora do horário de trabalho, no turno noturno, totalizando, inicialmente, em 2024, cerca de mil inscrições.

É importante ressaltar que a proposta de Formação Continuada Coletiva¹ se vincula a uma tese de doutorado desenvolvida no âmbito do PPGE/UFES, que tem orientação e coordenação da pesquisadora responsável pelo Grupo de Estudo e Pesquisa, Inclusão Escolar e Processos de Ensino e Aprendizagem (GEPIPEA/CNPq/UFES). Todas as ações de extensão previstas foram executadas pelos membros do grupo e convidados externos colaboradores. As ações de formação abordam diferentes temáticas que são escolhidas pelos participantes previamente. As ações realizadas foram muitas e, neste texto, temos como objetivo apresentar a construção do conhecimento nas interações entre o professor-formador e os servidores da educação em dois momentos online, que aconteceram no ano de 2025.

A proposta do projeto configura-se como uma iniciativa inovadora no estado do Espírito Santo, tanto pela abrangência dos territórios atendidos quanto pela concepção formativa que a sustenta. Esse movimento formativo tem se concretizado por meio da constituição das Redes Coletivas de Aprendizagem (RECA), entendidas como espaços de encontro, diálogo e produção compartilhada de conhecimentos, nos quais os diferentes saberes presentes no cotidiano escolar são legitimados.

MÉTODOS

A metodologia adotada neste projeto de extensão baseou-se nos princípios da pesquisa-ação, compreendida como um processo investigativo que integra a produção de conhecimento, a intervenção

¹ Utilizamos o termo Formação Continuada Coletiva com iniciais maiúsculas por se tratar de uma expressão e conceito desenvolvido por Buss (2021) em sua dissertação de mestrado e utilizadas em todas as publicações desde então.

² As ações realizadas podem ser acompanhadas no perfil do GEPIPEA no Instagram, disponível em <https://www.instagram.com/gepipea/>, e no canal do grupo no YouTube, disponível em <https://www.youtube.com/@GEPIPEA>.

na realidade e a reflexão coletiva sobre práticas e ações voltadas à inclusão escolar. Conforme Thiollent (2009), a pesquisa-ação caracteriza-se como um tipo de pesquisa social de base empírica, desenvolvida em estreita relação com uma ação ou com a solução de um problema coletivo, envolvendo de forma cooperativa pesquisadores e participantes que vivenciam a situação investigada. Nesse contexto, trata-se de uma abordagem de natureza colaborativa, participativa e transformadora, em que os sujeitos não atuam apenas como informantes, mas como coprodutores do processo de investigação.

Entre os meses de agosto de 2024 e dezembro de 2025 foram realizados cinco encontros formativos presenciais (25 itinerantes nos municípios) e seis não presenciais em formato de *lives*². Os encontros não presenciais ocorreram via plataforma digital, sendo transmitidos pelo *YouTube* por meio do *StreamYard* e outros registros no *Instagram* @gepipeaoficial.

O planejamento das ações deste projeto iniciou-se previamente à sua execução formal, por meio de reuniões com gestoras responsáveis pela educação especial e inclusiva dos municípios. Esses encontros permitiram a apresentação da proposta, o alinhamento entre universidade e redes municipais, bem como a organização dos processos de divulgação, inscrição e logística, garantindo que as formações atendessem às demandas dos participantes.

Antes de iniciar a execução do projeto, foram realizados 14 encontros de planejamento entre 28 de maio e 1º de agosto de 2024, envolvendo gestores, secretários de educação, diretores escolares, pedagogos, docentes da UFES e grupos de pesquisa. Inicialmente, as reuniões focaram na estruturação geral do projeto e nos critérios de participação. Posteriormente, concentraram-se no planejamento das ações formativas, incluindo possíveis temas, convites aos formadores, organização logística, seleção de plataformas digitais e criação de canais de comunicação. Também foram realizadas visitas técnicas aos municípios e articulações institucionais com diferentes atores educacionais, visando ao alinhamento e à sensibilização das redes. Destaca-se que a participação dos servidores ocorreu de forma voluntária, mediante adesão, mesmo com a aprovação institucional dos municípios envolvidos e que os temas discutidos, foram levantados a partir da inscrição dos participantes no *Google Forms*.

Inicialmente, o projeto contabilizou aproximadamente mil inscrições distribuídas entre os cinco municípios da microrregião Central Serrana do Espírito Santo, envolvendo os profissionais de diferentes funções no contexto escolar. As formações online apresentaram elevado alcance, registrando 1.489 visualizações no encontro “Cuidar de quem cuida” e 1.165 visualizações na formação “Comunicação Aumentativa e Alternativa (CAA): Prática na escola” (Dados apurados em maio de 2026). Além dos indicadores quantitativos de participação, observou-se, ao longo das formações, maior envolvimento dos servidores nas discussões sobre inclusão escolar, ampliação das trocas entre diferentes funções da escola e crescimento da procura por estratégias relacionadas à acessibilidade comunicacional, acolhimento e práticas inclusivas.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Em tempos desafiadores no exercício da docência, o que nos move a exercermos o ofício em um processo de Formação Continuada Coletiva? Como um conhecimento prévio pensado por um colaborador-formador pode impactar uma diversidade de pessoas nas suas vivências cotidianas de uma instituição escolar? Quais são as expectativas e os anseios de alguém que se propõe a formar o outro, a partir de uma temática específica? É possível entrelaçar os saberes e fazeres em um contexto em que a pluralidade é base da condição humana?

Esses e outros questionamentos atravessam o lugar do professor-formador, sujeito a quem cabe a responsabilidade de compartilhar suas experiências profissionais com um grupo de formação heterogênea. O que reúne esse grupo é um objetivo comum, a saber, fazer da escola um espaço de acesso e de igualdade de oportunidades, no qual a cidadania seja fomentada com criticidade e autonomia e as interações sociais se assentem no respeito ao outro em suas especificidades.

Diante dessas premissas, teceremos algumas reflexões teóricas e empíricas para pensarmos sobre esse movimento de ser um professor-formador e se reconhecer como alguém que está em processo de aprendizado no exercício contínuo de ensinar algo a alguém. Para isso, serão compartilhados dois momentos formativos que foram rea-

lizados na Formação Continuada Coletiva na modalidade online. Nesse viés, traremos momentos em diálogo com Bakhtin (2011), Buss e Mafezoni (2025a; 2025b), Biesta (2021), Rancière (2022), Silva (2023) e outros autores que nos auxiliem a pensar sobre o lugar desse formador e a importância dessa Formação Continuada Coletiva, tendo em vista a extensão na Pós-graduação.

Apostando nesse movimento formativo coletivo, onde todos os profissionais que habitam o espaço escolar são produtores de conhecimento, colaboradores em um processo de ensino-aprendizagem e responsáveis por uma educação que permita o acesso, a permanência e a participação de todos os estudantes, esperamos que esse texto traga inquietações e curiosidade ao leitor, pois “[...] O exercício da curiosidade convoca a imaginação, a intuição, as emoções, a capacidade de conjecturar, de comparar, na busca da perfiliação do objeto ou do achado de sua razão de ser” (Freire, 1996, p. 88). Dessa maneira, é importante discutirmos o movimento formativo na coletividade.

Logo, pensar na Formação Continuada Coletiva na microrregião Central Serrana é refletir sobre uma educação emancipatória que se constrói no fazer coletivo. Ou seja, uma educação na qual se busca a igualdade de direitos em uma sociedade tão pluralizada. É refletir sobre o ato de minimizar as desigualdades que saltam aos olhos da instituição escolar brasileira. Implica no desafio de conceber a escola como um espaço que valoriza os conhecimentos produzidos em uma dimensão coletiva de sujeitos diversos, onde todas as interações sociais são fundantes na construção de uma escola para todas as pessoas. Para tanto,

Pode-se, assim, sonhar com uma sociedade de emancipados, que seria uma sociedade de artistas. Tal sociedade repudiaria a divisão entre aqueles que sabem e aqueles que não sabem, entre os que possuem e os que não possuem a propriedade da inteligência. Ela não conheceria senão espíritos ativos: homens que fazem, que falam do que fazem e transformam, assim, todas as suas obras em meios de assinalar a humanidade que neles há, como nos demais (Rancière, 2022, p. 104).

Ao discorrer sobre esse processo emancipatório e transformador, Buss e Mafezoni (2025a) compartilham resultados da pesquisa

de mestrado realizada com professores, profissionais e colaboradores da rede municipal de ensino em Santa Maria de Jetibá/ ES, no período de 2019 a 2021, no âmbito do PPGPE/UFES, que impulsionou o presente projeto de extensão. Nesse sentido, entendemos que esses espaços formativos coletivos incentivam movimentos de ressignificação de ações e práticas dos servidores envolvidos com o processo de inclusão escolar, como descrito nos trechos seguintes, em que as colaboradoras destacam a importância do trabalho coletivo na escola:

Todos têm um papel de grande importância para um bom desenvolvimento da Educação Especial em uma escola, inclusive funcionários administrativos. A escola é um ambiente de múltiplas formas de aprender, desde o aprendizado educacional ao aprendizado voltado à alimentação, socialização etc. Eu desempenho o meu papel de apoio, de forma geral, buscando suprir qualquer necessidade, inclusive com ideias pedagógicas e apoio à gestão (Secretária escolar).

O trabalho precisa ser coletivo, com tutorias, com todos juntos, por isso aprendizagem é cooperativa (Merendeira) (Buss; Mafezoni, 2025a, p. 64).

Ainda em relação aos dados acima, evidenciou-se que a formação dessas Redes Coletivas de Aprendizagem (RECA) dos servidores da educação contribui efetivamente para uma educação especial na perspectiva inclusiva. Por meio de ações e práticas que proporcionem a igualdade de oportunidades a todos os estudantes, perpassando as concepções a serem repensadas e abrindo-se para novas possibilidades de fazer e ser a escola, é possível construir um espaço acolhedor, transformador e acessível a toda comunidade escolar (Buss; Mafezoni, 2025a; 2025b).

Apresentaremos a seguir as temáticas de duas formações no formato realizado online e as interações estabelecidas entre o professor-formador e os participantes nesse processo dialógico e coletivo sobre a inclusão escolar de estudantes com deficiência. Assim, refletir sobre o ato de cuidar e da importância de se comunicar torna-se essencial para a cultura escolar, onde busca-se uma educação inclusiva em que todos os estudantes possam se sentir pertencentes e valorizados nas suas potencialidades no espaço da escola.

Para compreendermos a inclusão escolar como um acontecimento dinâmico e processual, é necessário que o sentido seja revelado na sua amplitude, reconhecendo o ato consciente e responsável de todos aqueles que estão envolvidos neste processo. Diante dessa premissa, a inclusão escolar deve ser pensada e realizada em um movimento que favoreça o encontro dessa diversidade de saberes e fazeres das realidades cotidianas. Assim, em junho de 2025, o encontro formativo “Cuidar de quem cuida”, desenvolvido e transmitido pelo canal do GEPIPEA no YouTube, teve um formato online e bastante interativo, contando com 1.489 visualizações, o que evidencia o alcance da ação formativa. A participação dos servidores fez dessa formação um espaço de reflexão crítica sobre a importância do autocuidado para ações e práticas educativas, fortalecendo vínculos entre os servidores e promovendo uma percepção sobre as influências das próprias emoções e cuidados pessoais na gestão das relações escolares. Na perspectiva de refletirmos sobre o (auto) cuidado, o olhar primeiro para si foi algo estimulado e debatido entre os presentes. O poema “Traduzir-se”, de Ferreira Gullar (1981), na voz do cantor e compositor Fagner, foi ponto de partida para nos fazer pensar sobre quem somos, quem nos constituímos e quem podemos vir a ser.

Para endossar esse momento reflexivo, nos baseamos no pedagogo português José Pacheco (Sistema Fecomércio, 2021), um dos fundadores da Escola da Ponte. Em uma palestra realizada no Brasil, em 2021, ele afirmou que “[...] o primeiro movimento é compreender quem nós somos como pessoa. Porque sem nos reconhecermos não vamos conhecer o outro. E sem vínculo não há aprendizagem. Escolas são pessoas e pessoas são seus valores” (Sistema Fecomércio, 2021, *online*). Sendo assim, o processo de se reconhecer enquanto pessoa nas suas características humanas, sejam necessidades fisiológicas, sociais e psicológicas, ou ainda, o seu próprio ritmo de conduzir a vida, aliado às potencialidades e desafios, postos os saberes que se constroem nas vivências e nas trocas de conhecimentos em contextos diversos, são condições essenciais para que a subjetividade alcance a amplitude e êxito na coletividade.

Para contextualizar, os profissionais participantes mostraram no *chat* a importância dessas reflexões, a partir do sentimento de pertencimento ao espaço escolar:

Somos todos iguais, porém diferentes... (D. R.).

Eu voltei a estudar aos 43 anos em 2021, estou faminta pelo conhecimento. Atualmente trabalho como auxiliar de Educação Especial e ano que vem termino a faculdade de Pedagogia... Apaixonada pela educação (L. K. de S.).

Peguei o código: "Escolas são pessoas, e pessoas são seus valores" (R. K.).

Essa amostra das falas dos participantes evidencia que eles passaram a reconhecer a relevância de suas experiências pessoais e profissionais na construção coletiva do ambiente escolar. Isso representa um ganho concreto, ou seja, os servidores mais conscientes de seu papel e de suas emoções, refletindo em relações de trabalho mais colaborativas e empáticas. A formação, portanto, contribui para o fortalecimento de uma cultura de cuidado recíproco, essencial para o funcionamento de ações e práticas inclusivas e para a qualidade do ensino.

O desdobramento dessa formação pode ser observado na ampliação da capacidade dos profissionais de refletirem sobre si mesmos e sobre os colegas, estimulando ações e práticas que promovem bem-estar coletivo, resolução de conflitos e colaboração entre diferentes funções dentro da escola. Dessa forma, a formação evidencia que o cuidado com o educador e com as famílias é condição necessária para o desenvolvimento dos estudantes e para a efetivação de uma educação inclusiva e humanizada.

Nesse encontro formativo discutimos a ideia de padrões sociais que estabelecemos para a convivência entre pares. Independentemente do espaço que ocupamos, as relações são construídas na busca por afinidades e, com isso, a lógica de uma comunidade que promova um bem comum entre todos. Porém, é importante dizer que um grupo se constitui na sua heterogeneidade de um espaço coletivo, onde as diferenças de cada participante perfazem uma comunidade ética e responsiva (Biesta, 2021).

Partindo desse pressuposto, essa formação suscitou que o cuidar do outro se inicia no cuidado com nós mesmos, se reconhecendo nas nossas especificidades e nos sentindo pertencentes ao espaço que ocupamos. Nessa perspectiva, é possível que cada profissional

da educação se perceba como sujeito ativo no processo de escolarização de todos os estudantes, evidenciando uma escola que se acolhe e acolhe o outro; que fomenta uma prática pedagógica baseada na concepção de que todas as pessoas importam. Posto isto, “[...] devemos pensar a educação como dizendo respeito antes de tudo às oportunidades de os seres humanos virem ao mundo, encontrarem sua própria voz, virem a se constituir como seres únicos, singulares [...]” (Biesta, 2021, p. 99).

Ainda refletindo sobre o autocuidado e sobre como esse ato repercute na construção das relações com o outro, Bakhtin (2010) enfatiza como a ética e a consciência na existência impactam o dever do ser de reconhecer sua posição moral na responsabilidade consigo e com o outro. Nas palavras do autor, “viver a partir de si, não significa viver para si, mas significa ser, a partir de si, responsavelmente participante, afirmar o seu não-álibi real e compulsório no existir” (p. 108). Desse modo, a construção das experiências pessoais que reverberam no outro e que se tornam movimentos recíprocos entre subjetividade e coletividade perfaz a alteridade fundamental para uma sociedade mais justa, democrática e inclusiva.

Considerando a importância de concentrarmos nossos esforços no acolhimento de si para assim acolher o outro, seja o parceiro de trabalho, estudantes e famílias, a formação “Cuidar de quem cuida” foi um momento para partilharmos experiências de vida que se imbricam no cotidiano escolar. Assim como evidencia as falas dos profissionais a seguir:

Muitas famílias estão tentando dar o melhor para os seus filhos, eles nos entregam o que eles têm de mais precioso, e como profissionais, o que estamos fazendo com esses tesouros? (W. E.).

Não podemos culpabilizar ninguém quando, realmente, nos doamos para que todas as crianças tenham qualidade e equidade (R. B.).

Temos muito a mania de criticar, mas ninguém sabe o que a família passa. Temos que aprender o máximo sobre a criança e sobre a família para tentar fazer o nosso melhor (F. H.).

Se tratando dos alunos, como educador devo procurar saber o que se passa com ele para poder ajudá-lo dentro dos seus limites. Para isso, devemos interagir com as famílias (B. A.).

Logo, o cuidado com o outro requer compromisso coletivo, responsabilidade, respeito mútuo, vínculo afetivo, solidariedade, confiança e compreensão de um ponto de vista alheio. Esse movimento suscita uma leitura de mundo, que Boff (1997, 1997, p. 9) define como:

Ler significa reler e compreender, interpretar. Cada um lê com os olhos que tem. E interpreta a partir de onde os pés pisam. Todo ponto de vista é a vista de um ponto. Para entender como alguém lê, é necessário saber como são seus olhos e qual é a visão de mundo. Isso faz da leitura sempre uma releitura. A cabeça pensa a partir de onde os pés pisam. Para compreender, é essencial conhecer o lugar social de quem olha. Vale dizer: como alguém vive, com quem convive, que experiências tem, em que trabalha, que desejos alimenta, como assume os dramas da vida e da morte e que esperanças o animam. Isso faz da compreensão sempre uma interpretação.

Certamente, distinguir o (auto)cuidado pelas suas próprias lentes entre as experiências vividas por outrem torna-se uma possibilidade de compreender a escola como espaço de reflexão-crítica, onde a diversidade e todo o conhecimento humano é valorizado pelas suas singularidades que constroem a escola que queremos, a que tanto almejamos. Tudo começa a partir do lugar que pisamos, de compreender quem somos, de (res)significarmos as nossas percepções e práticas, a partir da concretude do lugar a que pertencemos. Desse modo, os trechos finais das interações no *chat* entre professor-formador e servidores da educação revelam a magnitude deste momento formativo:

A frase “Acolhimento não se terceiriza” carrega uma verdade profunda sobre o papel essencial das relações humanas no ambiente escolar. Acolher é um compromisso ético e humano, e não uma função terceirizada. É o que dá sentido à educação e torna a escola um lugar seguro, de pertencimento e de crescimento integral para todos (R. C. da P.).

Vamos acreditar, criar vínculos, identificar as barreiras e traçar as estratégias necessárias para o sucesso do processo de aprendizagem e desenvolvimento de nossas crianças. Parabéns!!! Excelente noite, nos levou a refletir e buscar cuidar ainda mais de nós mesmos para assim fazer o que há de melhor para nossas queridas crianças (S. M.).

É possível perceber que o impacto dessa experiência se manifesta na ampliação da sensibilidade dos servidores para compreender as vivências das famílias, reconhecer a singularidade de cada estudante e cultivar um ambiente escolar pautado no respeito e na solidariedade. Ao dialogarem sobre (auto)cuidado e acolhimento, os servidores demonstram que a escola se constitui como um espaço de aprendizado mútuo. Em síntese, o reconhecimento da importância de criar vínculos, compreender as necessidades singulares e valorizar o conhecimento compartilhado evidencia que o cuidado com educadores, famílias e estudantes é inseparável da consolidação de uma educação inclusiva e emancipadora (De Oliveira et al., 2024).

Dessa maneira, o encontro “Comunicação Aumentativa e Alternativa (CAA): prática na escola” endossou esse movimento de colaboração entre os servidores, onde a importância evidencia o fazer de uma rede coletiva em ação. Considerando a comunicação como um direito humano, a Formação Continuada Coletiva de dezembro de 2025 foi pensada e planejada a partir da avaliação dos servidores no primeiro semestre de 2025, onde as temáticas do segundo semestre abordaram ações e práticas pedagógicas. Assim, nasceu a necessidade de dialogarmos sobre a Comunicação Aumentativa e Alternativa (CAA) como possibilidade de acessibilidade para todos os estudantes que possuem Necessidades Complexas de Comunicação (NCC). A preparação da formação envolveu a utilização de materiais e recursos audiovisuais que incluíram pranchas de comunicação, vídeos explicativos sobre o tema, rotinas visuais, cardápio acessível, *scripts* para ensino de Atividades de Vida Diária (AVD), histórias sociais, depoimentos de pessoas que utilizam CAA, dicas de *sites* e perfis do *Instagram* para a confecção desses materiais, entre outros. A temática “Comunicação Aumentativa e Alternativa (CAA): Prática na escola” foi realizada e transmitida pelo canal do GEPIPEA no *YouTube*, e conta com 1.165 visualizações (Dados apurados em maio de 2026).

Para compreendermos a importância do ato de comunicar, as reflexões foram tecidas por meio de uma tempestade de ideias que se fundiram na palavra “Conexão”. Entre elas, opiniões, escolhas, comportamentos, desejos, gestos, emoções, informações, resistências, diferenças, contextos, símbolos, expressões, sons e silêncios nos levaram a analisar a necessidade que temos de nos comunicar. Ora

para nos fazermos entendidos, e ora para entendermos o outro; também para nos sentirmos pertencentes a uma comunidade. Para além disso: para nos reconhecermos e sermos reconhecidos na existência humana. Para tanto, os participantes da formação apontaram:

Vejo que a conexão é a união entre as pessoas, ouvir e refletir as ideias (M. P.).

Conexão é a sintonia com o outro. Comunicação é uma necessidade (C. L. D. B.).

A comunicação, seja ela de diversas formas, é a principal ferramenta para nós em nosso dia a dia (F. D.).

Comunicação anda de mãos dadas com a compreensão! (R. M. Z. Z.)

A comunicação transforma o eu e o outro (D. R.).

Entendemos que os servidores adquiriram uma compreensão mais profunda da importância da acessibilidade comunicacional, não apenas como ferramenta técnica, mas como elemento de inclusão efetiva e de fortalecimento das relações pedagógicas. Entendemos que o ganho principal deste momento é que os participantes reconheceram seu papel na importância de serem mediadores da comunicação, capazes de criar ambientes mais equitativos, caminhos alternativos e participativos para todos os estudantes, conforme discutido por Mafezoni, Medeiros, Ghibellini e Dessantis (2025).

O momento formativo revelou que o uso da CAA contribui diretamente para a construção de práticas educativas mais inclusivas, ao permitir que estudantes com Necessidades Complexas de Comunicação (NCC) se expressem e participem ativamente do cotidiano escolar. Além disso, fortalece o vínculo entre profissionais da educação e estudantes, promovendo uma cultura de cooperação e valorização das diversidades de comunicação na escola. Em termos de resultados, essa formação evidencia que a extensão não apenas transfere conhecimento, mas transforma práticas e ações pedagógicas, promovendo mudanças nas atitudes dos servidores para lidar com a diversidade e a diferença na criação de uma cultura inclusiva na escola de maneira ética e responsável.

Na esteira da vida cotidiana, é essencial compreendermos que a comunicação se concretiza pelas suas diferentes vias, seja pelas expressões imagéticas, escritas, orais, gestuais, corporais, entre outras. Dessa maneira, pensar nas diferentes formas de ser e habitar o mundo é pensar no conceito de acessibilidade, esse que foi discutido na formação para que tenhamos uma educação escolar para todas as pessoas:

O conceito de acessibilidade se sedimenta em situações que podem ser vivenciadas nas condições concretas da vida cotidiana, ou seja, a acessibilidade parece ser algo que pode ser observado, implementado, medido, legislado e avaliado. Dessa forma, pode-se criar condições de acessibilidade para que as pessoas possam ter acesso a determinadas situações ou lugares (Manzini, 2005, p. 31-32).

Vale destacar que o direito à comunicação está prescrito nas legislações brasileiras e ao redor de todo mundo como, por exemplo, a Declaração dos Direitos Humanos (Organização das Nações Unidas, 1948) e a Constituição Federal (Brasil, 1988). Recentemente, a lei n. 15.249/2025 alterou a Lei da Acessibilidade (Lei n. 10.098/2000) e a Lei Brasileira de Inclusão (Lei n. 13.146/2015) para dispor sobre a instalação de sistemas de comunicação aumentativa e alternativa de baixa tecnologia em espaços públicos e abertos ao público, com vistas à promoção da acessibilidade da pessoa com NCC.

Porém, a falta da acessibilidade também gera discussões sobre suas consequências e efeitos. Apesar de ser uma determinação legal e compreendermos a necessidade humana de nos comunicarmos, a negligência e falta de conhecimento em promover recursos acessíveis se constitui em barreiras na comunicação, que são conceituadas como: “Qualquer entrave, obstáculo, atitude ou comportamento que dificulte ou impossibilite a expressão ou o recebimento de mensagens e de informações por intermédio de sistemas de comunicação e de tecnologia da informação” (Brasil, 2015, art. 3º, inc. IV, alínea d). Ou seja, as barreiras na comunicação impedem ou limitam os sujeitos a participarem ativamente da vida social em igualdade de oportunidades com as demais pessoas.

No intuito de pensarmos sobre essas barreiras, alguns discursos foram levantados para que contextualizemos o espaço escolar.

Frases como: “Não consigo entender o que ele(a) quer”; “Parece que ele(a) não me escuta”; “Será que eles estão entendendo?”, são indagações que vivenciamos, com frequência, no processo de inclusão escolar dos estudantes público da educação especial. Nesse diálogo, os participantes da formação trouxeram reflexões potentes para enfrentar esses desafios diários, como vemos a seguir:

É uma pena, às vezes a falta de comunicação atrapalha muito o cotidiano (P. B.).

Assim como a comunicação é extremamente importante, a falta de comunicação é um grande problema... (R. M.).

A comunicação é a base na educação, porque faz você quebrar barreiras (J. D.).

A comunicação é o primeiro passo para o processo de inclusão e acessibilidade de fato (L. B.).

Muito importante dar a oportunidade para comunicação. É essencial para o convívio social (F. F.).

Comunicar com acessibilidade é respeitar a diversidade de cada pessoa (M. B.).

A acessibilidade é respeito com o outro (R. S.).

Comunicação diminui os impactos do dia a dia. Às vezes, uma simples palavra resolve tudo (D. R.).

Tornar a comunicação acessível é construir pontes onde antes havia barreiras (J. R.).

Dessa maneira, constatamos que as falas dos participantes evidenciam que a formação sobre CAA não apenas ampliou a percepção sobre a importância da comunicação no contexto escolar, mas também reforçou a consciência de que a acessibilidade em suas dimensões diversas e potentes é um elemento central para que a inclusão escolar seja efetivada. Observa-se que, ao reconhecerem as barreiras enfrentadas pelos estudantes, os servidores da educação passaram a compreender que pequenas ações comunicacionais podem gerar transformações significativas no convívio escolar e na promoção da igualdade de oportunidades. Esse aprendizado coletivo fortalece o

protagonismo dos profissionais, encorajando-os a assumir papel ativo na construção de práticas inclusivas.

Sob essa premissa, apresentamos a CAA como um sistema de linguagem e possibilidade para uma acessibilidade comunicacional no ambiente da escola. Exemplificando esse sistema com materiais de baixa e alta tecnologia, o encontro formativo discutiu os benefícios da CAA, as estratégias de seu uso e a importância de que toda comunidade escolar tenha conhecimento desse material, para que, de fato, o direito à comunicação seja garantido. Identificando esse sistema de linguagem como meio para o processo de inclusão escolar, as mensagens dos participantes no *chat* reconhecem essa necessidade dizendo:

A CAA permite aos alunos PCDs a inclusão efetiva, desenvolvimento cognitivo, interação social e direito à comunicação (J. P. M.).

A importância da prancha de comunicação dos alunos que precisam vai muito além de palavras, é sobre permitir que cada um tenha voz, do seu jeitinho, e seja visto com respeito e carinho (G. B.).

A análise das falas evidencia que a CAA também atua como ferramenta catalisadora da interação social e do aprendizado colaborativo, proporcionando aos servidores da educação uma compreensão prática da acessibilidade. Ao perceberem que a comunicação é um direito humano e que sua implementação requer cooperação e comprometimento coletivo, os profissionais relatam ganhos não apenas técnicos, mas também afetivos e éticos, fortalecendo vínculos interpessoais e promovendo um ambiente escolar mais acolhedor e inclusivo.

Importa dizer que, na convivência estabelecida entre pares, todas as possibilidades de acessibilidade precisam de parceiros para que haja eficácia em seu uso. Afinal, a comunicação se estabelece na partilha, na conexão, no vínculo criado entre o eu e o outro. A interdependência é fator preponderante no desenvolvimento de uma sociedade emancipadora. Logo, podemos conjecturar com Bakhtin (2011, p. 341), afirmando que “[...] Ser significa conviver. [...] Ser significa ser para o outro e, através dele, para si. O homem não tem um território in-

terior soberano, está todo e sempre na fronteira, olhando para dentro de si ele olha o outro nos olhos ou com os olhos do outro”.

Após os encontros formativos, diferentes servidores relataram mudanças concretas em suas ações e práticas no cotidiano escolar. Entre elas, destacaram-se a elaboração de pranchas de comunicação para utilização em salas de aula e espaços coletivos da escola, a reorganização de rotinas visuais para estudantes com NCC, a adaptação de cardápios acessíveis nas escolas e a utilização de recursos imagéticos para favorecer a compreensão de comandos e atividades. Em alguns municípios, os participantes também passaram a compartilhar os materiais produzidos com outros profissionais da escola, ampliando o acesso às estratégias discutidas durante a formação.

Além disso, os diálogos promovidos nos encontros favoreceram a reorganização das relações entre os servidores, fortalecendo práticas de apoio mútuo e ações coletivas voltadas ao acolhimento dos estudantes e de suas famílias. Esses movimentos evidenciam que os conhecimentos construídos nas formações ultrapassaram o espaço virtual dos encontros, reverberando em ações concretas nos cotidianos escolares.

Pensar a inclusão escolar, nesse contexto, exige compreendê-la para além da dimensão normativa, como um movimento contínuo de problematização, negociação e construção coletiva e que envolve disputas epistemológicas, éticas e políticas. Nesse sentido, discutir inclusão implica problematizar modelos históricos de escolarização sustentados pela homogeneização, pela normalização dos sujeitos e pela centralidade de determinados saberes considerados legítimos. Do mesmo modo, a noção de cuidado, abordada nas formações aqui discutidas, assume uma dimensão relacional, ética e coletiva, em que o reconhecimento do outro se torna condição para a construção de práticas educativas mais humanas e acessíveis.

CONCLUSÃO

Afinal, onde está o limiar no ser formador e ser formando? É curioso pensar no movimento de Formação Continuada Coletiva. Percorrendo o caminhar na trilha de ser formador de alguém que está sendo formado, a sensação é de que andamos num labirinto. Somos

formadores porque primeiro nos formamos. Formamos para sermos formadores. Dessa maneira, nos parece um ciclo contínuo em que os conhecimentos singulares adquiridos nas vivências dessa trilha se entrelaçam em outros conhecimentos de outras trilhas, que formam uma ampla rede de conhecimentos coletivos, criando novos caminhos a serem percorridos. Assim é estar no processo de Formação Continuada Coletiva que temos vivenciado na microrregião Central Serrana. As concepções que perpassam diferentes histórias de vidas, de um grupo formado por uma pluralidade de servidores da educação, reunidos no mesmo espaço formativo, constrói uma rede de relacionamentos e experiências subjetivas que ecoam na coletividade no dia a dia da escola.

Nas duas formações aqui abordadas, as temáticas também foram abarcadas por esse movimento cíclico. Ao discutir a busca por uma educação para todos, os desafios do cuidado se entrelaçam ao ato de comunicar, pois estes são fatores que tensionam as relações sociais que se constituem no cotidiano escolar. Pensar em estratégias que garantam o acesso, a permanência, a participação e a aprendizagem de todos os estudantes, requer a construção de vínculos afetivos; requer o cuidado com o outro e consigo mesmo. Para isso, é sempre bom lembrar: só podemos oferecer aquilo que já temos; só podemos cooperar com aquilo que possuímos; quer seja na potência das intenções comunicativas, ideias, pensamentos e ações.

Outro aspecto importante a ser considerado refere-se à sustentabilidade das ações formativas ao longo do tempo. A continuidade da Formação Continuada Coletiva depende não apenas da realização de encontros periódicos, mas da consolidação de Redes permanentes de diálogo, troca de experiências e construção compartilhada de conhecimentos entre os municípios participantes. Nesse contexto, as Redes Coletivas de Aprendizagem assumem papel fundamental, pois possibilitam que os conhecimentos produzidos durante as formações permaneçam circulando nos espaços escolares mesmo após o encerramento formal das ações extensionistas.

A manutenção dessas Redes exige o fortalecimento das parcerias entre universidade, escolas e secretarias municipais de educação, bem como a valorização de espaços coletivos de escuta, planejamento e reflexão contínua sobre as ações e práticas inclusivas. Assim,

compreende-se que a sustentabilidade da formação continuada está diretamente relacionada à capacidade dos sujeitos de manterem vivos os movimentos coletivos de aprendizagem, cuidado e responsabilização pela inclusão escolar.

Nesse sentido, os encontros formativos “Cuidar de quem cuida” e Comunicação Aumentativa e Alternativa: Prática na escola” demonstram que a Formação Continuada Coletiva atua não apenas na aquisição de conhecimento técnico e instrumental para o fazer pedagógico, mas na construção de uma consciência ética, emancipadora e colaborativa entre os servidores da educação. Enfim, a extensão universitária na pós-graduação é um elo entre a produção acadêmica e as demandas reais do contexto escolar, ao possibilitar que o conhecimento científico circule, seja tensionado e ressignificado a partir de ações e práticas educativas concretas. Esses resultados indicam que a Formação Continuada Coletiva realizada na microrregião Central Serrana produz efeitos concretos nas ações e práticas e no cotidiano da escola, fortalecendo o compromisso de todos com a inclusão escolar.

REFERÊNCIAS

- BAKHTIN, Mikhail. *Estética da criação verbal*. Introdução e tradução de Paulo Bezerra. 6. ed. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2011.
- BAKHTIN, Mikhail. *Para uma filosofia do ato responsável*. Tradução de Valdemir Miotello e Carlos Alberto Faraco. 2. ed. São Carlos: Pedro & João Editores, 2010.
- BARROS, Manoel de. *Poesia completa*. São Paulo: Leya, 2010.
- BIESTA, Gert. A comunidade daqueles que nada têm em comum: educação e linguagem da responsabilidade. In: BIESTA, Gert. *Para além da aprendizagem: educação democrática para um futuro humano*. Belo Horizonte: Autêntica, 2021, p. 81–100.
- BOFF, Leonardo. *A águia e a galinha: uma metáfora da condição humana*. Petrópolis: Vozes, 1997.
- BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil de 1988*. Brasília, DF: Senado Federal, 1998. Disponível em: <http://www.planal->

- to.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 5 out. 2025.
- BRASIL. Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). *Diário Oficial da União*: seção 1, Brasília, DF, n. 127, p. 2, 7 jul. 2015. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm. Acesso em: 10 nov. 2025.
- BRASIL. Lei nº 15.249, de 3 de novembro de 2025. Altera a Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000 (Lei da Acessibilidade), e a Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015 (Estatuto da Pessoa com Deficiência), para dispor sobre a instalação de sistemas de comunicação aumentativa e alternativa de baixa tecnologia em espaços públicos e abertos ao público, com vistas à promoção da acessibilidade da pessoa com necessidades complexas de comunicação. *Diário Oficial da União*: seção 1, Brasília, DF, ano 163, n. 210, p. 1, 4 nov. 2025. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l10098.htm. Acesso em: 10 nov. 2025.
- BUSS, Joziane Jaske; MAFEZONI, Andressa Caetano. A formação continuada e a construção coletiva dos diferentes saberes na perspectiva da inclusão escolar. In: VIEIRA, Alexandro Braga; MAFEZONI, Andressa Caetano; BRIDI, Fabiane Romano de Souza (org.). *Diálogos plurais em educação especial: pesquisas em diferentes contextos*. Campos dos Goytacazes: Encontrografia, 2025a. p. 52–67.
- BUSS, Joziane Jaske; MAFEZONI, Andressa Caetano. O produto educacional no mestrado profissional em educação: possibilidades de socialização do conhecimento. *Educar em Revista*, v. 41, e92159, 2025b. DOI: <https://doi.org/10.1590/1984-0411.92159>. Acesso em: 2 fev. 2026.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.
- GULLAR, Ferreira. Traduzir-se. Intérprete: Fagner. In: FAGNER. *Traduzir-se*. Rio de Janeiro: CBS, 1981. 1 disco sonoro, lado B, faixa 9.
- MAFEZONI, Andressa Caetano; MEDEIROS, Ricardo Tavares de; GHI-BELLINI, Valentina; DESSANTIS, Laura. Reflexões de um coletivo de professores de Educação Especial sobre as práticas pedagógicas. *Visioni LatinoAmericane*, v. 33, p. 122–145, 2025. Dispo-

- nível em: <https://www.openstarts.units.it/entities/publication/ee3b18b7-93b4-4573-a2c1-4c80d5a35876/details>. Acesso em: 2 fev. 2026.
- MANZINI, Eduardo José. Inclusão e acessibilidade. *Revista da Soba-ma*, v. 10, n. 1, supl., p. 31–36, 2005. Disponível em: <https://www.pessoacomdeficiencia.sp.gov.br/wp-content/uploads/2020/04/Inclus%C3%A3o-e-Acessibilidade.pdf>. Acesso em: 15 nov. 2025.
- MELO, Douglas Christian Ferrari de; MAFEZONI, Andressa Caetano. O direito de aprender e os alunos público-alvo da educação especial. *Educação em Debate*, v. 41, n. 78, p. 101–115, 2019.
- OLIVEIRA, Ana Lúcia Sodré de; MAFEZONI, Andressa Caetano; TRIN-DADE, Andreia Ramos dos Santos; LOURENÇO, Nathasha Dam-brozio; MEDEIROS, Ricardo Tavares de; MORO, Cristina Mara Ja-varini. Formação continuada de professores e inclusão de alunos com deficiência intelectual nos anos finais do ensino fundamen-tal. *Contribuciones a Las Ciencias Sociales*, v. 17, n. 1, p. 5913–5927, 2024. DOI: <https://doi.org/10.55905/revconv.17n.1-354>. Acesso em: 2 fev. 2026.
- ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. *Declaração Universal dos Di-reitos Humanos*. Paris: ONU, 1948. Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/declaracao-universal-dos-direitos-humanos>. Acesso em: 5 dez. 2025.
- RANCIÈRE, Jacques. *O mestre ignorante: cinco lições sobre a emanci-pação intelectual*. Belo Horizonte: Autêntica, 2022.
- SILVA, Aline Siqueira Freitas da. Oh! Linda! Suas ladeiras potentes na óptica de uma mãe e professora na luta pela Educação Inclusiva. In: LOMBA, Maria Lúcia de Resende (org.). *Relatos e vivências de profissionais na Educação Infantil: reflexões sobre a docência*. Curitiba: Appris, 2023. v. 2, p. 117–125.
- SISTEMA FECOMÉRCIO. “Uma escola não é um prédio. Escola são as pessoas”, afirma José Pacheco. *G1, Radar do Comércio*, 25 fev. 2021. Disponível em: <https://g1.globo.com/ce/ceara/especial-publicitario/sistema-fecomercio/radar-do-comercio/noticia/2021/02/25/uma-escola-nao-e-um-predio-escola-sao-as-pessoas-afirma-jose-pacheco.ghtml>. Acesso em: 21 maio 2025.
- THIOLLENT, Michel. *Metodologia da pesquisa-ação*. 17. ed. São Paulo: Cortez, 2009.

DECLARAÇÕES

Agradecimentos

Os autores agradecem à Pró-Reitoria de Extensão da Universidade Federal do Espírito Santo (ProEx/UFES), à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e à Fundação de Amparo à Pesquisa e Inovação do Espírito Santo (FAPES) pelo apoio e financiamento, aos municípios da microrregião Central Serrana pela parceria, aos servidores participantes do projeto de extensão pelo engajamento e aos professores formadores e mediadores das formações presenciais e a distância pela dedicação às atividades realizadas.

Contribuição dos autores

Todos os autores contribuíram igualmente para a produção deste artigo.

Financiamento

O Projeto de extensão foi financiado por meio Edital n. 01/2024 – PROEXT-PG/UFES/CAPES – Projeto 1132/2024 e pela Fundação de Amparo à Pesquisa e Inovação do Espírito Santo (FAPES), por meio do Edital FAPES n. 02/2024 – Universal de Extensão II, vinculado ao Termo de Outorga n. 791/2024.

Conflito de interesse

Os autores declaram não haver conflitos de interesse.

Aprovação no comitê de ética

Não se aplica.

Disponibilidade de dados de pesquisa e outros materiais

Dados de pesquisa e outros materiais podem ser obtidos por meio de contato com os autores.

Editores responsáveis

Paola Pinheiro Bernardi Primo.

Endereço para correspondência

Avenida Fernando Ferrari, 514, Goiabeiras, Vitória, ES, Brasil, CEP: 29075-910.