



UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO – CENTRO DE CIÊNCIAS
SOCIAIS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM GESTÃO DE ENSINO DA EDUCAÇÃO
BÁSICA (PPGEEB)



THAYS NAYARA FRAZÃO SILVA

FORMAÇÃO CONTINUADA DA EDUCAÇÃO ESPECIAL PARA PROFESSORES DOS ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL:

UMA PROPOSTA COM ÊNFASE NAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS
INCLUSIVAS NA UEB JORNALISTA NEIVA MOREIRA



SÃO LUÍS
2023

UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO –
CENTRO DE CIÊNCIAS SOCIAIS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM GESTÃO DE ENSINO DA EDUCAÇÃO
BÁSICA (PPGEEB)

THAYS NAYARA FRAZÃO SILVA

**FORMAÇÃO CONTINUADA DA EDUCAÇÃO ESPECIAL PARA PROFESSORES
DOS ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL: uma proposta com ênfase nas
práticas pedagógicas inclusivas na UEB Jornalista Neiva Moreira**

São Luís
2023

THAYS NAYARA FRAZÃO SILVA

**FORMAÇÃO CONTINUADA DA EDUCAÇÃO ESPECIAL PARA PROFESSORES
DOS ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL: uma proposta com ênfase nas
práticas pedagógicas inclusivas na UEB Jornalista Neiva Moreira**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação Gestão de Ensino da Educação Básica (PPGEEB), da Universidade Federal do Maranhão, como requisito obrigatório, para receber o título de Mestre em Educação – Gestão de Ensino da Educação Básica.

Orientadora: Profa. Dra. Lívia da Conceição Costa Zaqueu.

São Luís

2023

IMAGEM DA CAPA:

Notebook branco aberto. Ao centro imagem conexões em formato de cérebro.
Disponível em: <https://www.canva.com/design/DADn0kV9bQ0/qgOul9ZOxSzk-pqXDjHrmQ/edit>

Ficha gerada por meio do SIGAA/Biblioteca com dados fornecidos pelo(a) autor(a).
Diretoria Integrada de Bibliotecas/UFMA

FRAZÃO SILVA, THAYS NAYARA.

FORMAÇÃO CONTINUADA DA EDUCAÇÃO ESPECIAL PARA
PROFESSORES DOS ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL : Uma
proposta com ênfase nas práticas pedagógicas inclusivas na
UEB Jornalista Neiva Moreira / THAYS NAYARA FRAZÃO SILVA.
- 2023.

209 f.

Orientador(a): LÍVIA DA CONCEIÇÃO COSTA ZAQUEU.
Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-graduação em
Gestão de Ensino da Educação Básica/ccso, Universidade
Federal do Maranhão, SÃO LUÍS, 2023.

1. Aprendizagem. 2. Formação. 3. Inclusão. 4.
Práticas Pedagógicas. 5. Professor. I. COSTA ZAQUEU,
LÍVIA DA CONCEIÇÃO. II. Título.

THAYS NAYARA FRAZÃO SILVA

**FORMAÇÃO CONTINUADA DA EDUCAÇÃO ESPECIAL PARA PROFESSORES
DOS ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL: uma proposta com ênfase nas
práticas pedagógicas inclusivas na UEB Jornalista Neiva Moreira**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação Gestão de Ensino da Educação Básica (PPGEEB), da Universidade Federal do Maranhão, como requisito obrigatório, para receber o título de Mestre em Educação – Gestão de Ensino da Educação Básica.

Aprovado em: ____/____/____

BANCA EXAMINADORA

Profa. Dra. Lívia da Conceição Costa Zaqueu (Orientadora)
Universidade Federal do Maranhão (UFMA/PPGEEB)

Profa. Dra. Maria Leonor Alexandre Borges dos Santos Terremoto (1ª Examinadora)
Universidade de Algarve (UALg/PORTUGAL)

Profa. Dra. Francisca Morais da Silveira (2ª Examinadora)
Universidade Federal do Maranhão (UFMA/PPGEEB)

Profa. Dra. Kaciana Nascimento da Silveira Rosa (1º Suplente)
Universidade Federal do Maranhão (UFMA/PPGEEB)

Prof. Dr. Francisco Adelson Alves Ribeiro (2º Suplente)
Instituto Federal do Maranhão (IFMA)

À Deus, toda honra e toda glória, por me conceder graça e bênçãos em abundância.

AGRADECIMENTOS

Ao meu único, soberano e Pai, Deus, meu fôlego de vida, minha essência. Louvo por Sua presença constante e diária em minha vida, nos projetos profissionais, acadêmicos e familiares. A Ele toda a glória e a honra.

Ao meu esposo Paulo Roberto de Jesus Silva, meu amor, resposta das minhas orações, minha “Vidoca”, enviado por Deus, pelo incentivo a desbravar em minha jornada acadêmica e profissional, pelo apoio em todos os aspectos relacionados à minha vida, pelas lutas e vitórias juntos, por todo amor, zelo, cuidado, paciência, persistência, perseverança, força, alegria, fidelidade, bondade e fé em Deus.

À minha filha Lizbelle de Jesus Silva Frazão, minha “Lili”, meu milagre, meu grande presente vindo de Deus, minha benção, minha princesa, meu amor inexplicável, por alegrar os meus dias.

Ao meu amável e herói pai, Benedito Augusto da Silva Neto, *in memoriam*, pelo seu amor e zelo por mim durante a sua vida.

À minha mãe Nice, por lutar bravamente por minha vida e educação.

À minha avó Francisca Oliveira, pelo amor e admiração à minha garra para chegar à valiosa formação.

À minha orientadora e professora Dra. Lívia da Conceição Costa Zaqueu, por suas excelentes orientações, empenho e amizade.

Ao professor Dr. Antônio de Assis Cruz Nunes e a professora Dra. Vanja, pelo excelente trabalho frente à coordenação do programa de Pós-graduação em Gestão de Ensino da Educação Básica da UFMA.

Às professoras Dra. Kaciana Rosa e Dra. Francisca Silveira, pelas contribuições significativas desde a pré-qualificação.

Aos meus irmãos, Hyago Oliveira, Yannayra Oliveira, Viviane Silva, Erika Rafaela Oliveira, Maíra, Mayara e Ester, pela admiração inestimável, carinho e amor por mim.

A Caio e Kaique, amigos e enteados abençoados, filhos de Deus, por expressarem alegria às minhas conquistas.

A todos os meus sobrinhos, em especial à Ana Júlia, Ana Paula, Emanuelle, Francyne, William, Cleudson Júnior, Thiago, Miguel, Lucas, Maíra e Ester, pelo imenso carinho e expressão de amor.

Aos meus primos, em especial Rafael e Wesley Oliveira, por acreditarem na minha vontade de vencer.

Aos queridos amigos pastores Diego e Roxana Varão, por estarem comigo na caminhada de vida, nas lutas e nas conquistas, fortalecendo a amizade e a fé em Deus.

Aos amigos irmãos em Cristo, pelo imenso carinho, admiração e fé em Deus.

À minha amiga, companheira de lutas e conquistas na educação especial, Joelice Oliveira, pelo incentivo e admiração.

A toda a minha família e amigos, por sempre se alegrarem com as minhas conquistas.

À Secretaria Municipal de Educação (Semed), pela colaboração e participação na nossa pesquisa, por todo o apoio para que eu pudesse dedicar tempo e estudo ao mestrado.

Aos professores do Programa de Pós-graduação em Gestão de Ensino da Educação Básica, por toda a dedicação e saberes compartilhados.

A todos que contribuíram direta ou indiretamente com esta dissertação, para a minha formação de Mestra em Educação: Gestão de Ensino da Educação Básica.

“Porque Dele, e por Ele, e para Ele são todas as coisas; glória, pois, a Ele eternamente. Amém!” (Romanos 11:36).

RESUMO

A presente pesquisa teve como objetivo investigar a Formação Continuada na área da Educação Especial para professores da Sala Comum dos Anos Finais do Ensino Fundamental, de modo a refletir sobre as práticas pedagógicas inclusivas por meio de intervenções em uma Sala Virtual de Aprendizagem na Unidade de Ensino Básico (UEB) Jornalista Neiva Moreira. Para tanto, a pesquisa foi de abordagem qualitativa, a partir de um estudo exploratório, com finalidade de natureza aplicada, com a proposição de um produto para a instituição que trata da implantação de uma sala virtual de Formação Continuada, aprendizagem e inclusão, para fomentar práticas pedagógicas inclusivas no âmbito do Ensino Fundamental. Os procedimentos utilizados foram bibliográficos, documental e de campo, amparados nos princípios da pesquisa do tipo Estudo de Caso. Os instrumentos utilizados para coleta de dados consistiram em: entrevista semiestruturada e observação sistemática. Os participantes envolvidos totalizaram 11, sendo sete professores dos Anos Finais do Ensino Comum, dentre esses: três professoras e quatro professores, uma coordenadora da escola, uma superintendente dos Anos Finais, um superintendente da Educação Especial e um responsável pelo Centro Avançado de Apoio à Educação (CAAED). A apresentação dos resultados e análise dos dados ocorreram a partir de três categorias: práticas pedagógicas inclusivas, Formação Continuada de professores da Secretaria Municipal de Educação (Semed) e da escola, além de recursos utilizados no ensino. Os resultados em relação à categoria “práticas pedagógicas inclusivas” demonstraram fragilidades quanto ao conhecimento dos participantes sobre a inclusão, e que há a necessidade de estratégias de formação para aperfeiçoar a atuação em sala de aula, assim como na categoria “Formação Continuada” constatou a inexistência de Formações Continuadas para os professores da UEB Jornalista Neiva Moreira, especificamente para atender, de forma efetiva, aos estudantes público-alvo da Educação Especial. Na categoria que trata dos recursos utilizados no ensino, expôs-se a falta de suporte tecnológico e de metodologias ativas para a elaboração de materiais e recursos pedagógicos. A partir dos principais achados da pesquisa, ficou evidente a necessidade de melhoria na Formação Continuada de professores na própria escola e na rede de ensino, que repercutam em práticas pedagógicas (mais) inclusivas, bem como proporcionar aos professores participantes novas possibilidades de participação e aprendizagem por meio do produto do estudo: a Sala Virtual de Formação Continuada, Aprendizagem e Inclusão.

Palavras-chave: Formação; Aprendizagem; Práticas Pedagógicas; Inclusão; Professor.

ABSTRACT

This research aimed to investigate Continuing Education in the area of Special Education for teachers in the ordinary class of the Final Years of Elementary School in order to reflect on inclusive pedagogical practices through interventions in a virtual learning room at Elementary School Basic Teaching Unit (UEB) Journalist Neiva Moreira. To this end, the research was a qualitative approach from an exploratory study, with the purpose of an applied nature, with the proposition of a product to the institution that deals with the implementation of a virtual room for Continuing Education, learning and inclusion, to foster inclusive pedagogical practices within the scope of elementary school. The procedures used were bibliographic, documentary and field supported by the principles of Case Study type research. The instruments used for data collection consisted of: semi-structured interview and systematic observation. The participants involved totaled 11, being seven teachers from the Final Years of ordinary education, among these: three female teachers and four male teachers; one school coordinator, one superintendent of the Final Years, one Superintendent of Special Education and one person responsible for the Advanced Center for Education Support (CAAED). The presentation of results and data analysis took place from three categories: inclusive pedagogical practices, Continuing Education of teachers from Municipal Secretary of Education (Semed) and from the school, besides resources used in teaching. The results regarding the “inclusive pedagogical practices” have demonstrated weaknesses regarding participants; knowledge of inclusion and that there is a need for strategies of formations to improve classroom performance, as in the Continuing Education category found the absence of Continued Formations for teachers UEB Journalist Neiva Moreira specifically to effectively meet the students target audience of special education. In the category that deals with the resources used in teaching, the lack of technological support and active methodologies for the elaboration of materials and pedagogical resources were exposed. From the main findings of the research, it was evident the need for improvement in the Continuing Education of teachers in the school itself and the school network that reverberates in (more) inclusive pedagogical practices, as well as providing participating teachers new possibilities for participation and learning by means of the product of the study: The Virtual Room of Continuing Education, Learning and Inclusion.

Keywords: Formation; Learning; Pedagogical Practices; Inclusion; Teacher.

LISTA DE IMAGENS

Imagem 1 – Escola Pesquisada – Parte Externa.....	75
Imagem 2 – Escola Pesquisada – Parte Externa.....	76

LISTA DE FIGURAS

Figura 01 – Quadro descritivo sobre alguns pontos que marcaram a FCP nos âmbitos local, nacional e internacional.....	41
Figura 02 – Quadro ilustrativo descritivo sobre breves aspectos históricos da FCP	45
Figura 03 – Quadro explicativo sobre o atendimento educacional na Sala Comum para estudantes público-alvo da Educação Especial no Ensino Comum.....	50
Figura 04 – Quadro sobre a atuação dos professores da Sala Comum frente aos estudantes público-alvo da Educação Especial.....	55
Figura 05 – Quadro ilustrativo e explicativo sobre saberes docentes e suas implicações na atuação para o ensino de estudantes público-alvo da Educação Especial.....	58
Figura 06 – Quadro sistemático sobre o tipo de pesquisa.....	70
Figura 07 – Quadro sobre o método de procedimentos da pesquisa.....	72
Figura 08 – Quadro sobre as etapas da pesquisa.....	73
Figura 09 – Quadro sobre os instrumentos de coleta de dados.....	80
Figura 10 – Quadro explicativo sobre o produto proposto nesta pesquisa.....	86
Figura 11 – Infográfico sobre a sala virtual.....	87
Figura 12 – Caracterização do atendimento escolar ao público-alvo da Educação Especial na UEB Jornalista Neiva Moreira.....	90
Figura 13 – Categorias de análise de dados.....	91
Figura 14 – Quantitativo de estudantes com deficiência na Rede Pública Municipal de Ensino Semed.....	101
Figura 15 – Quantitativo de salas de recursos, professores e estudantes atendidos na Semed no ano de 2022.....	103
Figura 16 – Organização das formações pela Superintendência da Educação Especial da Semed.....	106
Figura 17 – Demonstrativo da política de formação da Semed/São Luís a partir do CAAED.....	109

LISTA DE QUADROS

Quadro 01 – Quadro descritivo dos artigos selecionados.....	63
Quadro 02 – Representação dos participantes da Pesquisa.....	77
Quadro 03 – Demonstrativo da caracterização dos participantes da pesquisa.....	89
Quadro 04 – Demonstrativo das falas dos participantes quanto às práticas pedagógicas inclusivas, conceitos e fragilidades.....	97
Quadro 05 – Demonstrativo das informações concedidas pelo participante “SEF” quanto à FCP.....	99
Quadro 06 – Demonstrativo das falas do participante “SEE” quanto à FCP.....	100
Quadro 07 – Demonstrativo da fala do participante “SEE” sobre o foco, ideia, etapas do trabalho desenvolvido e quantitativo de professores acompanhados pela superintendência de Educação Especial foco.....	101
Quadro 08 – Demonstrativo da fala de “SEE” sobre o trabalho desenvolvido com os professores do ensino regular, Plano Educacional Individual – PEI e formação.....	103
Quadro 09 – Demonstrativo da fala de “SEE” sobre práticas para o ensino e projetos de FCP da superintendência de Educação Especial.....	104
Quadro 10 – Demonstrativo da participação do coordenador do CAAED sobre a organização e a proposta do núcleo de FCP.....	106
Quadro 11 – Demonstrativo da fala do coordenador do CAAED sobre FCP para docentes dos Anos Finais do Ensino Fundamental.....	107
Quadro 12 – Demonstrativo da fala da coordenação da escola quanto às solicitações e angústias sobre a FCP.....	109
Quadro 13 – Demonstrativo da fala dos professores sobre FCP.....	112
Quadro 14 – Demonstrativo da fala dos professores quanto à aprendizagem significativa das FCPs.....	113
Quadro 15 – Demonstrativo da fala dos professores quanto às fragilidades e pontos fortes das FCPs.....	114
Quadro 16 – Demonstrativo da fala dos professores sobre a forma que a FCP é oferecida.....	115
Quadro 17 – Demonstrativo da fala dos professores sobre a motivação para participar das FCPs.....	117

Quadro 18 – Demonstrativo da fala dos professores sobre os recursos tecnológicos utilizados no ensino.....	118
Quadro 19 – Sugestões dos participantes “P1” a “P7” para FCP.....	121

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AEE	Atendimento Educacional Especializado
AH/SD	Altas Habilidades/Superdotação
Art.	Artigo
BNC	Base Nacional Comum
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CAAED	Centro Avançado de Apoio à Educação
CAAH/S	Centro de Apoio a Altas Habilidades e Superdotação
Capes	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEB	Câmara de Educação Básica
Cenesp	Centro Nacional de Educação Especial
CNE	Conselho Nacional de Educação
CNS	Conselho Nacional de Saúde
Conep	Comissão Nacional de Ética em Pesquisa
Consepe	Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão
Covid	Coronavírus
CP	Conselho Pleno
CRC	Comissões Regionais Coordenadoras
CRC-FD	Comissão Regional Coordenadora de Formação Docente
DCN	Diretrizes Curriculares Nacionais
DI	Deficiência Intelectual
EaD	Educação a Distância
EEES	Espaço Europeu de Educação Superior
EJA	Educação de Jovens e Adultos
ERE	Ensino Emergencial Remoto
FCP	Formação Continuada para Professores
FEM	Fundo Educacional do Mercosul
FURG	Universidade Federal do Rio Grande
GECOL	Grupo de Estudos Colaborativos
GR	Gabinete do Reitor
Ideb	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
IES	Instituição de Ensino Superior
Inep	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação
Mercosul	Mercado Comum do Sul
MS	Ministério da Saúde
NEE	Necessidades Educacionais Específicas
OEERJ	Observatório Estadual da Educação Especial no Rio de Janeiro
ONEESP	Observatório Nacional da Educação Especial
PAEE	Professor de Apoio Educacional Especializado
PcD	Pessoas com Deficiência
PEI	Plano Educacional Individual
PPGEEB	Programa de Pós-graduação do Mestrado Profissional em Gestão de Ensino da Educação Básica
Saeb	Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica
SAEE	Superintendência de Área da Educação Especial
SciELO	Biblioteca Eletrônica Científica Online
SECNS	Secretaria-Executiva do Conselho Nacional de Saúde
Seduc/MA	Secretaria de Estado da Educação do Maranhão
SEE	Secretaria da Educação do Estado
SEM	Setor Educativo do Mercosul
SEMED	Secretaria Municipal de Educação
SisLAME	Sistema Integrado para Apoio à Administração e Controle Escolar
TA	Termo de Assentimento
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
TDAH	Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade
TDIC	Tecnologia Digital da Informação e Comunicação
TEA	Transtorno do Espectro Autista
TIC	Tecnologia da Informação e Comunicação
TMD	Tecnologia e Mídia Digital
UE	União Europeia
UEB	Unidade Básica de Educação
UFMA	Universidade Federal do Maranhão
UNDB	Unidade de Ensino Superior Dom Bosco

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO.....	20
2	A EDUCAÇÃO ESPECIAL NO CONTEXTO DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES.....	29
2.1	A formação de professores no âmbito internacional, nacional e local.....	32
2.2	Aspectos históricos e legais referentes à Formação Continuada de professores.....	41
3	ATENDIMENTO EDUCACIONAL NA SALA COMUM PARA OS ESTUDANTES PÚBLICO-ALVO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL.....	48
3.1	Atuação dos professores da Sala Comum frente aos estudantes público-alvo da Educação Especial.....	50
3.2	Saberes docentes e suas implicações na atuação para o ensino de estudantes público-alvo da Educação Especial.....	55
4	AS TECNOLOGIAS DIGITAIS NO APOIO À FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA O ENSINO DE ESTUDANTES PÚBLICO-ALVO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL.....	59
5.1	Tipo de pesquisa.....	69
5.2	Local.....	74
5.3	Participantes.....	76
5.3.1	<i>Critérios de inclusão e exclusão.....</i>	<i>77</i>
5.4	Procedimentos.....	79
5.6	Instrumento de coleta de dados.....	79
5.8	Análise de Dados.....	81
5.9	Considerações éticas.....	82
5.10	Impactos esperados.....	82
5.11	Proposta de intervenção.....	82
5.12	Produto.....	83
5.13	Riscos e benefícios.....	88
6	RESULTADOS E ANÁLISE DOS DADOS.....	89
6.1	Quanto às práticas pedagógicas inclusivas.....	93
6.2	Formação Continuada de professores da Semed/São Luís e da UEB.....	98
6.3	Quanto ao funcionamento da FCP.....	111
6.4	Quanto à aprendizagem significativa.....	113

6.5	Quanto às fragilidades e pontos fortes da Formação Continuada de professores oferecida pela Semed/São Luís.....	114
6.6	Sobre a motivação em relação à FCP.....	116
6.7	Recursos utilizados no ensino.....	117
6.8	Sugestões para FCP segundo os docentes.....	120
7	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	124
	REFERÊNCIAS.....	127
	APÊNDICES.....	136
	APÊNDICE A – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) aos professores(as).....	137
	APÊNDICE B – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido ao Superintendente do Ensino Fundamental.....	141
	APÊNDICE C – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido ao Coordenador Pedagógico.....	145
	APÊNDICE D – Roteiro de entrevista com professores.....	149
	APÊNDICE E – Declaração de liberação do local de coleta de dados.....	151
	APÊNDICE F – Produto Educacional.....	152

1 INTRODUÇÃO

Esta pesquisa trata da Formação Continuada na área da Educação Especial para professores dos Anos Finais do Ensino Fundamental. Neste sentido, destaca-se que a temática ainda necessita de diálogos e de possibilidades para o desenvolvimento da aprendizagem dos estudantes, bem como para as melhorias na atuação docente no Ensino Comum frente ao público-alvo da Educação Especial.

Assim, compreende-se que a Formação Continuada de Professores (FCP) poderá ampliar as possibilidades de aprendizagem no desenvolvimento de práticas pedagógicas humanizadas, inclusivas e eficientes, favoráveis ao pleno exercício do direito à educação preconizado na legislação (IMBERNÓN, 2011).

O direito à educação de qualidade é indispensável, conforme refere a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), que trata da educação nacional, dos princípios, dos ideais e objetivos educacionais, que são endossados englobando liberdade, solidariedade humana, pleno desenvolvimento do educando, preparo para o seu exercício de cidadania e qualificação para o trabalho (BRASIL, 1996). Esse direito, todavia, nem sempre é igual para todos, sendo que, para muitos grupos de estudantes, existem limitações e barreiras adicionais. Dentre as desigualdades, podem-se destacar as relacionadas à renda, região geográfica, faixa etária, etnia e deficiências.

Em relação às Pessoas com Deficiências (PcD), ressalta-se que a educação dos estudantes público-alvo da Educação Especial (deficiência visual, auditiva, física, intelectual, múltipla, Transtorno do Espectro Autista [TEA] e Altas Habilidades/Superdotação [AH/SD]) apresenta inserção nas lutas históricas da educação geral, e, ao mesmo tempo, possui características próprias com marcas nas políticas e nas práticas ao longo de sua história (JANNUZZI, 2006; BUENO, 2001; CARVALHO, 2008).

Dentre as características mais específicas da educação dos estudantes público-alvo da Educação Especial, existem questões que trazem reflexões à construção de uma escola que acolha, respeite e responda às suas Necessidades Educacionais Específicas (NEE). Dentre estas questões, destaca-se a FCP, que permanece sendo um desafio, ao necessitar criar e transformar as práticas e os espaços formadores em participativos e reflexivos, especialmente no sentido de se

pensar em implantar propostas efetivas de melhoria, com repercussão em práticas pedagógicas inclusivas (IMBERNÓN, 2011).

No enfrentamento do desafio nas práticas de FCP, acima apontado, é que se insere o objeto de estudo desta pesquisa, constituindo-se na Formação Continuada na área da Educação Especial para professores dos Anos Finais do Ensino Fundamental da Rede Pública Municipal de Ensino de São Luís, bem como a sua repercussão em práticas pedagógicas inclusivas. O referido objeto de estudo se estrutura em duas etapas, que se relacionam intimamente (IMBERNÓN, 2011).

A primeira etapa é investigativa e exploratória, sobre a Formação Continuada da Educação Especial nas práticas pedagógicas dos professores do Ensino Fundamental da Unidade Básica de Educação (UEB) Jornalista Neiva Moreira. Já a segunda consiste em uma proposta de um produto na referida UEB, conforme descreve-se na metodologia deste trabalho, com o objetivo de contribuir para melhorias na FCP do Ensino Comum, para o atendimento educacional inclusivo aos estudantes com deficiência (PRODANOV, 2013).

Frente ao exposto, precisa-se considerar que a atitude do docente-pesquisador requer reflexão, crítica e busca pela inovação no âmbito educacional, a fim de contribuir em verdadeiras mudanças na estrutura escolar. Esse docente não é um reprodutor de procedimentos preestabelecidos e distantes da realidade que o cerca, pelo contrário, é um sujeito ativo, construtor da sua identidade e profissão (RAMALHO; BELTRÁN NUÑEZ; GAUTHIER, 2004).

De modo geral, pode-se observar que, no campo educacional, mudanças acontecem constantemente. Mudar faz parte da rotina da vida, e na educação é para além das concepções. Com as inovações e transformações que ocorrem no desenvolvimento profissional, as necessidades de mudanças nas práticas pedagógicas dos professores são evidentes. E, com isso, a FCP poderá se constituir em um espaço que permita a transformação, a mudança, a inovação e o desenvolvimento da profissão docente (ANDRÉ, 2016).

No processo de qualificação da educação pública, a temática da Formação Continuada e do desenvolvimento profissional de professores em contextos escolares inclusivos, continua necessária e urgente, especialmente na luta pela inclusão dos estudantes com deficiência. Tal aspecto veio se acentuando, especialmente, deste a edição inicial da LDB n.º 9.394/1996 (BRASIL, 1996), que, por sua vez, foi influenciada fortemente por movimentos nacionais e internacionais em prol de uma educação

regular para todos os discentes, incluindo os que apresentam alguma deficiência. Isso implica na necessidade de desenvolvimento de novos processos educativos em tempos de mudanças e incertezas (IMBERNÓN, 2011).

Ou seja, mudanças que afetam fortemente as Redes Públicas Municipais de Ensino, por serem as principais a sofrerem impactados devido à necessidade de ressignificar a sua Formação Continuada docente com demandas reais de qualificação das práticas pedagógicas nas escolas.

Na Rede Pública Municipal de Ensino de São Luís, a realidade foi semelhante desde as suas primeiras experiências, em termos de Educação Especial. Somente no início da década de 1990, foi que essa realidade de experiências isoladas começou a se alterar, por força de um convênio firmado entre a Secretaria Municipal de Educação (Semed) de São Luís e o Ministério da Educação (MEC).

Ou seja, trata-se de um documento que continha as ações para a implantação da Educação Especial na referida Rede Pública Municipal de Ensino, exigindo um processo de Formação Continuada, além de novos processos e serviços educacionais. Em âmbito nacional, ocorria um momento de expressivo crescimento de matrícula de estudantes público-alvo da Educação Especial (MELO, 2008; PRIETO, 2006; CARVALHO, 2008).

Diante do crescimento constante de matrículas dos estudantes público-alvo da Educação Especial, com exigências de novos saberes (BRASIL, 2020) e de profissionalização docente convergente com uma proposta de inclusão, a Semed de São Luís, através de suas macropolíticas, no início dos anos 2000, começou a dar ênfase à formação em exercício de seus docentes para a obtenção de respostas às demandas educacionais inclusivas. Barros (2019) aponta, que a Formação Continuada na área da Educação Especial, para os profissionais do magistério, é desenvolvida por meio da Superintendência de Área da Educação Especial (SAEE).

Em 2014, ocorreram as seguintes formações com quantitativo de participantes: Formação Continuada na Área da Educação Especial (50); Educação Especial (48); Braille em Contexto (40); Libras em Contexto (70); Educação Especial em Contexto (250); Atendimento Educacional Especializado (AEE) – Educação a Distância (EaD) (25); e palestras/oficinas nas escolas, conforme solicitado pelos gestores das escolas da Rede Pública Municipal de Ensino.

Esses cursos aconteceram em uma Rede Pública Municipal de Ensino, que possui, aproximadamente, 93 mil estudantes, em 170 UEBs, e, aproximadamente, 60 anexos de escolas, com cerca de oito mil profissionais do Magistério (Semed, 2019).

A realização desta pesquisa se insere nesse cenário, promovendo reflexões e apontando caminhos para a formação dos professores, e justifica-se por razões acadêmicas, científicas, sociais, pessoais e profissionais. As razões acadêmicas e científicas, do presente estudo, se ancoram no desenvolvimento de uma investigação com o rigor teórico e metodológico necessários para contribuir na discussão da temática atual, com repercussão em práticas pedagógicas inclusivas. Neste sentido, o aporte teórico utilizado se fundamenta em obras de referência e outras pesquisas divulgadas em artigos científicos, dissertações e teses, que versem sobre o objeto de estudo.

Por sua vez, as razões sociais se dão, especialmente, em função da proposta de um produto, que é o desenvolvimento de uma Sala Virtual de Formação Continuada, Aprendizagem e Inclusão para os professores dos Anos Finais do Ensino Fundamental da Rede Pública Municipal de Ensino de São Luís. Ressalta-se que a proposta do produto é para a implantação, inicialmente, na UEB Jornalista Neiva Moreira, escola municipal localizada no bairro do Bequimão, na capital maranhense. Entende-se que o produto beneficiará professores e estudantes da supracitada Rede, e quiçá de outras Redes e instituições educacionais.

Concernente às razões pessoais e profissionais, pensando em fornecer ao leitor mais elementos que lhe possibilite compreender melhor o local de fala enquanto ser humano, com realce às influências subjacentes ao interesse e determinação da produção desta pesquisa, ousa-se narrar, de uma forma um pouco mais estendida, sobre a trajetória pessoal e formativa/profissional da autora desta dissertação, com as suas nuances pelos estudos, lutas, conquistas e desafios.

Compartilhar a minha trajetória educacional, profissional e acadêmica é uma honra, e de grande valia para a construção da formação e identidade pessoal e profissional. Assim, resolvi começar essa narrativa por minhas primeiras experiências de escolarização, pois compreendo que – nesse período germinativo de minha formação escolar – alguns princípios importantes emergem e se entrelaçam com o processo da minha constituição pessoal e profissional.

O ingresso na Educação Superior converge com os meus estudos e formação inicial voltados à carreira na educação, pelo menos como trabalhadora. Foi na

graduação que cursei Licenciatura Plena em Pedagogia, pela Unidade de Ensino Superior Dom Bosco (UNDB). Neste período, tive muitas experiências, que contribuíram no crescimento profissional, pois naquele tempo e espaço desfrutei da oportunidade de iniciar o processo de construção de saberes e práticas indispensáveis para a atuação enquanto profissional da educação.

Após a graduação, meu interesse e inquietações sobre a educação dos estudantes público-alvo da Educação Especial¹ continuou crescendo. Por isso, optei em participar de um curso de Pós-graduação *lato sensu* em Educação Especial Inclusiva. Durante todo este percurso, com muita determinação e dedicação, estudei para concursos e seletivos, obtendo com êxito diversas aprovações em concursos nas esferas federal, estadual e municipal.

Antes do término da graduação, iniciei atuando como Professora do AEE na área da deficiência visual, no âmbito da Secretaria de Estado da Educação do Maranhão (Seduc/MA), período fértil de experiências, conhecimentos e inquietações nas áreas da escolarização e AEE de estudantes cegos e com baixa visão. No percurso de lutas e desafios, enxergava gradualmente – com mais nitidez – a necessidade de desenvolver a minha autonomia intelectual e profissional.

Com esse compromisso assumido com as minhas práticas profissionais, buscava realizar o meu melhor por onde tive a oportunidade de atuar. Assim, desenvolvia atividades vinculadas à alfabetização no sistema Braille para estudantes cegos, produção de materiais em braille, acompanhamento especializado às escolas comuns que registravam a matrícula de estudantes com deficiência visual, momento no qual orientava professores e coordenadores sobre as práticas educativas necessárias para a inclusão destes estudantes no Ensino Comum.

Atuei em salas de recursos e na equipe de organização, sistematização e execução da política de Educação Especial do município de Bacabeira e Santa Rita, municípios do Maranhão, onde pude trabalhar no AEE para estudantes com deficiência visual, surdez, Síndrome de Down, TEA, deficiência física e outras deficiências. Foi um período bastante produtivo e contributivo para a minha própria formação, e para responder com qualidade às necessidades educacionais dos estudantes.

¹ Composto por estudantes com deficiência, TEA e AH/SD.

Nestas experiências citadas, me sentia e ainda me coloco como alguém disposta a aprender sempre, quando organizava, participava e/ou ministrava palestras juntamente à equipe de Educação Especial, sobre formação pedagógica para professores do Ensino Comum com tema “Educação Especial na Perspectiva Inclusiva”, em busca de mudanças de nossas práticas pedagógicas, iniciando por um processo constante de reflexão e investigação. Com esse entendimento – de que o professor é agente de transformação – venho me empenhando em exercer a minha profissão para a inclusão, construção de saberes e aprendizagens necessárias para a diversidade e um trabalho colaborativo.

Por isso, o meu ingresso no Programa de Pós-graduação do Mestrado Profissional em Gestão de Ensino da Educação Básica da Universidade Federal do Maranhão (PPGEEB/UFMA) converge com a minha necessidade de aprofundamento de estudos, repercutindo diretamente na minha trajetória acadêmica-profissional e pessoal, contribuindo para o avanço do campo da Educação Especial. Iniciamos o estudo e pesquisa sobre a FCP do Ensino Comum na área da Educação Especial da Rede Pública Municipal de Ensino São Luís, especificamente na UEB Jornalista Neiva Moreira, emergindo com uma proposta de um produto para intervenção nas formações destes professores, para práticas pedagógicas inclusivas e inovadoras.

Ciente que preciso melhorar o meu desenvolvimento enquanto docente e pesquisadora, estou aberta aos novos saberes, necessários e importantes para o ofício da docência, apreendidos no decorrer de toda a disciplina “Formação, Saberes e Identidade Profissional da Docência”, e no Mestrado como um todo, que envolve grupos de pesquisas, produção de artigos, envolvimento com a pesquisa, elaboração e produção de produto tecnológico, dentre outras ações indispensáveis ao formar professores pesquisadores com qualidade técnica e social.

A oportunidade de reflexão sobre o saber da ação pedagógica direciona-se para ressignificar, recriar e reconstruir as práticas pedagógicas com autonomia e inovação, desenvolvendo atividades em grupo, entendendo, indagando e dialogando sobre a necessidade de redefinição da docência como profissão, e de ser eterno aprendiz, para melhor ensinar, agindo com competência, interagindo e construindo com o outro, e contextualizando a própria prática “na” e “para” a mudança.

Com esse entendimento, constitui-se convergente e fundamental se valer do aporte teórico e metodológico disponibilizado pelo Programa de Mestrado, disposto na oferta das disciplinas, bem como por meio do suporte dos professores,

especialmente com as orientações da Prof^a. Dr^a. Livia Zaquieu, experiente e estudiosa sobre a temática.

No cenário atual da pandemia causada pelo vírus SARS-CoV-2 (Covid-19), a temática da pesquisa se apresenta versando sobre a Formação Continuada na área da Educação Especial para professores do Ensino Fundamental da Rede Pública Municipal de Ensino de São Luís, e sua repercussão em práticas pedagógicas inclusivas. Na definição do problema de pesquisa, emerge o seguinte questionamento: De que maneira as intervenções realizadas em uma Sala Virtual poderão contribuir com a Formação Continuada na área da Educação Especial da Semed, de modo a repercutir em práticas pedagógicas inclusivas dos professores dos Anos Finais do Ensino Fundamental?

Alguns desdobramentos se desenrolam a partir desse questionamento, imbricando-se com o tema, os objetivos e o referencial teórico-metodológico adotado. Ressalta-se que outras questões de investigação foram suscitadas, quais sejam:

- Como a Formação Continuada na área da Educação Especial da Rede Pública Municipal de Ensino de São Luís tem contribuído com a adoção de práticas pedagógicas inclusivas, em especial da UEB Jornalista Neiva Moreira?
- O que questionam os professores dos Anos Finais do Ensino Fundamental da Rede Pública Municipal de Ensino de São Luís, especialmente da UEB Jornalista Neiva Moreira, sobre a Formação Continuada no desenvolvimento de suas práticas pedagógicas voltadas à inclusão escolar?
- De que forma estruturar uma Sala Virtual de Formação Continuada, Aprendizagem e Inclusão, construída com base “na” e “para” a escola, fruto de produto teórico-metodológico da pesquisa, poderá fomentar práticas pedagógicas inclusivas no âmbito do Ensino Fundamental?
- Como implantar, experimentalmente, uma Sala Virtual de Formação Continuada, Aprendizagem e Inclusão em uma escola da Rede Pública Municipal de Ensino, para que resulte em melhoria da Formação Continuada, com repercussão em práticas pedagógicas inclusivas dos professores do Ensino Fundamental de toda a Rede supracitada?

O objetivo geral desta pesquisa consiste em investigar a Formação Continuada na área da Educação Especial para professores da Sala Comum dos Anos Finais do Ensino Fundamental, de modo a refletir sobre as práticas pedagógicas

inclusivas por meio de intervenções em uma sala virtual de aprendizagem na UEB Jornalista Neiva Moreira.

Elegeram-se os seguintes objetivos específicos:

- Identificar a Formação Continuada na área da Educação Especial da Rede Pública Municipal de Ensino de São Luís, visando a adoção de práticas pedagógicas inclusivas de professores da Sala Comum da UEB Jornalista Neiva Moreira;
- Verificar sobre o que pensam os professores dos Anos Finais do Ensino Fundamental da Rede Pública Municipal de Ensino de São Luís, especialmente da UEB Jornalista Neiva Moreira, em relação à Formação Continuada na área da Educação Especial em suas práticas pedagógicas;
- Propor a construção de uma Sala Virtual de Formação Continuada, Aprendizagem e Inclusão, para fomentar práticas pedagógicas inclusivas no âmbito do Ensino Fundamental;
- Sugerir a implantação, experimentalmente, de uma Sala Virtual de Formação Continuada, Aprendizagem e Inclusão na UEB Jornalista Neiva Moreira, de modo a contribuir na melhoria da Formação Continuada em práticas pedagógicas inclusivas dos professores do Ensino Fundamental da Rede Pública Municipal de Ensino de São Luís.

Dessa forma, o presente trabalho encontra-se estruturado em três seções, de modo a fornecer os elementos constitutivos do objeto de pesquisa. Na primeira seção aborda-se a Educação Especial no contexto da formação de professores, os breves aspectos históricos e legais da Formação Continuada e os impactos desta no âmbito internacional, nacional e local.

Na segunda seção faz-se um aporte teórico voltado ao atendimento educacional dos professores dos Anos Finais do Ensino Fundamental, à sua atuação destes e seus saberes, e suas implicações no desempenho na Sala Comum para os estudantes público-alvo da Educação Especial.

Na terceira seção, traz-se sobre as tecnologias digitais no apoio à FCP para o ensino de estudantes público-alvo da Educação Especial. Por conseguinte, na quarta seção, aborda-se sobre a metodologia e os elementos indispensáveis, como o produto tecnológico, para a relevância social desta pesquisa. Na quinta seção apresentam-se os resultados e as discussões com base na voz dos participantes que atuam frente à temática estudada nesta dissertação.

2 A EDUCAÇÃO ESPECIAL NO CONTEXTO DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES

O debate sobre a FCP e práticas pedagógicas não é nova, mas faz-se necessária e ainda muito urgente, especialmente por essa temática estar inserida num contexto de luta por uma educação de qualidade. Portanto, seria ingênuo ignorar as dimensões que incidem diretamente na educação brasileira, como: financiamento educacional, valorização salarial dos professores, Formação Continuada, dentre outros (SAVIANI, 1998).

Todavia, resistir e enfrentar os desafios postos à educação – sem colocar como centro das atenções os dilemas – assim como os avanços e retrocessos à práxis docente, seria um alijamento do processo. Não há como falar de educação sem se reportar à complexidade de aspectos relacionados à FCP.

Desafiar algo novo sempre atrai anseios, oportunidades de mudanças e inovações. Assim, encontra-se, atualmente, a necessidade de uma renovação da iniciativa da escola e da prática docente, buscando uma forma de educar com enfoque mais inovador, dialógico, cultural, participativo, plural e integrador (IMBERNÓN, 2011).

A instituição educativa e a profissão docente devem mudar radicalmente, pois a nova era requer um profissional da educação diferente, que ensine a complexidade de ser cidadão, materializada de forma democrática, social, igualitária, intelectual e ambiental (IMBERNÓN, 2011).

A formação do professor para o atendimento ao estudante com deficiência no Brasil é essencial, e vem garantir a inclusão escolar com responsabilidade e respeito à diversidade e especificidades dessa população (ZAQUEU; DE PAULA, 2014). É necessário ressignificar os processos formativos, reconsiderando os saberes necessários à docência e à prática pedagógica (PIMENTA, 1997). Impõe-se a necessidade de repensar a formação de professores, para novos saberes, novos caminhos e novas práticas.

A partir da Formação Continuada, os professores atualizam, repensam e refazem os seus saberes, potencializando o seu processo de ensino-aprendizagem e adaptando-se às rápidas mudanças no contexto educacional, desenvolvendo atitudes investigativas para a resolução de problemas no dia a dia (IMBERNÓN, 2011). Portanto, a FCP ajuda o professor e a escola a melhorarem em todos os aspectos pedagógicos, e favorece um ambiente de aprendizagem renovado, com novas práticas e aprimoramento constante de suas competências. Ressalta-se que o

professor, a partir de um contexto dinâmico e flexível, precisa participar ativa e criticamente das inovações e das mudanças educacionais (IMBERNÓN, 2011).

A reflexão de Imbernón (2011) é importante em tempos de realce da palavra “inovação”, pois enquanto professores, não se pode apenas ser consumidores, mas sim produtores de inovação; não se deve apenas acompanhar as novidades, mas desenvolver todo o potencial criativo. Contudo, não se trata de qualquer “novo”, mas produtos, frutos de investigação, busca, estudos e pesquisa da própria prática. Isto implica na necessidade urgente de formar professores pesquisadores.

A FCP se coloca, então, como oportunidade de intervenção, inovação e novas práticas. Neste sentido, a formação funciona como prática formadora, para transformar os espaços formativos de participação, reflexão e aprendizado, em que as pessoas aprendem a conviver com mudanças e incertezas (IMBERNÓN, 2011).

A Formação Continuada, em um panorama de mudanças, é o mesmo que romper com as barreiras funcionalistas tradicionais, e repensar os saberes e fazeres pedagógicos para além de horas-aula, com vistas à novas formas de ensinar e aprender, tendo em vista que esse rompimento exigirá que os projetos escolares sejam reelaborados em uma perspectiva inclusiva, com o intuito de que os espaços de aprendizagem contribuam para as intervenções e as ações para todos os estudantes (ZAQUEU; DE PAULA, 2014).

A perspectiva emergida pela possibilidade de transformação educacional faz-se necessária, e sugere a construção de escolas com qualidade para todos que valorizem e respeitem a diversidade humana (MARQUES, 2001; SASSAKI, 2004; JANNUZZI, 2006).

Ressalta-se que a Educação Especial, enquanto uma política pública de âmbito nacional, inicia-se na década de 1970, com a criação do Centro Nacional de Educação Especial (Cenesp), em 1974 (BUENO, 2001; JANNUZZI, 2006), sendo que antes o País presenciava a construção dos educandários para cegos e surdos, ambos com sede na cidade do Rio de Janeiro. Se tomadas as dimensões continentais do Brasil, essas instituições atendiam a uma minoria, sendo que os demais estudantes com deficiência, em sua maioria, nos municípios mais pobres, sequer tinham algum atendimento, enquanto outros se beneficiaram das instituições filantrópicas.

Assim, a luta por inclusão escolar vem marcando a Educação Especial no Brasil nas últimas décadas, ainda que se reconheça que a concepção de inclusão possa ser observada a partir de diferentes pontos de vista, e de diversos aportes

teóricos. Porém, concorda-se que a inclusão escolar envolve transformações nas políticas e práticas pedagógicas, de modo a promover espaço, tempo e condições de aprendizagem para todos, com respeito à diversidade na qual as necessidades básicas e específicas de todos os estudantes são consideradas (BARROS, 2019; SILVA, 2018; AMARILIAN, 2009).

No bojo das transformações sociais encontra-se a FCP, compreendendo que nenhuma formação pode ser completa, pois a incompletude é uma característica inerente ao ser humano, e o processo de formação e profissionalização docente reside sobre o ser humano (TARDIF, 2002; PIMENTA, 1997; CALAZANS, 2001; DUEK; NAUJORS, 2008).

De modo geral, compreende-se que a FCP se encontra no centro das contradições concernentes à educação inclusiva. Pois, se por um lado anuncia-se a elevação do quantitativos de cursos para professores, por outro, observa-se que muitas vezes essas formações focam na exposição de números com proposições imediatistas e simplistas, sem repercussão no desenvolvimento profissional do professor, especialmente para as questões da inclusão. Daí, pode-se afirmar que a construção de um processo de Formação Continuada solidamente referendada, e que considere as demandas reais da escola, torna-se fator relevante para a constituição de práticas pedagógicas inclusivas (RODRIGUES, 2008).

Uma boa formação, em aspectos gerais, é aquela que contribui na construção/fortalecimento de práticas pedagógicas inclusivas. Esta prática apresenta-se em contraposição ao modelo tradicional (SILVA; ESCOBAL, 2008), realizando a análise da realidade concreta, das necessidades de aprendizagem dos discentes e apresentando contribuições concretas para a melhoria do cenário educacional. O que implica dizer, também, que o professor precisa romper com uma cegueira para a real importância da formação em serviço, até mesmo como condição de melhoria de sua qualidade de vida em tempos de incertezas e expressas mudanças no âmbito social e na própria escola (IMBERNÓN, 2011).

Por fim, acredita-se que seja condição *sine qua non* que o professor acredite e contribua para a aprendizagem e o desenvolvimento de todos os estudantes, pois não há como mudar as práticas deles sem que eles desejem.

2.1 A formação de professores no âmbito internacional, nacional e local

Conforme discorre-se neste trabalho, a FCP se constitui em um dos aspectos mais importantes no âmbito das políticas públicas, das pesquisas acadêmicas e das práticas escolares, no sentido de contribuir diretamente na melhoria dos processos educacionais que possam repercutir em aprendizagens sólidas e duradouras.

A partir da compreensão da melhoria dos processos educacionais destacados acima, faz-se importante situar que, em última instância, está-se abordando sobre a ação-reflexão-ação de profissionais da educação, cuja natureza de seus trabalhos implica no ensino e aprendizagem contínuos. Tal continuidade reveste-se na necessidade de possuir qualidade, ainda que não seja uma qualidade-fim, uma vez que a formação humana se constitui em uma tarefa que se renova e se ressignifica constantemente (TARDIF, 2002; PIMENTA, 1997).

Na abordagem sobre algumas nuances da FCP nos âmbitos local, nacional e internacional, não deixou-se de reconhecer e valorizar as condições de trabalho, de luta e da prática social na produção do conhecimento por esses profissionais, quer seja nas suas dinâmicas em sala de aula, quer seja nas suas ações no âmbito de uma escola e sistema de ensino, pois a “[...] formação os constitui como sujeitos sociais, como pessoas que aprendem, que intervêm na sociedade e não apenas respondem aos ditames do modo de produção capitalista”. (DRI; SILVA, 2019, p. 6).

Sabe-se que produzir pesquisa – leia-se “produz conhecimento” –, não é uma ação imparcial ou isolada. Dessa forma, reconhece-se que, na tessitura deste texto, teve-se que ir fazendo escolhas julgadas mais coerentes com a problemática e os objetivos da pesquisa, de modo a contribuir nas discussões sobre a temática e, de forma mais específica, apresentar um produto que possa ser aplicado na realidade local da escola pesquisada e, possivelmente, na Rede Pública Municipal de Ensino em questão.

Assevera-se, para uma melhor compreensão do objeto desta pesquisa – que se imbrica com a FCP que se volta à inclusão dos estudantes público-alvo da Educação Especial –, resolveu-se analisar pontos importantes da Formação Continuada no âmbito local (nesse caso, a Rede Pública Municipal de Ensino de São

Luís), nacional e no cenário internacional, a partir de algumas reflexões extraídas da realidade da União Europeia (UE) e do Mercado Comum do Sul (Mercosul)².

Portanto, compreender algumas das principais discussões locais, nacionais e internacionais, sobre a formação de professores, contribui com as análises sobre a melhoria das práticas docentes, à medida em que possibilitam (auto)reflexão sobre as concepções e práticas de FCP, que têm ocorrido nos espaços políticos, acadêmicos e escolares. Quando se pensa na relação dessa formação com a Educação Especial, ela se reveste de singularidades e complexidades, uma vez que mantém singularidades com as questões da educação geral e, ao mesmo tempo, possui nuances próprias dessa modalidade, se inserindo em um contexto de lutas e desafios que vêm se travando ao longo do processo histórico educacional.

Em termos internacionais, compreende-se que a educação não escapa ileso das tramas históricas, econômicas e culturais do modelo social vigente. O local e o global não são opostos, pelo menos em sua totalidade; possuem similitudes, reciprocidades e articulações.

Como apontam Dri e Silva (2019), no âmbito internacional, continua presente o discurso que na era da sociedade do conhecimento a educação é dimensão crucial no desenvolvimento econômico e social dos diferentes países e regiões.

Ao mesmo tempo em que o Estado abdica de suas responsabilidades no campo educativo, os apelos da sociedade do conhecimento fazem com que emerja a necessidade da criação de um marco regulatório internacional e transnacional, já que a educação tem sido um tema de interesse não apenas de organismos como a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) e a Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), como também alvo de interesse cada vez maior de empresas e entidades de caráter privado que a encaram como um emergente e lucrativo nicho de mercado (DRI; SILVA, 2019, p. 2).

Os marcos regulatórios internacionais e transnacionais citados acima, fizeram-se sentir na Europa com a criação do Espaço Europeu de Educação Superior (EEES), que “[...] visa apoiar os Estados-Membros da União Europeia na construção de sistemas de educação e formação resilientes e orientados para o futuro”. (EEES, 2021, n. p.). Inclusive, se dispõe em evitar maiores obstáculos estruturais impostos pela pandemia da Covid-19, no que tange à aprendizagem e ao desenvolvimento de

² “O Mercado Comum do Sul (MERCOSUL) é um processo de integração regional iniciado por Brasil, Argentina, Paraguai e Uruguai com incorporação posterior da Venezuela e a da Bolívia”. (MERCOSUL, 2021, n. p.).

competências voltadas à empregabilidade e participação dos cidadãos na sociedade, visando, também, superar a crise atual, criando uma Europa moderna e mais sustentável, que seja apta a enfrentar as transições digital e ecológica.

O EEES pretende desenvolver ações em sua área de abrangência e para além dela, como é o caso de sua ação junto ao Mercosul, no âmbito educacional e da formação, tendo o compromisso de se tornar uma plena realidade até 2025. Esse espaço se propõe em fundar seis dimensões, quais sejam: qualidade; inclusão e igualdade de gênero; transições ecológicas e digitais; professores e formadores; ensino superior; dimensão geopolítica.

A partir das seis dimensões destacadas acima, compreendem-se como de maior interesse para a discussão, alguns pontos sobre inclusão e igualdade de gênero, e professores e formadores. Em relação ao primeiro, o EEES pretende promover uma educação inclusiva em todos os níveis e setores da educação e da formação, questão que tem merecido destaque no Brasil e no mundo ao longo das últimas décadas, com a realização de inúmeras conferências promovidas pelos organismos internacionais e pelos governos nacional e local, além de se constituir pauta presente nos estudos e eventos formativos de inúmeros grupos de pesquisas das principais universidades públicas e privadas do Brasil.

No Maranhão, destacam-se as ações do PPGEEB/UFMA, lideradas pelas professoras doutoras Lívia da Conceição Costa Zaqueu e Francisca Morais da Silveira, que além de contar com inúmeras pesquisas desenvolvidas, têm promovido a articulação com as principais Semeds locais, na perspectiva de produzir e compartilhar conhecimentos sobre a temática.

No que se refere à dimensão professores e formadores do EEES, alguns destaques podem ser dados sobre a perspectiva de assegurar que sejam oferecidas – aos docentes e formadores – oportunidades de desenvolvimento contínuo, de melhorar e ampliar oportunidades de mobilidade dos professores, tanto na sua formação inicial quanto em serviço, bem como tornar a mobilidade internacional parte integrante da formação dos professores (ÁREA DE EDUCAÇÃO EUROPEIA, 2021).

No âmbito europeu, um dos aspectos centrais na proposta de melhoria da formação dos professores e seus formadores passa pela questão da mobilidade. Portanto, essa é condição que se coaduna com a perspectiva mais ampla da eu, em promover uma maior conexão entre as nações, e, para tanto, a educação é concebida como elemento indispensável, a ponto de se propor que a mobilidade internacional

não seja apenas opcional, e sim inerente à formação dos docentes (ÁREA DE EDUCAÇÃO EUROPEIA, 2021).

Nota-se, que em termos de América Latina, a questão da mobilidade também passa a ser apregoada como importante na formação dos professores, porém, na realidade local, essas oportunidades ainda são bem escassas.

Em relação ao Mercosul, há iniciativas de integração por meio do Setor Educativo do Mercosul (SEM), criado em 1992. O SEM pretende integrar e desenvolver a educação na região do Mercosul e países associados, a partir da coordenação de políticas educacionais que englobam a elaboração e a implementação de programas e projetos conjuntos. Dentre a sua estrutura organizacional existem quatro Comissões Regionais Coordenadoras (CRCs), dentre elas uma de Formação Docente (CRC-FD).

No âmbito do Setor Educativo do Mercosul, são realizadas, semestralmente, reuniões de cada uma de suas instâncias, e dentre os temas tratados estão sobre as melhores práticas e experiências inovadoras em formação docente (BRASIL, 2021). Participam das reuniões, pelo Brasil, todas as Secretarias do MEC, assim como a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep) e o Conselho Nacional de Educação (CNE). Com uma agenda regional, e de cooperação em educação e para o financiamento de seus programas e projetos, conta com um fundo próprio, denominado “Fundo Educacional do Mercosul (FEM)” (BRASIL, 2021).

Dri e Silva (2019), ao realizarem uma análise nos planos de ação e estratégias no setor educativo do Mercosul, observaram a importância do SEM no direcionamento de políticas educativas na região da América do Sul, com notado interesse nas questões que envolveram a formação de professores, principalmente a Formação Continuada.

No Plano de Ação 2011-2015, as autoras perceberam a articulação do SEM com outros blocos regionais e organismos internacionais, chegando a firmar acordo para programas de mobilidade e na área de formação docente junto à UE. É nesse Plano que se criou a CRC-FD, trazendo ao centro das discussões regionais a Formação Contínua.

Dentre os objetivos da CRC-FD, podem-se destacar:

- Fortalecer a política pública de educação na diversidade, desde uma

perspectiva dos direitos humanos no âmbito do Mercosul;

- Promover estudos, com a participação dos docentes, sobre práticas inovadoras e as Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC), que impulsionam a inclusão social, o desenvolvimento humano e produtivo;
- Gerar condições de acessibilidade, participação e aprendizagem dos estudantes em maior risco de exclusão dos sistemas educativos dos países do Mercosul.

Diante dos objetivos elencados acima, consideram-se importantes para o processo de inclusão escolar, pois permitem esmiuçar as questões que envolvem os estudantes público-alvo da Educação Especial, com garantias de acessibilidade, participação e aprendizagem. O referido processo, em sinergia com o produto desta dissertação, traz ao centro do processo formativo práticas inovadoras e as TICs, desde que não sejam apenas inserções de tópicos nas formações, mas que possibilitem maior aprendizagem, com flexibilidade para professores e estudantes.

A formação docente inicial e continuada é contemplada, também, no Plano de Ação 2016-2020, como mais propostas e metas, como: a criação de redes de instituições de formação docente; a realização de concursos de experiências inovadoras em formação docente; e projetos que viabilizem a mobilidade entre docentes.

De forma geral, vislumbra-se, portanto, potencializar a formação docente para uma maior integração regional, com desenvolvimento tecnológico e práticas inovadoras, impulsionadoras de inclusão social, desenvolvimento humano e produtivo. Ou seja, proposições que precisam ser avaliadas constantemente sobre os seus impactos nos contextos locais, respeitando-os e valorizando as suas singularidades, bem como contribuindo no processo contínuo de formação de professores na perspectiva de escola com qualidade para todos.

No Brasil, a LDB esclarece que os sistemas de ensino devem assegurar “[...] professores com especialização adequada em nível médio ou superior, para atendimento especializado, bem como professores do ensino regular capacitados para a integração desses educandos nas classes comuns”. (BRASIL, 1996, p. 22). Outro importante documento publicado em 2001, foi a Resolução CNE/Câmara de Educação Básica (CEB) n.º 02/01, que delegou às escolas o dever de prever e prover “[...] professores das classes comuns e da Educação Especial, capacitados e

especializados, respectivamente, para atendimento às necessidades educacionais dos alunos”. (BRASIL, 2001, p. 2).

Os professores do Ensino Comum deveriam ser capazes de adequar os seus conteúdos ao desenvolvimento dos estudantes com flexibilização do currículo, entre outras. Por sua vez, os professores especializados teriam competências para identificar as NEEs para definir, implementar, liderar e apoiar a implementação de estratégias de flexibilização, adaptação curricular, procedimentos didáticos pedagógicos, entre outros; ou seja, assistindo o professor de classe comum nas práticas que são necessárias para promover a inclusão dos estudantes da Educação Especial.

A FCP possui sinergia com um projeto mais amplo de escolas para todos, e democráticas, abertas ao novo, e dispostas a aprenderem sempre e com todos, com um currículo abrangente e acolhedor, com metodologias, recursos e avaliação diversificada e com sentido.

Com o crescimento do número de matrículas observadas no final da década de 1990, impulsionadas por orientações de organismos internacionais vinculados às Nações Unidas e à legislação e políticas nacionais vigentes, em especial pelo processo de municipalização e universalização do Ensino Fundamental, alguns desafios se acentuam; entre eles a qualidade desse crescente processo de escolarização dos estudantes, bem como a profissionalização e identidade docente. Tais questões impactam frontalmente a formação inicial e continuada de professores, reverberando em políticas, pesquisas e práticas (SILVA, 2012).

Em relação à Formação Continuada em alguns estados brasileiros, Davis *et al.* (2011), após a pesquisa realizada em 19 Seduc e Semed de diferentes regiões do País, perceberam que as Formações Continuadas tinham as suas ações mais voltadas aos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, com maior destaque às áreas de Língua Portuguesa e Matemática.

O foco nos componentes curriculares citados acima, possivelmente possui relação com as políticas de avaliação padronizada da educação, com consequente sistema de *ranking* das escolas, como as promovidas pelo Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (Saeb³), que foi a primeira iniciativa brasileira, em

³ “O Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb) se constitui em um conjunto de avaliações externas em larga escala promovidas pelo Inep na perspectiva de realizar um diagnóstico da

escala nacional, desse modelo de exame, que se apresenta como estratégia de conhecimento de aspectos do sistema educacional brasileiro (BRASIL, 2021). Ele começou a ser desenvolvido no final dos anos 80, e foi aplicado pela primeira vez em 1990.

Segundo Brasil (2021, n. p. 1):

Em 1995, o Saeb passou por uma reestruturação metodológica que possibilita a comparação dos desempenhos ao longo dos anos. Desde a sua primeira avaliação, fornece dados sobre a qualidade dos sistemas educacionais do Brasil como um todo, das regiões geográficas e das unidades federadas (estados e Distrito Federal).

O Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb) resulta das notas do Saeb, juntamente com os dados do fluxo escolar. O Saeb disponibiliza informações sobre o sistema educacional ao longo dos anos, que são utilizados, principalmente, pelo MEC, Seduc e Semed, no planejamento educacional de larga escala, com foco na solução dos problemas que esse modelo de avaliação permite extrair. Assim, certamente, esse quadro implica nas políticas locais de FCP, que não podem ser reduzidas a práticas operativas para que os estudantes obtenham boas notas no Exame, e as escolas sejam consideradas bem avaliadas. Quando bem utilizadas, essas informações contribuem no repensar das práticas escolares, no sentido de reduzir desigualdades de aprendizagens entre as diversas escolas dispostas no território brasileiro (BRASIL, 2021).

Há de se reconhecer que, por suas dimensões continentais, características regionais e especificidades locais, constitui-se tarefa altamente complexa enquadrar as perspectivas e ações de Formações Continuidas do Brasil em um único texto, e esse nem constitui o objetivo do presente estudo. Portanto, no texto trazem-se alguns apontamentos que ajudam a pensar sobre pistas dessa realidade brasileira.

Davis *et al.* (2011) identificaram que as Formações Continuidas no Brasil seguiam basicamente duas perspectivas: a que buscava valorizar o próprio professor, individualmente, sanando as suas dificuldades de formação; e outra na qual a ênfase recaía na colaboração, que se alicerçava no trabalho compartilhado no âmbito escolar. Se concebia que uma formação mais duradoura e sistemática seria mais produtiva e promotora de mudanças nas práticas pedagógicas.

educação básica brasileira e de fatores que podem interferir no desempenho do estudante”. (BRASIL, 2021, n. p.).

Em relação às perspectivas individualistas de FCP, Davis *et al.* (2011, p. 829) afirmam que:

Vários tipos de suposição embasam a vertente individualista, entre elas as seguintes: (i) a maior qualificação dos docentes em termos éticos e políticos permitirá que eles aquilatem melhor sua importância social, conheçam mais seu papel e as expectativas nele colocadas, de modo que possam construir um novo sentido para sua profissão; (ii) a formação inicial dos docentes é aligeirada, sendo central ajudá-los a superar entraves encontrados no exercício profissional relativos à falta de conhecimentos científicos essenciais, de habilidades para o adequado manejo da sala de aula e, ainda, de uma visão objetiva sobre questões e temas frequentes no dia a dia escola [...]; (iii) os ciclos de vida profissional precisam ser considerados, tendo em vista que a experiência docente e suas perspectivas mudam conforme os interesses e necessidades da faixa etária.

Tais suposições, se tomadas de forma isolada, podem impulsionar a continuidade da formação inicial que não derem conta da complexidade dos processos educacionais, em especial os que se relacionam à educação dos estudantes público-alvo da Educação Especial. De certa forma, muitas escolas e redes escolares ainda privilegiam a FCP individualizada, ao não garantir que os docentes possuam carga horária de planejamento e formação em tempo e espaços que favoreçam o “sentar-se juntos”.

Outro fator prejudicial às garantias de uma educação de qualidade para todos, inclusive os estudantes de Professores de Apoio Educacional Especializado (PAEE), é quando cada professor é exclusivamente responsável por sua própria formação, pois os profissionais de apoio à inclusão têm menos espaços e valorização, ocorrendo entendimentos diversos e equivocados sobre os papéis dos professores do Ensino Comum e os profissionais da Educação Especial, como é o caso dos PAEEs.

A perspectiva colaborativa de FCP, em muitos locais do País, foca o seu desenvolvimento no interior da escola, com centralidade na atuação de equipes pedagógicas, incluindo direção, coordenação e corpo docente das escolas, na perspectiva de resolver os problemas de cada escola. Em alguns casos, o coordenador pedagógico é o principal responsável pelas ações de Formação Continuada na escola, e/ou a escola constitui o cerne da Formação Contínua em uma comunidade colaborativa de aprendizagem. Colaborar possibilita avanços na compreensão das práticas educativas, no questionamento crítico e nas ações formativas. Compartilhar promove desenvolvimento entre os sujeitos (IBIAPINA; BANDEIRA; ARAUJO, 2016).

Os dois modelos, se considerados em seus extremos, podem incorrer em uma Formação Contínua do professor fragilizada e alienada da realidade da escola, ou alienada de um contexto social, cultural e econômico mais amplo, pois ainda que o professor seja, também, responsável por sua formação – no sentido de superar possíveis fragilidades de sua formação inicial –, ele, sozinho, não dará conta das aprendizagens que precisará obter.

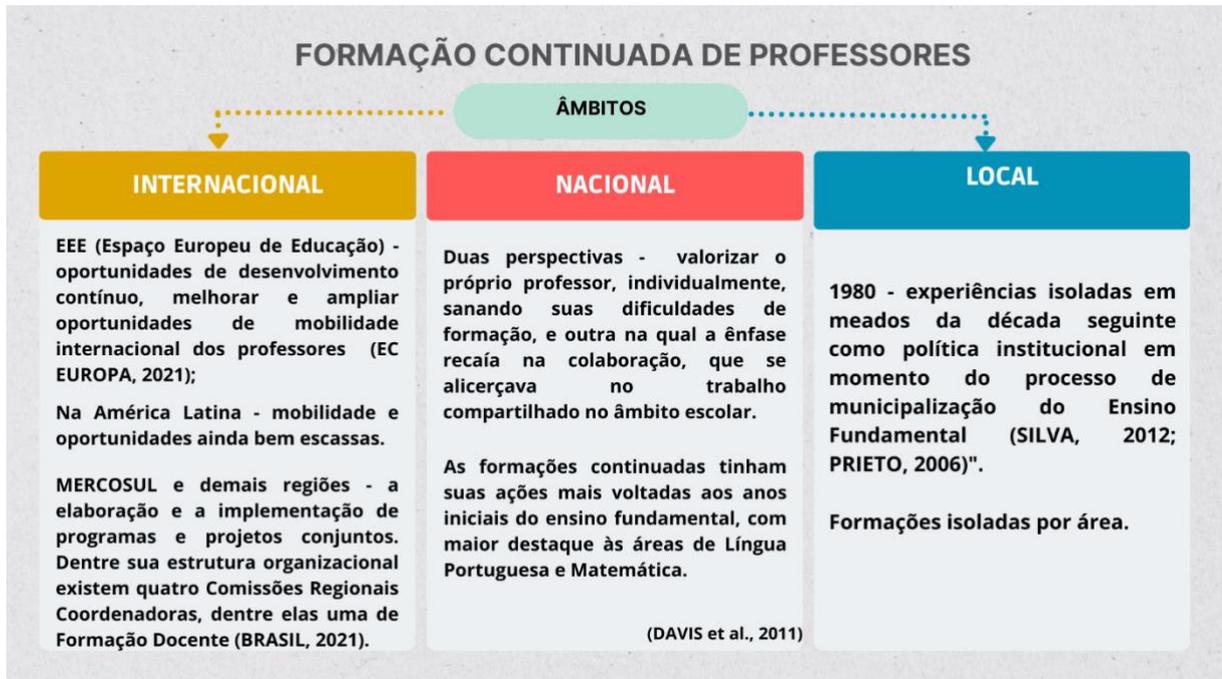
Em contrapartida, concorda-se que a Formação Continuada e atuação colaborativa, especialmente em tempos de incertezas, é fundamental para a melhoria da educação, sem esquecer que a escola sozinha não resolverá todas as dificuldades que lhe são impostas, sendo, portanto, preciso considerar o contexto que excede os muros escolares. Em relação à Formação Continuada no âmbito local, como já destacado inicialmente, o contexto escolhido foi a Rede Pública Municipal de Ensino de São Luís, com aspectos que serão explicitados na seção que trata da pesquisa de campo.

Neste momento, cabe ressaltar que, considerando que os primórdios da Educação Especial, pelo menos na Rede Pública Municipal de Ensino, ocorreram em meados da década de 1980, com experiências isoladas, e em meados da década seguinte como política institucional em momento do processo de municipalização do Ensino Fundamental (SILVA, 2012; PRIETO, 2006), as ações de FCP que se imbricassem com essa modalidade educacional, também se iniciavam nestes cenários.

As Formações Continuadas têm sido realizadas especialmente em duas dimensões: as que se voltam às equipes de Educação Especial, com destaque para os PAEEs atuantes nas salas de recursos; e as formações para os professores do Ensino Comum, que ministram aulas em turmas que têm estudantes público-alvo da Educação Especial. Dessa forma, são questões aprofundadas na seção reservada para dialogar sobre os achados da pesquisa de campo.

Na Figura 1, a seguir, são descritos alguns pontos que marcaram a FCP nos âmbitos internacional, nacional e local:

Figura 1 – Quadro descritivo sobre alguns pontos que marcaram a FCP nos âmbitos local, nacional e internacional



Fonte: Elaboração da autora (2022).

2.2 Aspectos históricos e legais referentes à Formação Continuada de professores

A FCP é necessária, e conhecer alguns dos seus percursos históricos, e quais as suas perspectivas atuais e futuras, emerge da própria natureza humana dessa formação. Ter novas ideias propostas, além de possibilidades para aprender e mudar cenários, é tão importante quanto conhecer e valorizar o percurso teórico e prático de todo objeto de estudo. Cientes desses percursos, aborda-se sobre um breve histórico relativo à formação de professores, na perspectiva de visualizar etapas importantes para avançar na discussão.

Traçar uma linha do tempo referente à FCP não se constitui em uma ação simples, pois ela é marcada por muitos aprendizados, lutas e conquistas que permitem repensar e refletir sobre o quanto essa formação pode avançar para responder aos novos e velhos desafios postos à educação de todos os estudantes, em especial aos que são atendidos pelas políticas de Educação Especial. O debruçar no percurso histórico da formação remete ao entendimento de que a construção da identidade docente e dos saberes profissionais permeiam a vida profissional desde a escolha do curso ao desenvolvimento das práticas pedagógicas (VEIGA, 2012).

Para que haja avanços significativos na Formação Continuada, é importante garantir espaços e tempos de formação nos quais toda escola possa participar, incluindo a comunidade, o que reverbera em possibilidades de novas ideias que vislumbrem soluções aos problemas vivenciados no ambiente educacional. As práticas de formação, assim, poderão abandonar o individualismo, dando espaço ao trabalho colaborativo, considerando os professores como sujeitos de sua formação, que possuem uma identidade docente que necessita ser entendida na perspectiva do diálogo e da compreensão no exercício do ensino, da negociação e do equilíbrio de posições (PAPI, 2005).

Um dos fatores para os avanços no desenvolvimento da profissionalização docente, relaciona-se à ação docente numa perspectiva de referência aos sujeitos (PAPI, 2005), considerando a sua cultura pessoal e profissional, os seus compromissos, opções, vontades, conhecimentos, valores e representações.

Os estudos sobre a Formação Continuada iniciaram de forma mais sistemática por volta dos anos 1970. Nesta época, o modelo de formação era centralizador, individualista, no qual cada professor buscava a sua própria formação e, isoladamente, com os seus planejamentos e atividades próprias. Antes dessa década, a formação acontecia esporadicamente com características uniformes, classistas e conservadoras (IMBERNÓN, 2010).

Conforme D'Ávila e Sonnevile (2012, p. 23):

[...] as pesquisas sobre formação docente no Brasil ganharam vulto, principalmente, a partir dos anos 80, com a abertura política que marcava a passagem da ditadura para o governo da Nova República. Os professores carregavam por bastante tempo o peso do tecnicismo.

O paradoxo do paradigma da racionalidade técnica permeou as concepções e práticas de formação dos anos 80 do século passado, onde a formação perpassou pela resistência prática e crítica. Evidencia-se que o conhecimento dos professores era aceito como científico e, também, cultural. As estratégias mais comuns para implementar a FCP se dava por meio de conferências ou cursos.

Imbernón (2010) dialoga com esse entendimento, ao destacar que nessa época havia a predominância da técnica, pela invasão do paradigma da racionalidade técnica com ênfase na busca das competências do “bom professor”, para alcançarem uma formação eficaz. Fato esse, que ocorre em um cenário em transição com período de crise dos valores, que anunciavam o início de uma nova época.

Por sua vez, na década de 90, muitos questionamentos se davam sobre a formação dos professores, importantes conferências globais discutiam sobre os rumos de uma educação de fim de século, e as discussões sobre mudanças com frenética busca pelo novo, e novas ideias para formação começaram a se espalhar mundialmente. Porém, em muitos casos, as novidades na FCP se resumiram em treinamentos aos docentes, que desconsideravam a complexidade e singularidades escolares.

Com esse reducionismo, foi percebendo-se que não havia mudanças significativas nas escolas, nem nas práticas pedagógicas, pelo menos em muitos casos, e, com isso, os professores passaram a desacreditar nos discursos ilusórios sobre mudanças que não promoviam política e socialmente um avanço e renovação pedagógica, e sim atitudes e ações artificiais sobre o ensino.

Dentre os fatores que originaram essas descrenças, estavam as que não tinham uma participação efetivamente colaborativa no âmbito das escolas, nem nas suas formações em serviço, onde não se dava voz, nem passagem a muitos sujeitos na construção dos projetos curriculares. Contudo, essas condições e reflexões foram propícias para germinar mudanças a partir de grandes embates por melhorias, não só salariais, mas de participação, entre outras. Assevera Imbernón (2010, p. 20) que:

Começaram a se desenvolver aspectos positivos, como a preocupação do âmbito universitário com estudos teóricos, uma maior consciência dos professores que demandava uma formação na qual os docentes estivessem mais implicados, o desenvolvimento de modelos de formação alternativos, a aproximação de formação dos centros de professores, o aparecimento de textos, com análises teóricas, experiências de comunicações, e a celebração de encontros, jornadas, congressos e similares.

Os aspectos positivos dos estudos sobre os modelos de formação impulsionaram, também, mais pesquisas e propostas de melhoria das condições e das possibilidades do desenvolvimento profissional dos professores e de sua identidade. Sendo que, na transição entre os séculos XX e XXI, nota-se uma maior convergência entre os estudos universitários e as demandas das Escolas da Educação Básica e, principalmente, se observa a emergência da construção da profissionalidade docente.

Com um esgotamento crescente dos professores, pressionados por más condições de trabalho, salários defasados, salas lotadas e pelas próprias demandas emocionais de seus estudantes, nos anos 2000 e atualmente, esse componente

emocional entra no centro do palco das questões, envolvendo a formação dos professores. Também, evidenciaram-se as exigências exacerbadas sobre a própria formação, como se elas sozinhas fossem dar conta das diversas variáveis que afetam o ambiente escolar, o que impulsionou a proposição de Formações Continuidas direcionadas para solucionar situações-problema dos professores, inclusive em suas atitudes e emoções. Outras questões se revelam nos estudos de D'Ávila e Sonnevile (2012, p. 25), como:

Outras abordagens de pesquisa também ganham corpo neste novo século, cabendo destacar a fenomenologia existencial que marca os estudos autobiográficos. São abordagens que se caracterizam por enfoques narrativos, histórias de vida pessoal e profissional. Têm em vista a interpretação das subjetividades dos professores, abordando suas experiências, representações e memórias. O professor aqui é considerado sujeito ativo de sua prática, autor de sua trajetória pessoal e profissional. Seus saberes estão enraizados nas histórias de vida e na experiência do fazer docente. Nessa perspectiva, as dimensões afetivas e existenciais são trabalhadas de modo integrado às questões atinentes à profissão docente.

Destarte, várias reflexões tentam dar conta de compreender e intervir na formação, reconhecendo que existia uma crise institucional na formação, que tem as suas raízes em um sistema educacional obsoleto, que não oportuniza novas formas de ver a educação, nem a formação e o papel dos professores e dos estudantes (IMBERNÓN, 2010).

Mudanças, novos horizontes, outras alternativas têm sido o desejo de todo docente ao longo de anos. A formação em sua complexidade já perpassou por inúmeros desafios e avanços. Entretanto, apesar dos percalços de toda a trajetória que a FCP passou e ainda passa, refletir a prática e acreditar em novos caminhos, novas perspectivas para a melhoria e aperfeiçoamento das formações, a fim de que práticas modernas sejam efetivadas, deve ser e continua sendo o anseio de todo profissional docente (TARDIF, 2015).

Em um cenário de incertezas e mudanças, reforça-se a necessidade de que os professores desenvolvam a sua autonomia e o compromisso com a sua formação e profissão, sem perder de vista uma compreensão mais ampla do processo educacional e de suas múltiplas determinações. Como aponta Papi (2005, p. 45):

A busca de autonomia necessita ser entendida na perspectiva do diálogo e da compreensão e, especialmente no exercício do ensino, da negociação e do equilíbrio de posições. É possível, assim, delinear qualidades pertinentes à relação social e profissionalidade docente. Isso pressupõe que o professor assumira um grau de compromisso com as práticas que desenvolve, com a

propriedade das suas ações, na perspectiva de um verdadeiro compromisso profissional. Implica desenvolver uma cultura específica, que favoreça os aspectos mencionados, tendo em vista o desenvolvimento profissional.

Na Figura 2, a seguir, ilustram-se, de forma descritiva, alguns aspectos históricos da FCP no decorrer dos anos até os dias atuais.

Figura 2 – Quadro ilustrativo descritivo sobre breves aspectos históricos da FCP



Fonte: Elaboração da autora (2022).

Nos aspectos legais podem-se encontrar decretos, resoluções, portarias, plano nacional para formação, que normalizam e legislam a necessidade do desenvolvimento de FCP na Educação Básica, tais como: o Decreto n.º 6.755/2009 (BRASIL, 2009a); Parecer CNE/Conselho Pleno (CP) n.º 2, de 9 de junho de 2015 (BRASIL, 2015), que define as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) da Formação Inicial e Continuada; Portaria n.º 1.328 de 2011 (BRASIL, 2011), que Institui a Rede Nacional de Formação Continuada dos Profissionais do Magistério da Educação Básica Pública e o Plano de Desenvolvimento de Formação de Professores; Resolução CNE/CP n.º 1, de 27 de outubro de 2020 (BRASIL, 2020), dentre outros.

Para Gauthier (2013), faz-se necessário discernir a legislação escolar das leis do ensino (ou o que se chama de “saber da ação pedagógica validado”). A primeira engloba o conjunto das leis estabelecidas para regulamentar o funcionamento do sistema escolar. Por sua vez, as leis do ensino implicam no conjunto dos enunciados validados sobre as formas de ensinar, dando as condições para o professor atuar pedagogicamente de forma eficiente.

Na presente dissertação, optou-se por abordar sobre alguns pontos destas normas para embasamento deste trabalho. No Decreto n.º 6.755/2009, que trata da Política Nacional de Formação Inicial e Continuada dos Profissionais da Educação Básica, no art. 8, diz que:

O atendimento às necessidades de formação continuada de profissionais do magistério dar-se-á pela indução da oferta de cursos e atividades formativas por instituições públicas de educação, cultura e pesquisa, em consonância com os projetos das unidades escolares e das redes e sistemas de ensino. A formação continuada dos profissionais do magistério dar-se-á por meio de cursos presenciais ou cursos à distância. As necessidades de formação continuada de profissionais do magistério serão atendidas por atividades formativas e cursos de atualização, aperfeiçoamento, especialização, mestrado ou doutorado (BRASIL, 2009a, n. p.).

O art. 2, deste mesmo decreto, retrata que a Formação Continuada é entendida como componente essencial da profissionalização docente, devendo integrar-se ao cotidiano da escola e considerar os diferentes saberes e as experiências docentes; e a compreensão dos profissionais do magistério como agentes formativos de cultura e, como tal, da necessidade de seu acesso permanente às informações, à vivência e às atualizações culturais.

No plano de desenvolvimento de formação de professores, o texto para discussão aborda princípios, estratégias e programas para a valorização dos processos de FCP, para uma articulação com os projetos educativos e pedagógicos das escolas, construindo grupos de trabalho e de reflexão colaborativa (“comunidades de prática”), sem descurar os apoios externos, nomeadamente das universidades, mas definindo a escola como o *locus* da Formação Continuada (BRASIL, 2014).

A Formação Continuada deve, portanto, contribuir para o desenvolvimento profissional docente, também em áreas importantes para as sociedades contemporâneas, como o uso das TICs ou as novas formas de aprendizagem. Paralelamente, a Formação Continuada pode e deve contribuir para a produção de materiais didáticos adaptados às diferentes situações e contextos pedagógicos, bem

como para dar visibilidade às práticas escolares de sucesso do ponto de vista das aprendizagens, da inclusão e da diversidade (BRASIL, 2014).

Em relação à FCP, destacam-se, do mesmo modo, alguns aspectos importantes da Resolução CNE/CP n.º 1, de 27 de outubro de 2020, que dispõe sobre as DCNs para a FCP da Educação Básica, e institui a Base Nacional Comum para a FCP da Educação Básica (BNC-Formação Continuada) (BRASIL, 2020).

Os artigos citados, em toda a Resolução CNE/CP n.º 1, são relevantes ao conhecimento das competências para a prática profissional de professores na Educação Básica, a serem trabalhadas na Formação Continuada. Relatam-se, neste texto, os art. 3º, 4º e 7º, por se aproximarem de forma mais enfática da temática deste estudo. O art. 3º trata das competências necessárias que o professor precisa para exercer no ofício da Educação Básica com base em saberes, prática docente e envolvimento com a sua profissão, como se pode observar a seguir:

Art. 3º As competências profissionais indicadas na BNCC-Formação Continuada, considerando que é exigido do professor sólido conhecimento dos saberes constituídos, das metodologias de ensino, dos processos de aprendizagem e da produção cultural local e global, objetivando propiciar o pleno desenvolvimento dos educandos, têm três dimensões que são fundamentais e, de modo interdependente, se integram e se complementam na ação docente no âmbito da Educação Básica:

I – Conhecimento profissional;

II – Prática profissional; e

III – Engajamento profissional (BRASIL, 2020, n. p. 1).

Em relação ao art. 4º, destaca-se que a Formação Continuada é essencial para a atuação docente e para o desenvolvimento de competências e habilidades para a prática profissional:

Art. 4º A Formação Continuada de Professores da Educação Básica é entendida como componente essencial da sua profissionalização, na condição de agentes formativos de conhecimentos e culturas, bem como orientadores de seus educandos nas trilhas da aprendizagem, para a constituição de competências, visando o complexo desempenho da sua prática social e da qualificação para o trabalho (BRASIL, 2020, n. p. 2).

Do art. 7º da Resolução, destaca-se que o foco no conhecimento pedagógico do conteúdo, uso de metodologias ativas de aprendizagem e trabalho colaborativo, são características importantes a serem trabalhadas na Formação Continuada, para que contribua com melhorias na prática docente (BRASIL, 2020).

3 ATENDIMENTO EDUCACIONAL NA SALA COMUM PARA OS ESTUDANTES PÚBLICO-ALVO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL

A presente seção realiza um recorte sobre a atuação dos professores da Sala Comum frente aos estudantes público-alvo da Educação Especial, e os saberes docentes e suas implicações na atuação para o ensino destes estudantes. Assim, quanto às questões da relação e/ou articulações de complementaridade, o atendimento educacional desse público no Ensino Comum pode ser compreendido como ponto importante na formação da Educação Especial com os seus desafios próprios.

Na FCP, as relações e/ou articulações que precisam ser estabelecidas entre a Educação Especial e o Ensino Comum, são essenciais para a promoção de um ambiente inclusivo. Faz-se necessário, que uma relação colaborativa entre o professor da Sala Comum e o profissional da Educação Especial seja articulada de forma efetiva e constante, para que o atendimento educacional aos estudantes público-alvo da Educação Especial tenha o complemento ou o suplemento que precise no processo de aprendizagem.

Para Veiga (2012, p. 14):

Formar professores implica compreender a importância do papel da docência, propiciando uma profundidade científico-pedagógica que os capacite a enfrentar questões fundamentais da escola como instituição social, uma prática social que implica as ideias de formação, reflexão e crítica.

O papel da docência se reveste de importância, não apenas para atender aos interesses da produção material capitalista, mas para uma formação humana que inclua conhecimentos e atitudes para um bem comum. E, como aponta Veiga (2012), essa não se dará sem maior profundidade científico-pedagógica, como recentemente foi propagado, mas sim com o aporte das evidências científicas, e que permita uma maior flexibilidade em decorrência de situações novas e “inesperadas” que possam surgir, como a que foi vivida durante a pandemia da Covid-19, que obrigou a implementação emergencial de modelos de ensino remoto, inclusive para a Educação Básica.

Com o entendimento da questão acima, algumas ações têm sido desenvolvidas no âmbito da FCP do Ensino Comum, voltadas às práticas pedagógicas inclusivas, que permitam que os profissionais envolvidos alcancem os objetivos

desejados com êxito no resultado escolar. Neste sentido, vale lembrar que as mudanças e reinvenções devem fazer sempre parte do desenvolvimento da trajetória docente.

A Resolução n.º 4/2009 define as atribuições do professor especializado para atuar na articulação com o professor da Sala de Aula Comum, tendo em vista um trabalho colaborativo (BRASIL, 2009b, p. 3):

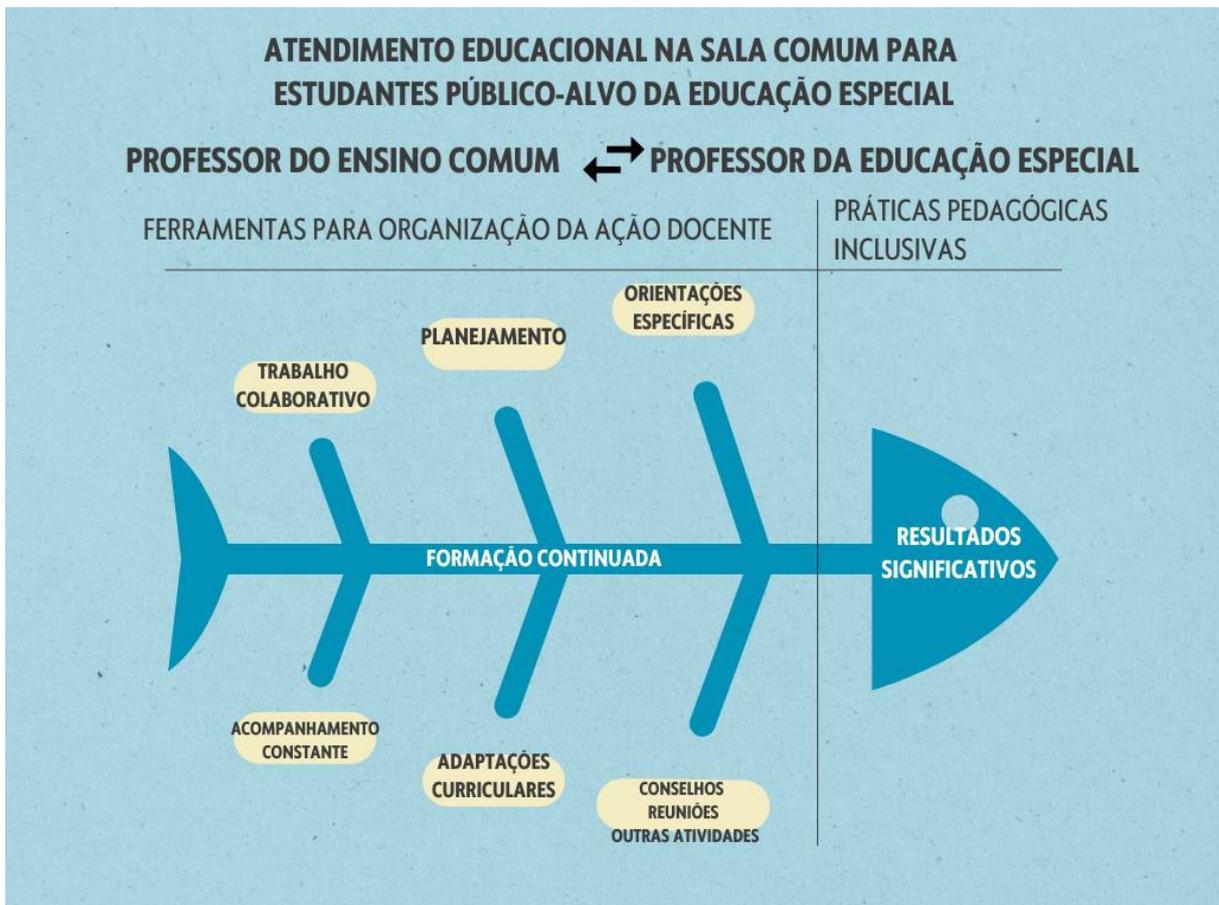
Art. 13 item VIII – estabelecer articulação com os professores da sala de aula comum, visando à disponibilização dos serviços, dos recursos pedagógicos e de acessibilidade e das estratégias que promovem a participação dos alunos nas atividades escolares.

A Formação Continuada na área da Educação Especial para professores do Ensino Comum se revela ainda mais indispensável, especialmente no desafio de qualificar a articulação (relação) entre o Ensino Comum e o atendimento educacional, de modo a contribuir na promoção de práticas pedagógicas inclusivas. Desse modo, esta formação emerge da prática social e pedagógica concreta das escolas, e que se volta para a proposição de processos que disponibilizem aos professores conhecimentos, habilidades e atitudes inerentes aos profissionais reflexivos ou investigadores, inclusive de sua própria realidade (IMBERNÓN, 2011).

As FCPs do Ensino Comum repercutem de forma significativa no atendimento educacional para os estudantes público-alvo da Educação Especial. A articulação exercida de forma constante entre os professores do Ensino Comum e da área da Educação Especial, faz toda a diferença na vida escolar do estudante com deficiência e/ou AH/SD. É a partir da vivência, do diálogo, da observação e da ação, que novas formas de educar e novas práticas vão possibilitar boas respostas educacionais. Este atendimento no ensino por profissional especializado proporciona resultados relevantes, tanto para o estudante no processo de ensino-aprendizagem quanto para o professor no exercício da docência para práticas pedagógicas inclusivas, e atitudes renovadas, inovadoras e humanizadas.

Na Figura 3, explicam-se de forma sintética as ferramentas para a organização da ação docente para o atendimento educacional na Sala Comum para estudantes público-alvo da Educação Especial no Ensino Comum, que proporcionem práticas pedagógicas inclusivas.

Figura 3 – Quadro explicativo sobre o atendimento educacional na Sala Comum para estudantes público-alvo da Educação Especial no Ensino Comum



Fonte: Elaboração da autora (2022).

3.1 Atuação dos professores da Sala Comum frente aos estudantes público-alvo da Educação Especial

Os professores devem ter como base para o exercício do seu ofício uma Formação Inicial e Continuada. E, neste século, os desafios postos no mundo educacional requerem desse profissional docente inovações na atuação de suas práticas pedagógicas: uma nova forma de estar na profissão, entendendo a imprevisibilidade e as mudanças constantes dos contextos de atuação, que exigirão dos profissionais da escola uma formação ao longo da vida (BAPTISTA, 2015).

Sabe-se que ainda é rotineira a atitude conformista de muitos docentes de componentes curriculares do Ensino Comum, ao receberem um estudante público-alvo da Educação Especial em sua sala, com o discurso de não estarem preparados, e que não foram formados para esse objetivo. A educação, como processo de humanização, deve ser base da formação de todo docente. O público é heterogêneo

e diversificado. Por isso, as práticas pedagógicas na docência não devem mais estar atreladas aos discursos defasados de despreparo, mas sim a um atendimento educacional eficiente e significativo, que contemple as especificidades de todos.

Como assevera Carvalho (2000, p. 62):

[...] examinar a prática pedagógica – objetivando identificar as barreiras para a aprendizagem – é um desafio a todos os educadores, pois na maioria das vezes, os docentes se lançam quase que exclusivamente sobre os estudantes e suas características, sem a responsabilidade de um não aprender ou aprender com limitações e, muitas vezes, equivocadamente, se aponta para as condições orgânicas e psicossociais do sujeito, como obstáculos e responsáveis pelo insucesso na escola.

A Formação Continuada de qualidade pode contribuir para mudar essa concepção e suas consequências práticas, pois ela tem um papel relevante para a atuação de docentes, das Salas Comuns, aperfeiçoarem e aprenderem para melhor atender ao público com deficiência.

A responsabilidade não é exclusiva aos docentes, visto que o trabalho deve ser colaborativo com todos da escola, inclusive de forma articulada com o professor do AEE, tendo em vista que esse elo entre o professor do AEE com o professor do Ensino Comum irá contribuir para um resultado satisfatório no atendimento educacional desse público na Sala Comum.

Carvalho (2000, p. 79) destaca, ainda, que:

[...] a organização do atendimento educacional escolar, inspirado no paradigma da inclusão, implica a remoção de barreiras atitudinais frente à diferença de alunos com deficiência, dos que apresentam distúrbios de aprendizagem ou com outras características que os coloca em situação de desvantagem e também: no currículo e nas adaptações curriculares, na avaliação continuada do trabalho, na intervenção psicopedagógica, na qualificação da equipe de educadores, em recursos materiais, numa nova concepção do especial em educação.

No processo de qualificação da equipe de educadores, os saberes específicos de cada professor precisam dialogar para que novos saberes e novas conexões sejam estabelecidos. A atuação docente para o atendimento educacional inclusivo necessita ser desenvolvido com o intuito de somar, multiplicar, complementar, suplementar, envolver, aproximar o todo com o específico, estando perto, e relacionando a aprendizagem uns com os outros. Sem rótulos e sem receitas prontas, mas, construindo coletivamente um ofício que se quer com práticas inclusivas (TARDIF, 2015).

Baptista (2015) afirma que a perspectiva da construção da formação dos profissionais da educação numa escola inclusiva pressupõe que estes sejam capazes de criar ambientes educativos para a diversidade de estudantes em seus percursos de escolarização, com garantia de participação e experiências de sucesso.

Já passou do tempo que as escolas devem ter como rotina e vivência características, como: atitudes voltadas para um espaço culturalmente inclusivo, através de um trabalho colaborativo, com aperfeiçoamento para a atuação profissional; valorização e participação da família no processo de intervenção, bem como a identificação de potencialidades e dificuldades educacionais, com uma comunicação eficiente e humanizada; aproximação, participação e envolvimento entre todos os envolvidos; ampliação do uso das tecnologias; atendimento diversificado para rotinas estabelecidas etc. (IMBERNÓN, 2015).

É uma cultura a ser construída em equipe, a partir da realidade de cada ambiente escolar. Em convergência com o que expõe Veiga (2012, p. 17), no que tange à construção da identidade docente, esta constitui, “[...] uma das condições para a profissionalização envolve o delineamento da cultura do grupo que pertença profissional, sendo integrada ao contexto sociopolítico”.

Baptista (2015) observa que é necessário que as escolas repensem desde o seu planejamento, a sua organização, até as suas propostas curriculares, perpassando por sua forma de gestão, de aprendizagem, entre outras, com vistas a atender crianças e jovens provenientes de culturas cada vez mais diversificadas na complexa sociedade atual.

O planejamento e a Formação Continuada são elementos indispensáveis para a organização do trabalho, e fazem parte importante do atendimento educacional inclusivo. Sabe-se que é um desafio para os docentes diversificar e fazer adaptações e/ou flexibilizações curriculares, para que o estudante com deficiência participe ativamente e potencialize o seu desenvolvimento. Mas, é necessário pensar nesse público e elaborar o trabalho para que as práticas sejam voltadas à perspectiva inclusiva. Por isso, acredita-se que sejam importantes os diálogos e a participação dos professores(as) do Ensino Comum com o professor do AEE, pois, nas práticas e atitudes, percebem-se questionamentos, como: Como e o que ensinar? Como? O que fazer? Portanto, observações e orientações são feitas a partir desse elo, para que adaptações necessárias nas aulas sejam realizadas. Como aponta Miranda (2015, p. 4):

A estreita articulação do trabalho docente entre o professor do AEE e o professor da sala de aula do ensino comum irá refletir na construção de um bom ambiente de ensino-aprendizagem, fundamental para a promoção da inclusão e para o sucesso escolar de todos os alunos, principalmente daqueles com Necessidades Educativas Especiais (NEE). Para que a inclusão escolar ocorra, é necessário que a escola comum ofereça aos alunos condições favoráveis, realizando, para tanto, modificações na sua estrutura, principalmente no que diz respeito ao oferecimento dos serviços da Educação Especial na escola e na classe comum.

O envolvimento e a participação entre os professores, cada um com a sua especificidade, com um objetivo comum, para que o atendimento educacional na Sala Comum do público-alvo da Educação Especial tenha bons resultados, é a chave. Pode-se observar, através de alguns exemplos, a importância da articulação entre os profissionais, tais como: a realização de uma audiodescrição de um determinado vídeo relacionado com o conteúdo que será assistido na aula de Geografia; a elaboração de um recurso pedagógico e descrições das imagens para o ensino sobre moléculas na aula de Biologia; a utilização de mapas hidrográficos em alto-relevo na aula de Geografia; ou recursos em alto-relevo para o ensino de trigonometria.

As Formações Continuadas, voltadas às práticas pedagógicas inclusivas, precisam ser para além da sensibilização. É importante que o espaço formador gere interesse, estímulo e motivação para a aquisição de novos saberes, atitudes e situações-problema, bem como outras habilidades e competências, valorizando sempre a realidade vivenciada. (TARDIF, 2015)

O desenvolvimento do trabalho nas formações poderá ser a partir de referenciais teóricos bem definidos, que promovam uma relação da teoria com a prática, a exposição de conceitos e situações-problemas vividas diariamente, dentre outros. Por exemplo: o professor de Química do 7º ano de uma determinada escola municipal, tem um estudante cego em sua sala de aula comum. Este tem dificuldades para elaborar uma atividade sobre reações químicas, e relata que não foi preparado para atuar com esse público.

Então, o que fazer? A partir da situação-problema, reflexões, análises, observações e propostas de intervenção, serão construídas como estratégias para a aprendizagem desse estudante, para o aperfeiçoamento e mudança de mente e atitudes desse professor. Portanto, ouvir o professor, para compartilhar saberes e ajudá-lo na elaboração de planos para a sua atuação no atendimento educacional desse estudante, é fundamental.

Conforme Carvalho (2000, p. 79):

[...] além do aprimoramento na formação inicial e continuada de educadores, há necessidade de criarmos espaços dialógicos na escola, para que dúvidas, medos e a ressignificação da prática pedagógica possam ser examinados em equipe, como rotina de trabalho. Parece que a apropriação de informações, as trocas de ideias, a verbalização dos sentimentos, sem culpas, constitui caminhos para mudanças de atitudes.

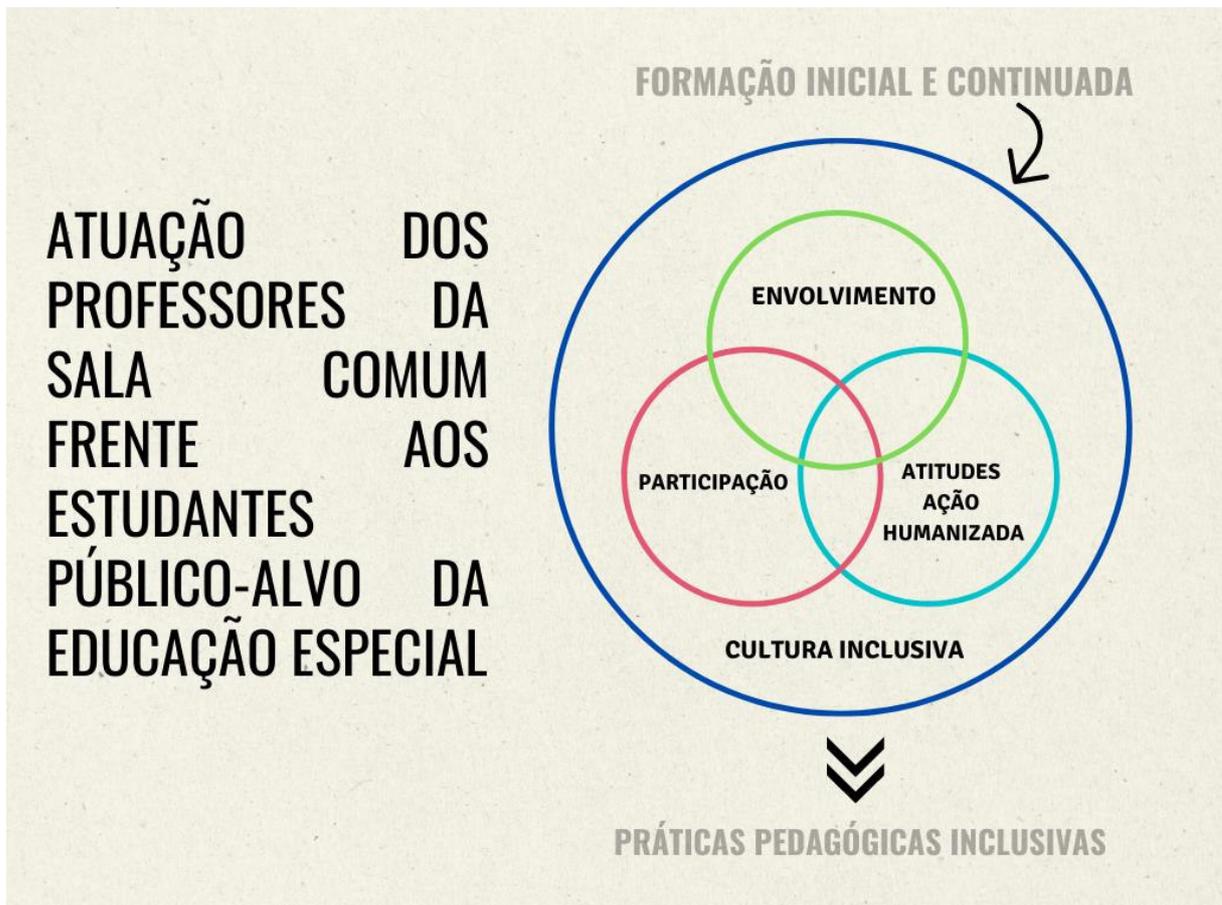
Os desafios atuais e futuros requerem mudanças para uma nova atuação na docência, para que se alcance concepções com práticas pedagógicas inclusivas maiores, e as intencionalidades e ações sejam mais conscientes e participativas no cotidiano escolar (IMBERNÓN, 2011).

A efetivação da inclusão escolar continua sendo um dos desafios mais importantes no cenário educacional, e quando os docentes do Ensino Comum e da Educação Especial se encontram diante de uma Formação Inicial e Continuada fragilizadas, maiores serão as limitações impostas para a melhoria do processo de ensino e aprendizagem, tanto nas salas de recursos, quanto na classe comum (BAPTISTA, 2015).

Há ainda muito a ser conquistado e garantido, principalmente no que se refere às fragilidades no processo de inclusão escolar: na garantia de FCPs que atuam no AEE, no trabalho colaborativo, praticamente inexistente, e no processo do trabalho pedagógico desenvolvido pelos professores.

Na Figura 4, ilustram-se as ferramentas importantes para trabalhar na FCP, para que a atuação dos professores da Sala Comum frente aos estudantes público-alvo da Educação Especial, sejam voltadas para a inclusão.

Figura 4 – Quadro sobre a atuação dos professores da Sala Comum frente aos estudantes público-alvo da Educação Especial



Fonte: Elaboração da autora (2022).

3.2 Saberes docentes e suas implicações na atuação para o ensino de estudantes público-alvo da Educação Especial

De acordo com Veschi (2020), “Saberes” é uma palavra que instiga a conhecer e entender melhor sobre um determinado assunto ou situação. Além disso, impulsiona para pesquisar: O que são saberes? O que é saber? Qual é o seu papel, e para que servem os diversos saberes? Por que os saberes são tão importantes para a formação? “Saber”, etimologicamente, tem origem no latim *sapere*, e está relacionado ao acúmulo de informações e experiências para a construção de valores. É a capacidade de saborear o novo, para saber e transformar o mundo. Por isso, o saber está diretamente relacionado às realidades sociais, com a pessoa, sua identidade e suas experiências pessoais e profissionais.

Ao conhecer brevemente sobre o “saber”, inclina-se essa curiosidade ao ofício de professores. Os saberes fundamentam o trabalho, a formação docente, as

competências, as habilidades, o saber-fazer, entre outros elementos que implicam na atuação do professor a partir do que ele sabe e aprende. O saber dos professores é um saber social e diversificado, que é partilhado por vários grupos de sujeitos relacionados à experiência de trabalho, com objetos e práticas sociais, plural e temporal (TARDIF, 2014).

Na FCP, compartilhar saberes e práticas pedagógicas é salutar para a construção de uma escola democrática e inclusiva, tendo em vista que a formação de todos tem como base a educação. Ser, estar e fazer fazem parte da complexidade humana. O indivíduo homem é um ser aprendiz e ensinável, que em tudo tem algo para aprender e saber, e que sabe para compartilhar. Na prática educacional não é diferente. Cada docente e membro da comunidade escolar tem consigo um saber adquirido a ser compartilhado e construído. O saber é sempre o saber de alguém, que trabalha alguma coisa no intuito de realizar um objetivo qualquer (TARDIF, 2014).

Os saberes para o ofício nas Salas Comuns ao atendimento educacional de estudantes com deficiência têm suas implicações desafiadoras nas práticas pedagógicas inclusivas. Sendo que, a soma, a troca e o compartilhar dos componentes curriculares e as experiências são fundamentais para o entendimento dos saberes que cada um tem consigo. A construção coletiva de saberes, tecendo uma relação entre os tipos de saberes para atuar de forma colaborativa e eficiente para a desenvolvimento das potencialidades, é relevante para promover bons resultados na aprendizagem dos estudantes público-alvo da Educação Especial.

Para Tardif (2014, p. 11):

O saber não é algo que flutua no espaço: o saber dos professores é o saber deles, e está relacionado com a pessoa e a identidade deles, com a sua experiência de vida e com a sua história profissional, com suas relações com os alunos em sala de aula e com os outros atores escolares da escola.

Vale frisar que os saberes docentes não se resumem somente aos componentes curriculares impostos pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC), e os conhecimentos adquiridos no currículo acadêmico da Formação Inicial de professores. Esses saberes concatenam indissociavelmente com a realidade social, ou seja, existe uma relação entre saberes e sociedade. Tardif (2014, p. 16) assegura que:

[...] os saberes de um professor são uma realidade social materializada através de uma formação, de programas, de práticas coletivas, de disciplinas

escolares, de uma pedagogia institucionalizada etc., e são também, ao mesmo tempo, os saberes deles.

Os saberes docentes para a prática pedagógica podem ser caracterizados como disciplinares, curriculares, experienciais, e que se relacionam com saberes próprios do docente. Porém, não significa que está relacionado somente com a transmissão de conhecimentos, pois existe uma mobilização social e pedagógica de diversos saberes fundamentais para a atuação profissional do professor (TARDIF, 2014).

Diante do exposto, pode-se observar o quanto é importante ter o entendimento sobre o saber, a sua natureza e os seus valores para a formação humana. Com isso, os saberes dos professores por meio de sua família, ambiente de vida, acadêmico e escolar, a socialização de sua história profissional e formação, os livros didáticos lidos, os cursos de Formação de Inicial, de aperfeiçoamentos, toda a trajetória do professor, são as ferramentas utilizadas com implicações significativas para a prática do seu ofício com todos os estudantes, inclusive com o público-alvo da Educação Especial.

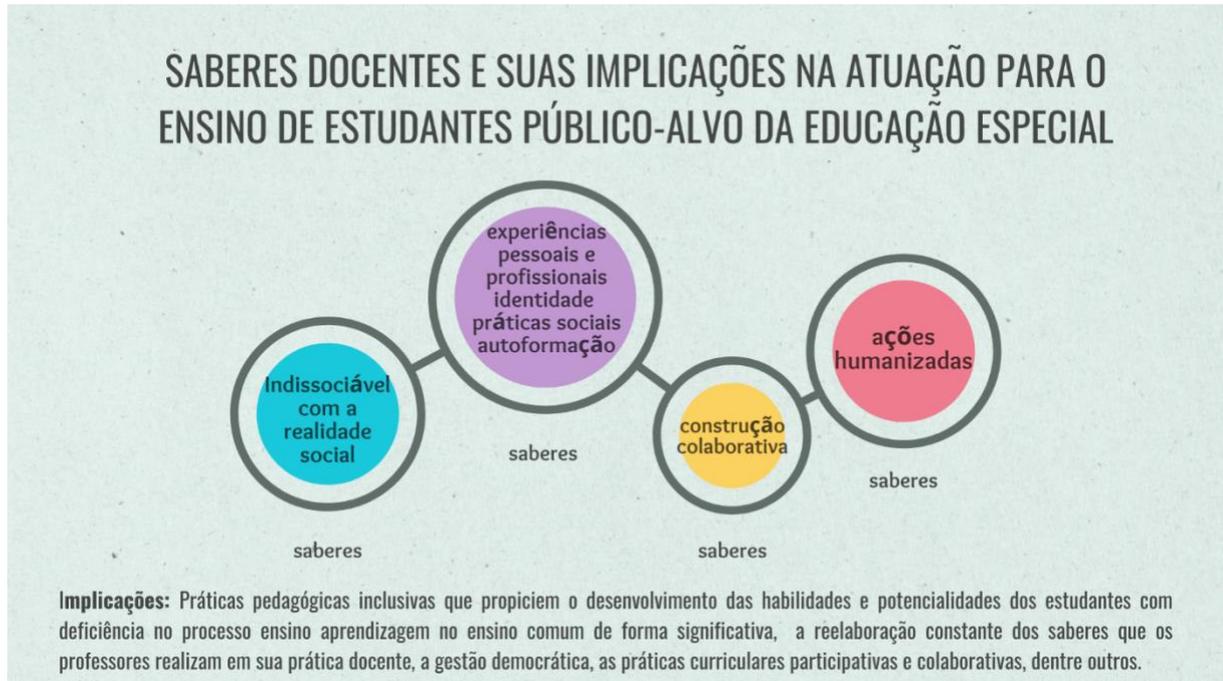
Diante do exposto, Pimenta (1997, p. 12) afirma que:

Conseqüentemente, trata-se de pensar a formação do professor como um projeto único, englobando a inicial e continuada. Nesse sentido, a formação envolve um duplo processo: o de autoformação dos professores, a partir da reelaboração constante dos saberes que realizam em sua prática, confrontando suas experiências nos contextos escolares; e de formação nas instituições escolares onde atuam. Por isso, é importante produzir a escola como espaço de trabalho e formação, o que implica a gestão democrática e práticas curriculares participativas, propiciando a constituição de redes de formação continuada, cujo primeiro nível é a formação inicial.

Portanto, os saberes docentes contribuirão para que o trabalho do professor tenha implicações positivas, com resultados propícios ao desenvolvimento do estudante em suas potencialidades, por meio de uma consciência prática e profissional adquirida por suas atividades intencionais e não intencionais, suas rotinas, intenções, objetivos, justificativas e ações humanizadas, através de uma nova forma de ver, ser e fazer educação.

Na Figura 5, ilustra-se, de forma explicativa, sobre os saberes docentes e suas implicações na atuação para o ensino de estudantes público-alvo da Educação Especial.

Figura 5 – Quadro ilustrativo e explicativo sobre saberes docentes e suas implicações na atuação para o ensino de estudantes público-alvo da Educação Especial



Fonte: Elaboração da autora (2022).

4 AS TECNOLOGIAS DIGITAIS NO APOIO À FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA O ENSINO DE ESTUDANTES PÚBLICO-ALVO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL

A tecnologia é indispensável para o desenvolvimento mundial, profissional e pessoal, sendo que a evolução tecnológica tem alterado a forma de agir, pensar e de se relacionar entre pessoas e as instituições, não se restringindo apenas aos novos usos de determinados equipamentos e produtos, pois à medida em que se manipulam determinados recursos, insere-se em uma cultura existente, que transforma não apenas o comportamento individual, mas o de todo o grupo social (KENSKI, 2003).

Especialmente entre os mais jovens, essa cultura tem se mostrado mais avassaladora, visto que compõe o cotidiano dos jovens estudantes no País. É incomum, atualmente, encontrar nas escolas brasileiras um estudante que não tenha destrezas no manuseio de dispositivos, como *smartphones* e *notebook*⁴ (KENSKI, 2003).

A situação supracitada impõe reflexões e renovadas ações pedagógicas às escolas brasileiras, públicas e privadas, exigindo que a educação e os seus profissionais deixem de simplesmente abominar o uso de celulares nas escolas, impondo duras punições, sem um trabalho educacional ou mesmo um processo Formativo Contínuo para extrair as melhores oportunidades dos recursos tecnológicos (KENSKI, 2003).

De certa forma, a pandemia da Covid-19, com duras perdas em todas as áreas humanas, impondo a suspensão de aulas presenciais nos períodos mais dramáticos que perduraram em muitas situações de contágio, trouxe ao centro do palco das aulas o Ensino Emergencial Remoto (ERE), no qual todos tiveram que se valer dos avanços tecnológicos para tentar superar o isolamento e a distância das oportunidades e direitos de aprender. Nesse cenário, os estudantes que já tinham acesso às mais avançadas tecnologias obtiveram vantagens (OLIVEIRA, 2021).

A educação, portanto, no cenário mundial hodierno, precisa caminhar junto às inovações tecnológicas; não de forma mecânica e sem reflexão, mas inter-relacionada

⁴ Em muitos casos, alguns estudantes de escolas públicas, em maior situação de vulnerabilidade social, têm menos acesso a esses equipamentos pela falta de recursos financeiros para adquiri-los, e por inexistência de políticas públicas permanentes de oferta de *notebook* e outros equipamentos para o uso educacional. Como ocorreu nos anos de 2000, com uma política nacional de distribuição de *notebook* para estudantes com deficiência visual.

e imbricada entre si, favorecendo que o processo educacional seja mais acessível a todos que dele se utilizam. O espaço educacional e os profissionais da educação precisam – além de aperfeiçoarem-se –, adaptarem-se e renovar as suas práticas para um ensino alinhado, que acompanhe e ajude a promover mudanças qualitativas (KENSKI, 2003).

Portanto, não será negando as possibilidades de uso pedagógico dos recursos tecnológicos, que a escola contribuirá em uma sólida formação de seus estudantes, mas sim alinhada ao crescimento da tecnologia, estando apta e disponível a mudar as suas ações e atitudes no processo de ensino-aprendizagem. Os tempos mudaram, e requerem novas perspectivas e modernas formas de fazer, agir e ser educador (KENSKI, 2003).

O professor, no exercício da docência nesta geração, não terá bons resultados, se requerer do estudante uma aprendizagem com metodologias e práticas tradicionais. A didática do professor precisa possibilitar que as informações e os conteúdos estejam concatenados com os diversos e múltiplos *apps* e *smartphones*, lembrando que o desenvolvimento profissional e a atuação deste professor são um trabalho conjunto com toda a comunidade escolar. No entanto, a responsabilidade pela mudança é de todos que fazem parte da escola, e devem estar abertos às possibilidades de refazer e fazer as suas práticas (KENSKI, 2003).

É preciso um importante esforço educacional que inclua desde políticas públicas até ações concretas e sistemáticas no ambiente escolar, para que todos acessem as informações e formações que lhes qualifiquem na utilização consciente e confortável das novas tecnologias, considerando que estas mudam, constantemente, e implicam no ensino e na aprendizagem (KENSKI, 2003).

A utilização dos equipamentos tecnológicos deve ser inserida desde a proposta pedagógica da escola, com as suas metas e ações gerais, além de contribuir no contexto específico da sala de aula com algumas disciplinas e conteúdo, visando o pleno desenvolvimento do estudante em interface com as mais modernas tecnologias aplicadas ao cenário educacional (BOTTENTUIT JUNIOR; CARVALHO; CHAHINI, 2016).

Inovar é mais que necessário para que uma aula seja produtiva e proporcione bons resultados, pois os seus desafios continuam postos e são complexos, já que implica não somente em adquirir novos acessórios e equipamentos, mas, também, entre outras coisas, na abertura ao novo, evidenciando a necessidade de Formações

Continuadas inovadoras que ficaram escancaradas à sua urgência de um novo ser-fazer docente (KENSKI, 2003).

A inserção de recursos inovadores na educação não converge com práticas de formação arcaicas, pois a tecnologia é uma realidade diária para todos. Portanto, o docente precisa se dispor a aperfeiçoar as suas práticas, precisando de Formações Continuadas diferenciadas, que gerem conhecimentos para avanços educacionais e tecnológicos (KENSKI, 2003).

Segundo Kenski (2003), não é possível pensar na prática dos professores sem considerar o ser humano que é esse docente, e a sua formação: formação essa que não se esgota ao concluir uma licenciatura, e muito menos em uma semana de encontro pedagógico em sua escola de atuação, mas dura todo o seu caminho profissional, dentro e fora da sala de aula. “Antes de tudo, a esse professor devem ser dadas oportunidades de conhecimento e de reflexão sobre sua identidade pessoal como profissional docente, seus estilos e seus anseios”. (KENSKI, 2003, p. 43).

Em relação à complexidade acima apresentada, novos profissionais são formados e aperfeiçoados para exercerem o seu ofício, sendo possível observar que, mesmo com essa realidade tecnológica, a educação precisa dar passos importantes e rápidos para conseguir acompanhar a velocidade virtual e digital de modo que possa contribuir com mais qualidade na mudança social (KENSKI, 2003).

Educação e tecnologia, portanto, são imprescindíveis na vida humana. As tecnologias atuais, inclusive, fazem com que os indivíduos estejam em vários lugares diferentes, como em videoaulas e web conferências, que invadem as vidas e ampliam as memórias como o armazenamento nas nuvens, e em muitos casos favorecem o bem-estar individual e coletivo. Mesmo diante dessa constatação, ainda há um hiato referente ao uso das TICs no campo da educação, especialmente na Educação Básica das escolas públicas brasileiras (KENSKI, 2003).

Enquanto no cotidiano da escola básica, a presença de notebook, tablet, smartphone, recursos de multimídia como data-show e a internet já alcançaram status social e se consolidaram entre o público atraído pelo uso desses novos aplicativos; a escola, enquanto instituição de ensino, ainda não se instrumentalizou satisfatoriamente no que diz respeito ao aproveitamento dessas tecnologias digitais no fomento ao processo ensino-aprendizagem (BOTTENTUIT JUNIOR; CARVALHO; CHAHINI, 2016, p. 4).

Ressalta-se, que o uso em si das Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDICs) não melhora o desempenho acadêmico do estudante sem uma

mediação pedagógica, que promova a reflexão e a criticidade, inclusive diante de aspectos positivos e negativos da hiperconectividade.

No cenário apresentado até aqui, emergem as competências digitais sendo concebidas como a mobilização de habilidades e destrezas, que permitem buscar, selecionar criticamente, obter e processar informações relevantes mediante o uso das TDICs, para transformá-las em conhecimento. Ou seja, vai bem além de saber usar um dispositivo digital, sendo necessária uma alfabetização digital composta por várias dimensões, como letrada, visual, audiovisual, informacional, comunicacional, entre outros (PEDRO, 2018).

A escola deve trabalhar com múltiplas possibilidades para alfabetizar para além do letramento, levando em conta os meios de comunicação digitais e as competências necessárias para usufruir desse meio, para que o estudante do século XXI possa ser capaz de ler textos impressos e digitais, demonstrando domínio em relação às TDICs, tratando a informação e apreciando criticamente. Os utilizadores de TDIC são classificados em usuários básicos, independentes e avançados (KENSKI, 2003).

Assim, cabe à escola contribuir para que os nascidos na era digital não se tornem mero usuários passivos desses recursos, mas possam desfrutar de todos os benefícios trazidos por essa evolução tecnológica, com criticidade e maior autonomia. A escola, então, precisa refletir constantemente sobre a ideia de uma cidadania digital imbricada com a utilização adequada e responsável da tecnologia (PEDRO, 2018).

Diante das reflexões citadas neste estudo, apresenta-se o levantamento das pesquisas que compõem a revisão de literatura, constituindo o Estado da Arte. Ou seja, este encontra-se em formato de artigos nos idiomas português e espanhol, referente à revisão de literatura sobre FCP nos Anos Finais do Ensino Fundamental para a inclusão, que foi realizado na base de periódicos do portal da Capes e da Biblioteca Eletrônica Científica Online (SciELO). As palavras-chave utilizadas para essa busca foram: “Formação Continuada”, “Ensino Comum”, “Educação especial” e “Inclusão”, abrangendo o período de 2011 a 2021.

Encontraram-se 31 artigos que se aproximam do objeto de estudo e, ao fazer as primeiras análises, descartaram-se oito, que não tinham o objetivo referente ao objeto de estudo, e selecionaram-se nove artigos que se relacionam com a temática sobre a Formação Continuada para a inclusão, e 14 artigos relacionados à FCP e às

tecnologias digitais, os quais estão organizados sistematicamente no Quadro 1, abaixo.

Quadro 1 – Quadro descritivo dos artigos selecionados

Título	Autor/Ano	Objetivos	Metodologia
O olhar complexo sobre a formação continuada de professores para a utilização pedagógica das tecnologias e mídias digitais.	Santos e Sá (2021)	Caracterizar, descrever, analisar, compreender e contrastar como se organizam os programas de FCP em Tecnologias e Mídias Digitais (TMDs), atuantes nas séries iniciais do Ensino Fundamental.	Utilizaram a abordagem qualitativa, em que foi realizado um estudo de caso múltiplo, nos programas de formação continuada em TMDs propostos pelas SMEDs dos municípios de Curitiba (PR), Cascavel (PR), Florianópolis (SC) e Joinville (SC). Os dados foram obtidos por meio de entrevistas semiestruturadas, questionários e análise das diretrizes e currículos norteadores das ações educacionais destes quatro municípios. Os resultados obtidos nesta pesquisa de doutorado indicaram a relevância do protagonismo docente nos processos formativos; a necessidade de realização da formação <i>in loco</i> , na unidade de atuação dos professores; a importância de um acompanhamento, assessoramento e auxílio para que os docentes coloquem em prática os conteúdos desenvolvidos nas formações; a necessidade de infraestrutura adequada, com aquisição e manutenção de recursos digitais; e a pertinência da FCP não ser desenvolvida de forma isolada, mas compreendida como uma tessitura de múltiplos elementos que precisam ser considerados, para que as práticas formativas em TMDs possam contribuir para o processo de qualificação docente.
O uso das tecnologias como ferramenta para a formação continuada e autoformação docente.	Machado <i>et al.</i> (2021)	Identificar um perfil docente com foco na utilização de dispositivos digitais para o exercício de suas funções e aprimoramento das práticas pedagógicas.	Utilizaram questionário para professores de uma rede municipal da região metropolitana de Porto Alegre. Como resultados, observaram, a partir do levantamento dos dados, que existe a necessidade de estratégias formativas comporem políticas de formação docente, sendo acompanhadas de forma planejada.
Experiências de formação continuada de professores da educação básica para criação e uso de materiais didáticos digitais em tempos de pandemia.	Oliveira, Garbin e Pirillo (2021)	Avaliar a percepção de professores sobre o uso de tecnologias e materiais didáticos digitais.	Utilizaram questionários e realizaram uma oficina. A partir dos dados coletados, verificaram que os professores não sentem dificuldades com os conteúdos específicos, o que demonstra que aspectos pedagógicos e tecnológicos precisam ser privilegiados em suas formações.
As contribuições de Meirieu para a formação continuada	Vieira <i>et al.</i> (2020)	Promover formações continuadas com professores, com ênfase	Utilizou a pesquisa-ação colaborativo-crítica, desenvolvida em uma escola municipal de Ensino Fundamental de

de professores e a adoção de práticas pedagógicas inclusivas.		na inclusão de estudantes, público-alvo da Educação Especial nas escolas, por meio de práticas pedagógicas inclusivas.	Vitória (ES). A pesquisa foi fundamentada nas concepções de Meirieu (2002, 2005). Como procedimentos teórico-metodológicos, os autores realizaram a observação do trabalho pedagógico no cotidiano escolar, incluindo os momentos de formação e colaboração nas atividades de classe, e entrevistas semiestruturadas. A partir dos dados, observamos que os momentos de formação continuada são espaços-tempos propícios para problematizar as práticas pedagógicas e o uso de laudos médicos como elementos que podem induzir à rotulação dos discentes como sujeitos não propensos à aprendizagem, culminando na negação do direito à educação. A investigação realizada foi um desdobramento do projeto "Observatório Nacional de Educação Especial".
Formação continuada de professores para educação inclusiva: uma experiência com casos de ensino.	Duek <i>et al.</i> (2020)	Refletir, a partir das narrativas de professoras colaboradoras, sobre o potencial dos casos de ensino para a aprendizagem e o desenvolvimento profissional docente no contexto da educação inclusiva.	Utilizou o referencial construtivo-colaborativo de investigação, tendo os casos de ensino como a principal estratégia de produção dos dados. Foi realizada uma formação-investigação com oito professoras de uma escola pública municipal de Natal (RN). As narrativas escritas por elas, que, por suas características, se configuram como casos de ensino, e os discursos das docentes, demonstram que os casos de ensino contribuíram para ampliar os seus conhecimentos sobre a inclusão de estudantes com deficiência, gerando questionamentos sobre a prática pedagógica.
Formação continuada de professores com as tecnologias móveis digitais.	Lucena, Santos e Mota (2020)	Discutir, além das transformações oriundas da vivência com as tecnologias digitais móveis, algumas possibilidades para a FCP com os <i>softwares</i> sociais.	Pesquisa colaborativa utilizando a Web 2.0, que contribui com o surgimento dos <i>softwares</i> sociais, ampliando as interações entre as pessoas e possibilitando a criação de grupos que potencializam processos de aprendizagem e ensino por meio dos aplicativos instalados nos <i>smartphones</i> .
Formação docente continuada: ensino híbrido e sala de aula invertida como recurso metodológico para o aprimoramento do profissional de educação.	Morais e Souza (2020)	Evidenciar a relevância da formação docente continuada para com o trabalho com as tecnologias digitais e uma mudança em sua prática pedagógica mediante ao trabalho com as Metodologias Ativas.	Pesquisa teórica com revisão de literatura, em que buscou embasamentos fundamentais para reflexão sobre a formação continuada e as metodologias ativas visando incentivar futuros pesquisadores ao uso das tecnologias na sala de aula. Observaram nos resultados da busca teórica que o paradigma educacional necessita de transformações, assim, mudanças na sociedade devido ao uso

			das tecnologias digitais cada vez mais presentes.
Formação docente para o uso dos aplicativos do <i>Google for Education</i> em sala de aula.	Vasconcelos, Ferrete e Lima (2020)	Analisar o processo de formação docente sob a perspectiva do uso dos aplicativos da plataforma <i>Google for Education</i> nas práticas de ensino de uma Instituição de Ensino Superior (IES), do município de Aracaju (SE).	Pesquisa qualitativa, com abordagem descritiva e exploratória e com trabalho de campo. Constataram nos resultados que apesar dos docentes participantes da pesquisa, dois fatores se mostram essenciais para o uso eficaz das TDICs no processo de aprendizagem: interesse e investimento em formação continuada.
Dizeres de professores sobre formação continuada e uso de tecnologias digitais.	De Jesus e Pavanelli-Zubler (2019)	Discutir os dizeres dos professores sobre o uso das tecnologias, ponderando também os seus apontamentos sobre a formação continuada.	Utilizaram pesquisa interpretativista, em que foram entrevistados professores de escolas públicas da rede estadual de ensino de Mato Grosso, que participam de formação continuada e utilizam tecnologias com seus estudantes. Observaram nos resultados que os dizeres dos educadores denotam que ainda há necessidade de formação técnica e de que é preciso vincular teoria e prática. Também foram evidenciados alguns indicadores para a organização dos momentos de estudos da formação continuada.
Formação inicial e continuada de professor face às tecnologias digitais.	Silva e Paiva (2019)	Refletir sobre as interfaces entre formação inicial e continuada de professor e a utilização das tecnologias nesse processo.	Pesquisa com abordagem qualitativa em que reflete sobre os conceitos do discurso, multimodalidade, letramento digital e formação de professores e, a partir desses, sugerem o uso de dois aplicativos para a construção do conhecimento na formação inicial e na continuada. Como resultado desta pesquisa, afirmam que educação de qualidade depende de uma formação que concilie teoria e prática, levando o futuro professor a captar melhor as condições sociais, culturais, intelectuais de sua própria prática.
Contribuições sobre a utilização do aplicativo <i>WhatsApp</i> na formação continuada de professores.	Gallon <i>et al.</i> (2019)	Apresentar uma investigação sobre o aplicativo <i>WhatsApp</i> como uma possibilidade de auxílio na FCP.	Pesquisa Investigativa. Utilizaram um questionário a um grupo de 24 professores, obtendo o retorno de 23 instrumentos, analisando as respostas por meio de Análise Textual Discursiva. Com os resultados, fizeram levantamento de duas categorias para análise: contribuições e considerações do aplicativo para formação de professores.
Formação continuada para docentes da educação básica: uso da tecnologia como apoio às aulas presenciais.	Costa (2019)	Verificar a importância da Formação Continuada para um grupo de docentes pela perspectiva do uso da Plataforma <i>Google Classroom</i> , numa escola da rede	A pesquisa foi realizada com um grupo de 11 docentes dos Anos Finais do Ensino Fundamental de uma escola. Para a coleta de dados, foi utilizado questionário, observações diretas da pesquisadora registradas num diário de campo e entrevista estruturada para os docentes ao final da Formação

		municipal de ensino, localizada no litoral norte do RS.	Continuada proposta. Os resultados desta pesquisa indicaram que docentes acreditarem que a inserção da tecnologia nas suas aulas seria um diferencial, ela é ainda pouco utilizada nas suas práticas pedagógicas. Para eles, o uso da Plataforma <i>Google Classroom</i> potencializaria as aulas presenciais, porém, relataram a sua insegurança para inserir a tecnologia, enfatizando a necessidade de haver mais formações que tratem sobre essa área.
Diferentes sentidos de "NÃO": vozes de professores em formação continuada sobre o tema da Inclusão.	Santos e Nascimento (2016)	Analisar com o apoio da perspectiva a complexidade vivida pelos professores da Educação Básica a partir dos seus próprios olhos e vozes.	Com base na narrativa de professores de cinco municípios do Rio de Janeiro, foi organizado um curso de FCP de escolas públicas das classes comuns e da educação especial. O curso foi um desdobramento do projeto de pesquisa colaborativa intitulado Observatório Estadual da Educação Especial no Rio de Janeiro (OEERJ), vinculado, por sua vez, ao projeto nacional denominado Observatório Nacional da Educação Especial (ONEESP). Foram utilizados filmagens, gravações, vídeos e áudios para capturar as vozes dos professores durante a formação continuada e inclusão.
Formação continuada para professores em metodologias educativas e tecnologias digitais.	Figueiredo (2017)	Utilizar as metodologias de ensino combinado com o uso pedagógico das tecnologias digitais na formação continuada com 12 professores da Educação Básica do município de Vila Propício (GO).	Trabalho desenvolvido com 12 professores da Educação Básica do município de Vila Propício (GO), que participaram do curso de formação ministrado pela equipe do Projeto Rondon da Universidade Federal do Rio Grande (FURG), na Operação Centro-Norte, em janeiro de 2009.
Formação de professores para alunos público-alvo da educação especial: algumas considerações sobre limites e perspectivas.	Otalara e Dall Acqua (2016)	Apresentar algumas considerações acerca de questões importantes relacionadas à formação e atuação de professores no Brasil, com foco mais específico nos desafios decorrentes da inclusão escolar em escolas regulares.	Revisão de literatura que aponta algumas implicações relativas a possíveis estratégias para o aprimoramento da formação. Além disso, menciona informações referentes ao <i>locus</i> de formação e possíveis desdobramentos.
A educação inclusiva: um estudo sobre a formação docente.	Tavares, Santos e Freitas (2016)	Investigar a formação em educação inclusiva de professores da rede pública que atuam com crianças com deficiência em escolas regulares do Ensino Fundamental.	Foram entrevistados 52 professores, sendo: 25 professoras regentes, 17 professoras-apoio e 10 professores de Educação Física. As entrevistas foram gravadas e transcritas. Os autores utilizaram a Análise de Conteúdo e, como referencial teórico, o Modelo Bioecológico de Desenvolvimento Humano. No que diz respeito à formação dos docentes, categorias de análises foram identificadas: o

			reconhecimento da importância da formação pelos docentes, a angústia pela percepção de formação insuficiente, a busca pela formação continuada ou, ainda, por especializações através de cursos e, até mesmo, pós-graduação como forma de preencher essa lacuna, crítica ao conteúdo das disciplinas cursadas, formação como facilidade de acesso à informação, distância entre teoria e prática.
Formação Continuada de Professores no Uso de Tecnologias Digitais.	Santos e Tigre (2015)	A pesquisa buscou analisar qual(is) formação(ões) os professores têm atualmente na área das tecnologias digitais e como integram ferramentas digitais às práticas pedagógicas. Bem como, identificar, nas produções literárias, possíveis etapas de uma formação continuada; investigar, nos questionários obtidos com a pesquisa de campo, quais os motivos que impedem a formação continuada e descrever o perfil dos professores, além de analisar as informações colhidas no questionário.	Realizaram um estudo de campo com professores da Educação Básica de Vitória da Conquista (BA). Utilizaram a pesquisa do tipo exploratória, com levantamento bibliográfico, entrevistas e exemplos que estimulam a compreensão do assunto. Ao realizarem as análises concluíram que ainda é presente a desqualificação dos docentes quanto ao uso das tecnologias educacionais, e que estes carecem de formação continuada. Haja vista que com o momento atual de uso intenso das tecnologias é preocupante o não uso na prática docente.
Formação de professores e ensino colaborativo: proposta de aproximação.	Cabral <i>et al.</i> (2014)	Apresentar à comunidade científica e escolar algumas possibilidades que tangem a formação do professor sob a perspectiva da inclusão escolar, pautando-se, particularmente, na proposta do ensino colaborativo.	Foi realizado estudo de caso em uma escola da rede regular de ensino de uma cidade do interior do estado de São Paulo. Com isso, foi possível descrever e evidenciar como a perspectiva do ensino colaborativo pode favorecer o processo de inclusão escolar, bem como uma formação continuada no próprio contexto de trabalho desse professor.
Os desafios da equidade e da inclusão na formação de professores.	Rodrigues (2014)	Teorizar sobre a relação dos conceitos de equidade e inclusão, estabelecendo os pilares básicos da formação de professores como agentes de trocas.	Revisão de literatura sobre os desafios da inclusão na formação de professores relacionando a inclusão escolar com a inclusão social.
Tecnologias digitais e formação continuada de professores.	De Sá e Endlich (2014)	Investigar os conhecimentos adquiridos pelos professores nos cursos de formação continuada	Sistematizaram a pesquisa com revisão bibliográfica através de um quadro teórico e pesquisa aplicada nas escolas da rede municipal de Curitiba. Os resultados apontaram que há uma

		e a integração dos recursos das tecnologias digitais na escola no período de 2011 a 2012.	necessidade de uma concepção de formação continuada que propicie elementos teóricos e metodológicos que fundamentem a integração crítica e propositiva dos recursos tecnológicos digitais à prática educativa.
A formação continuada de professores no interior sul-mato-grossense e o uso das tecnologias digitais de informação e comunicação.	Gumieiro (2014)	Verificar a forma de inserção das TDICs nessas ações de formação continuada.	Utilizaram a abordagem qualitativa de pesquisa, com procedimentos metodológicos como a análise de documentos, observação e entrevista semiestruturada. Como resultado, mencionaram que os processos de formação continuada que envolvem as TDICs ainda apresentam desafios para serem rompidos na rede municipal de ensino.
Saberes necessários aos professores para promover a inclusão de alunos com Necessidades Educacionais Especiais.	Nozi e Vitaliano (2012)	Identificar, por meio de revisão da literatura da área especializada, os saberes necessários aos professores para promover a inclusão de estudantes com NEEs no ensino regular.	Revisão de literatura em sete periódicos, dez capítulos de livros e três dissertações da área de Educação e Educação Especial, produzidos entre os anos de 2005 e 2009. Os resultados indicam a necessidade de conhecimentos teóricos, conceituais e metodológicos específicos para incluir tais estudantes em classe comum. Os dados obtidos foram organizados em categorias.
Concepções de professores sobre inclusão escolar e interações em ambiente inclusivo: uma revisão da literatura.	Silveira, Enumo e Rosa (2012)	Analisar o conteúdo de publicações nacionais da última década (2000-2010), sobre concepções de professores a respeito da inclusão de estudantes com alguma NEE e interações no contexto educacional inclusivo, também identificando fatores facilitadores e impeditivos da efetivação das diretrizes educacionais existentes.	Revisão de literatura que analisa as concepções de professores sobre a inclusão nas escolas a partir de publicações nacionais.

Fonte: Elaborado pela autora (2021).

5 METODOLOGIA

Apresentam-se, nesta seção, os aspectos metodológicos indispensáveis para a delimitação do objeto de estudo, com êxito na consecução dos objetivos propostos, expondo a abordagem metodológica e os tipos de pesquisa, local, participantes, classificação e critérios de inclusão e exclusão dos participantes da pesquisa, bem como os detalhes sobre os procedimentos e instrumentos para a coleta e a análise de dados do presente estudo, tendo como perspectiva o estudo de abordagem qualitativa.

5.1 Tipo de pesquisa

Esta pesquisa, quanto à finalidade, tem natureza aplicada, pois se volta a produzir um conhecimento efetivamente aplicado à realidade das escolas municipais maranhenses, no que se refere à inclusão dos estudantes com deficiência no Ensino Fundamental. Assim, primeiramente aponta-se que, pela definição do problema, optou-se, pelo ponto de vista da abordagem, a pesquisa qualitativa. Nesta abordagem, as vozes dos participantes são importantes, ao expressar os sentidos atribuídos à realidade e concepções de mundo deles (ALVES, 1991).

Quanto aos objetivos, esta pesquisa caracteriza-se como exploratória. A pesquisa exploratória proporciona informações sobre a temática investigada, possibilitando um planejamento flexível que envolve levantamento bibliográfico, experiências com pessoas envolvidas na pesquisa e análise de exemplos. Portanto, este tipo de pesquisa permite um estudo de caso e bibliográfico (PRODANOV; FREITAS, 2013).

Garnica (1997) afirma, também, que na pesquisa qualitativa não há neutralidade do pesquisador em relação à sua pesquisa, uma vez que ele, desde a elaboração e escolhas iniciais, bem como no desenvolvimento e análise dos dados, atribui significados a partir da sua visão de mundo, forjada no processo de sua formação. Em outras palavras, o pesquisador quer conhecer, interagindo com o conhecido e se dispondo a comunicá-lo. Tal prerrogativa converge com o entendimento de Lüdke e André (1986), que argumentam que a pesquisa com essa natureza dá ênfase ao processo, valorizando o significado que as pessoas dão à sua própria realidade.

Quanto ao método de procedimento, utilizou-se a pesquisa bibliográfica, documental e de campo, amparada nos princípios da pesquisa do tipo Estudo de Caso. Na primeira, tomaram-se como referências para as análises e discussões, outras pesquisas relevantes e produções da literatura especializada relacionadas ao objeto em estudo. Pizzani *et al.* (2012, p. 54) dissertam que:

Entende-se por pesquisa bibliográfica a revisão da literatura sobre as principais teorias que norteiam o trabalho científico. Essa revisão é o que chamamos de levantamento bibliográfico ou revisão bibliográfica, a qual pode ser realizada em livros, periódicos, artigo de jornais, sites da Internet entre outras fontes.

Na Figura 6, apresenta-se um quadro sistemático sobre o tipo de pesquisa abordado na metodologia.

Figura 6 – Quadro sistemático sobre o tipo de pesquisa



Fonte: Elaboração da autora (2022).

A partir desse levantamento bibliográfico, elaborou-se um quadro teórico relacionado com o objeto de estudo, de forma alinhada aos objetivos específicos, subsidiando teoricamente a tessitura de elaboração dos produtos.

Para a pesquisa documental, compreende-se como necessário acessar um *corpus* documental composto de documentos oficiais da Semed de São Luís, pertinentes à temática estudada, considerando, também, as especificidades postas por esse momento de pandemia da Covid-19, como decretos, resoluções, pareceres, entre outros, todos relacionados à Formação Continuada no âmbito da Rede Pública Municipal de Ensino de São Luís. Como bem acentuam Sá-Silva, Almeida e Guindani (2009, p. 2): “A análise documental favorece a observação do processo de maturação ou de evolução de indivíduos, grupos, conceitos, conhecimentos, comportamentos, mentalidades, práticas, entre outros”.

O *corpus* documental da pesquisa foi composto de leis, resoluções, pareceres e propostas; documentos específicos da Educação Especial no município; planos das FCPs que versem sobre a Educação Especial; e os documentos e materiais didáticos produzidos nestas formações. Estes últimos foram fundamentais na pesquisa, tanto no que se refere à análise, como na proposição das intervenções por meio do produto.

Em relação à pesquisa de campo, o método de procedimento utilizado se ampara nos princípios da pesquisa do tipo Estudo de Caso, uma vez que ele permite o aprofundamento da análise de uma situação singular em seu contexto. De acordo com Fonseca (2002, p. 33):

Um estudo de caso pode ser caracterizado como um estudo de uma entidade bem definida como um programa, uma instituição, um sistema educativo, uma pessoa, ou uma unidade social. Visa conhecer em profundidade o como e o porquê de uma determinada situação que se supõe ser única em muitos aspectos, procurando descobrir o que há nela de mais essencial e característico.

O local da investigação foi no âmbito da Superintendência do Ensino Fundamental da Semed/São Luís, SAEE, Centro Avançado de Apoio à Educação (CAAED) e da UEB Jornalista Neiva Moreira. A escola da Rede Pública Municipal de Ensino UEB Jornalista Neiva Moreira foi selecionada por ser da área do Ensino Fundamental, por registrar matrícula de estudantes com deficiência e por participar da Formação Continuada na área da Educação Especial.

Vale ressaltar que se seguiu a Instrução Normativa nº. 04/2020/PPGEEB/UFMA, que assegura a autonomia do mestrando escolher o método de abordagem.

Art. 4º São garantidos diversos métodos de procedimentos de pesquisa, tais, como: estudo de caso, revisão sistemática de literatura, pesquisa colaborativa, dentre outros. **Parágrafo único** os métodos de procedimentos adotados deverão levar em conta as possibilidades de suas realizações no contexto de uma investigação remota (UFMA, 2020b, p. 1, grifo nosso).

Na Figura 7, apresenta-se o método de procedimentos desta pesquisa.

Figura 7 – Quadro sobre o método de procedimentos da pesquisa



Fonte: Elaboração da autora (2022).

Endossa-se que o objeto de estudo da pesquisa se volta à temática da Formação Continuada na área da Educação Especial para professores do Ensino Fundamental da Rede Pública Municipal de Ensino de São Luís, e sua repercussão em práticas pedagógicas inclusivas. Destaca-se que a pesquisa foi desenvolvida em duas etapas, que possuem sub etapas específicas, que são esboçadas nesta seção.

Cabe lembrar que essas estão intimamente relacionadas entre si, e convergem para o mesmo objeto.

Na Figura 8, a seguir, mostra, de forma sistemática, as etapas para o desenvolvimento da pesquisa.

Figura 8 – Quadro sobre as etapas da pesquisa



Fonte: Elaboração da autora (2022).

A primeira etapa consistiu em uma investigação que proporcionasse um levantamento de informações relevantes a respeito da Formação Continuada na área da Educação Especial para os professores do Ensino Fundamental da Rede Pública Municipal de Ensino de São Luís, e sua repercussão em práticas pedagógicas inclusivas. A segunda consistiu na proposição de um produto a ser desenvolvido pela escola – a Sala Virtual de Formação Continuada Aprendizagem e Inclusão. Ressalta-se que o produto foi entregue à supracitada Rede, para que seja realizado no âmbito da UEB Jornalista Neiva Moreira, escola localizada no bairro do Bequimão.

A intervenção pedagógica em relação à aplicação do produto não pode ser realizada na escola que foi pesquisada devido à pandemia da Covid-19, que tem

perdurado até os dias atuais. Em virtude disso, a investigação desta pesquisa se apoiará na Instrução Normativa n.º 04/2020/PPGEEB/UFMA, que torna facultativa a intervenção do produto educacional. Eis o que diz o art. 1º:

Art. 1º Todos os discentes, a partir da Turma 2019, em virtude do Coronavírus (SARS-COV-2/COVID-19), em obediência a Portaria GR no 2412020-MR, a Resolução nº 1.981 - CONSEPE, de 09 de abril de 2020 e a Resolução no 2.018-CONSEPE, de 10 de junho de 2020, que tratam sobre as atividades remotas no âmbito da Universidade Federal do Maranhão, poderão, facultativamente, fazer a intervenção do produto educacional na escola e/ou em outro espaço educacional (UFMA, 2020b, p. 1).

As escolas municipais retomaram gradualmente ao ensino presencial, e ainda estão se adaptando à nova realidade que a sociedade está vivenciando. Por isso, não houve condições de fazer a aplicabilidade do produto, que consiste em uma sala virtual de Formação Continuada com temáticas voltadas às vivências inclusivas na escola. Neste contexto, tem-se como referência a Instrução Normativa n.º 04/2020/PPGEEB/UFMA, quando assevera no parágrafo único do art. 1º:

A intervenção ou a aplicabilidade do produto educacional poderá acontecer dependendo das condições objetivas da pesquisa, como: o acesso a materialidade dos instrumentos de coleta de dados por meio remoto; da quantidade dos sujeitos selecionados para a pesquisa, respeitando os protocolos de segurança sanitária em vigor, e outras situações que não coloquem o pesquisador e seus colaboradores em risco sanitário (UFMA, 2020b, p. 1).

A proposta do produto foi entregue à Rede Pública Municipal de Ensino de ensino, para ser desenvolvida e aplicada na escola pelos responsáveis da Formação Continuada.

5.2 Local

A pesquisa foi desenvolvida na UEB Jornalista Neiva Moreira, da Rede Pública Municipal de Ensino de São Luís, no bairro Bequimão, na Superintendência dos Anos Finais do Ensino Fundamental, na SAEE e no CAAED da Semed/São Luís. Quanto às superintendências e ao CAAED, dialogou-se com os superintendentes e o responsável do CAAED, a fim de obter um levantamento de informações e documentos acerca das Formações Continuadas, que foram realizadas junto aos professores(as) dos Anos Finais do Ensino Comum na área da Educação Especial.

O critério de escolha desse campo de investigação se deu pelo fato de um número elevado de estudantes público-alvo da Educação Especial estar incluso nos Anos Finais do Ensino Fundamental do Ensino Comum, e da maioria dos professores terem dificuldades para atuar junto aos estudantes.

Nas Imagens 1 e 2, mostra-se a parte externa da escola pesquisada.

Imagem 1 – Escola Pesquisada – Parte Externa



Fonte: Arquivo pessoal da autora (2022).

Imagem 2 – Escola Pesquisada – Parte Externa



Fonte: Arquivo pessoal da autora (2022).

5.3 Participantes

Os participantes da pesquisa foram classificados em três grupos:

1. Professores das Classes Comuns do Ensino Fundamental da UEB Jornalista Neiva Moreira;
2. Superintendente do Ensino Fundamental da Semed/São Luís;
3. Coordenador Pedagógico da UEB Jornalista Neiva Moreira.

No entanto, ao dialogar com os participantes acima, direcionou-se a entrevista junto ao superintendente da CAAED para maiores informações referentes à FCP nos Anos Finais do Ensino Fundamental.

Para preservar o sigilo, os participantes foram representados conforme o Quadro 2, a seguir.

Quadro 2 – Representação dos participantes da Pesquisa

PARTICIPANTES	CARACTERIZAÇÃO
Professores	P1, P2, P3, P4, P5, P6 e P7
Superintendente dos Anos Finais	SAF
Superintendente da Educação Especial	SEE
Coordenador Pedagógico da UEB	C
Gestor do CAAED	F

Fonte: Dados da Pesquisa (2022).

5.3.1 Critérios de inclusão e exclusão

Nos grupos de participantes da pesquisa, foram considerados critérios de exclusão e inclusão, como descritos abaixo:

- Critérios de inclusão dos professores das classes comuns:
 1. Atuar no Ensino Fundamental da Educação Básica da Rede Pública Municipal de Ensino de São Luís;
 2. Estar em efetivo exercício da docência na escola selecionada;
 3. Ministras aulas nas turmas que tenham estudantes público-alvo da Educação Especial;
 4. No caso dos docentes, preferencialmente, foram escolhidos professores de diferentes áreas do conhecimento.

- Critério de inclusão do superintendente dos Anos Finais do Ensino Fundamental da Semed:
 1. Ser superintendente do Ensino Fundamental da Semed, ou equivalente.

- Critérios de inclusão do coordenador pedagógico:
 1. Atuar na Educação Básica da Rede Pública Municipal de Ensino de São Luís;
 2. Coordenar a UEB da pesquisa no Ensino Fundamental.

- Critério de inclusão do superintendente da Educação Especial da Semed/São Luís:

1. Ser superintendente da Educação Especial da Semed/São Luís, ou equivalente.

- Critério de inclusão do gestor do CAAED da Semed/São Luís:

1. Ser responsável pelo CAAED da Semed/São Luís.

- Critérios de exclusão dos professores das Classes Comuns:

1. Não atuar no Ensino Fundamental da Rede Pública Municipal de Ensino de São Luís;
2. Estar, por algum motivo, afastado ou licenciado do efetivo exercício da docência na escola selecionada;
3. Não ministrar aulas nas turmas que tenham estudantes público-alvo da Educação Especial.

- Critério de exclusão do superintendente dos Anos Finais do Ensino Fundamental da Semed/São Luís:

1. Não exercer a função de Superintendente do Ensino Fundamental da Semed, ou equivalente.

- Critério de exclusão do superintendente da Educação Especial da Semed:

1. Não ser superintendente da Educação Especial da Semed, ou equivalente.

- Critério de exclusão do gestor do CAAED da Semed/São Luís:

1. Não atuar no CAAED da Semed/São Luís.

5.4 Procedimentos

Inicialmente, após a autorização da Semed para a pesquisa, os grupos de participantes foram informados acerca da pesquisa de forma individual e por meio virtual, considerando a imposição de isolamento físico. A pesquisa foi exposta conforme todas as orientações, para procedimentos em pesquisas com qualquer etapa em ambiente virtual, oriundas do Ofício Circular n.º 2/2021 da Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (Conep)/Secretaria-Executiva do Conselho Nacional de Saúde (SECNS)/Ministério da Saúde (MS), de 24 de fevereiro de 2021, da Conep.

Por conseguinte, a escola estava gradualmente voltando ao presencial, e conseguiu-se, após contato por meio virtual, realizar as entrevistas com os participantes presencialmente. Depois do levantamento de dados iniciou-se a análise dos resultados e proposta de produto.

5.6 Instrumento de coleta de dados

Para a coleta de dados, utilizou-se a entrevista semiestruturada e observação sistemática (realizada de forma síncrona ou assíncrona). O objeto de estudo desta pesquisa foi investigar a Formação Continuada na área da Educação Especial em práticas pedagógicas inclusivas dos professores do Ensino Fundamental da Rede Pública Municipal de Ensino de São Luís, em especial da UEB Jornalista Neiva Moreira, bem como verificou o posicionamento dos professores do Ensino Fundamental da referida escola, com o intuito de observar a Formação Continuada na área da Educação Especial em suas práticas pedagógicas.

A entrevista foi escolhida, pois, segundo Silva (2018), nela a autoria do participante é forjada no uso de suas palavras, devendo-se assegurar as condições éticas de garantia do anonimato, esclarecimento dos objetivos e usos da pesquisa, além de prévio agendamento, conforme exposto no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE).

As referidas entrevistas estão em conformidade com a Resolução do Conselho Nacional de Saúde (CNS) n.º 510/2016 (BRASIL, 2016), considerando a ética em pesquisa e assegurando o respeito e dignidade da pessoa, assim como os seus direitos de participação sem que haja danos a ela.

Também se pautou sobre todas as orientações para procedimentos em pesquisas com qualquer etapa em ambiente virtual, oriundas do Ofício Circular n.º 2/2021/Conep/SECNS/MS, de 24 de fevereiro de 2021, da Conep, bem como a Instrução Normativa n.º 04/2020/PPGEEB/UFMA, e a observância da Portaria do Gabinete do Reitor (GR) n.º 241/2020, da Resolução n.º 1.981/2020/Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão (Consepe)/UFMA e da Resolução n.º 2.018/2020/Consepe/UFMA (BRASIL, 2021; UFMA, 2020a, 2020b, 2020c, 2020d).

Assevera-se que a entrevista semiestruturada foi constituída em instrumento importante para a melhor compreensão do processo de planejamento e desenvolvimento da Formação Continuada, voltada para atender às especificidades dos estudantes público-alvo da Educação Especial, no Ensino Comum da escola pesquisada, bem como suscitou a leitura feita por esses participantes sobre a temática, o que aponta para a resposta da problemática da pesquisa em tela (SILVEIRA, 2002 apud SILVA, 2012).

Na Figura 9, a seguir, apresentam-se os instrumentos de coleta de dados.

Figura 9 – Os instrumentos de coleta de dados



Fonte: Elaborado pela autora (2022).

Com base nas orientações para os procedimentos em pesquisas com qualquer etapa em ambiente virtual, oriundas do Ofício Circular nº 2/2021/Conep/SECNS/MS, de 24 de fevereiro de 2021 (BRASIL, 2021), da Conep, em virtude da Covid-19, as entrevistas foram realizadas pela mediação de recursos tecnológicos, tais como ligação telefônica e/ou formulário *on-line*, conforme o que foi mais acessível aos participantes. Cabe ressaltar que, como as escolas estavam voltando gradualmente de forma presencial, conseguiu-se realizar as entrevistas de modo presencial, com horário agendado por meio das ligações telefônicas.

A observação se constituiu em um instrumento capaz de capturar elementos relevantes de processos fundamentais da realidade investigada em seu contexto real, fornecendo os dados empíricos necessários *a posteriori* análises (DIAS, 2009).

5.8 Análise de Dados

Em consonância com o cronograma proposto, após a coleta de dados, eles foram organizados e analisados com base na fundamentação teórica, articulada à pesquisa bibliográfica e documental, para o alcance dos objetivos propostos, tendo em vista propor uma Sala Virtual de Formação Continuada, Aprendizagem e Inclusão, fomentando práticas pedagógicas inclusivas no âmbito do Ensino Fundamental, como produto a ser desenvolvido pela Rede Pública Municipal de Ensino. A análise foi realizada, de acordo com as respostas dos participantes da pesquisa, por categorias de análises, podendo ser revista *a posteriori*. (PRODANOV; FREITAS, 2013)

Com base nos pressupostos da análise de conteúdo de Bardin (2011), realizou-se um processo de interpretação para enxergar os sentidos dos dados coletados, uma vez que essa opção se coaduna com a abordagem metodológica, e converge com os objetivos e objeto do estudo. Entende-se ser importante não apenas descrever os dados impressos nas falas dos participantes, mas extrair os seus conhecimentos e visão de mundo. Ressalta-se que a referida análise se encontra em consonância com os estudos oportunizados no âmbito do PPGEEB da UFMA.

5.9 Considerações éticas

A pesquisa, para ser realizada, utilizou alguns procedimentos necessários, que resguardaram a pesquisadora e os participantes. Primeiramente, deu-se entrada na Semed de São Luís, solicitando a autorização para realizar a pesquisa na UEB Jornalista Neiva Moreira. Por conseguinte, com a autorização, a pesquisa foi submetida à Conep, órgão do CNS, para análise e aprovação.

Após a autorização e aprovação pelas referidas entidades, a pesquisadora iniciou a coleta de dados, respeitando os limites éticos e assegurando o sigilo das informações, além da responsabilidade em utilizar as informações exclusivamente para a construção dos resultados da pesquisa.

Vale lembrar que os participantes da pesquisa assinaram termos em concordância com a investigação e uso dos dados coletados: TCLE e Termo de Assentimento (TA).

5.10 Impactos esperados

Após a análise dos dados, propôs-se um produto – uma Sala Virtual de Formação Continuada para estudos sobre inclusão –, de forma que contribua com a melhoria e aperfeiçoamento de práticas pedagógicas inclusivas dos professores do Ensino Fundamental do Ensino Comum. O produto proposto, uma Sala Virtual de Formação Continuada, Aprendizagem e Inclusão na UEB Jornalista Neiva Moreira, visa resultar em melhoria da Formação Continuada com repercussão em práticas pedagógicas inclusivas dos professores do Ensino Fundamental da Rede Pública Municipal de Ensino de São Luís.

5.11 Proposta de intervenção

O convite para a participação na pesquisa não utilizou listas que permitia a identificação dos convidados, nem a visualização dos seus dados de contato (*e-mail*, telefone etc.) por terceiros. Os participantes foram convidados a participar do referido estudo de forma individual e, no caso de aceitação de participação à pesquisa, receberam uma cópia do projeto da pesquisa e o TCLE.

O procedimento adotado para a obtenção do consentimento foi o envio de uma cópia do TCLE assinada pelo pesquisador para o *e-mail* do participante (de forma individual). Após a leitura, o pesquisador imprimiu, assinou, escaneou e devolveu a referida cópia assinada para o *e-mail* do pesquisador. O pesquisador explicitou acerca da importância de o participante da pesquisa guardar em seus arquivos uma cópia do documento eletrônico.

O TCLE, em formato eletrônico, apresentou todas as informações necessárias previstas nas Resoluções (CNS) n.º 466, de 2012, e n.º 510, de 2016 (BRASIL, 2012, 2016), com os esclarecimentos necessários ao participante, expondo, inclusive, as suas garantias e direitos previstos nas referidas Resoluções, e conforme as particularidades da pesquisa. Durante esse processo de consentimento, o participante foi esclarecido de maneira clara e objetiva pelo pesquisador, como se daria o registro de seu consentimento para participar da pesquisa.

Na impossibilidade da realização de tal procedimento, o termo foi apresentado em reunião, previamente agendada, conforme disponibilidade de cada participante, individualmente, por meio de videochamada pelo *Google Meet*. Nessa reunião, foram agendados data e local para entrega de cópia física do documento, e posterior recebimento do documento devidamente assinado, assegurando-se todos os protocolos sanitários vigentes em função da pandemia da Covid-19.

No TCLE não houve pergunta obrigatória, e o participante da pesquisa teve assegurado o direito de não responder a qualquer questão, sem necessidade de explicação ou justificativa para tal, podendo também se retirar da pesquisa a qualquer momento. Ainda se garantiu ao participante da pesquisa o direito de acesso antecipado ao teor do conteúdo do instrumento (tópicos que serão abordados), para subsidiar a sua decisão de participar ou não do estudo.

5.12 Produto

O referido produto se propõe a melhorar a organização das Formações Continuidas na área da Educação Especial, ofertada aos professores das classes comuns do Ensino Fundamental.

Em termos descritivos, expôs-se, inicialmente, que esse produto foi acessível a computadores, *notebooks*, celulares, *smartphones*, *tablets* e outros dispositivos

digitais. Os ministrantes e participantes das formações podiam propor conteúdos, tomando como ponto de partida a própria realidade de cada sala de aula.

A Sala Virtual de Formação Continuada, Aprendizagem e Inclusão, se revela como uma das respostas aos desafios postos na construção de escolas inclusivas. Ela também possibilita o compartilhamento de conhecimentos e experiências entre docentes do Ensino Comum e da Educação Especial, permitindo outras interações formativas que enriquecem e desenvolvem o perfil profissional dos professores das escolas maranhenses, na perspectiva de melhoria das práticas pedagógicas que se querem inclusivas.

Para o desenvolvimento da sala, foi necessário ter como referência a realidade das escolas de Ensino Fundamental e seus desafios na inclusão de estudantes com deficiência. Compreende-se que pode servir como uma das metodologias ativas na FCP, podendo ser utilizada, também, de forma combinada com outras estratégias geridas pela Semed e pela escola.

Diante do exposto, com base na Instrução Normativa n.º 04/2020/PPGEEB/UFMA (UFMA, 2020b), facultativamente, tem-se a proposta do produto educacional na escola selecionada, para testar as suas funcionalidades, limitações e potencialidades, de modo a entregar um produto que atenda aos propósitos de sua criação. Destaca-se que o ensino e a aprendizagem deverão ser por meio da utilização da plataforma digital do *Google Classroom*, pois “O Google Sala de Aula ajuda estudantes e professores a organizar as tarefas, aumentar a colaboração e melhorar a comunicação”. (GOOGLE, 2019, p. 1). Atualmente, essa plataforma tornou-se ainda mais acessível, podendo ser utilizada por usuários que disponham de conta pessoal do *Google*: algo comum e gratuito.

Dentre os recursos disponibilizados na referida Sala Virtual, estão: adicionar estudantes por *e-mail*; elaborar tarefas aos participantes; anexar *links* e arquivos de interesse; adicionar cronograma, inclusive com uso de agenda compartilhada da sala; disponibilizar videoaulas e vídeos educacionais; enviar avisos; resolver situações-problema de forma colaborativa, entre outros. Esses são recursos úteis para a melhoria da prática formadora na área da Educação Especial, em articulação com o Ensino Comum.

Para a estruturação do produto, inicialmente, seguiu-se para as seguintes etapas: na primeira etapa realizaram-se diálogos com os professores para a construção do levantamento de temas necessários para estudo; abertura da sala

virtual; convite aos participantes para ingressar na sala. A segunda etapa consistiu no funcionamento da sala virtual, que com base nos temas propostos, seguiu da seguinte forma: conhecer e interagir com a plataforma *Google Classroom* (tutorial); criar atividades e leituras interativas a partir dos temas escolhidos; semanalmente postar textos e/ou vídeos e atividade interativas; a turma conta com um professor formador para desenvolver a tutoria e realizar a mediação com os participantes, bem como elaborar e postar materiais.

Nesta sala virtual, pode haver formações de temas aleatórios, além de cursos na área da Educação Especial. Embora a sala seja virtual, foi proposto que os professores tenham um encontro presencial uma vez por mês, em dia e horários definidos pela gestão da escola, para propiciar interação com o grupo e construção coletiva dos estudos aprendidos na sala virtual. A sala virtual conta, em sua organização, com vários ícones que contribuíram para a aprendizagem efetiva, tais como: com o *menu* (Mural, Calendário, Atividades, Pessoas – Participantes, Notas, Construa – espaço para construção e proposta pelos participantes de temáticas a serem trabalhadas) e atividades. No ícone sobre as atividades a serem desenvolvidas na sala, propôs-se o trabalho com as seguintes pastas: temáticas e oficinas, convite ao estudo, videoaulas, curiosidades, atualidades, textos básicos, tarefas, fórum, diário de bordo, *podcast*, tira-dúvidas e saiba mais.

Por fim, coaduna-se com a natureza do Programa – Mestrado Profissional –, no sentido de fomentar investigações de teor científico e tecnológico na área do Ensino da Educação Básica, visando atender às necessidades das escolas maranhenses, além da produção da dissertação, artigos científicos e da entrega do produto que se julga relevante às escolas maranhenses, especialmente à UEB Jornalista Neiva Moreira. Na Figura 10, apresentam-se, de forma explicativa, as ferramentas que podem ser trabalhadas no produto proposto nesta pesquisa:

Figura 10 – Quadro explicativo sobre o produto proposto nesta pesquisa



Fonte: Elaborado pela autora (2022).

Além do quadro explicativo sobre o produto, elaborou-se um infográfico para informações gerais sobre a sala virtual de Formação Continuada, Aprendizagem e Inclusão, para os professores dos Anos Finais do Ensino Regular da Rede Pública Municipal de Ensino de São Luís, para que as propostas pedagógicas possam ser ampliadas e aperfeiçoadas para a inclusão.

Figura 11 – Infográfico sobre a sala virtual



Fonte: Elaboração da autora no Canva (2022).

5.13 Riscos e benefícios

Os riscos de participação na pesquisa foram de nível mínimo, uma vez que o participante poderia sentir desconforto em falar sobre a Formação Continuada de sua escola, e temer que a sua identidade fosse revelada. Observa-se, que foi dada informações sobre o sigilo das fontes de informações. O risco também se daria pela utilização de meios virtuais e a segurança na transmissão. Informou-se que havia limitações dos pesquisadores para assegurar a total confidencialidade em meios virtuais, com potencial risco de sua violação. Para diminuir ao máximo possível esses riscos, utilizaram-se plataformas comprovadamente confiáveis, como o *Google Meet* e ligações telefônicas de operadora de telefonia móvel. Os computadores dos pesquisadores também tinham antivírus instalados.

Os benefícios em participar da pesquisa consistem na possibilidade de melhoria da Formação Continuada de sua própria escola e Rede Pública Municipal de Ensino, e sua repercussão em práticas pedagógicas (mais) inclusivas, bem como se beneficiar de novas possibilidades de participação e aprendizagem em um novo formato de Formação Continuada por meio do produto do estudo – a Sala Virtual de Formação Continuada, Aprendizagem e Inclusão.

O pesquisador se responsabilizou pelo armazenamento adequado dos dados coletados, adotando procedimentos para assegurar o sigilo e a confidencialidade das informações do participante da pesquisa. Após concluída a coleta de dados, o pesquisador responsável fez o *download* dos dados coletados para um dispositivo eletrônico local seguro, excluindo todo e qualquer registro, de alguma plataforma virtual, ambiente compartilhado ou “nuvem”. Tal procedimento se aplicou aos registros de TCLE.

Aponta-se que essa pesquisa atende a todas as orientações para procedimentos em pesquisas com qualquer etapa em ambiente virtual, oriundas do Ofício Circular n.º 2/2021/Conep/SECNS/MS, de 24 de fevereiro de 2021, da Conep. Atende também à Instrução Normativa n.º 04/2020/PPGEEB/UFMA, em obediência à Portaria GR n.º 241/2020-mr, a Resolução n.º 1.981/2020/CONSPE/UFMA e Resolução n.º 2.018/2020/CONSEPE/UFMA (BRASIL, 2021; UFMA, 2020a, 2020b, 2020c, 2020d).

6 RESULTADOS E ANÁLISE DOS DADOS

Dentre os resultados deste estudo, pode-se destacar o aprofundamento e um melhor delineamento da pesquisa com ajustes oriundos das recomendações da pré-qualificação e qualificação, bem como outros diálogos produtivos e formativos com a orientadora, além de um melhor amadurecimento teórico-metodológico advindo de mais leituras de autores de referência.

A caracterização dos participantes da pesquisa foi representada conforme o Quadro 3, a seguir.

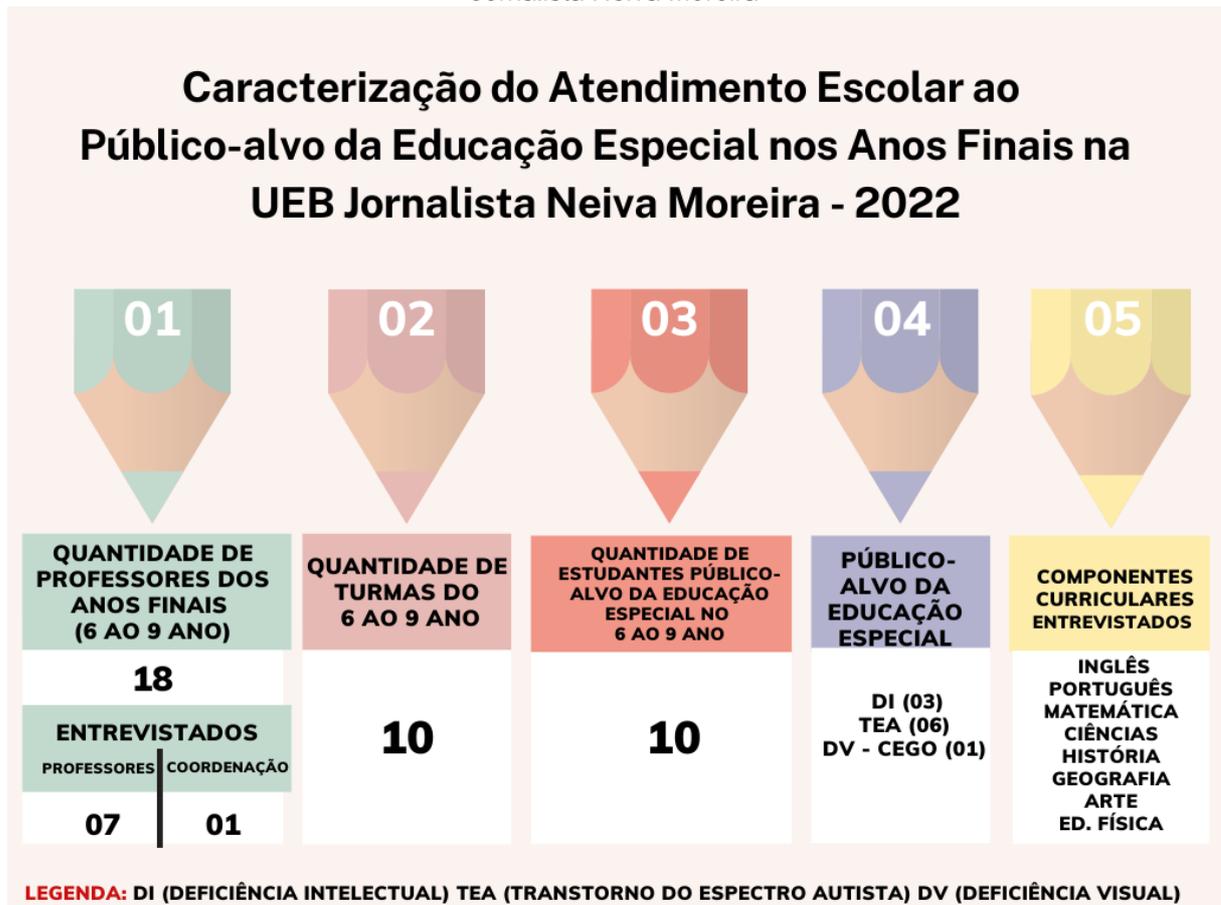
Quadro 3 – Demonstrativo da caracterização dos participantes da pesquisa

PARTICIPANTES	CARACTERIZAÇÃO	COMPONENTE CURRICULAR
Professores	P1	Inglês
	P2	Língua Portuguesa
	P3	Matemática
	P4	Ciências
	P5	História
	P6	Geografia
	P7	Arte
Superintendente dos Anos Finais	SAF	-
Superintendente da Educação Especial	SEE	-
Coordenador Pedagógico da UEB	C	-
Gestor do CAAED	F	-

Fonte: Elaborado pela autora (2022).

De tal modo, para somar com a caracterização dos participantes, levantam-se dados sobre o atendimento escolar realizado na UEB Jornalista Neiva Moreira frente ao público-alvo da Educação Especial, nos Anos Finais do Ensino Fundamental. Pode-se observar na Figura 12, abaixo, a caracterização deste atendimento no ano de 2022.

Figura 12 – Caracterização do atendimento escolar ao público-alvo da Educação Especial na UEB
Jornalista Neiva Moreira



Fonte: Elaborado no Canva pela autora (2022).

Na Figura 12, acima, consta o quantitativo de professores dos Anos Finais da UEB Jornalista Neiva Moreira, os quantitativos dos participantes que participaram desta pesquisa, bem como os componentes curriculares contemplados nesse processo investigativo e o quantitativo de estudantes público-alvo da Educação Especial atendidos nos Anos Finais do Ensino Fundamental na UEB.

Para melhor delinear as análises dos resultados desta pesquisa, destacam-se os objetivos específicos para identificar a Formação Continuada na área da Educação Especial da Rede Pública Municipal de Ensino de São Luís, visando: a adoção de práticas pedagógicas inclusivas de professores da Sala Comum da UEB Jornalista Neiva Moreira; verificar sobre o que pensam os professores dos Anos Finais do Ensino Fundamental da Rede Pública Municipal de Ensino de São Luís, especialmente da UEB Jornalista Neiva Moreira, em relação à Formação Continuada na área da Educação Especial em suas práticas pedagógicas; propor a construção uma Sala Virtual de Formação Continuada, Aprendizagem e Inclusão, para fomentar

práticas pedagógicas inclusivas no âmbito do Ensino Fundamental; e propor a implantação, experimentalmente, de uma Sala Virtual de Formação Continuada, Aprendizagem e Inclusão na UEB Jornalista Neiva Moreira, de modo a contribuir com a melhoria da Formação Continuada em práticas pedagógicas inclusivas dos professores do Ensino Fundamental da Rede Pública Municipal de Ensino de São Luís.

Aponta-se a construção das seções anteriores que ajudam a pensar e problematizar sobre o objeto de estudo, fornecendo condições de desenvolver um diálogo profícuo nesta seção, no qual se apresenta a análise dos dados coletados na pesquisa de campo, organizados por categorias, conforme a Figura 13, a seguir.

Figura 13 – Categorias de análise de dados



Fonte: Elaborado no Canva pela autora (2022).

Os dados em análise estão organizados em três categorias centrais: Práticas Pedagógicas Inclusivas, FCP da Semed/São Luís ou da UEB, e Recursos Utilizados no Ensino – convergindo com os objetivos deste estudo no sentido de compreender melhor o objeto de estudo.

Na primeira categoria, procurou-se investigar dois aspectos: um sobre o entendimento sobre a inclusão escolar concebida pelos participantes da pesquisa; e outro sobre as suas experiências em relação a esse processo educacional no âmbito das práticas pedagógicas inclusivas. Pensou-se ser viável compreender essa visão de inclusão aceita pelos participantes no sentido de permitir inferir sobre algumas dimensões de sua prática pedagógica, bem como possibilitar que se dialogue sobre possíveis necessidades formativas a serem propostas, para contribuir no seu melhor desenvolvimento profissional.

De igual modo, conhecer as experiências profissionais no âmbito pedagógico desses participantes pode melhor esclarecer sobre os avanços e dificuldades concretas na implementação de propostas inclusivas nos componentes curriculares dos Anos Finais do Ensino Fundamental. É possível, que por meio das práticas pedagógicas, sejam fornecidos elementos para apreender sobre as tessituras postas nas formações promovidas “pela” e “para” a escola, a fim de responder aos desafios postos no processo de inclusão no cotidiano escolar.

Em relação à categoria FCP da Semed/São Luís ou da UEB, alguns aspectos foram analisados em busca de uma visão que fosse a mais abrangente e concreta possível dela. Dentre estes aspectos, pode-se destacar, inicialmente, os que se referem à forma de oferta e ao modo de construção, na qual se investigam itens como: a organização de horários, metodologias utilizadas, espaços, tempos disponíveis, bem como, espaços de construção, ou não, coletiva e/ou colaborativa, motivação, da formação.

Os docentes dos Anos Finais do Ensino Fundamental e a coordenação da UEB relataram as suas impressões sobre o espaço escolar, além disso, priorizou-se, ainda, dar voz aos dirigentes da formação a nível macro da Rede Pública Municipal de Ensino pesquisada, “SAF”, visando compreender a visão oficial e as suas interfaces com a visão da escola.

Nesta oportunidade, conheceu-se sobre como estava sendo organizada a FCP da Rede aos professores dos Anos Finais, por meio de outros setores responsáveis em ofertar as práticas formadoras, tais como: “SEE” e “F”, responsável pelo CAAED.

Assim, coletaram-se dados a partir da perspectiva dos docentes no sentido de participarem, ou não, das ofertas formativas disponibilizadas pela Semed/São Luís, bem como questionou-se sobre o entendimento deles sobre as suas aprendizagens e

desenvolvimento profissionais oportunizados pelas citadas formações. Neste sentido, analisando, também, a identidade docente e as suas práticas pedagógicas para serem (mais) inclusivas. Em relação às fragilidades encontradas nas formações na Rede Pública Municipal de Ensino, os participantes da UEB foram indagados a emitirem sugestões e proposições que visem aperfeiçoar a Formação Continuada ofertada pela UEB e pela Semed/São Luís.

No que se refere à categoria “Recursos utilizados”, no apoio ao ensino dos estudantes público-alvo da Educação Especial, os participantes expuseram as suas compreensões concernentes às metodologias ativas e tecnologias digitais, apontando sobre o uso destas, especialmente durante o período de ERE imposta pela pandemia da Covid-19. Neste aspecto, os participantes afirmaram que as metodologias ativas e os recursos tecnológicos podem potencializar o ensino e, conseqüentemente, contribuir para a qualificação do processo educacional em uma perspectiva inclusiva.

6.1 Quanto às práticas pedagógicas inclusivas

A inclusão escolar não se restringe somente aos estudantes público-alvo da Educação Especial, pois, em sua abrangência, compreende um direito de todos os estudantes uma educação com qualidade, condição assegurada por um conjunto de leis e demais dispositivos normativos (SASSAKI; SILVA, 2018). Neste estudo, optou-se por um recorte para os discentes que precisam de suportes da Educação Especial.

Com base no constructo ressaltado acima, passou-se a analisar quais são as leituras feitas pelos docentes dos Anos Finais do Ensino Fundamental da escola pesquisada, concernente à inclusão escolar. Entendimento esse que ajuda refletir sobre as práticas pedagógicas (inclusivas) advindas das oportunidades de Formação Continuada promovida na Rede Pública Municipal de Ensino de São Luís, em especial da UEB Jornalista Neiva Moreira.

Inicialmente, os participantes da pesquisa se pronunciaram sobre os seus entendimentos sobre a inclusão escolar. O participante “P1” afirma que a escola ainda não consegue desenvolver um processo inclusivo, se limitando às ações mais pontuais, como pode-se inferir de sua fala, a seguir:

Eu sinto que a gente ainda está, nós, ainda não conseguimos fazer de forma adequada, nós fazemos coisas a meu ver, fazemos coisas isoladas e muito do que a gente pesquisa e muito do que a gente vê, os resultados positivos

de outros colegas, eu entender que a gente está muito aquém de oferecer de fato uma educação inclusiva para esses estudantes (P1).

Esta visão apresentada de “P1”, se coaduna com o entendimento do participante “P2”, que expõe que a inclusão, como determinada nos dispositivos legais, ainda demanda melhorias, destacando uma série de dificuldades, como a referente à quantidade de estudantes em sala de aula, como destaca-se no trecho a seguir:

É necessário ter a inclusão, concordo com a legislação. Mas, ela não está sendo aplicada como está no papel. Dos anos todos que estou nessa escola, como a gente tem um número muito grande de estudantes com necessidades especiais, a gente tem muita dificuldade, porque as turmas são cheias e às vezes temos mais de um estudante com deficiência na turma. Então, não conseguimos fazer esse acompanhamento como deveria. Acontece uma inclusão na convivência. Mas, eu, particularmente, não consigo ter avanço no conteúdo, porque sinto falta desse professor para dar suporte na sala de aula para acompanhar esse estudante e desenvolver atividades direcionadas para ele (P2).

Essas percepções de “P1” e “P2”, convergem com Santos e Nascimento (2016), quando analisaram as vozes dos participantes em Formação Continuada sobre o tema da inclusão, e perceberam a complexidade vivida pelos professores da Educação Básica de cinco municípios do Rio de Janeiro. Essa experiência vivenciada por eles foi interessante, por resultar na organização de um curso de FCP de escolas públicas, das Classes Comuns e da Educação Especial, a partir da narrativa dos professores. Essa prática converge com o objeto de pesquisa desta dissertação, ao propor uma sala virtual de Formação Continuada a partir da voz dos participantes da pesquisa.

Na revisão de literatura de Rodrigues (2014), sobre os desafios da equidade e da inclusão na formação de professores, buscando conceitos para estabelecer pilares básicos para a inclusão escolar com a social, pode-se perceber que as dificuldades dos professores da escola campo desta pesquisa, são barreiras encontradas ainda em todo o território brasileiro. A equidade, tanto para a participação e aprendizagem dos estudantes, quanto para a FCP, são desafios que precisam ser superados.

O participante “P3” concorda com os anteriores, quanto ao fato de que a inclusão escolar ainda não atende ao necessário, mas destaca que a escola pesquisada, mesmo que de forma incipiente, apresenta avanços, ao dizer: “Eu vejo

que a forma que era para ser trabalhada não é como deveria ser. Eu já trabalhei em várias escolas, e essa aqui até que faz um trabalho com esses estudantes, mesmo que de forma incipiente”.

Silveira, Enumo e Rosa (2012), ao analisarem as concepções de professores sobre a inclusão escolar e as interações em um ambiente inclusivo, perceberam que nas práticas escolares, a política inclusiva não tem sido praticada de forma efetiva, o que coaduna com as práticas e discursos dos professores que participaram desta dissertação. Com isso, percebeu-se a importância de potencializar as FCPs para a promoção efetiva de práticas pedagógicas e de um ambiente inclusivo.

Como pode-se perceber na fala do participante “P4”:

Eu acho que a proposta de inclusão é de fato excelente, assim como preconizam as leis que asseguram que as crianças possam ser recebidas na escola e, conseqüentemente, serem incluídas. Mas, se as escolas tivessem a possibilidade de ofertar recursos suficientes e, conseqüentemente, que preparasse os professores, o ideal seria que todos os professores tivessem o conhecimento do desenvolvimento da linguagem, do desenvolvimento das psicologias voltadas à educação, e das leis que asseguram a inclusão. Mas, infelizmente, a gente não tem isso, a gente diz que recebe essa criança com necessidade especial. Mas, às vezes, recebem esse estudante e a maioria das escolas municipais não desenvolvem o trabalho como deveriam, por fatores que não colaboram para que desenvolvamos um trabalho de maneira eficiente.

O participante “P4” corrobora com os participantes “P5” e “P6”, que retratam o seguinte:

Olha, particularmente, existe essa coisa da inclusão, mas eu vejo, assim, que todos os meninos que têm um problema, dependendo do nível desse problema, desse grau, eles podem estar atrapalhando sim, ou então eles podem não estar atrapalhando, mas eles não vão evoluir. Por quê? Porque eles precisam de uma atenção especial. É quase como se tivesse que ter uma pessoa ali do lado dele, literalmente acompanhando toda a atividade dele (P5).

E tem alguns que são mais agitados. Eles acabam gritando, caindo no chão. Agora teve até um exemplo do menino que estava no chão ali. Não sei por quê. Aí, de vez em quando eu tenho. E eu não, assim que passava. Eu vejo que não existe uma colaboração. Essa verdade até que atrapalha. Dependendo do grau da dor, da palmada do rapaz, porque é o seguinte: quando você começa a gritar, e quando você começa a gritar e bagunçar, nem bagunçar, gritar, espremeir e chamar atenção (P6).

Quebra o clima de aula, quebra aquela rotina de estudo, o que já era e já tem uma certa dificuldade, porque os meninos já são por natureza, e devido a essa modernidade também de comportamento, eles já são meio alterados, já são meio cheio de energia, tem que ter aquela atenção e quando você consegue a tensão, aí vê o menino lá embaixo, entendeu? Mas o que eu estou falando não são todos. Eu estou falando desse que tem um grau mais acentuado e sei que eu vejo assim (P5).

Não vejo qual o sentido, porque não vai aprender esse termo sem falar. Você faz uma atividade que não consegue produzir, não possui coisa, porque tem que ter alguém do lado dele que fale, digamos assim, a linguagem dele, porque aí ele não consegue se incluir dentro da sala, dentro daquela programação normal. Apesar de que a ideia de inclusão e não consegue, se tornou a correta. Os meninos, os meninos, vão sentir pena dele. Esse é vital para dar um tempo, mas quando tem aquela inclusão mesmo, que é a inclusão, é como se fosse um menino normal, sem problema nenhum (P6).

Está lá conversando, brincando e tal, fazer as atividades em grupo contribuindo. Então eu vejo que isso, assim, dependendo do grau de novo, estou ressaltando que dependendo do grau. Isso atrapalha muito, porque eu uso que nem percebe. Temos que ter um grau de autismo. Esse homem percebe, ele não atrapalha. Ele até tenta acompanhar um pouco mais devagar, entendeu? Mas os que têm um grau mais avançado é mais complicado, mais difícil (P5).

E não é por maldade, não é porque geramos preconceito e discriminação, não. Isso é porque vê que, na prática, eu não penso em como você está incluindo aquele menino. Talvez ele se sinta mais excluído, porque ele percebe que não sei se ele consegue perceber que ele não tem o mesmo comportamento dos outros, não consegue ter a mesma produção. O profissional dá tanta atenção para ele quanto ele gostaria, porque esse tem uma necessidade muito grande e atenção daquele que está comandando. A gente vê isso (P5).

Quando ele se levanta, volta a abraçar a pessoa, como ela chama a atenção da pessoa. Aí tem que trazer de volta para o assento dele, para a cadeira, para poder continuar a aula. E aí fica meio complicado, entendeu? Mas não é uma questão de preconceito e discriminação. É justamente somente pela verificação da realidade do fato (P6).

É muito preocupante o posicionamento e o entendimento que os professores relatam sobre a inclusão escolar. Com isso, fica evidente que há necessidade de repensar as práticas docentes, inclusive como tem sido realizada a Formação Continuada desses professores. Otalara e Dall Acqua (2016), ao fazerem uma revisão de literatura sobre algumas considerações para a formação de professores para estudantes público-alvo da Educação Especial, identificaram questões semelhantes relatadas pelos participantes desta pesquisa, referentes à formação e aos desafios para atuar com a inclusão nas escolas regulares.

Para o participante “P7”, a inclusão é importante, mas não acontece como deveria. Com esta fala, pode-se observar a necessidade de criar estratégias para formações, bem como efetivação de políticas inclusivas, práticas, conceitos e atitudes, para promover a inclusão do público-alvo da Educação Especial.

Mesmo com a relevância de todos os projetos e ações. Mudar é uma necessidade urgente para as práticas pedagógicas inclusivas nos Anos Finais do Ensino Fundamental. Há a necessidade de estratégias para aprimorar a Formação

Continuada para a inclusão do público-alvo da Educação Especial acontecer de fato (OTALARA; DALL ACQUA, 2016).

Quando abordados como avaliam a própria experiência docente com os estudantes público-alvo da Educação Especial, percebe-se uma multiplicidade de vozes e práticas pedagógicas. Sabe-se que os desafios e as fragilidades sempre serão presentes. Porém, é preciso ultrapassar as barreiras do discurso de não estar preparado, e buscar possibilidades para vencer as fragilidades vivenciadas na prática. O trabalho precisa ser colaborativo, sendo que os estudantes são da escola. No entanto, professores também precisam tirar o foco das fraquezas e buscar soluções e mudanças para as suas práticas. Podem-se observar as falas dos participantes da UEB no Quadro 4, a seguir.

Quadro 4 – Demonstrativo das falas dos participantes quanto às práticas pedagógicas inclusivas, conceitos e fragilidades

Participantes	Conhecimento sobre conceito de inclusão, práticas pedagógicas inclusivas e fragilidades
P1	“Sempre tento ao máximo fazer esse processo. É... já fiz trabalho para estudantes modelando materiais de Ciências para serem usados com estudantes cegos e com baixa visão. Eu busco informações, eu tento trazer para os estudantes que nós temos esse olhar. Minha maior dificuldade é na sala de aula. A forma como trabalhar com esse estudante sem excluí-lo, e ao mesmo tempo adaptar e desenvolver atividades para esse estudante”.
P2	“Avalio assim: não tenho dificuldades na convivência. O que consigo desenvolver com esses estudantes é mais uma questão de afeto e de convivência, porque o progresso do conteúdo curricular é muito pouco pela dificuldade, justamente por falta desse acompanhamento como deveria ser feito”.
P3	“Ainda fica muito em propostas, com estudantes especiais, não temos uma formação inicial e principalmente continuada. Tentamos fazer o que podemos. Mas é deficitário”.
P4	“O maior desafio é justamente que essas crianças sejam incluídas sim. Os estudantes os acolhem com muito cuidado, carinho. Mas, muitos de nós, que viemos de escolas tradicionais, que não éramos acostumados a trabalhar com esse tipo de público na maior parte não sabemos trabalhar, não temos experiência, isso que estou dizendo. Se esse professor tivesse uma ideia de como se dar o processo, do desenvolvimento humano, principalmente com crianças que apresentam determinadas dificuldades, conseqüentemente teríamos um trabalho melhor, as próprias políticas públicas não asseguram que essa criança possa estar na sala e seja desenvolvida. Além deles terem o professor da sala, eles tivessem um acompanhamento diário com um profissional que desse suporte na sala para poder fazer esse trabalho, isso não acontece”.
P5 P6	“A Semed/São Luís cobra e quer resultados. Tanto é que eles querem ter aquele negócio, mas o Inep, eles querem resultado. Então também pode. Não pode trabalhar só em cima de uma questão e dedicar mais tempo para esse estudante. Não dá. Se não, porque já é normal. A turma tem dificuldade com rendimento, é mais gente dispersa, dispersa, não tendo um pouco mais de atenção para aquele menino. Ai fica mais complicado”. “Essa inclusão que não é inclusão, isso aí para mim é só falácia, porque na verdade, como exemplo, o ‘Y’ da vida, Josias vai para a sala antiga de cabeça baixa, fica lá sentado. O estudante autista, ele não interage com ninguém. O estudante ‘X’ atrapalha. Já o ‘Y’, ele só sabe fazer aquilo e pintar. Essa inclusão só serve para socializar com a turma. Então, para mim, é uma falácia do Governo. Incluir esse

	menino numa sala normal, que ele não está aprendendo, não tem sentido. Eu não vejo nenhum avanço. Ele está do mesmo jeitinho que ele estava no sexto ano. Para o professor fica difícil. Eu e 'P5', eu vou ter que preparar todo dia atividade para autista de nível diferente, que eu não conheço a realidade da doença dele, o grau de doença dele eu conheço eu fora".
P7	"As fragilidades são inúmeras. É muito complicado fazer um trabalho de qualidade".

Fonte: Dados da Pesquisa (2022).

Tavares, Santos e Freitas (2016), ao investigarem a formação em educação inclusiva de professores da Rede Pública Municipal de Ensino, que atuam com crianças com deficiência no Ensino Fundamental, perceberam a importância e a necessidade, de forma urgente, de construir espaços formadores para trabalhar as angústias dos professores, pela insuficiência da Formação Continuada para atuar com o público-alvo da Educação Especial.

O desafio da profissionalização, como aponta Gauthier (2013, p. 28), é evitar tanto um ofício sem saberes como saberes sem ofício, visto que "[...] basear o ensino no conhecimento do conteúdo, no 'bom senso', na experiência, na intuição, no talento ou numa vasta cultura não favorece de modo algum a formalização de saberes e de habilidades específicos ao exercício do magistério".

É triste e avassalador saber que, ainda no século 21, depois de mais de 10 anos da Política Nacional para a perspectiva inclusiva, professores e educadores, em sua totalidade, ainda tenham esse tipo de visão. Observa-se, pelas terminologias utilizadas, que não há um mínimo de conhecimento para atuar de forma humanizada com a inclusão. Nota-se o quanto é urgente e desafiador que estratégias e ações sejam estabelecidas para mudar essas práticas pedagógicas. Professores relatam falta de apoio da Rede, porém, precisam lembrar da ética e da sua responsabilidade enquanto educador jurados em suas colocações de grau.

6.2 Formação Continuada de professores da Semed/São Luís e da UEB

Para entender como funcionam as FCPs dos Anos Finais da Rede Pública Municipal de Ensino de São Luís, na perspectiva inclusiva, dialogou-se com "SEF". Esta, por sua vez, após as suas falas, encaminhou a pesquisadora para "SEE" e para "F", na CAAED. Para o fortalecimento desta pesquisa, os diálogos foram se entrelaçando com a coordenação e com os professores da escola pesquisada. No que se refere às FCPs, ofertadas pela Semed/São Luís, "SEF" informou o que segue exposto no Quadro 5.

Quadro 5 – Demonstrativo das informações concedidas pelo participante “SEF” quanto à FCP

Articulações das FCP?	<p>“As formações são articuladas entre as superintendências. Para a pesquisa, é interessante você ter o cronograma da secretaria para entender os setores, paralelo a isso temos o centro de formação de professores, de educadores, eles oferecem tanto para gestores, coordenadores e professores. É o centro que é os responsáveis por toda e qualquer formação para os nossos profissionais, e temos o setor de currículo, de avaliação, de livro didático. Então, assim, nós temos as caixinhas, em que cada qual está responsável por suas ações e estão articulados. Então, quando o CAAED vai planejar a formação dos professores dos Anos Iniciais ou Finais, eles conversam com as superintendências e a gente planeja, discute. Mas, quem executa é o CAAED”.</p>
FCP na escola	<p>“A escola também executa as formações de planejamento sempre na primeira e na terceira semana de cada mês para os coordenadores estarem fazendo esses encontros com os professores. Hoje não estamos ofertando formações para os professores, porque ainda estamos formando equipes, coordenadores por área. Ainda não temos essa equipe. O que temos é a equipe de formação, de coordenadores e gestores. Não sei dizer quando o CAAED foi constituído legalmente. Mas, não tem muito mais que dois anos. As formações que acontecem nas escolas é a partir das formações que os coordenadores recebem no CAAED. As Formações para os professores dos Anos Finais é a partir do CAAED e da escola. Não sei informar como era antes do CAAED. O que sei informar é que sempre houve os momentos formativos a partir da coordenação pedagógica. Agora esse formato de ter um centro de formação ele é novo. Os temas são organizados a partir da reunião que tem no início do ano com os representantes de coordenação, gestão. De repente, no percurso a gente percebe uma necessidade, existe a flexibilidade. Temos um calendário de formações, já tem todo um planejamento até o final do ano com todas as formações. Temos dois encontros ao mês e com o gestor e mensal. Os coordenadores assistem as formações por núcleo. Temos sete núcleos (Anil, Coroadinho, Cidade Operária, Rural, Centro, Itaqui Bacanga, Turu Bequimão) que comportam as escolas. O mapeamento sobre o quantitativo de estudantes atendidos e sobre formações na área da educação especial é interessante que seja entrevistado o superintendente da Educação Especial, porque todas as ações paralelas ao centro de formação são eles que têm o domínio”.</p>
Informações Relevantes	<p>“O CAAED dá conta do macro, o que é comum para a rede em geral, e as superintendências fazem os movimentos específicos em torno das especificidades de cada um. Eles têm os técnicos que acompanham nas escolas, esse miudinho da Educação Especial somente nas superintendências da Educação Especial. Esses dados eu não tenho. Na Educação Especial tem uma equipe multiprofissional para fazer as demandas específicas da escola. Somos uma rede de 86 mil estudantes. Esse momento de formação é importante. Mas, de repente, não está sendo contemplado no CAAED, a equipe multiprofissional pode estar fazendo. Já realizamos circuito de conversas com pais, escuta ativa com professores, com gestores, de acordo com as suas necessidades. Os números de estudantes com autismo são muito maiores que das outras deficiências. Nós estamos focados na avaliação e na recomposição da aprendizagem, a gente precisa recompor e instruir nossos professores que recomposição é diferente de recuperação. Todo esse movimento de recomposição, as práticas formativas pelo CAAED são de formas gerais. O que as superintendências fazem é cada um puxar para o seu lado”.</p>
Foco da “SEF”	<p>“O meu foco é trabalhar a alfabetização como recomposição, busca ativa de estudantes, do aproveitamento curricular e a Educação Especial vem com suas especificidades para fazer movimentos formativos para contemplar os professores. Aqui tem essa questão de nomenclatura, aqui cuidador é o profissional de Educação Especial nas escolas, e outros</p>

	lugares, é aquele que leva para banheiro, então o cuidador também precisa participar dos momentos de formação. A gente tenta desmistificar que o cuidador professor não tenha essa prática. Então, as formações para os professores do Ensino Fundamental acontecem da seguinte forma: as coordenadoras participam dos encontros formativos no CAAED e ficam responsáveis pela formação na escola. Quando tem necessidade na escola, as técnicas de acompanhamento conversam com as diretoras e repassam para uma assessora pedagógica na superintendência”.
--	--

Fonte: Dados da Pesquisa (2022).

A FCP é responsabilidade de todos, e focar na alfabetização é importante. Mas, aperfeiçoar professores, para melhor atuarem em suas práticas pedagógicas, é indispensável. Há a necessidade da criação de novas possibilidades para a melhoria do processo de ensino-aprendizagem. A Formação Continuada é para além de atualização didática e científica. Vê-se que as práticas pedagógicas inclusivas são ilusórias, e que há a necessidade de mudanças para inúmeras incertezas, que ainda repercutem no desenvolvimento profissional dos professores (IMBERNÓN, 2011).

Do mesmo modo, no que diz respeito às FCPs dos Anos Finais do Ensino Fundamental da Semed/São Luís, destaca-se a fala da “SEE”, no Quadro 6, logo a seguir.

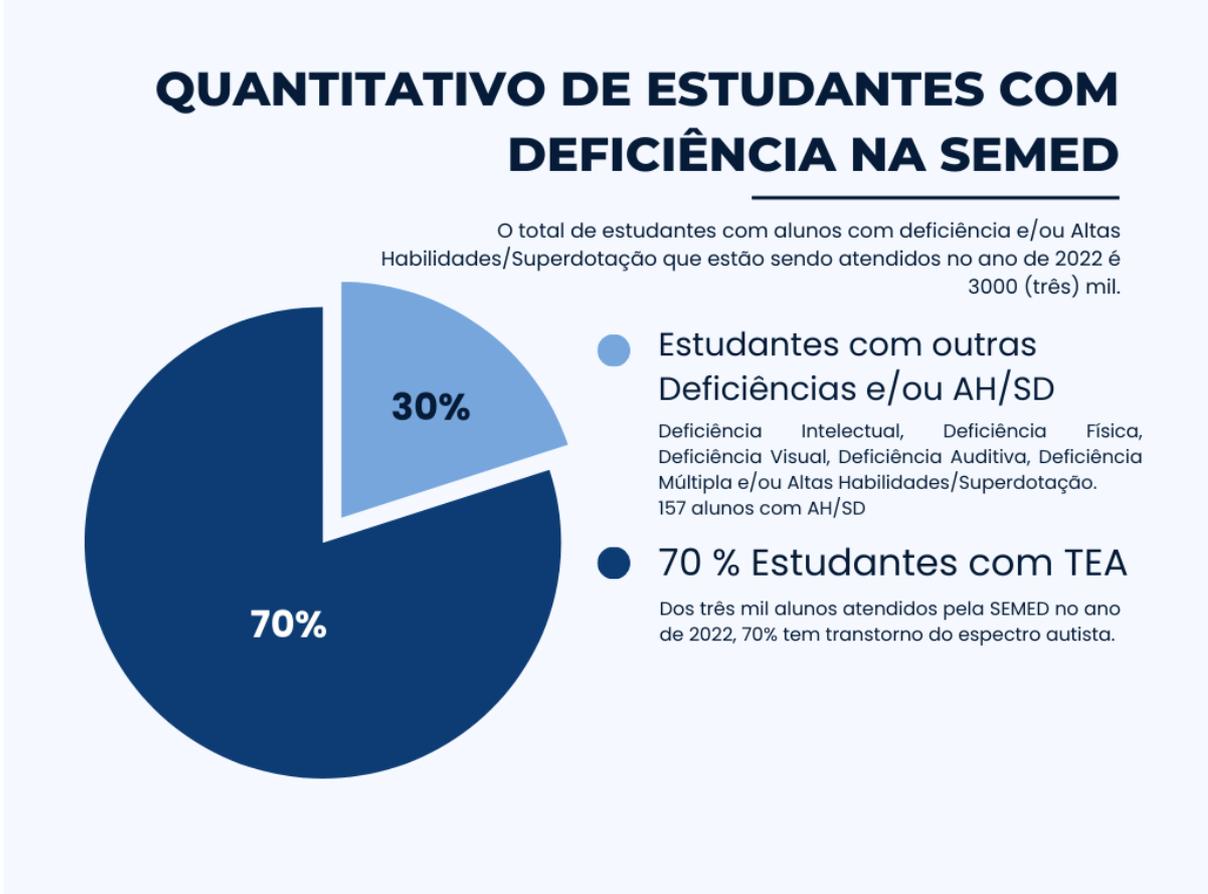
Quadro 6 – Demonstrativo das falas do participante “SEE” quanto à FCP

Responsável pelas FCP	“Desde 2021 foi determinado pela secretaria adjunta de ensino que todas as formações da rede passem pelo centro de formação municipal, que chamam de CAAED, os professores tanto dos segmentos e modalidades e dos anos iniciais e finais, eles têm recebido formação por meio da equipe de formadores”.
Articulação, Planejamento Quantitativo Público atendido	“Essa é a articulação e o planejamento geral. Onde entra o planejamento para o atendimento específico para os estudantes com deficiência? Hoje nós temos uma média de três mil estudantes matriculados com laudo. Desses três mil, 70% são autistas. Esse número é bastante elevado, e a maior carência de formação hoje é sobre autismo, tanto anos iniciais como nos anos finais.”

Fonte: Dados da Pesquisa (2022).

Em aspectos gerais, a informação citada acima por “SEE”, está ilustrada na Figura 14, abaixo.

Figura 14 – Quantitativo de estudantes com deficiência na Rede Pública Municipal de Ensino Semed



Fonte: Elaborado no Canva pela autora (2022).

O participante “SEE continuou” explanando algumas informações relevantes sobre a organização do setor, com o intuito de informar como os professores dos Anos Finais do Ensino Fundamental podem, em algum momento, receber aperfeiçoamentos direcionados pela superintendência. Assim, pode-se observar o Quadro, a seguir:

Quadro 7 – Demonstrativo da fala do participante “SEE” sobre o foco, ideia, etapas do trabalho desenvolvido e quantitativo de professores acompanhados pela superintendência de Educação Especial foco

Foco	“O foco da rede são os estudantes autistas, embora todos os outros estejam identificados e tenham a necessidade de formação. Nós colocamos o nosso programa chamado “PROJETEA”, projeto de ações específicas para estudantes com autismo. Essa ação do PROJETA estabelece nas escolas o Grupo de Estudos Colaborativos (GECOL), estão em 10 escolas, que é onde tem um número maior de estudantes com TEA matriculados”.
Ideia	“A ideia é expandir o GECOL progressivamente para toda rede. Esse é um tipo de ação. A partir do GECOL, do PROJETA, tem as formações específicas para lidar com estudantes com autismo. Essas ações têm acontecido por meio de oficinas, essas oficinas acontecem dentro das escolas e são disponibilizados tanto arcabouço teórico como as melhores práticas para lidar com os estudantes autistas. Cada caso é analisado individualmente. Como cada estudante autista embora seja tipificado tenha comportamento peculiar. Então se estabelecem estudos de tempo real.

	Tanto para estudantes que estão com comportamentos atípicos, como os que estão com comportamento de evasão, alguns com comportamentos de agressividade. São para os gestores, professores, coordenadores e equipe técnica da escola”
Sobre as FCP	“Os professores da sala regular são o maior foco. As formações são presenciais e cada escola tem um grupo de <i>WhatsApp</i> para comunicação e análise dos casos. A coordenação do PROJETEA tem um mapa de acordo com o acompanhamento. Então, cada semana tem um novo acompanhamento, uma nova intervenção para identificar se tem uma evolução conforme o que o GECOL tem trabalhado”.
Etapas do trabalho desenvolvido	“A próxima etapa vai ser uma formação geral. Como ainda não atingimos o maior percentual de escolas, precisamos de tempo para planejamento para que o atendimento se expanda para mais escolas. Estamos elaborando uma <i>Live</i> orientadora que vai ficar no canal do <i>YouTube</i> para os professores, específicas para eles de como melhores práticas e orientações para os estudantes autistas da rede. Nesse momento, nosso maior arcabouço de necessidade é sobre autismo. Essa atende a maior demanda. Essas oficinas são as formações. Como receber um estudante? Como estabelecer uma rotina? Como estabelecer uma comunicação com a família? Métodos de recursos pedagógicos viáveis. Então, tem todo um conjunto de orientações e instruções que os professores precisam praticar para receber esse estudante. Preferimos <i>YouTube</i> assim como o PROJETEA faz formações na escola <i>on-line</i> . No <i>YouTube</i> ficam acessíveis e vamos encaminhando os <i>links</i> para as escolas. A terceira etapa será o <i>e-book</i> sobre as melhores práticas de como lidar com estudantes com autismo dentro da sala de aula regular para anos iniciais e finais, não fazem distinção. GECOL faz parte do PROJETEA. O PROJETEA trabalha com as oficinas, formações, com GECOL, <i>YouTube</i> e <i>e-book</i> , cinco linhas de trabalho”.
Quantitativo de Professores Estudantes acompanhados pela superintendência	“Na Semed/São Luís tem 216 professores de sala de recursos, 84 escolas com salas de recursos e três mil estudantes com deficiência e/ou AH/SD. A primeira etapa das formações aconteceu no início do ano e a segunda etapa será no decorrer do ano. O foco dessas formações são ferramentas de trabalho para professores das salas de recursos de forma remota, porque é muito difícil encontrar um local para acomodar todos os professores, e fica mais acessível. Acontece em dois blocos, matutino e vespertino, pelo <i>Google Meet</i> . Acontece continuamente discutindo as ferramentas, orientações e como lidar com esses estudantes em sala de recursos. A formação deles é para atender qualquer deficiência. Com relação aos professores dos anos finais não fazemos distinção, o método é o mesmo”.

Fonte: Dados da Pesquisa (2022).

A partir das falas de “SEE”, considera-se que os projetos que permeiam as frentes de trabalho pedagógico são importantes para a atuação e formação dos professores. Porém, precisam ser repensados quanto ao ponto de entender que as formações não se resumem a oficinas. Dessa maneira, é oportuno compreender, na prática, sobre a necessidade democrática de formar o professor “na” e “para” a mudança, “[...] por meio do desenvolvimento de capacidades reflexivas em grupo, e abrir caminho para uma verdadeira autonomia profissional compartilhada, já que a profissão docente precisa partilhar o conhecimento com o contexto”. (IMBERNÓN, 2011, p. 19). Assim, pode-se observar uma síntese das informações expostas por “SEE” do Quadro 7, acima, por meio da Figura 15, a seguir.

Figura 15 – Quantitativo de salas de recursos, professores e estudantes atendidos na Semed em 2022



Fonte: Elaborado no Canva pela autora (2022).

O participante “SEE” continuou a sua fala, como segue no Quadro 8, destacando sobre como as formações são organizadas pela superintendência, e o trabalho desenvolvido por eles frente aos estudantes público-alvo da Educação Especial atendidos pela Rede Pública Municipal de Ensino.

Quadro 8 – Demonstrativo da fala de “SEE” sobre o trabalho desenvolvido com os professores do ensino regular, Plano Educacional Individual – PEI e formação

O trabalho frente aos componentes curriculares	“Para trabalhar os componentes curriculares utilizam o PEI. Os professores das salas de recursos com a equipe técnica do AEE orientam os professores das salas regulares e elaboram o PEI. Esse é o maior pulo da Educação Especial. A superintendência faz um planejamento para os Anos Iniciais e um para os Anos Finais. Eu tenho que fazer 3000 planejamentos. Assim, é realizada a avaliação de fluência de leitura e cada um avaliado dentro da sua própria realidade”.
Plano de Ensino Individualizado (PEI)	“O PEI, a avaliação do estudante com deficiência é progressiva. Então a adaptação é de acordo com a realidade. Quando vamos avaliar um estudante com deficiência, seja qual for ele, não tendo deficiência de aprendizagem, ele é avaliado como os demais, depende dos particulares. Dentro da Educação Especial temos três tipos de estudantes: o estudante com deficiência (visual, motora, cognitiva, socioemocional, espacial), o estudante que está na Educação Especial que ele não tem deficiência de

	aprendizagem, ele só tem uma deficiência. O que é uma deficiência de aprendizagem? Dificuldade cognitiva de receber e gerar informações para gerar memória. Tem comprometimento neural. Ele vai direto para o PEI. E o outro é que não tem deficiência de aprendizagem, um cego, um surdo, embora tenham alguns que seja autista. O estudante surdo precisa de libras, o cego de braile e os estudantes com Altas Habilidades/superdotação, não tem deficiência de aprendizagem e nem tem deficiência, tem uma cognição a mais. Na rede tem 157 estudantes com altas habilidades/superdotação atendidos pelo Centro de Apoio a Altas Habilidades e Superdotação (CAAH/S). O PEI individualiza o ensino, seja da educação infantil ou da Educação de Jovens e Adultos (EJA), o PEI que vai fazer a diferença”.
Abordagem do PEI e Formação	“A nossa formação forma o professor a preparar outras abordagens de avaliação que não seja apenas a prova regular. E essas abordagens se adapta a capacidade do estudante. Por isso que existem três. Existe o PEI para estudante com deficiência, o PEI que não tem deficiência de aprendizagem e o PEI para o estudante com AH/SD”.

Fonte: Dados da Pesquisa (2022).

Nesse desafiador percurso de saber sobre a FCP, na perspectiva inclusiva nos Anos Finais do Ensino Fundamental, perguntou-se: Quais estratégias eram utilizadas para aperfeiçoar as práticas pedagógicas de um professor de Ciências ou de outro componente curricular, para ministrar, planejar e realizar uma aula para os estudantes com deficiência?

Com base na indagação realizada, para melhor entendimento de como o professor recebe aperfeiçoamento para ensinar o estudante público-alvo da Educação Especial, “SEE” informou o que segue no Quadro 9.

Quadro 9 – Demonstrativo da fala de “SEE” sobre práticas para o ensino e projetos de FCP da superintendência de Educação Especial

Práticas para o ensino	“Está acontecendo na rede a formação de metodologias criativas de aprendizagem, convênio com a rede brasileira de aprendizagem criativa dos Estados Unidos, tanto para os Anos Iniciais como Finais, porque não fazemos distinção do conteúdo. Mas, sim do método. Enquanto a formação dos professores do Fundamental está baseada no conteúdo, a da Educação Especial é no método. Se usa sucata, recursos reciclados, recursos lúdicos, para que se quebre a aula convencional. A aula convencional para nossos estudantes ela não é tão viável como para os estudantes que não têm deficiência. E esses métodos são tanto para quem tem deficiência e para quem não tem. Eles estão formando embaixadores, professores para serem multiplicadores para os próximos professores, tanto para os Anos Iniciais como para os Finais”.
-------------------------------	--

<p>Projetos de FCP</p>	<p>“Temos um núcleo de deficiência visual, tem formação para braille e soroban presencial em parceria com a escola de cegos, para professores do ensino regular. Todos os meus projetos fazem formações e intervenções. O PROJETERA forma e intervém. O que é a intervenção? É gerar os conteúdos. Assim, temos a impressora de braille, os técnicos da deficiência. Todo projeto meu tanto forma e intervém. Temos coordenação de Formação Continuada, essa eles planejam com todos os projetos e programas as formações que vão ser aplicadas tanto para a rede como as próprias equipes. A coordenação de intérpretes de Libras faz formação com as professoras da sala de recursos. No momento não estamos fazendo para professores das salas regulares. Tenho 11 projetos, cada projeto lida com um tipo específico de estudante. Esses projetos já existiam. Nós só mantivemos e ampliamos. Os 11 projetos são de formação e intervenção. Os que aplicam formação, são: Coordenação da Formação Continuada, Programa da Sala de Recurso Multifuncional, PROJETERA, CAAH/S, Coordenação de Intérprete de Libras, Núcleo de Deficiência Visual. Os outros são somente de intervenção: são os mesmos da formação mais os transtornos globais, oportunizar (também aplica formação voltadas para professores e estudantes), no núcleo de deficiência visual temos uma ramificação de ações que são: falando com as mãos (uso das mãos por meio da leitura, tipo um treinamento, o ano todo na escola para os estudantes) e enxergando com as mãos. Não temos mais coordenação dos cuidadores. Então agora só temos 10 projetos. Os cuidadores recebem formação por meio da coordenação de Formação Continuada pela Educação Especial”.</p>
-------------------------------	--

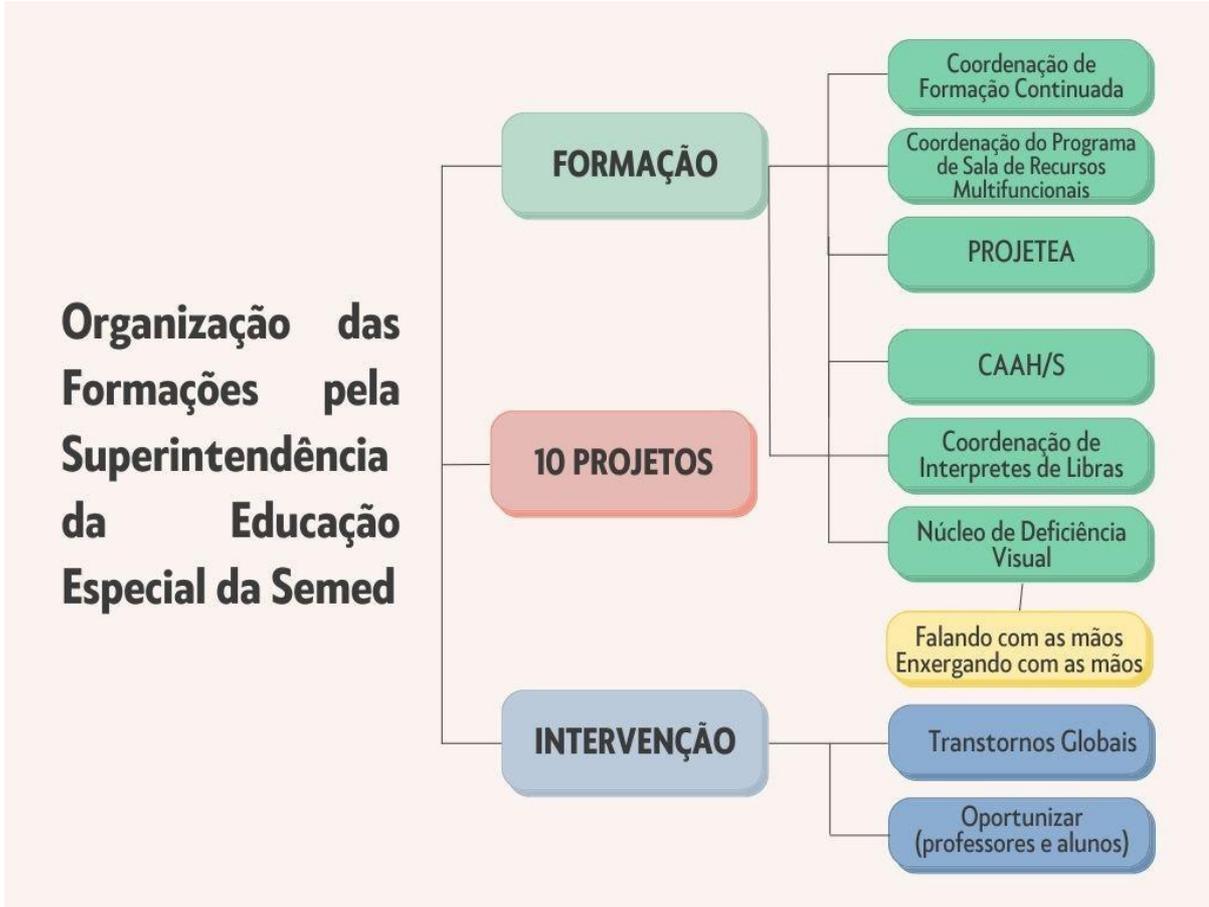
Fonte: Dados da Pesquisa (2022).

Pode-se observar que em todos os projetos não há um planejamento, uma ação e uma formação específica para os professores que atuam nos Anos Finais do Ensino Fundamental, com os estudantes com deficiência e/ou AH/SD. Os professores precisam buscar aperfeiçoar as suas práticas pedagógicas. Porém, precisam de direcionamentos de formadores com conhecimento especializado para aperfeiçoar saberes. Estudantes público-alvo da Educação Especial na Educação Básica, especificamente nos Anos Finais do Ensino Fundamental, demandam uma linguagem diferenciada, um número de componentes curriculares maior, havendo a necessidade de que sejam pensadas formações que os abranjam de forma específica para o atendimento.

Tavares, Santos e Freitas (2016), ao investigarem a formação docente de professores em escolas do Ensino Fundamental, perceberam a insuficiência de formação e a angústia dos professores para atuarem com as especificidades dos componentes curriculares com esse público. Com isso, é perceptível a existência da necessidade de um olhar diferenciado para os Anos Finais do Ensino Fundamental, para uma perspectiva inclusiva.

Na Figura 16, a seguir, pode-se observar, de forma sistematizada, a organização das FCPs desenvolvidas pela superintendência da Educação Especial da Semed/São Luís, conforme as falas de “SEE”.

Figura 16 – Organização das formações pela Superintendência da Educação Especial da Semed



Fonte: Elaborado no Canva pela autora (2022).

Ao dialogar com o Coordenador do CAAED (“F”), fizeram-se algumas perguntas pertinentes sobre o funcionamento das Formações Continuas na Rede Pública Municipal de Ensino, para professores dos Anos Finais do Ensino Fundamental, para práticas pedagógicas inclusivas para o público-alvo da Educação Especial. Na voz do CAAED, a FCP está acontecendo da seguinte forma:

Quadro 10 – Demonstrativo da participação do coordenador do CAAED sobre a organização e a proposta do núcleo de FCP

Organização do núcleo de FCP	“O Centro de formação trabalha com dois núcleos de formação: o núcleo de formação e o de tecnologia. Dentro do núcleo de formação nós atendemos três grupos (formação de gestores, formação de PSPs que são os coordenadores, na rede a gente atende com essa nomenclatura e formação de professores). A formação especificamente dos Anos Finais iniciou aos poucos, porque agora a prioridade da rede é a recomposição de aprendizagem. O documento é a política de formação da rede que temos”.
Proposta de FCP do CAAED	“A proposta de formação para os professores dos Anos Finais seria a formação mensal, atendendo aos professores de Língua Portuguesa e Matemática, somente inicialmente. A proposta seria a gente trabalhar de forma interdisciplinar por meio das sequências didáticas que contemplassem os outros componentes. Nessa proposta, trabalhar as habilidades com a sequência didática onde possibilitaria que um outro professor de um outro componente que não fosse Português e Matemática se inscrevesse na formação. Inclusive as inscrições das

	<p>formações estão fechadas. Já tem um número bom de inscritos. E devido a algumas demandas das redes, colocamos os <i>links</i> das formações no <i>WhatsApp</i> para eles se inscreverem. Só atende professores da rede. Fazemos o grupo do <i>WhatsApp</i> e mandamos os <i>links</i>. Assim, resolvemos abrir para os outros componentes, porque como vai trabalhar por meio das sequências didáticas e habilidades, outros podem participar. É uma forma de atender aos outros componentes. As formações estão sendo <i>on-line</i> no momento. Encontro mensal de quatro horas, com certificação de no mínimo 40 horas para progressão”.</p>
--	--

Fonte: Dados da Pesquisa (2022).

Assim, continuam-se fazendo alguns questionamentos pertinentes sobre a FCP nos Anos Finais, como: De que forma o CAAED tem ajudado os professores para que ele atenda ao estudante na Sala de Aula Comum com deficiência e saiba desenvolver uma atividade de Ciências sobre célula animal com um estudante cego ou autista que esteja nos Anos Finais do Ensino Fundamental? Vocês já fizeram uma pesquisa somente com os professores dos Anos Finais para saber se eles se sentem assistidos em relação à Formação Continuada para inclusão? Já foi pensando em um espaço formativo não ficar somente com a superintendência da Educação Especial, mas ser articulado com o centro também, para que esses professores tenham Formações Continuadas específicas para tratar com cada componente curricular, já que o centro é o responsável pelas formações com os professores também? Os professores relatam que estão cansados de teorias, vocês têm buscado fazer encontros para trabalhar com a prática?

Quadro 11 – Demonstrativo da fala do coordenador do CAAED sobre FCP para docentes dos Anos Finais do Ensino Fundamental

Resposta 1	<p>“A gente tem pensado. Assim os professores têm pensado na pauta e os formadores buscam apoio dos técnicos da Educação Especial para ver a adequação desse currículo para atender à necessidade dos estudantes que precisam de algum instrumento ou uma pequena mudança, tipo uma prova ampliada. A gente não tem especialista da área no centro para formações. Mas, sempre que a gente precisa, buscamos parceria com a equipe da Educação Especial. Não temos esse conhecimento específico. A rede oferece muitos cursos, de Libras. A certificação é feita pelo centro, por isso sabemos dessas formações. Os técnicos da educação fazem formações na escola que possibilitam o professor ampliar esse conhecimento. Isso é uma problemática desde os Anos Iniciais. Como é que esse professor vai garantir o aprendizado desse estudante dentro do ritmo dele que sabemos que não é o mesmo ritmo de um estudante que acompanha direitinho. Ele tem as especificidades dele que não podemos negar dentro da sala”.</p>
Resposta 2	<p>“Eu não sei te dizer porque na área inclusiva tem que ser com a Educação Especial. Eles ofertam muitos cursos e a demanda sempre é atendida. A necessidade é grande. Por mais que o professor se proponha a trabalhar e às vezes não sabe mesmo, como fazer com essa criança? Eles precisam de um técnico específico da área e aqui não temos nesse espaço formativo”.</p>
Resposta 3	<p>“Aqui fazíamos espaço de acolhimento, mais atendimento psicológico mesmo na pandemia. Agora o espaço físico para trazer esses profissionais não temos. Essa</p>

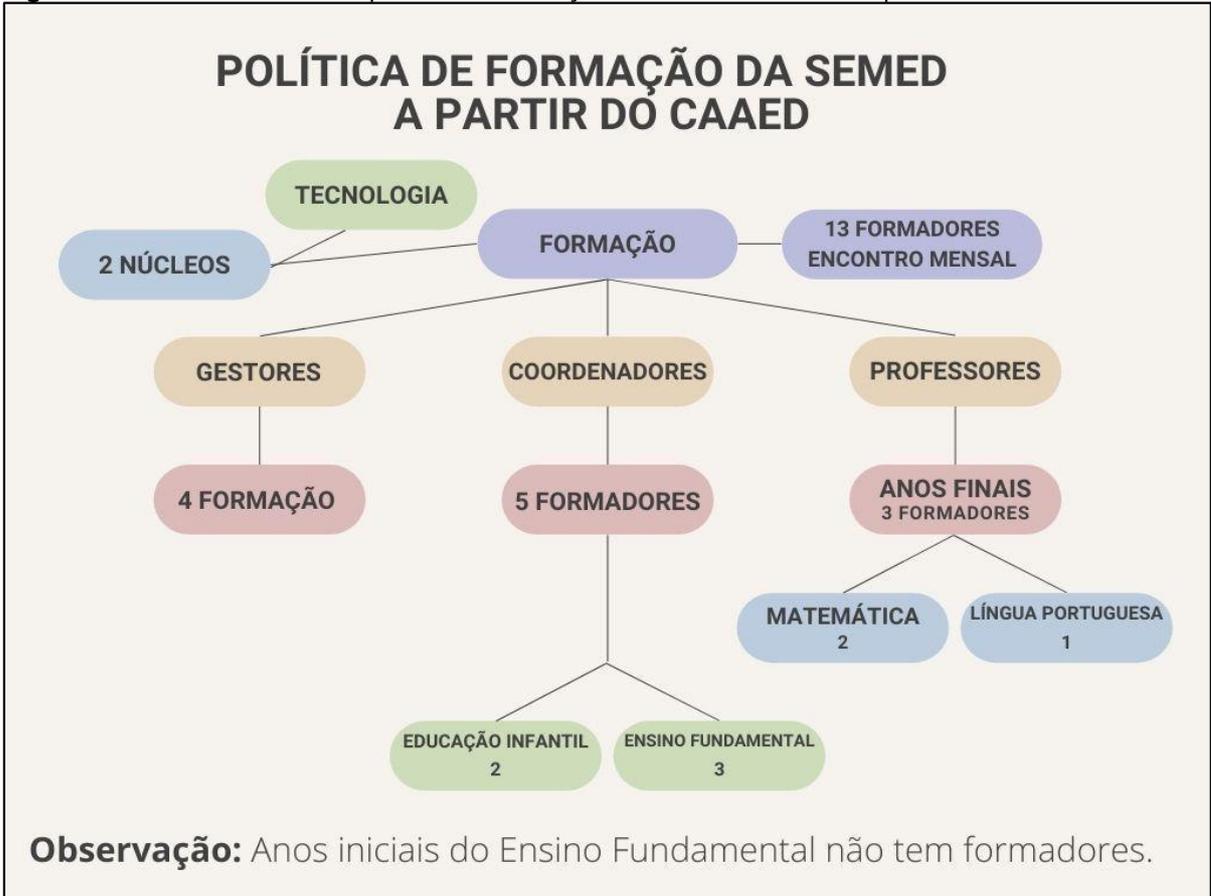
	questão de estar buscando as articulações, acontece, sempre buscamos os técnicos”.
Resposta 4	“Agora nos momentos, nos Anos Finais, como centro de formação a gente já chegou a essa conclusão, a gente sente isso, que a questão é prática. Tanto que a gente busca a questão do caderno de boas práticas, socializando com eles, adequação de material, tudo isso já teve oficina. Agora está difícil por não estar sendo presencial. Estamos pensando de como vamos fazer para que eles tenham momentos de formação presencial. Nós vemos as sugestões de trabalho e adequamos”.

Fonte: Dados da Pesquisa (2022).

Nas falas de “F”, fica evidente que não há formações específicas para os professores dos componentes curriculares dos Anos Finais do Ensino Fundamental. Pensar é importante. Mas, buscar estratégias e agir é mais. É preocupante que as práticas pedagógicas para inclusão permaneçam como estão, uma vez que esse estudante vai para o Ensino Médio, e passará por desafios acadêmicos maiores.

Para Vieira *et al.* (2020), ao realizarem uma pesquisa sobre as contribuições de Meirieu para a FCP, e a adoção de práticas pedagógicas inclusivas em uma pesquisa desenvolvida em uma escola de Ensino Fundamental de Vitória (ES), observaram que no trabalho pedagógico no dia a dia da escola, e nos momentos de formação, criaram um projeto para trabalhar as dificuldades do professor com estudantes com deficiência no Ensino Fundamental. A prática metodológica desta pesquisa é interessante, para ser pensada e utilizada para a promoção de mudanças nas Formações Continuidas com ênfase na inclusão. Na Figura 17, pode-se entender como funciona a política de formação da Semed/São Luís a partir do CAAED.

Figura 17 – Demonstrativo da política de formação da Semed/São Luís a partir do CAAED



Fonte: Elaborado no Canva pela autora (2022).

A Figura 17 demonstra que a FCP é organizada em dois núcleos (tecnologia e formação) para gestores, coordenadores e professores, e que há necessidade de formadores para que a oferta para mais profissionais seja estabelecida.

Apresentam-se informações sobre a FCP que acontecem na UEB Jornalista Neiva Moreira, com base na fala do participante “C” a seguir, no Quadro 12.

Quadro 12 – Demonstrativo da fala da coordenação da escola quanto às solicitações e angústias sobre a FCP

<p>Solicitações para FCP</p>	<p>“Recebemos formação de formas gerais. Uma formação interessante foi a que um Pai de estudante que veio da UFMA, ficou quatro horas com muitos diálogos, experiências, reações de como lidar com o especial. As formações são ministradas por mim, e quando tem algo específico só aceitam se for da própria Semed. Pedi para trazer uma psicóloga e eles não aceitaram. Eles falaram que rede tem uma equipe apropriada para isso. E nós nos perguntamos cadê essa equipe que não vem na escola quando necessário?”.</p>
<p>Angústias</p>	<p>“Fica meio complicado assim. Nós não temos devolutiva. Conversamos com a pessoa da educação especial, falamos a proposta e ficaram de enviar uma pessoa para essa formação. Mas ainda não veio. Os professores relataram que não querem teoria. Queríamos oficinas. Quando veio a pessoa da Educação Especial nós colocamos a angústia da escola para como trabalhar os conteúdos dos componentes curriculares, porque os professores não sabem lidar e eu enquanto coordenadora não sei. Eu sei algumas coisas, mas</p>

	não tenho propriedade dentro da Educação Especial nos Anos Finais. Chegamos a solicitar dois dias de formação para trabalhar com os professores conteúdos específicos de como trabalhar com esse público. Como utilizar e quais materiais? Como o professor pode fazer isso?”.
--	--

Fonte: Dados da Pesquisa (2022).

A partir das reflexões e observações, pode-se destacar que as FCPs do Ensino Comum, estavam acontecendo na própria escola, organizadas pela coordenação. Foram encontrados formativos, eles fazem um levantamento de temas sugeridos pelos próprios professores, e alguns já preestabelecidos pela Rede Pública Municipal de Ensino para ser trabalhado no decorrer do ano, o que parece importante, desde que não se reduza a uma formação de um fazer utilitarista, que tente “resolver” os problemas cotidianos sem uma reflexão mais apurada e articulada com a teoria, sob o risco de as formações não passarem de informações e receitas prontas, que não elevam à qualidade do ensino e da aprendizagem.

Conforme relatos do participante “C”, esses encontros acontecem mensalmente, de forma presencial, com duração de quatro horas, em que buscam desenvolver a escuta das salas dos professores, socializar as experiências das práticas pedagógicas que são desenvolvidas na sala, valorizando as ideias dos participantes, construção de novos conhecimentos, dentre outros. Além disso, é solicitado que eles organizem em um *drive* pessoal os materiais das formações, a fim de terem um registro pessoal do que estão aprendendo, segundo o responsável pelas formações na escola.

Oliveira, Garbin e Pirillo (2021), a partir de dados coletados na pesquisa sobre experiências de FCP da Educação Básica, para a criação e o uso de materiais digitais na pandemia, verificaram que a tecnologia e a educação precisam ser privilegiadas nas formações.

Na pandemia, essas formações foram transmitidas aos professores da Rede Pública Municipal de Ensino pelo CAAED Semed/São Luís, por meio do *YouTube*, segundo a fala de “C”. Além dos encontros realizados por esse setor, algumas vezes também aconteceram na própria escola, com a participação de ministrantes convidados ou próprios professores que se disponibilizavam. Nesse sentido, pensou-se na importância dos usos das TICs nesse percurso, implicando, também, na necessidade de capacitar esses docentes a extraírem as melhores oportunidades de formação com o uso desses recursos tecnológicos. No entanto, acredita-se que, de forma geral, não tem como trabalhar e extrair a necessidade local de cada escola.

Com base nos registros da escola sobre as FCPs, os encontros de 2020 a 2021, os temas abordados nas formações para práticas inclusivas dos professores no Ensino Comum foram mínimos, se comparados ao quantitativo de estudantes público-alvo da Educação Especial que cada docente recebe na sala de aula. Diante dessas observações, verificou-se que a prática formadora precisa de muitos avanços, para contribuir com a atuação do professor na sala de aula do Ensino Comum com esse público, e as formações precisam ser mais direcionadas para uma escola na perspectiva inclusiva.

Além disso, os temas para que os professores possam escolher são diversos, e citam-se alguns que constam no registro de formação da escola, para que fossem escolhidos: modelos de planejamento conforme a BNCC, adaptações curriculares para estudantes com deficiência, competências emocionais, preenchimento do relatório do Sistema Integrado para Apoio à Administração e Controle Escolar (SisLAME), utilizado por Redes Públicas Municipais de Ensino, uso de ferramentas tecnológicas, dentre outros. Foi informado que a Rede oferece oficinas na área da Educação Especial, e que são realizadas algumas sensibilizações nas escolas. Porém, esses momentos que ressignificam as práticas pedagógicas e contribuem significativamente para os resultados dos estudantes, precisam ultrapassar os momentos de sensibilização, para práticas formadoras constantes e colaborativas.

As Formações Continuadas, segundo esses participantes, acontecem das formas citadas acima, o que não condiz com a fala dos docentes, como analisa-se a seguir, no que se refere à oferta, à aprendizagem significativa e às fragilidades e pontos fortes da Formação Continuada.

6.3 Quanto ao funcionamento da FCP

Em relação ao funcionamento da Formação Continuada, os participantes apontam que a Rede Pública Municipal de Ensino não desenvolve um trabalho específico de FCP dos Anos Finais, para aperfeiçoar as práticas pedagógicas para inclusão. Pode-se observar nos relatos dos participantes citados no Quadro 13.

Quadro 13 – Demonstrativo da fala dos professores sobre FCP

P1	“Pouquíssimo momento de formação, na verdade nenhum. Eu digo de forma geral da contrapartida do município e da própria universidade. Nós, mais antigos, a gente não tem esse viés. O que sei é daquilo que pesquiso, daquilo que vou atrás, mas assim, foram poucas. Já tentamos fazer um projeto. Mas, não foi para frente”.
P2	“Estou há oito anos na prefeitura e já recebi somente uma formação que foi em um sábado e foi muito deslocada da realidade. Foi ministrada por uma pessoa que tinha grande experiência na rede, que trouxe um exemplo de um estudante, que ela trabalhou como uma palestra. Quando ela começou fazer a palestra, todos nos questionamos por que tudo que ela estava falando era em um âmbito teórico que na prática não funcionava. Estávamos na época com um estudante que saía da turma, tirava a roupa, batia”.
P3	“Algumas formações eram ofertadas a essa modalidade. Antes da pandemia tinham algumas. Mas, é muito fragilizada. Na Matemática, fico fragilizado em ver o estudante e eu não saber desenvolver atividades práticas com esse estudante, os estudantes são muito afetuosos com os estudantes com necessidades especiais, isso é um ponto positivo. Deveria ter um tutor, um profissional para dar suporte até para os outros estudantes saberem lidar com eles. Sinceramente, são sempre muitas propostas que de fato não chegam de verdade na escola”.
P4 P5 P6 P7	“Pensam que na maioria das vezes quem deveria fazer formação com eles é quem tem vivência e experiência, e não apenas teoria. A teoria é muito bonita, todo mundo domina e tem capacidade de dominar. Mas, a prática. Seria interessante que esses profissionais que fazem formações fizessem de maneira sistematizada, que eles apresentassem quais tipos de recursos para trabalhar com determinadas necessidades, e não é isso que se tem. A dificuldade muito grande das pessoas que vão desenvolver esse trabalho para no final das contas só ficar na teoria, e quando vai para prática que é o que mais se precisa, nós não temos isso de maneira eficaz”.

Fonte: Dados da Pesquisa (2022).

Como pode-se perceber, existe uma necessidade enorme de um trabalho específico para os professores dos Anos Finais do Ensino Fundamental. Como diz o participante “P1”:

Eu vejo que seria fundamental. Uma coisa é eu não saber ou não conhecer, outra coisa é eu conseguir dentro de uma oficina conseguir esse entendimento e de repente abrir a minha mente de um dia fazer uma atividade. Às vezes a gente até tem ideia, se houve um trabalho de Formação Continuada, que é global, dentro da inclusão seria fundamental, nós temos mais esse apoio, fazendo essas oficinas para tentar entender melhor esse contexto.

Constatou-se a mesma percepção dos demais participantes. Segundo os participantes, eles não têm o suporte que deveriam ter. O professor tem que fazer tudo sozinho, e quando aparecem, é uma vez no mês para cobrar. Eles precisam de aperfeiçoamentos, oficinas que os ajudem com a prática do dia a dia. Para Duek *et al.* (2020), refletir sobre a FCP, a partir das narrativas, pode contribuir para ampliar os conhecimentos e questionamentos sobre a inclusão do público-alvo da Educação Especial. No entanto, ao ouvir como a FCP acontece na Rede Pública Municipal de Ensino, poderá subsidiar estratégias para mudanças nas práticas pedagógicas construídas de forma colaborativa.

6.4 Quanto à aprendizagem significativa

Com relação à existência de uma aprendizagem significativa nas Formações Continuadas, e se elas repercutem para as práticas pedagógicas inclusivas, os professores relataram que se sentem sozinhos, e a necessidade de mudanças para o aperfeiçoamento para o desenvolvimento de um trabalho mais eficiente nos componentes curriculares para o público-alvo da Educação Especial é uma necessidade urgente. Com isso, pode-se observar a percepção deles quanto à aprendizagem significativa das formações ofertadas, nos relatos a seguir, no Quadro 14.

Quadro 14 – Demonstrativo da fala dos professores quanto à aprendizagem significativa das FCPs

P1	“As poucas vezes que nós tivemos coisas aqui foram muito teóricas. Eu acredito que o teórico é muito importante, porque cada caso é um caso. Acredito que oficinas onde a gente possa operacionalizar isso, verificar um material, a gente não tem benefício. As únicas coisas que temos na escola é palestras sobre autismo e TDAH (Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade). Mas nada palpável que facilite ao professor transformar aquele material que é para os estudantes típicos, para que ele seja inserido nas atividades”.
P2	“Temos uma demanda muito grande de estudantes com necessidades especiais, deveriam ter novas práticas de formação. Nossa clientela tem pais presentes que levam os filhos para fazer outros acompanhamentos. Você percebe que são estudantes que recebem acompanhamento. Porém, temos uma parcela de estudantes que sabemos que são que não têm diagnóstico”.
P3 P4	Não responderam.
P5 P6 P7	“Um estudante que não pode se juntar tanto quanto você. Se você está entendendo naquela situação, eu acho que o estudante vai para a sala e só ele. Não pode colocar o <i>time</i> que ele quer atrapalhar. Vai. Não vai render nada. Eu estava começando a semana comendo lá. Então tem estudante autista que dá para colocar junto com o outro, que às vezes as mesmas dificuldades lá isso lá na escola, esqueceu? Imagine uma sala dessa. Então lá tem que ser fulano de fulano de tal, hora, até hora não pode colocar, todo mundo na sala escolar, pedir para a gente não ter essa formação e essa habilitação, essa habilidade, habilidade”.

Fonte: Dados da Pesquisa (2022).

Portanto, para os participantes desta pesquisa que atuam na UEB Jornalista Neiva Moreira, as formações não transmitem aprendizagem significativa que proporcione uma transformação nas práticas pedagógicas em sala de aula de uma forma que os estudantes com deficiência possam ser atendidos com qualidade. Na maioria das vezes, na escola, os espaços formadores são somente informes de estudantes, avaliações, intervenções. Porém, nada que gere mudanças na atuação e nas atitudes docente para uma aprendizagem significativa, efetivamente tanto do estudante quanto do professor.

Nozi e Vitaliano (2012), em uma revisão de literatura, identificaram que os professores necessitam adquirir saberes, conhecimentos teóricos, conceituais e

metodológicos, para promover a inclusão de estudantes com deficiência. Pode-se notar que, ainda no ano de 2022, com base no diálogo com os participantes desta pesquisa, os discursos e as necessidades continuam as mesmas. É preciso repensar as práticas de FCP, para que haja uma aprendizagem significativa tanto para o desenvolvimento profissional do docente, quanto no processo de ensino e aprendizagem do estudante.

6.5 Quanto às fragilidades e pontos fortes da Formação Continuada de professores oferecida pela Semed/São Luís

A Formação Continuada contribui de forma significativa com o desenvolvimento profissional do professor. É importante sempre avaliar se as práticas formadoras têm promovido saberes que proporcionem mudanças nas práticas em sala de aula. As fragilidades encontradas precisam ser vistas e estudadas como instrumentos importantes, para que o aperfeiçoamento, a capacitação continuada ocorra de fato.

Quadro 15 – Demonstrativo da fala dos professores quanto às fragilidades e pontos fortes das FCPs

Participantes	Fragilidades e Pontos fortes
P1	“Para mim, a meu ver é inexistente. Não temos essas formações. Temos palestras e eventos aqui ou ali. Geralmente comemorativos, como o Mês do Autista. Não temos oferta dessas formações como precisamos. Precisam fazer mais na escola. As formações geralmente são mensais. Mas normalmente essas são para trabalhar o cotidiano, para verificar coisas de estudante. Não chega a ser uma formação. Muitas vezes são repasses de informes e uma vez ou outra. Nem sempre consegue fazer uma linha cronológica. Tem mil e uma coisas para fazer na escola e isso acaba atrapalhando. Geralmente é a coordenadora que ministra, traz textos, discutimos e depois partimos para o cotidiano dos estudantes, sobre notas, como esta, calendário”.
P2	“Falta formações, só tive uma em oito anos de prefeitura. Não tenho nem como dizer pontos fortes. Não temos como dar atenção para esse estudante como ele merece. Precisamos de um outro profissional para nos ajudar no suporte com esse estudante em sala. Por mais que a gente faça um esforço para elaborar algo para ele. Tenho dificuldade em dar atenção para os estudantes com e sem deficiência ao mesmo tempo”.
P3	“As formações não têm uma periodicidade, que já vem tudo preestabelecido”.
P4	“As formações que temos hoje elas são muito rasas. Eu participei de muitas formações muito boas com professores de fora, de Minas Gerais, da Bahia, de várias outras partes que realmente sabiam. Hoje eles pegam professores daqui mesmo que não têm essa maturidade intelectual de fazer essa discussão que é muito ampla, essa coisa é muito nova. Não depende só do professor, depende de uma infinidade de coisas, depende da família, de psicólogo, do social, do poder público. Ai só deixam nas mãos dos professores e o negócio não dá certo, porque a gente fica muito sozinho”.
P5	“Não temos formações adequadas”.
P6	“Não temos formações adequadas”.
P7	“Não temos formações adequadas. Totalmente desmotivado”.

Fonte: Dados da Pesquisa (2022).

Segundo a voz dos participantes, nota-se que o tema tratado nesta dissertação é uma necessidade e um desafio urgente para as práticas pedagógicas do professor na Sala de Aula Comum. O processo de inclusão precisa ser executado com muita responsabilidade, e formar professores para melhor atuar é fundamental. É preocupante quando um professor relata que não tem formações adequadas, e que não há pontos fortes. Formação é a espinha dorsal para o desenvolvimento de todo e qualquer ofício. A preocupação de como têm sido essas formações e/ou a inexistência delas para trabalhar, especificamente, com estudantes com deficiência nos Anos Finais do Ensino Fundamental, é ainda maior.

Contudo, quando os docentes foram questionados, constatou-se que essas Formações Continuadas precisam de mudanças urgentes e emergentes para o desenvolvimento de práticas pedagógicas inclusivas no Ensino Comum, para que o atendimento escolar ao público-alvo da Educação Especial consiga atingir os objetivos propostos na política de inclusão.

Com relação ao fato de a construção do plano de Formação Continuada da Semed/São Luís é individual ou coletiva, os participantes relatam o exposto no Quadro 16.

Quadro 16 – Demonstrativo da fala dos professores sobre a forma que a FCP é oferecida

Participantes	Individual ou coletiva
P1	“Individual, cada um faz o seu. Essas formações precisam de um novo espaço, de um cronograma, de pessoas capacitadas, precisa da parte teórica, mas precisa da parte prática da coisa. Cada área de conhecimento seria interessante se tivéssemos esses momentos mais específicos por componentes, oficinas. Trazer sugestões de como trabalhar os conteúdos, isso é que facilita para nós, porque só palestras, já sabemos o mínimo de teoria. No dia a dia o professor precisa de técnicas, de situações, sequências didáticas que facilitem empregar com esses estudantes dentro da sala de aula. Se as formações fossem assim, nos ajudariam muito, abre os horizontes e na inclusão mais pertinente ainda. Pois, como é um movimento que a gente não estava habituado, eu acho que seria fundamental”.
P2	“Uma formação totalmente tradicional, falavam a mesma coisa que já estamos carecas de saber da teoria, e às vezes até de uma forma impositiva, dizendo que a gente deveria fazer assim ou assado”.
P3	“Individual”.
P4	“Talvez em algumas escolas seja desenvolvido de forma colaborativa, esse seria o ideal. Aqui temos sala de recursos que inclusive nós temos uma professora que desenvolve muito bem suas atividades. Mas ela, não tem tempo, às vezes de fazer formações. A Semed deveria trazer alguém que sabe desenvolver esse trabalho. Mas eles mandam alguém da panelinha, do meu queridismo, e os profissionais que de fato sabem fazer não vão porque não fazem parte do rol da panelinha. Existe proposta de articulação entre o Ensino Comum e a Educação Especial. Mas, no final das contas, trabalhamos de maneira isolada. Ela trabalha muito sozinha no espaço dela. Mas, nós professores pouco conversamos devido à demanda. Temos pouco acompanhamento como deveria ser. Precisamos de ajuda. Mas ficamos sozinho. Precisamos de uma infinidade de coisas”.
P5	“Totalmente individual, rasas e quase inexistentes para a necessidade que temos”.

P6	“Individual”
P7	“Individual. Já vem tudo determinado, e continuamos sozinhos na semana com os estudantes”.

Fonte: Dados da Pesquisa (2022).

Como pode-se constatar, as Formações Continuidas não têm sido espaços de construção coletiva que entrelaça a teoria com a prática. No Estudo de Caso realizado por Cabral *et al.* (2014), em uma escola no interior de São Paulo, foram descritas evidências e perspectivas de que o ensino colaborativo favorece o processo de inclusão na escola e a atuação do professor. Um ambiente com práticas colaborativas para FCP contribui para que possibilidades sejam construídas, para aproximar o ensino da aprendizagem dos estudantes com deficiência.

6.6 Sobre a motivação em relação à FCP

Certamente, um dos aspectos indispensáveis no processo de Formação Continuada de qualquer profissional, é a motivação para estar no ambiente formativo, para se envolver, participar, compartilhar, interagir e aprender conhecimentos nos espaços de aprimoramento da formação que se exerce.

Na área educacional, esse interesse intrínseco faz-se necessário, para que a FCP não seja um mero momento burocrático e administrativo, mas um ambiente colaborativo, onde os docentes sintam-se ouvidos e partícipes da prática formadora.

Segundo Imbernón (2010, p. 39):

Em que pesa o que aprendemos, é preciso olhar para frente. A teoria e prática da formação, seus planos, suas modalidades e estratégias, seu processo, etc., devem ser inseridos em novas perspectivas. Por exemplo: as relações entre os professores, as emoções e as atitudes, a complexidade docente, a mudança de relações de poder nos cursos de formação de professores, a autoformação, a comunicação, a formação com a comunidade, a influência da sociedade da informação.

Com base nessa reflexão, torna-se ainda mais preocupante perceber a desmotivação dos participantes, a partir de suas falas citadas abaixo, no Quadro 17, sobre as ações de formação promovidas pela Rede Pública Municipal de Ensino, tanto a nível de Secretaria quanto da escola.

Percebe-se esse agravo relatado pelos participantes desta pesquisa, ao serem indagados sobre a sua motivação em relação às Formações Continuidas

ofertadas pela Rede Pública Municipal de Ensino aos docentes dos Anos Finais, no Quadro 17, abaixo.

Quadro 17 – Demonstrativo da fala dos professores sobre a motivação para participar das FCPs

Participantes	Motivado ou Desmotivado
P1	“Desmotivada, porque é óbvio que a gente precisa entender o contexto global dessas peculiaridades. Ai qualquer leitura que tu faças. O que nos falta é colocar isso em prática. Como vou fazer isso? Como vou conseguir fazer dentro de uma sala de aula com muitos estudantes, e fazer com que aquele meu estudante com necessidades especiais participe. Na hora de transferir para o prático eu me sinto um pouco perdida”.
P2	“Desmotivada. Eu sinto que essas pessoas que dão essas formações elas não têm experiência, porque no livro, na teoria. Porque a vivência na sala especial é totalmente diferente da vivência na sala comum. Você quer que o professor da sala comum aplique a mesma metodologia que é aplicada na sala especial, você está pedindo uma coisa que não é plausível. Deveriam ajudar esse professor como atuar”.
P3	“Eu me sinto desmotivado, porque fica muito na teoria e a prática nada”.
P4	“Totalmente desmotivados”.
P5	“Totalmente desmotivados”.
P6	“Totalmente desmotivados”.
P7	“Totalmente desmotivados”.

Fonte: Dados da Pesquisa (2022).

Enfatiza-se, que além dos apontamentos feitos pelos participantes com relação à sua motivação sobre a Formação Continuada, a periodicidade destas práticas formadoras é ilusória, quanto à especificidade das temáticas voltadas para o atendimento educacional ao público-alvo da Educação Especial nos Anos Finais do Ensino Comum, para aperfeiçoamento de práticas pedagógicas inclusivas.

6.7 Recursos utilizados no ensino

A conexão entre ensino, aprendizagem e tecnologia, atualmente, precisa estar mais forte. Ainda se ouve muito o discurso entre professores e coordenadores que não se deve usar recursos tecnológicos durante as aulas. Esse posicionamento é retrógrado, e não contribui com a melhoria da aprendizagem neste século, que tem necessidades e inovações diárias de mudanças. É inviável permanecer com práticas pedagógicas tradicionais para ensinar e aprender.

Morais e Souza (2020), em uma pesquisa teórica com revisão de literatura, evidenciaram a relevância da FCP para trabalhar com tecnologias digitais e aprimoramento para o desenvolvimento profissional na educação por meio das mudanças nas práticas pedagógicas, mediante o uso das metodologias ativas em sala de aula.

Na FCP não pode ser diferente, pois os docentes e toda a escola precisam ser equipados e capacitados para utilizar as tecnologias digitais em sala de aula, para um ensino eficiente na geração do mundo tecnológico. Machado *et al.* (2021), o realizarem um estudo sobre o uso das tecnologias como ferramenta para a Formação Continuada e autoformação docente, identificaram, a partir de um levantamento de dados, que os perfis dos docentes para utilização de dispositivos digitais como forma de aprimorar as práticas pedagógicas são estratégias que necessitam ser trabalhadas nas formações.

Santos e Sá (2021), buscaram caracterizar, descrever, analisar e compreender como os programas de formação de professores em tecnologias e mídias digitais eram organizados ao utilizarem a metodologia qualitativa, sobre a complexidade da FCP para a utilização pedagógica dos recursos digitais.

Esses estudos se entrelaçam com a pesquisa de Silva e Paiva (2019), sobre a Formação Inicial e Continuada de professores face às tecnologias digitais, quando refletem sobre a importância do letramento e formação de professores para uma educação de qualidade no futuro tecnológico, cultural, social e intelectual da própria prática docente.

Quadro 18 – Demonstrativo da fala dos professores sobre os recursos tecnológicos utilizados no ensino

Participantes	Sobre o uso das metodologias ativas e tecnologias digitais
P1	“As metodologias contribuem para a aprendizagem, tem muitos jogos que poderíamos utilizar. Mas infelizmente não temos suporte. Eu uso porque fui treinada em outra escola da rede privada. Mas, não temos suporte tecnológico. Em uma das turmas nessa escola eu trouxe um cubo utilizando meus recursos, minha internet, e os estudantes ficaram o horário inteiro desenhando, olhando a partir desse recurso. Então, se nós tivemos esse suporte tecnológico com certeza ofereceríamos. Não temos o básico. Vamos fazendo como podemos fazer. Os estudantes no tempo da pandemia ficaram muito desassistidos pela falta de acesso. Esses estudantes são atraídos por coisas diferentes, inovadoras. Mas, não temos uma sala. Tudo isso dificulta nossa prática. A verdade é que temos muito recurso humano, muita vontade de fazer, e temos dificuldade por não termos o básico. A gente traz, a gente gasta e não recebe aumento. A gente gasta o pouco que tem para trazer para eles algo diferenciado, infelizmente eles não têm”.
P2	“Não tem suporte tecnológico”.
P3	“Sabemos o quanto é importante. Mas, ainda fica na proposta, no papel. E fica assim: a Secretaria lá, a gente aqui”.
P4	“A BNCC diz que devemos trabalhar com tecnologia de ponta. Mas a escola não tem nem internet. Tudo é muito engodo. Tudo é muito bonito, metodologias ativas, tudo não passa de muito engodo essa história de tecnologia. As crianças não têm celular de ponta, e quando tem, às vezes não têm internet”.
P5	“Deveria ter condições para trabalharmos com tecnologia. Mas, não temos”.
P6	“Não temos condições para trabalhar com tecnologia”.
P7	“Não tem internet, e quando fazemos algo, é com nossos equipamentos”.

Fonte: Dados da Pesquisa (2022).

Analisa-se nos diálogos dos participantes o descaso público com os avanços tecnológicos no campo educacional. A maioria das escolas não possui internet e recursos digitais que proporcionem uma nova forma de ensinar e aprender. Como o participante “P1” diz, as metodologias ativas e as tecnologias digitais contribuem muito com a aprendizagem. Porém, para que aconteça o investimento, tanto para elaborar e ministrar uma aula, quanto para aperfeiçoamento, saem do bolso do professor. “P4” tem o entendimento sobre o que a BNCC trata a respeito do uso das tecnologias na sala de aula. Mas, perpassa pelos mesmos desafios que os outros participantes que não têm suporte tecnológico para atuarem em sala de aula.

De Jesus e Pavanelli-Zubler (2019), realizaram uma pesquisa interpretativista, que entrevistou professores de escola pública do Mato Grosso, que participam de Formações Continuadas, para observar os dizeres dos professores sobre o uso de tecnologias digitais, e evidenciaram a necessidade de formação técnica para os docentes. Lucena, Santos e Mota (2020), em uma pesquisa colaborativa utilizando Web 2.0, discutiram as contribuições que as tecnologias digitais possibilitam na FCP para potencializar os processos de ensino e aprendizagem por meio de aplicativos instalados nos *smartphones*.

Existem muitos recursos tecnológicos e metodologias ativas que contribuem significativamente para melhores práticas pedagógicas. O *Google Classroom* é uma ferramenta gratuita, que proporciona vínculos com o ensino e a aprendizagem virtual. Para Vasconcelos, Ferrete e Lima (2020), ao analisarem o processo de formação com o uso de aplicativos da plataforma *Google for Education*, nas práticas de ensino de uma instituição superior em Aracaju (SE), constataram que o uso eficaz dos aplicativos contribui para a aprendizagem em espaços formadores.

Com a pandemia da Covid-19, ficou evidente o uso das metodologias ativas e das tecnologias digitais. Sabe-se, que a evidência da necessidade de aprimoramento do uso das tecnologias para novas práticas pedagógicas, continua para aulas presenciais. É preciso haver uma mudança de paradigmas para que mudem as práticas.

No estudo de Costa (2019), sobre a Formação Continuada para docentes da Educação Básica, para o uso das tecnologias como apoio às aulas presenciais, pode-se constatar essa necessidade a partir do relato dos resultados deste estudo, que indica que os docentes acreditam no diferencial que as tecnologias proporcionam ao serem inseridas nas aulas. Esse estudo também aponta que o uso da plataforma

Google Classroom potencializaria as aulas, e enfatiza a necessidade de haver formações sobre a área.

Vale ressaltar que é necessária uma organização e sistematização de estudos para FCP, para aperfeiçoamento de práticas pedagógicas para atuação em sala de aula com metodologias ativas e tecnologias digitais. É uma necessidade do tempo presente e para o futuro educacional. E, tratando de práticas pedagógicas inclusivas para os Anos Finais do Ensino Fundamental, é evidente a importância de investimentos formativos por parte da Rede Pública Municipal de Ensino para equipar os docentes.

No estudo realizado por Santos e Tigre (2015), sobre a formação de professores no uso de tecnologias digitais, ao utilizarem a pesquisa do tipo exploratória com entrevistas, levantamento bibliográfico e estudo de campo com professores da Educação Básica, de Vitória da Conquista (BA), detectaram que ainda é muito grande a desqualificação dos professores quanto ao uso das tecnologias digitais, e é preocupante e necessário essa temática para a FCP na Educação Básica.

Assim, observa-se que fica evidenciado o quanto é preocupante a falta de suporte tecnológico e de Formações Continuidas às docentes descritas pelos participantes desta dissertação.

6.8 Sugestões para FCP segundo os docentes

Diante do cenário explicitado anteriormente, os participantes se pronunciaram no que diz respeito à possibilidade de melhoria na Formação Continuada na Rede Pública Municipal de Ensino de São Luís. Os participantes sugeriram que as formações sejam divulgadas com frequência nas escolas. Pois, na maioria das vezes, quando tem alguns professores, ficam sabendo após o acontecimento da formação.

Para Imbernón (2010), a Formação Continuada deveria promover a reflexão dos professores, potencializando um processo constante de autoavaliação sobre o que se faz e por que se faz. Além disso, os participantes sugeriram as FCPs deveriam acontecer com uma periodicidade maior, e por pessoas que tenham experiência com Educação Especial no Ensino Comum, pois os docentes se sentem sozinhos na missão de atender ao estudante para inclusão.

Concorda-se com os participantes, tendo em vista que as Formações Continuidas precisam ter uma divulgação mais ampla e uma frequência para

compartilhar saberes, para que as práticas pedagógicas sejam inclusivas, devem ser constantes. É de suma importância que haja uma reestruturação, organização e planejamento entre os profissionais da área da Educação Especial sobre o atendimento escolar dos estudantes público-alvo da Educação Especial nos Anos Finais do Ensino Comum, para que as articulações que forem necessárias, sejam de fato efetivadas por meio de um trabalho colaborativo, já que a responsabilidade é de todos, e não somente do professor. Podem-se observar algumas sugestões sugeridas pelos participantes a seguir, no Quadro 19.

Quadro 19 – Sugestões dos participantes “P1” a “P7” para FCP

Participantes	O que se espera para a FCP?
P1	“Primeiro deveria ter divulgação. Muitas vezes essas oficinas, essas palestras, a gente não fica sabendo, ou quando fica sabendo já passou. Deveria ter um oferecimento contínuo dessas formações. Oficinas mais voltadas para a prática. Como vou trabalhar Ciências com um estudante atípico, a História. Coisas assim mais palpáveis. De repente abrir a mente e fazer diferente com esse estudante. E fazer oficinas por áreas (humanas, ciências, linguagens...). Às vezes recebemos estudantes que não são alfabetizados. Então quando eu recebo um estudante alfabetizado, a facilidade é maior. Tem estudantes que têm muitas dificuldades, e não temos como saber o estudante que não é. Como eu vou fazer esse estudante entender? Seria interessante focada na prática também. Como ensinar o corpo humano?”.
P2	“Deveriam trazer pessoas que realmente têm experiência sobre inclusão na sala de aula, que entendem que a dificuldade é justamente não ter um professor suporte, para que a legislação seja cumprida. Estamos sozinhos com esses estudantes. Aqui não existe articulação entre os profissionais entre o AEE e o Ensino Comum. Por mais que eles se coloquem à disposição, eu sinto que tem dificuldades. Não me sinto com ferramentas para trabalhar com esse estudante no meu componente curricular. Tenho uma aula por semana. Eu tenho uma turma de 40 estudantes, com dois ou três estudantes especiais, eu não consigo avançar”.
P3	“Deveriam fazer proposta para cada componente curricular e não de forma geral porque às vezes na aula de matemática trabalhar atividades práticas de materiais concretos, resoluções de problemas, as quatro operações, isso ajudaria muito. Não temos um trabalho articulado com a professora do contraturno, trabalhamos de forma isolada, não tem interação. É uma inclusão que não é bem uma inclusão. O estudante está na sala de aula, é muito mais social do que cognitivo, que é muito importante essa parte cognitiva. Ele também tem condições de trabalhar essa parte cognitiva. Cada necessidade tem seu potencial. Um estudante autista é muito bom em matemática. Mas, na língua inglesa já tem dificuldades. O lado cognitivo também pode ser explorado. Não ficar no campo teórico, nós queremos práticas para desenvolver com os estudantes”.
P4	“Os profissionais que forem capacitados para trabalhar com essas formações eles precisam ter consciência que os professores não têm formações voltadas para isso. O ideal seria que todos os professores tivessem essas informações e conseqüentemente desenvolvesse melhor esse trabalho com essa criança. Primeiro precisamos de recursos, oficinas de elaboração de recursos, isso facilitaria a vida do professor, utilizaria em uma sala depois levaria para outra. Quando se trata de proposta de sequências didáticas, as Secretarias acham que é gasto ou perda de tempo, não vejo eles se organizarem para fazer isso não. Cada um aprende de uma maneira. Que se pensem propostas de atividades de formações para esses professores atuarem na prática”.
P5	“Trabalharem com práticas e sugestões para desenvolverem o trabalho em sala”.
P6	“Formações continuada que trabalhem a prática”.

P7

“Formações práticas, como oficinas de como trabalhar nos Anos Finais com estudante com deficiência”.

Fonte: Dados da Pesquisa (2022).

Pode-se observar que as falas dos participantes se entrelaçam no mesmo contexto referente à FCP. Haja vista que os participantes em sua totalidade coadunam que há necessidade de melhorias na proposta de oferta de formações para os docentes dos Anos Finais atenderem aos estudantes público-alvo da Educação Especial. Com isso, sugerem formações que enfatizem a prática em sala de aula, como: oficinas para planejar e elaborar atividades para estudantes com TEA nos Anos Finais; oficinas sobre práticas pedagógicas para o ensino de Ciências para estudantes com TEA e Deficiência Intelectual, dentre outros.

Para Imbernón (2010, p. 40):

Pode-se pensar que a solução é fácil: ignorar os processos de formação que não provocam inovação e pronto! Mas não é tão simples assim. A solução não está apenas em aproximar a formação dos professores e do contexto, mas, sim, em potencializar uma nova cultura formadora, que gere novos processos na teoria e na prática da formação, introduzindo-nos em novas perspectivas e metodologias.

Concorda-se com os participantes, e sugere-se que os professores dos Anos Finais do Ensino Fundamental tenham um acompanhamento mais proveitoso e frequente, no sentido de que os atendimentos educacionais ao público-alvo da Educação Especial nos Anos Finais, e o aperfeiçoamento dos docentes, sejam enriquecidos para um processo de ensino e aprendizagem eficiente e inclusivo.

Sabe-se que as mudanças nas FCPs são necessárias. Porém, deve-se pensar e repensar para fazer e refazer para além do que é necessário, pois as formações não se reduzem às informações de conhecimentos para mudar somente o indivíduo, e sim para trabalhar em sua totalidade o desenvolvimento das atitudes e das emoções dos docentes de forma individual e coletiva.

Portanto, é importante que seja pensado em espaços formadores que promovam reflexão, trocas e debates; que potencializem a autoestima, as habilidades sociais e emocionais dos professores; que proporcionem o compartilhamento de condutas e saberes, para que novas estruturas didáticas sejam estabelecidas. Assim, construir juntos espaços de aprendizagem e enriquecimento profissional, pensado em aspectos para além do que se considera necessário, pois, o que se deseja, são boas práticas pedagógicas, eficientes e inclusivas.

Esta pesquisa espera colaborar com as reflexões e práticas sobre a FCP dos Anos Finais do Ensino Fundamental que proporcionem práticas pedagógicas inclusivas. Vale ressaltar que a relevância desse estudo foi enfatizada nos relatos dos participantes durante as entrevistas, impulsionando à necessidade de melhorias em todos os aspectos para o acontecimento das FCPs na Rede Pública Municipal de Ensino.

No desenvolvimento do estudo, observaram-se algumas limitações referentes à essa pesquisa, tais como: a falta de acesso a alguns documentos oficiais, que teriam sido motivadas pela mudança no governo municipal. Segundo eles, não poderiam disponibilizar documentos, somente relatos. Além disso, o responsável pela CAAED ficou de repassar o documento sobre o plano de formação, o que não ocorreu. Outra limitação foi em decorrência da pandemia, em que não teve como realizar uma intervenção presencial quanto ao produto e, com isso, somente propôs-se a implantação da sala virtual para FCP quanto às práticas pedagógicas inclusivas.

Apesar dessas limitações, pode-se, ainda, destacar avanços pelo fato da temática da pesquisa ser pioneira no estado do Maranhão, especificamente no município de São Luís, tendo em vista contribuir com a educação inclusiva. Além disso, a proposição da sala virtual, que visa contribuir para melhorias no processo de FCP, e o estudo ser centrado nos Anos Finais do Ensino Fundamental, uma vez que é menos comum pesquisas nessa área específica, e, ainda, ser muito escassa a oferta de FCP no Ensino Comum para atendimento educacional dos estudantes com deficiência.

Ainda como recomendações para futuras pesquisas, que ampliem a participação de professores de outras modalidades de ensino, gestores, comunidade escolar em geral, e em especial as famílias, poderão proporcionar contribuições relevantes, uma amostra maior sobre a temática, para melhorar a atuação com o público-alvo da Educação Especial. Ademais, buscar o aperfeiçoamento quanto ao planejamento para prática formadora de professores nos Anos Finais do Ensino Fundamental, para que as ações inclusivas propiciem, de fato, acesso, permanência e aprendizagem.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente pesquisa abordou a Formação Continuada na área da Educação Especial para professores dos Anos Finais do Ensino Fundamental, com o intuito de destacar a necessidade de diálogos e possibilidades para melhorias nas práticas formadoras que enfatizem a atuação docente no Ensino Comum frente ao referido público-alvo. O objetivo desta pesquisa foi investigar a Formação Continuada na área da Educação Especial para professores da Sala Comum dos Anos Finais do Ensino Fundamental, de modo a refletir sobre as práticas pedagógicas inclusivas por meio de intervenções em uma sala virtual de aprendizagem na UEB Jornalista Neiva Moreira.

Os principais resultados foram analisados a partir de três categorias: práticas pedagógicas inclusivas, FCP na Semed/São Luís e na UEB, e recursos utilizados no ensino. Estas, por sua vez, perpassaram por dados sobre as motivações, fragilidades, saberes, metodologias, dentre outros aspectos pertinentes à prática formadora para os docentes dos Anos Finais do Ensino Fundamental que atendem estudantes público-alvo da Educação Especial. Nesse sentido, demonstraram que os participantes conhecem a perspectiva inclusiva de educação. Mas, possuem inúmeras dificuldades para atuarem com o público-alvo da Educação Especial. Além disso, as FCPs dos Anos Finais na área da Educação Especial são temas raros de serem trabalhados. Segundo os participantes, não há um plano de formação sistemático de aperfeiçoamento para práticas pedagógicas inclusivas nos Anos Finais do Ensino Fundamental.

A partir dos relatos dos(as) professores(as), ficou evidente que as ações docentes precisam ser mais bem planejadas, de forma a contribuir com os processos de aprendizagem dos estudantes com deficiência ou AH/SD. Diante destas constatações, recomendam-se melhorias no ambiente de formação da escola e no planejamento de elaboração das Formações Continuadas a serem ofertadas aos professores dos Anos Finais, e que realizem projetos mais específicos com a realidade da escola, analisando a situação local, buscando soluções que potencializem e desenvolvam tanto ao professor em sua atuação docente, quanto ao aprendizado dos estudantes.

Assim, recomenda-se, também, que o ambiente de formação virtual que for criado seja adequado, prazeroso, e que proporcione a participação e colaboração de

todos, bem como a troca de reflexões críticas e construtivas, e compartilhamento de ideias, atitudes e saberes que acarretem mudanças.

No que se refere à FCP, constatou-se que os encontros formativos realizados mensalmente de forma presencial são momentos mais informativos sobre avaliação de estudantes e demandas para execução, do que momentos de aperfeiçoamento e capacitação. Quando há formações com alguma temática para estudo, são generalizadas. Existem muitas fragilidades, desmotivações, e não há aprendizagem significativa quanto às Formações Continuadas, especificamente voltadas para as práticas inclusivas nos Anos Finais do Ensino Fundamental. As superintendências, a escola e o próprio CAAE, que atualmente está com a responsabilidade de oferta para essas formações, não possuem um plano de formação para professores dos Anos Finais do Ensino Fundamental.

Com base nessas informações já destacadas aqui, recomenda-se: que a equipe responsável pelas FCPs dos Anos Finais do Ensino Fundamental faça um levantamento das situações problemáticas; um diagnóstico sobre a atuação dos professores com o público-alvo da Educação Especial; realizem um momento de escuta presencial aos professores e comunidade da escola sobre as dificuldades do dia a dia; e que façam acompanhamentos com mais frequência à escola, de modo que proporcionem momentos dialógicos e construtivos, para que atendimento diário aos estudantes com deficiência sejam significativos e promovam aprendizagem.

Para o início, com as trocas de informações, práticas e experiência diárias entre os responsáveis (Coordenador[a] da escola, Formador do CAAED e Semed/São Luís), pela oferta das Formações Continuadas, os professores e a comunidade escolar, o desenvolvimento das formações contribuirá com novas práticas pedagógicas, e as situações problemáticas poderão ser diminuídas. Além disso, enfatiza-se a importância da criação de um plano de formação que desenvolva formações de forma sistemática e constante, especificamente com os professores dos Anos Finais do Ensino Fundamental, que atuam com estudantes com deficiência.

Cabe salientar que, quanto aos recursos utilizados no ensino, os docentes não têm apoio e investimento para exercerem o seu ofício com as tecnologias digitais e metodologias ativas. Vale ressaltar que há uma necessidade urgente da educação caminhar junto com os avanços tecnológicos, a fim de propiciar aprendizagem significativa para esta geração. Sugere-se a criação de cursos de formação que potencializem o uso das tecnologias e metodologias ativas. Tudo isto, é claro, só é

possível se houver investimentos educacionais para aplicabilidade e estímulo do uso dos recursos tecnológicos na sala de aula.

Além das considerações destacadas e dos resultados encontrados, recomenda-se a implantação do produto tecnológico, a sala virtual, um ambiente acessível que proporcione uma aprendizagem significativa, que colabore com as práticas pedagógicas dos professores nos Anos Finais do Ensino Fundamental, para que o atendimento educacional ao público-alvo da Educação Especial no Ensino Comum tenha o êxito esperado.

Compreende-se que esta pesquisa contribuirá de forma efetiva com a prática formadora da escola investigada, bem como com a Rede Pública Municipal de Ensino de São Luís. Destaca-se a importância de futuros estudos sobre o trabalho colaborativo na formação, elaboração de planos e projetos de formações para professores dos Anos Finais, formações que promovam mudanças nas atitudes, atuação e planejamento dos professores, dentre outros. Espera-se que os estudos nessa temática possam ampliar a compreensão em relação ao fato de promover mudanças significativas nos espaços de FCPs em todas as modalidades de ensino, para que as práticas pedagógicas sejam concretamente inclusivas.

REFERÊNCIAS

- ALVES, A. J. O planejamento de pesquisas qualitativas em educação. *In: Cadernos de pesquisa*, São Paulo, n. 77, p. 53-61, 1991.
- AMARILIAN, M. L. T. M. Comunicação e participação ativa: inclusão de pessoas com deficiência visual. *In: AMARILIAN, M. L. T. M. (Org.). Deficiência visual: perspectivas na contemporaneidade*. São Paulo: Vetor, 2009.
- ANDRÉ, M. **Práticas inovadoras na formação de professores**. Campinas, SP: Papyrus, 2016. (Prática Pedagógica).
- ÁREA DE EDUCAÇÃO EUROPEIA. Educação e treinamento de qualidade para todos. **Comissão Europeia**, 2021. Disponível em: https://ec.europa.eu/education/education-in-the-eu/european-education-area_pt. Acesso em: 8 out. 2021.
- BAPTISTA, C. R. **Inclusão e escolarização: múltiplas perspectivas**. 2 ed. Porto Alegre: Mediação, 2015. 192p.
- BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.
- BARROS, A. B. **Política de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva – PNEE/PEI: análise do processo de implementação em São Luís/MA (2008-2015)**. 2019. 310f. Tese (Doutorado em Políticas Públicas) - Universidade Federal do Maranhão, São Luís, 2019.
- BOTTENTUIT JUNIOR, J. B.; CARVALHO, H. V.; CHAHINI, T. H. C. Educação Básica e o uso das Tecnologias Digitais: percepções e perspectivas. **Educere et Educare**, [S. l.], v. 11, n. 22, 2016. Disponível em: <https://e-revista.unioeste.br/index.php/educereteducare/article/view/13520>. Acesso em: 21 mar. 2022.
- BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei nº 9.394/1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Presidência da República, 1996.
- BRASIL. **Resolução CNE/CEB Nº 2, de 11 de setembro de 2001**. Institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Brasília, DF, 2011. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB0201.pdf>. Acesso em: 19 jul. 2021.
- BRASIL. **Decreto nº 6.755, de 29 de janeiro de 2009**. Institui a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, disciplina a atuação da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES no fomento a programas de formação inicial e continuada, e dá outras providências. Brasília, DF, 2009a. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/d6755.htm. Acesso em: 19 jul. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução Nº 4, de 2 de outubro de 2009**. Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. Brasília, DF, 2009b. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_09.pdf. Acesso em: 19 jul. 2021.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Gabinete do Ministro. **Portaria nº 1.328, de 23 de setembro de 2011**. Institui a Rede Nacional de Formação Continuada dos Profissionais do Magistério da Educação Básica Pública. Brasília, DF, 2011. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=9940-portaira-1328-2011&Itemid=30192. Acesso em: 14 maio 2021.

BRASIL. Conselho Nacional de Saúde – CNS. **Resolução Nº 466, de 12 de dezembro de 2012**. Brasília, DF, 2012. Disponível em: <https://conselho.saude.gov.br/resolucoes/2012/Reso466.pdf>. Acesso em: 18 maio 2021.

BRASIL. **O Plano de Desenvolvimento da Formação de Professores - Princípios, Estratégia e Programas (texto para discussão)**. Secretaria de Educação Superior (SESu). Ministério da Educação (MEC). Brasília, 2014. Disponível em: <https://formacaoprofessordotcom.files.wordpress.com/2021/06/pdfp-sesu-2014.pdf>. Acesso em: 17 dez. 2021.

BRASIL. **Parecer CNE/CP nº 2, de 9 de junho de 2015**. Define Diretrizes Curriculares Nacionais para Formação Inicial e Continuada dos Profissionais do Magistério da Educação Básica. Brasília, DF, 2015. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=17625-parecer-cne-cp-2-2015-aprovado-9-junho-2015&category_slug=junho-2015-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 15 out. 2019.

BRASIL. Conselho Nacional de Saúde – CNS. **Resolução Nº 510, de 07 de abril de 2016**. Brasília, DF, 2016. Disponível em: <http://conselho.saude.gov.br/resolucoes/2016/Reso510.pdf>. Acesso em: 18 maio 2021.

BRASIL. Resolução CNE/CP nº 1, de 27 de outubro de 2020. Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica (BNC-Formação Continuada). **DOU**, 29 de outubro de 2020. Ed. 208, Seção, 1, p. 103. Ministério da Educação/Conselho Nacional de Educação, Brasília, DF, 2020. Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/resolucao-cne/cp-n-1-de-27-de-outubro-de-2020-285609724>. Acesso em: 18 maio 2021.

BRASIL. Ministério da Saúde Secretaria-Executiva do Conselho Nacional de Saúde Comissão Nacional de Ética em Pesquisa. **Ofício Circular Nº 2/2021/CONEP/SECNS/MS**. Brasília, DF, 24 de fevereiro de 2021. Disponível em: http://conselho.saude.gov.br/images/Oficio_Circular_2_24fev2021.pdf. Acesso em: 18 maio 2021.

BUENO, J. G. S. **Educação especial brasileira: integração/segregação do aluno diferente**. 2 ed. São Paulo: EDUC, 2001.

CABRAL, L. S. A. *et al.* Formação de professores e ensino colaborativo: proposta de aproximação. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 9, n. 2, p. 390-401, 2014. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/7043>. Acesso em: 24 set. 2021.

CALAZANS, M. J. C. Planejamento da educação no Brasil – novas estratégias em busca de novas concepções. *In*: KUENZER, A. *et al.* **Planejamento e educação no Brasil**. 5 ed. São Paulo: Cortez, 2001.

CARVALHO, M. B. W. B. Educação Inclusiva: uma análise da política de Educação Especial Maranhense. *In*: Congresso Brasileiro de Educação Especial, v. 3, 2008, São Carlos. **Anais...** São Carlos, SP: [s. n.], 2008.

CARVALHO, R. E. **Removendo barreiras para a aprendizagem**. Porto Alegre: Mediação, 2000. Disponível em: https://www.academia.edu/download/49089644/E._E_tendencia_atual.pdf#page=56. Acesso em: 17 dez. 2021.

COSTA, D. L. **Formação Continuada Para Docentes da Educação Básica: Uso da Tecnologia como Apoio as Aulas Presenciais (2019)**. Web. 2019. Disponível em: <http://tede2.pucrs.br/tede2/handle/tede/8861>. Acesso em: 15 out. 2021.

D'ÁVILA, M. C.; SONNEVILLE, J. Trilhas percorridas na formação de professores: da epistemologia da prática à fenomenologia existencial. *In*: VEIGA, I. P. A.; D'ÁVILA, C. M. (Orgs.). **Profissão docente: novos sentidos, novas perspectivas**. 2 ed. Campinas, SP: Papirus, 2012. (Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico).

DAVIS, C. L. F. *et al.* Formação continuada de professores em alguns estados e municípios do Brasil. **Cadernos de pesquisa**, v. 41, p. 826-849, 2011. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/SNBCM39pHTJNyrJLqjmM4vD/?format=html&lang=pt>. Acesso em: 15 out. 2021.

DE JESUS, D. M.; PAVANELLI-ZUBLER, É. P. Dizeres de professores sobre formação continuada e uso de tecnologias digitais. **Caletroscópio**, Mato Grosso, v. 7, p. 133-149, 2019. Disponível em: <https://www.periodicos.ufop.br/caletroscopio/article/view/3845>. Acesso em: 4 out. 2021.

DE SÁ, R. A.; ENGLISH, E. Tecnologias digitais e formação continuada de professores. **Educação**, Lisboa, Portugal, v. 37, n. 1, p. 63-71, 2014. Disponível em: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4773176>. Acesso em: 22 set. 2021.

DIAS, C. M. Olhar com Olhos de Ver. **Revista Portuguesa de Pedagogia**. Lisboa, ano 43-1, p. 175-188, 2009.

DRI, W. I. O.; SILVA, L. L. S. Formação continuada de professores e regionalização educativa: uma análise das políticas do setor educacional do MERCOSUL. **Acta Scientiarum. Educação**, Lisboa, Portugal, v. 41, n. 1, p. 37, 2019. Disponível em: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7384258>. Acesso em: 21 mar. 2022.

DUEK, V. P. *et al.* Formação continuada de professores para educação inclusiva: uma experiência com casos de ensino. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 15, n. esp. 1, p. 916-931, maio 2020. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/13508>. Acesso em: 24 set. 2021.

DUEK, V. P.; NAUJORKS, M. I. Inclusão e autoconceito: reflexões sobre a formação de professores. *In*: ALMEIDA, M. A.; MENDES, E. G.; HAYASHI, M. C. P. I. (Org.). **Temas em educação especial: múltiplos olhares**. Araraquara, SP: Junqueira & Marin; Brasília, DF: CAPES/PROESP, 2008.

ESPAÇO EUROPEU DE ENSINO SUPERIOR – EEES. **Área de Educação Europeia**. Educação e treinamento de qualidade para todos, 2021. Disponível em: https://ec.europa.eu/education/education-in-the-eu/european-education-area_pt. Acesso em: 24 set. 2021.

FIGUEIREDO, T. D. Formação continuada para professores em metodologias educativas e tecnologias digitais. **Caminho Aberto: revista de extensão do IFSC**, Santa Catarina, p. 60-64, 2017. Disponível em: <http://periodicos.ifsc.edu.br/index.php/caminhoaberto/article/view/2080>. Acesso em: 2 set. 2021.

FONSECA, J. J. S. **Metodologia da pesquisa científica**. Fortaleza, CE: UEC, 2002.

GALLON, M. S. *et al.* Contribuições sobre a utilização do aplicativo WhatsApp na formação continuada de professores. **Revista Conhecimento Online**, Novo Hamburgo, 2019. Disponível em: https://repositorio.pucrs.br/dspace/bitstream/10923/15023/2/Contribuicoes_sobre_a_utilizacao_do_aplicativo_WhatsApp_na_formacao_continuada_de_professores.pdf. Acesso em: 20 set. 2021.

GARNICA, A. V. M. Algumas notas sobre pesquisa qualitativa e fenomenologia. **Interface – Comunicação, Saúde, Educação**, São Paulo, v. 1, n. 1, p. 109-119, 1997.

GAUTHIER, C. **Por uma teoria da Pedagogia: pesquisas contemporâneas sobre o saber docente**. 3 ed. Ed. UNIJUÍ, 2013.

GOOGLE. **Google Sala de Aula**. 2019. Disponível em: <https://classroom.google.com>. Acesso em: 28 ago. 2019.

GUMIEIRO, A. H. A formação continuada de professores no interior sul-mato-grossense e o uso das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação. **EaD & Tecnologias Digitais na Educação**, Grande Dourados, MS, v. 2, n. 3, p. 72-80,

2014. Disponível em: <https://ojs.ufgd.edu.br/index.php/ead/article/view/3664>. Acesso em: 24 set. 2021.

IBIAPINA, I. M. L. M.; BANDEIRA, H. M. M.; ARAUJO, F. A. M. **Pesquisa colaborativa**: multirreferenciais e práticas convergentes. Teresina: Edufpi, 2016.

IMBERNÓN, F. **Formação continuada de professores**. Porto Alegre: Artmed Editora, 2010.

IMBERNÓN, F. **Formação docente e profissional**: formar-se para a mudança e a incerteza. 2 ed. São Paulo, SP: Cortez, 2011.

JANNUZZI, G. M. **A educação do deficiente no Brasil**: dos primórdios ao início do século XXI. Campinas, SP: Autores Associados, 2006.

KENSKI, V. M. **Tecnologias e ensino presencial e a distância**. Campinas – SP, Papiros, 2003. (Coleção Papirus Prática Pedagógica).

LUCENA, S.; SANTOS, S. V. C. A.; MOTA, G. M. Formação continuada de professores com as Tecnologias Móveis Digitais. **Educação em Foco**, Juiz de Fora, MG, p. 232-248, 2020. Disponível em: <https://periodicos.ufjf.br/index.php/edufoco/article/view/30440>. Acesso em: 14 out. 2021.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em Educação**: abordagens qualitativas. São Paulo, SP: EPU, 1986.

MACHADO, G. B. *et al.* O uso das tecnologias como ferramenta para a formação continuada e autoformação docente. **Revista Brasileira de Educação**, Porto Alegre, RS, v. 26, 2021. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/z3HVb4tHH8wmdJdpSrFrHwn/>. Acesso em: 5 set. 2021.

MARQUES, L. P. **O professor de alunos com deficiência mental**: concepções e prática pedagógica. Juiz de Fora, MG: Editora UFJP, 2001.

MELO, H. A. **O acesso curricular para alunos(as) com deficiência intelectual na rede regular de ensino**: a prática pedagógica na sala de recursos como eixo para análise. 2008. 171f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Maranhão, São Luís, 2008.

MERCOSUL. Em poucas palavras. **O que é o MERCOSUL?**, 2021. Disponível em: <https://www.mercosur.int/pt-br/quem-somos/em-poucas-palavras/>. Acesso em: 13 jul. 2021.

MIRANDA, T. G. Articulação entre Atendimento Educacional Especializado e o ensino comum: construindo sistemas educacionais inclusivos. **Revista Cocar**, Belém, PA, n. 1, p. 81-100, 2015. Disponível em: <https://periodicos.uepa.br/index.php/cocar/article/view/614>. Acesso em: 17 dez. 2021.

MORAIS, A. P. M.; SOUZA, P. F. Formação docente continuada: ensino híbrido e sala de aula invertida como recurso metodológico para o aprimoramento do profissional de educação. **Devir Educação**, Lavras, MG, p. 10-32, 2020. Disponível em: <http://devireducacao.ded.ufla.br/index.php/DEVIR/article/view/235>. Acesso em: 21 set. 2021.

NOZI, G. S.; VITALIANO, C. R. Saberes necessários aos professores para promover a inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais. **Revista Educação Especial**, Santa Maria, v. 25, n. 43, p. 333-348, maio/ago. 2012. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/3343>. Acesso em: 15 set. 2021.

OLIVEIRA, É. T.; GARBIN, M. C.; PIRILLO, N. R. Experiências de Formação Continuada de Professores da Educação Básica para criação e uso de materiais didáticos digitais em tempos de pandemia. **Revista Conhecimento Online**, Novo Hamburgo, v. 3, p. 127-149, 2021. Disponível em: <https://periodicos.feevale.br/seer/index.php/revistaconhecimentoonline/article/view/2635>. Acesso em: 10 set. 2021.

OLIVEIRA, V. H. N. Desafios para a pesquisa no campo das ciências humanas em tempos de pandemia da COVID-19. **IOLES**, Boa Vista, v. 5, n. 14, 2021. Disponível em: <https://revista.ioles.com.br/boca/index.php/revista/article/view/211>. Acesso em: 07 jul. 2021.

OTALARA, A. P.; DALL ACQUA, M. J. C. Formação de professores para alunos público-alvo da educação especial: algumas considerações sobre limites e perspectivas. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, São Paulo, v. 11, n. esp. 2, p. 1048-1058, 2016. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/8943/5886>. Acesso em: 12 set. 2021.

PAPI, S. O. G. **Professores: formação e profissionalização**. Araraquara: Junqueira & Marin, 2005.

PEDRO, K. M. Tecnologia educativa: enlaces com a alfabetização, letramento e as competências digitais. *In*. PEDRO, K. M. **Precocidade, Superdotação e Tecnologias Digitais – Uma Análise Comparativa de Desempenhos**. Appris Editora e Livraria Eireli – ME, 2018.

PIMENTA, S. G. Formação de professores: saberes da docência e identidade do professor. **Nuances**, São Paulo, v. 3, n. 3, p. 5-14, set. 1997. Disponível em: <http://revista.fct.unesp.br/index.php/Nuances/article/view/50/46>. Acesso em: 07 jul. 2021.

PIZZANI, L. *et al.* A arte da pesquisa bibliográfica na busca do conhecimento. **Revista Digital de Biblioteconomia e Ciência da Informação**, Campinas, v. 10, n. 1, p. 53-66, jul./dez. 2012.

PRIETO, R. G. Atendimento escolar de alunos com necessidades educacionais especiais: um olhar sobre as políticas públicas de educação no Brasil. *In*: ARANTES,

V. A. (Org.). **Inclusão escolar**: pontos e contrapontos. São Paulo, SP: Summus, 2006.

PRODANOV, C. C.; FREITAS, E. C. **Metodologia do trabalho científico**: métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico. 2 ed. Editora Feevale, 2013.

RAMALHO, B. L.; BELTRÁN NUÑEZ, I.; GAUTHIER, C. Um quadro paradigmático para a mudança: a propósito da formação e da profissionalização docente inicial. *In*: RAMALHO, B. L.; BELTRÁN NUÑEZ, I.; GAUTHIER, C. **Formar o professor, profissionalizar o ensino**: perspectivas e desafios. 2 ed. Porto Alegre: Sulina, p. 17-47, 2004.

RODRIGUES, D. Desenvolver a educação inclusiva: dimensões do desenvolvimento profissional. **Revista Inclusão**, Brasília, v. 4, n. 2, p. 7-16, jul./out. 2008.

RODRIGUES, D. Os desafios da equidade e da inclusão na formação de professores. **Revista nacional e internacional de educación inclusiva**, Lisboa, Porto, v. 7, n. 2, p. 5-21, jun. 2014. Disponível em: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4773176>. Acesso em: 22 set. 2021.

SANTOS, C. S.; TIGRE, M. A. P. Formação Continuada de Professores no Uso de Tecnologias Digitais/Continuous Teacher Training in The Use of Digital Technologies. **ID on line. Revista de psicologia**, v. 15, n. 57, p. 599-615, 2021. Disponível em: <https://idonline.emnuvens.com.br/id/article/view/3232>. Acesso em: 22 set. 2021.

SANTOS, M. P.; NASCIMENTO, L. M. F. Diferentes Sentidos de “NÃO”: Vozes de professores em formação continuada sobre o tema da Inclusão. **Revista Linhas**, Florianópolis, v. 17, n. 35, p. 153-175, set./dez. 2016. Disponível em: <https://www.revistas.udesc.br/index.php/linhas/article/view/1984723817352016153>. Acesso em: 22 set. 2021.

SANTOS, T. W.; SÁ, R. A. O olhar complexo sobre a formação continuada de professores para a utilização pedagógica das tecnologias e mídias digitais. **Educar em Revista**, v. 37, 2021. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/er/a/MyDRrjQnCgmcQ8wChz3PKsR/>. Acesso em: 22 set. 2021.

SÁ-SILVA, J. R.; ALMEIDA, C. D.; GUINDANI, J. F. Pesquisa documental: pistas teóricas e metodológicas. **Revista Brasileira de História & Ciências Sociais**, ano I, n. 1, jul. 2009.

SASSAKI, R. **Inclusão**: construindo uma sociedade para todos. Rio de Janeiro, RJ: WVA, 2004.

SASSAKI, O. M. S.; SILVA, E. S. Inclusão Escolar: um saber necessário à prática docente? **InFor**, São Paulo, 2018, v. 4, n. 1, p. 86-112.

SAVIANI, D. **Da nova LDB ao FUNDEB**. Campinas, SP: Autores Associados, 2008.

SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO – SEMED. **Secretaria Municipal de Educação de São Luís**. 2019. Disponível em: https://www.saoluis.ma.gov.br/subportal_informacao.asp?site=73. Acesso em: 17 set. 2021.

SILVA, A. M.; ESCOBAL, G. Caminhos para implementar a inclusão em sala de aula. *In*: DENARI, F. E. (Org.). **Igualdade, diversidade e educação (mais) inclusiva**. São Carlos, SP: Pedro & João Editores, 2008.

SILVA, P. R. D. J. **Política de Formação de Professores e Inclusão Escolar**. 2012. 140f. Dissertação de Mestrado. São Luís, 2012.

SILVA, P. R. J. **Inclusão de estudantes com deficiência visual nos jogos de linguagem envolvendo a Matemática**. 2018. 157f. Tese (Doutorado em Educação em Ciências e Matemática) - Universidade Federal do Mato Grosso, Cuiabá, 2018.

SILVA, S. L.; PAIVA, C. I. P. Formação inicial e continuada de professor face às Tecnologias Digitais. **Fólio-Revista de Letras**, São Paulo, v. 11, n. 1, 2019. Disponível em: <https://periodicos2.uesb.br/index.php/folio/article/view/5125>. Acesso em: 22 set. 2021.

SILVEIRA, K. A.; ENUMO, S. R. F.; ROSA, E. M. Concepções de professores sobre inclusão escolar e interações em ambiente inclusivo: uma revisão de literatura. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v. 18, n. 4, dez. 2012. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1413-65382012000400011>

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 16 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

TAVARES, L. M. F. L.; SANTOS, L. M. M.; FREITAS, M. N. C. A educação inclusiva: um estudo sobre a formação docente. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v. 22, n. 4, out./dez. 2016. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1413-65382216000400005>

UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO – UFMA. **INSTRUÇÃO NORMATIVA Nº 04/2020/PPGEEB/UFMA**. Formas metodológicas de apresentação do produto educacional na dissertação durante o período de distanciamento social do novo Coronavírus (Sars-Cov-2/Covid-19). São Luís, MA, 2020b. Disponível em: <https://sigaa.ufma.br/sigaa/verProducao?idProducao=1541782&key=d13f37d17e49fa6a2543629b427f3263>. Acesso em: 4 ago. 2021.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO – UFMA. **PORTARIA GR Nº 241/2020-MR**. Dispõe sobre a atualização das ações estabelecidas pela Portaria nº 190/2020-MR, de 16 de março de 2020, a serem realizadas no âmbito da Universidade Federal do Maranhão (UFMA), em virtude da situação decorrente do Coronavírus (SARS-COV-2 /COVID-19), sob orientação do Comitê Operativo de Emergência de Crise - COE/UFMA. São Luís, MA, 2020a. Disponível em:

<http://www.ufma.br/portalUFMA/arquivo/tbeURb8njW44PAM.pdf>. Acesso em: 4 ago. 2021.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO – UFMA. **RESOLUÇÃO Nº 1.981-CONSEPE, 09 de abril de 2020**. Dispõe sobre a prorrogação da suspensão do Calendário Acadêmico de 2020 e atendimento presencial e a realização de atividades remotas administrativas, no âmbito da Universidade Federal do Maranhão (UFMA), em virtude da situação decorrente do Coronavírus (SARS-COV-2/COVID-19), sob orientação do Comitê Operativo de Emergência de Crise (COE/UFMA). São Luís, MA, 2020c. Disponível em: <http://www.ufma.br/portalUFMA/arquivo/reLI92AHcoQW68x.pdf>. Acesso em: 4 ago. 2021.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO – UFMA. **RESOLUÇÃO Nº 2.018-CONSEPE, 10 de junho de 2020**. Dispõe sobre as atividades da pós-graduação no período da Pandemia da COVID-19 e revoga as Resoluções nºs 1.982-CONSEPE, de 09 de abril de 2020 e 1.984-CONSEPE, de 15 de abril de 2020. São Luís, MA, 2020d. Disponível em: <http://www.ufma.br/portalUFMA/arquivo/lwkgrwZbSQcFiVn.pdf>. Acesso em: 4 ago. 2021.

VASCONCELOS, A. D.; FERRETE, A. A. S. S.; LIMA, I. P. Formação docente para o uso dos aplicativos do Google for Education em sala de aula. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, São Paulo, p. 1877-1887, 2020. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/12741>. Acesso em: 10 set. 2021.

VEIGA, I. P. A. **Profissão docente: novos sentidos, novas perspectivas**. 2 ed. Campinas – SP: Papirus Editora, 2012. (Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico).

VESCHI, B. ETIMOLOGIA. Origem do conceito. **Etimologia de Saber**. 2020. Disponível em: <https://etimologia.com.br/saber/>. Acesso em: 17 dez. 2021.

VIEIRA, A. B. *et al.* As contribuições de Meirieu para a formação continuada de professores e a adoção de práticas pedagógicas inclusivas. **Revista brasileira de estudos pedagógicos**, Brasília, v. 101, n. 258, p. 503-522, maio/ago. 2020. Disponível em: <http://rbep.inep.gov.br/ojs3/index.php/rbep/article/view/4649/3806>. Acesso em: 10 set. 2021.

ZAQUEU, L. C. C.; DE PAULA, C. S. Formação do professor para o atendimento educacional especializado ao aluno com deficiência segundo a legislação brasileira. *In: Congresso Internacional Direitos Humanos e Escola Inclusiva: construindo boas práticas*. **Anais...** Faro, Portugal: [s.n.], 2014. v. 1, p. 172-172.

APÉNDICES

APÊNDICE A – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) aos
professores(as)

Endereço: Coordenação do Mestrado em Gestão de Ensino da Educação Básica, na
Universidade Federal do Maranhão, *campus* do Bacanga – Centro de Ciências
Sociais, Av. dos Portugueses 1966, sala 105 – Bloco D.

Obedecendo a Resolução n.º 510, de 07 de abril de 2016

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido aos Professores (TCLE)
Carta de Informação aos professores

Prezado (a) professor (a),

Você está sendo convidado a participar da pesquisa intitulada: “**Formação Continuada da Educação Especial para Professores dos Anos Finais do Ensino Fundamental**”: Uma proposta com ênfase nas práticas pedagógicas inclusivas na UEB Jornalista Neiva Moreira”, sob a responsabilidade das Professoras Dra. Lívia da Conceição Costa Zaquero (orientadora) e a Esp. Thays Nayara Frazão Silva (mestranda), do Mestrado Profissional em Gestão de Ensino da Educação Básica no âmbito do Programa de Pós-Graduação Gestão de Ensino da Educação Básica (PPGEEB), da Universidade Federal do Maranhão (UFMA).

O objetivo geral desta pesquisa consiste em propor estratégia de intervenção para a melhoria da Formação Continuada na área da Educação Especial para professores do Ensino Fundamental da Semed, que fomente práticas pedagógicas inclusivas através da Sala Virtual de Formação Continuada Aprendizagem e Inclusão. Caso você concorde em participar desta pesquisa, favor, assinar ao final deste documento, que será elaborado em duas vias, também assinadas pelo pesquisador responsável. Você receberá uma cópia deste termo, no qual tem o telefone e o endereço dos pesquisadores principais, podendo tirar

quaisquer dúvidas quanto ao projeto a ser realizado e, também, sobre a participação, antes e durante a pesquisa.

A participação dele(a) não será obrigatória, e você tem a liberdade de a qualquer momento deixar a pesquisa, sem precisar quaisquer esclarecimentos ou justificativas. Se você recusar em participar, não trará prejuízo em sua relação com os pesquisadores, e nem com as suas funções no âmbito escolar. Concordando em participar da pesquisa, você terá que responder a uma entrevista contendo informações sobre a sua opinião sobre a Formação Continuada desenvolvida pela escola ou pela Semed, para atender aos estudantes público-alvo da Educação Especial.

A entrevista que você será submetido(a) poderá ser gravada na íntegra para posterior análise pelos pesquisadores, e será realizada por telefone ou pessoalmente, se necessário, assegurado todos os protocolos sanitários em decorrência da pandemia da Covid-19. Na entrevista, não haverá pergunta obrigatória, e você terá assegurado o direito de não responder qualquer questão, sem necessidade de explicação ou justificativa para tal, podendo, também, se retirar da pesquisa a qualquer momento. Você terá acesso ao teor do conteúdo do instrumento (tópicos que serão abordados) para subsidiar a sua decisão de participar, ou não, desse estudo.

Os riscos de sua participação na pesquisa poderão ser de nível mínimo, uma vez que você poderá se sentir desconfortável em falar sobre a Formação Continuada de sua escola, e temer a sua identidade revelada. Ressaltamos, contudo, que será assegurado total sigilo sobre as fontes de informações. O risco também se dará pela utilização de meios virtuais e a segurança na transmissão. Informamos que há limitações dos pesquisadores para assegurar a total confidencialidade em meios virtuais com potencial risco de sua violação. Para diminuir ao máximo possível esses riscos, utilizaremos plataformas comprovadamente confiáveis como o *Google Meet* e ligação telefônica de operadora de telefonia móvel (TIM). Sendo que nossos computadores contam com programas antivírus devidamente instalados.

Os benefícios em participar da pesquisa consistem na possibilidade da melhoria da sua formação e da sua escola continuada, no que tange aos estudantes público-alvo da Educação Especial (PAEE), bem como você poderá vir a se beneficiar de novas possibilidades de aprendizagem com a implantação futura do produto educacional dessa pesquisa, que consiste, no momento, a uma sala virtual de

aprendizagem. O pesquisador se responsabilizará pelo armazenamento adequado dos dados coletados, adotando procedimentos para assegurar o sigilo e a confidencialidade das informações do participante da pesquisa.

Após concluída a coleta de dados o pesquisador responsável fará o *download* dos dados coletados para um dispositivo eletrônico local seguro, excluindo todo e qualquer registro de qualquer plataforma virtual, ambiente compartilhado ou "nuvem". Tal procedimento se aplicará aos registros de Consentimento Livre e Esclarecido. Não haverá despesa com deslocamentos ao participante durante a realização da pesquisa, pois ela será realizada via telefone ou, se for de sua preferência, em local previamente agendado. Haverá sigilo das informações fornecidas e a sua identidade será preservada. Todas as informações obtidas a seu respeito terão caráter sigiloso. O seu nome não aparecerá em qualquer momento da pesquisa, pois será identificado por letras ou nomes fictícios.

A autorização para a realização da gravação é voluntária, e poderá ser retirada. Ressaltamos que essa pesquisa atende a todas as orientações para procedimentos em pesquisas, com qualquer etapa em ambiente virtual oriundas do Ofício Circular N.º 2/2021/Conep/SECNS/MS, de 24 de fevereiro de 2021 da Comissão Nacional de Ética em Pesquisa. Atende também a Instrução Normativa nº 04/2020/PPGEEB/UFMA, em obediência a Portaria GR nº 2412020-mr, a Resolução nº 1.981/2020/CONSPE/UFMA e Resolução nº 2.018/2020/CONSEPE/UFMA. Em caso de denúncia, dúvida e esclarecimentos sobre aspectos éticos da pesquisa, você poderá entrar em contato com a pesquisadora responsável: Profa. Lívia da Conceição Costa Zaqueu, telefone (98) 98341-8873; ou com a Coordenação do Mestrado em Gestão de Ensino da Educação Básica, na Universidade Federal do Maranhão, *campus* do Bacanga – Centro de Ciências Sociais, Av. dos Portugueses 1966, sala 105 – Bloco D.

Agradecemos sua colaboração

CONSENTIMENTO

Eu, _____
professor(a) da UEB Jornalista Neiva Moreira, turno _____, declaro que entendi os objetivos, riscos e benefícios da minha participação na pesquisa que será desenvolvido pelas pesquisadoras Profa. Dra. Lívia da Conceição Costa Zaqueu e mestranda Esp. Thays Nayara Frazão Silva. Estou ciente que a qualquer momento poderei solicitar novas informações, e que poderei alterar a minha decisão de participar, se assim o desejar. Declaro, ainda, que recebi uma cópia deste termo de assentimento e me foi dada a oportunidade de ler e esclarecer as minhas dúvidas. Dessa maneira informo que:

() **Aceito** participar da pesquisa () **Não aceito** participar da pesquisa

São Luís (MA) _____ de _____ de 2022

Assinatura do professor (a) participante

Assinatura da pesquisadora responsável por obter o consentimento

Contatos

E-mail: conceicaozaqueu@gmail.com

E-mail: tfrazao85@gmail.com

Telefone: (98) 98341-8873/(98)98169-5423

Endereço: Coordenação do Mestrado em Gestão de Ensino da Educação Básica, na Universidade Federal do Maranhão, campus do Bacanga – Centro de Ciências Sociais, Av. dos Portugueses 1966, sala 105 – Bloco D.

APÊNDICE B – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido ao Superintendente do
Ensino Fundamental

Obedecendo à Resolução n.º 510, de 07 de abril de 2016

**Termo de Consentimento Livre Esclarecido ao Superintendente do Ensino
Fundamental (TCLE)**

Carta de Informação ao superintendente (a)

Prezado(a) superintendente(a),

Você está sendo convidado a participar da pesquisa intitulada: **“Formação Continuada da Educação Especial para professores dos Anos Finais do Ensino Fundamental: Uma proposta com ênfase nas práticas pedagógicas inclusivas na UEB Jornalista Neiva Moreira”**, sob a responsabilidade das Professoras Dra. Lívia da Conceição Costa Zaquero (orientadora) e Esp. Thays Nayara Frazão Silva (mestranda) do Mestrado Profissional em Gestão de Ensino da Educação Básica no âmbito do Programa de Pós-Graduação Gestão de Ensino da Educação Básica (PPGEEB) da Universidade Federal do Maranhão (UFMA).

O objetivo geral desta pesquisa consiste em propor estratégia de intervenção para a melhoria da Formação Continuada na área da Educação Especial para professores do Ensino Fundamental da Semed, que fomenta práticas pedagógicas inclusivas através da Sala Virtual de Formação Continuada Aprendizagem e Inclusão. Caso você concorde em participar desta pesquisa, favor, assinar ao final deste documento, que será elaborado em duas vias, também assinadas pelo pesquisador responsável. Você receberá uma cópia deste termo, no qual tem o telefone e o endereço dos pesquisadores principais, podendo tirar quaisquer dúvidas quanto ao projeto a ser realizado e, também, sobre a participação, antes e durante a pesquisa.

A participação dele(a) não será obrigatória, e você tem a liberdade de a qualquer momento deixar a pesquisa, sem precisar quaisquer esclarecimentos ou justificativas. Se você recusar em participar, não trará prejuízo em sua relação com os pesquisadores, e nem com as suas funções no âmbito escolar. Concordando em

participar da pesquisa, você terá que responder a uma entrevista contendo informações sobre a sua opinião sobre a Formação Continuada desenvolvida pela escola ou pela Semed, para atender aos estudantes público-alvo da Educação Especial.

A entrevista que você será submetido(a) poderá ser gravada na íntegra para posterior análise pelos pesquisadores, e será realizada por telefone ou pessoalmente, se necessário, assegurado todos os protocolos sanitários em decorrência da pandemia da Covid-19. Na entrevista, não haverá pergunta obrigatória, e você terá assegurado o direito de não responder qualquer questão, sem necessidade de explicação ou justificativa para tal, podendo, também, se retirar da pesquisa a qualquer momento. Você terá acesso ao teor do conteúdo do instrumento (tópicos que serão abordados) para subsidiar a sua decisão de participar, ou não, desse estudo.

Os riscos de sua participação na pesquisa poderão ser de nível mínimo, uma vez que você poderá se sentir desconfortável em falar sobre a Formação Continuada de sua escola, e temer a sua identidade revelada. Ressaltamos, contudo, que será assegurado total sigilo sobre as fontes de informações. O risco também se dará pela utilização de meios virtuais e a segurança na transmissão. Informamos que há limitações dos pesquisadores para assegurar a total confidencialidade em meios virtuais com potencial risco de sua violação. Para diminuir ao máximo possível esses riscos, utilizaremos plataformas comprovadamente confiáveis como o *Google Meet* e ligação telefônica de operadora de telefonia móvel (TIM). Sendo que nossos computadores contam com programas antivírus devidamente instalados.

Os benefícios em participar da pesquisa consistem na possibilidade da melhoria da sua formação e da sua escola continuada, no que tange aos estudantes público-alvo da Educação Especial (PAEE), bem como você poderá vir a se beneficiar de novas possibilidades de aprendizagem com a implantação futura do produto educacional dessa pesquisa, que consiste, no momento, a uma sala virtual de aprendizagem. O pesquisador se responsabilizará pelo armazenamento adequado dos dados coletados, adotando procedimentos para assegurar o sigilo e a confidencialidade das informações do participante da pesquisa.

Após concluída a coleta de dados o pesquisador responsável fará o *download* dos dados coletados para um dispositivo eletrônico local seguro, excluindo todo e qualquer registro de qualquer plataforma virtual, ambiente compartilhado ou

"nuvem". Tal procedimento se aplicará aos registros de Consentimento Livre e Esclarecido. Não haverá despesa com deslocamentos ao participante durante a realização da pesquisa, pois ela será realizada via telefone ou, se for de sua preferência, em local previamente agendado. Haverá sigredo das informações fornecidas e a sua identidade será preservada. Todas as informações obtidas a seu respeito terão caráter sigiloso. O seu nome não aparecerá em qualquer momento da pesquisa, pois será identificado por letras ou nomes fictícios.

A autorização para a realização da gravação é voluntária, e poderá ser retirada. Ressaltamos que essa pesquisa atende a todas as orientações para procedimentos em pesquisas, com qualquer etapa em ambiente virtual oriundas do Ofício Circular N.º 2/2021/Conep/SECNS/MS, de 24 de fevereiro de 2021 da Comissão Nacional de Ética em Pesquisa. Atende também a Instrução Normativa nº 04/2020/PPGEEB/UFMA, em obediência a Portaria GR nº 2412020-mr, a Resolução nº 1.981/2020/CONSPE/UFMA e Resolução nº 2.018/2020/CONSEPE/UFMA. Em caso de denúncia, dúvida e esclarecimentos sobre aspectos éticos da pesquisa, você poderá entrar em contato com a pesquisadora responsável: Profa. Lívia da Conceição Costa Zaqueu, telefone (98) 98341-8873; ou com a Coordenação do Mestrado em Gestão de Ensino da Educação Básica, na Universidade Federal do Maranhão, *campus* do Bacanga – Centro de Ciências Sociais, Av. dos Portugueses 1966, sala 105 – Bloco D.

Agradecemos sua colaboração

CONSENTIMENTO

Eu, _____
professor(a) da UEB Jornalista Neiva Moreira, turno _____, declaro que entendi os objetivos, riscos e benefícios da minha participação na pesquisa que será desenvolvimento pelas pesquisadoras Profa. Dra. Lívia da Conceição Costa Zaqueu e mestranda Esp. Thays Nayara Frazão Silva. Estou ciente que a qualquer momento poderei solicitar novas informações, e que poderei alterar a minha decisão de participar, se assim o desejar. Declaro, ainda, que recebi uma cópia deste termo de

assentimento e me foi dada a oportunidade de ler e esclarecer as minhas dúvidas.
Dessa maneira informo que:

() **Aceito** participar da pesquisa () **Não aceito** participar da pesquisa

São Luís (MA) _____ de _____ de 2022

Assinatura do professor(a) participante

Assinatura da pesquisadora responsável por obter o consentimento

Contatos

E-mail: conceicaozaqueu@gmail.com

E-mail: tfrazao85@gmail.com

Telefone: (98) 98341-8873/(98)98169-5423

Endereço: Coordenação do Mestrado em Gestão de Ensino da Educação Básica, na
Universidade Federal do Maranhão, campus do Bacanga – Centro de Ciências
Sociais, Av. dos Portugueses 1966, sala 105 – Bloco D.

APÊNDICE C – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido ao Coordenador
Pedagógico

Obedecendo a Resolução nº 510, de 07 de abril de 2016

**Termo de Consentimento Livre Esclarecido ao Coordenador Pedagógico
(TCLE)**

Carta de Informação ao coordenador (a)

Prezado (a) coordenador (a),

Você está sendo convidado a participar da pesquisa intitulada: **“Formação Continuada da Educação Especial para professores dos Anos Finais do Ensino Fundamental: Uma proposta com ênfase nas práticas pedagógicas inclusivas na UEB Jornalista Neiva Moreira”**, sob a responsabilidade das Professoras Dra. Lívia da Conceição Costa Zaquero (orientadora) e Esp. Thays Nayara Frazão Silva (mestranda) do Mestrado Profissional em Gestão de Ensino da Educação Básica no âmbito do Programa de Pós-Graduação Gestão de Ensino da Educação Básica (PPGEEB) da Universidade Federal do Maranhão (UFMA).

O objetivo geral desta pesquisa consiste em propor estratégia de intervenção para a melhoria da Formação Continuada na área da Educação Especial para professores do Ensino Fundamental da Semed, que fomenta práticas pedagógicas inclusivas através da Sala Virtual de Formação Continuada Aprendizagem e Inclusão. Caso você concorde em participar desta pesquisa, favor, assinar ao final deste documento, que será elaborado em duas vias, também assinadas pelo pesquisador responsável. Você receberá uma cópia deste termo, no qual tem o telefone e o endereço dos pesquisadores principais, podendo tirar quaisquer dúvidas quanto ao projeto a ser realizado e, também, sobre a participação, antes e durante a pesquisa.

A participação dele(a) não será obrigatória, e você tem a liberdade de a qualquer momento deixar a pesquisa, sem precisar quaisquer esclarecimentos ou justificativas. Se você recusar em participar, não trará prejuízo em sua relação com os pesquisadores, e nem com as suas funções no âmbito escolar. Concordando em

participar da pesquisa, você terá que responder a uma entrevista contendo informações sobre a sua opinião sobre a Formação Continuada desenvolvida pela escola ou pela Semed, para atender aos estudantes público-alvo da Educação Especial.

A entrevista que você será submetido(a) poderá ser gravada na íntegra para posterior análise pelos pesquisadores, e será realizada por telefone ou pessoalmente, se necessário, assegurado todos os protocolos sanitários em decorrência da pandemia da Covid-19. Na entrevista, não haverá pergunta obrigatória, e você terá assegurado o direito de não responder qualquer questão, sem necessidade de explicação ou justificativa para tal, podendo, também, se retirar da pesquisa a qualquer momento. Você terá acesso ao teor do conteúdo do instrumento (tópicos que serão abordados) para subsidiar a sua decisão de participar, ou não, desse estudo.

Os riscos de sua participação na pesquisa poderão ser de nível mínimo, uma vez que você poderá se sentir desconfortável em falar sobre a Formação Continuada de sua escola, e temer a sua identidade revelada. Ressaltamos, contudo, que será assegurado total sigilo sobre as fontes de informações. O risco também se dará pela utilização de meios virtuais e a segurança na transmissão. Informamos que há limitações dos pesquisadores para assegurar a total confidencialidade em meios virtuais com potencial risco de sua violação. Para diminuir ao máximo possível esses riscos, utilizaremos plataformas comprovadamente confiáveis como o *Google Meet* e ligação telefônica de operadora de telefonia móvel (TIM). Sendo que nossos computadores contam com programas antivírus devidamente instalados.

Os benefícios em participar da pesquisa consistem na possibilidade da melhoria da sua formação e da sua escola continuada, no que tange aos estudantes público-alvo da Educação Especial (PAEE), bem como você poderá vir a se beneficiar de novas possibilidades de aprendizagem com a implantação futura do produto educacional dessa pesquisa, que consiste, no momento, a uma sala virtual de aprendizagem. O pesquisador se responsabilizará pelo armazenamento adequado dos dados coletados, adotando procedimentos para assegurar o sigilo e a confidencialidade das informações do participante da pesquisa.

Após concluída a coleta de dados o pesquisador responsável fará o *download* dos dados coletados para um dispositivo eletrônico local seguro, excluindo todo e qualquer registro de qualquer plataforma virtual, ambiente compartilhado ou

"nuvem". Tal procedimento se aplicará aos registros de Consentimento Livre e Esclarecido. Não haverá despesa com deslocamentos ao participante durante a realização da pesquisa, pois ela será realizada via telefone ou, se for de sua preferência, em local previamente agendado. Haverá sigredo das informações fornecidas e a sua identidade será preservada. Todas as informações obtidas a seu respeito terão caráter sigiloso. O seu nome não aparecerá em qualquer momento da pesquisa, pois será identificado por letras ou nomes fictícios.

A autorização para a realização da gravação é voluntária, e poderá ser retirada. Ressaltamos que essa pesquisa atende a todas as orientações para procedimentos em pesquisas, com qualquer etapa em ambiente virtual oriundas do Ofício Circular N.º 2/2021/Conep/SECNS/MS, de 24 de fevereiro de 2021 da Comissão Nacional de Ética em Pesquisa. Atende também a Instrução Normativa nº 04/2020/PPGEEB/UFMA, em obediência a Portaria GR nº 2412020-mr, a Resolução nº 1.981/2020/CONSPE/UFMA e Resolução nº 2.018/2020/CONSEPE/UFMA. Em caso de denúncia, dúvida e esclarecimentos sobre aspectos éticos da pesquisa, você poderá entrar em contato com a pesquisadora responsável: Profa. Lívia da Conceição Costa Zaqueu, telefone (98) 98341-8873; ou com a Coordenação do Mestrado em Gestão de Ensino da Educação Básica, na Universidade Federal do Maranhão, *campus* do Bacanga – Centro de Ciências Sociais, Av. dos Portugueses 1966, sala 105 – Bloco D.

Agradecemos sua colaboração

CONSENTIMENTO

Eu, _____
professor(a) da UEB Jornalista Neiva Moreira, turno _____, declaro que entendi os objetivos, riscos e benefícios da minha participação na pesquisa que será desenvolvimento pelas pesquisadoras Profa. Dra. Lívia da Conceição Costa Zaqueu e mestranda Esp. Thays Nayara Frazão Silva. Estou ciente que a qualquer momento poderei solicitar novas informações, e que poderei alterar a minha decisão de participar, se assim o desejar. Declaro, ainda, que recebi uma cópia deste termo de

assentimento e me foi dada a oportunidade de ler e esclarecer as minhas dúvidas.
Dessa maneira informo que:

() **Aceito** participar da pesquisa () **Não aceito** participar da pesquisa

São Luís (MA) _____ de _____ de 2022

Assinatura do professor(a) participante

Assinatura da pesquisadora responsável por obter o consentimento

Contatos

E-mail: conceicaozaqueu@gmail.com

E-mail: tfrazao85@gmail.com

Telefone: (98) 98341-8873/(98)98169-5423

Endereço: Coordenação do Mestrado em Gestão de Ensino da Educação Básica, na
Universidade Federal do Maranhão, campus do Bacanga – Centro de Ciências
Sociais, Av. dos Portugueses 1966, sala 105 – Bloco D.

APÊNDICE D – Roteiro de entrevista com professores

1. Comente sobre seu entendimento sobre a inclusão dos estudantes público-alvo da Educação Especial no Ensino Comum.
2. Como você avalia sua experiência docente com esse público? Quais seriam os seus maiores desafios, suas fragilidades e sucessos?
3. Comente sobre possíveis impactos da Formação Continuada na área da Educação Especial para suas práticas pedagógicas na Sala de Aula Comum. Elas se tornaram (mais) inclusivas?
4. Em relação às Formações Continuidas oferecidas pela escola e/ou Semed no que tange à educação inclusiva, comente se há aprendizagens significativas, prazerosa ou se tornou algo enfadonha e impostora.
5. Comente sobre suas motivações, ou desmotivações, em participar dessas formações.
6. Qual(is) são a(s) sua(s) sugestão(ões) para que a oferta dessas formações desperte o interesse do docente em participar e aprender de forma significativa?
7. Comente sobre possíveis fragilidades e/ou pontos fortes da Formação Continuada oferecida pela Semed e/ou escola para inclusão, e quais aspectos são necessários para a sua melhoria?
8. As Formações Continuidas são oferecidas com qual frequência (semanal, mensal ou quinzenal)? Quem oferece? Quem ministra? Quais saberes estão postos nelas? Em quais momentos? Existe oferta presencial e a distância?
9. Comente sobre a participação, ou não, de vocês professores do Ensino Comum na definição de temas e formas de desenvolvimento das formações. Há uma construção coletivas? Como ocorre? É algo imposto? Se imposto,

quem define?

10. As Formações Continuidas são desenvolvidas de forma colaborativa, em conjunto ou são individualistas? Comente.
11. Na sua opinião, a Formação Continuada para práticas pedagógicas inclusivas precisa de novos espaços e estratégias de intervenção? Em caso positivo, você poderia nos emitir suas sugestões?
12. Você acredita que as Formações Continuidas ajudam na construção da identidade docente e contribuem para o desenvolvimento profissional? Comente.
13. As Formações Continuidas contribuem de forma significativa para a relação entre os professores, autoafirmação, comunicação, atitudes inclusivas? Comente.
14. Comente sobre o que poderia ser feito nas Formações Continuidas para contribuir de forma mais efetiva em sua prática docente.
15. Você sabe o que são metodologias ativas? Na sua opinião, o uso dessas poderá contribuir para aprendizagem e superação de desafios atuais na Formação Continuada de professores no que tange à educação inclusiva?
16. Nesse período de pandemia da Covid-19 as escolas e seus profissionais precisaram fazer uso de tecnologias digitais. Comente sobre o que você conhece sobre essas tecnologias, e como tem sido (ou foi) a sua experiência, ou não, com elas no processo de Formação Continuada.

APÊNDICE E – Declaração de liberação do local de coleta de dados

São Luís – MA, ___/___/2022.

Eu, _____

declaro, a fim de viabilizar a execução do projeto de pesquisa intitulado “**Formação Continuada da Educação Especial para professores dos Anos Finais do Ensino Fundamental**”: Uma proposta com ênfase nas práticas pedagógicas inclusivas na UEB Jornalista Neiva Moreira”, sob a responsabilidade das pesquisadoras Profa. Dra. Lívia da Conceição Costa Zaqueu e Profa. Esp. Thays Nayara Frazão Silva, que libero a realização da referida pesquisa no âmbito da UEB Jornalista Neiva Moreira, a serem realizadas conforme Resoluções n.º 466/12 e 510/2010 do CNS/MS, as pesquisadoras supramencionadas assumem a responsabilidade de fazer cumprir os Termos da Resoluções do Conselho Nacional de Saúde (CNS), do Ministério da Saúde (MS), e demais resoluções complementares, viabilizando a produção de dados da pesquisa citada, para que se cumpram os objetivos do projeto apresentado.

De acordo e ciente,

São Luís – MA, ___/___/2022.

Diretor/a da escola

APÊNDICE F – Produto Educacional



FORMAÇÃO, APRENDIZAGEM E INCLUSÃO

SALA VIRTUAL

CADERNO DE ORIENTAÇÕES PEDAGÓGICAS



THAYS NAYARA FRAZÃO SILVA

THAYS NAYARA FRAZÃO SILVA

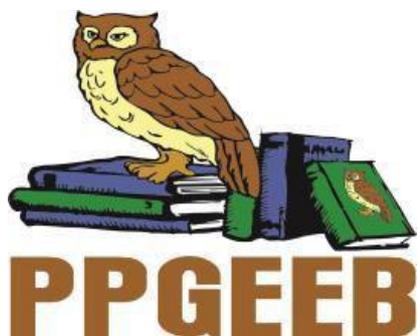
CADERNO DE ORIENTAÇÕES PEDAGÓGICAS

**FORMAÇÃO CONTINUADA DA EDUCAÇÃO ESPECIAL PARA
PROFESSORES DOS ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL:**

Uma proposta com ênfase nas práticas pedagógicas inclusivas na UEB
Jornalista Neiva Moreira

Thays Nayara Frazão Silva

ORIENTADORA – Dra. Livia da Conceição Costa Zaqueu



SÃO LUÍS

2023

Universidade Federal do Maranhão

Reitor Natalino Salgado Filho

Agência de Inovação, Empreendedorismo, Pesquisa, Pós-Graduação e
Internacionalização

Fernando Carvalho Silva

Coordenação do Programa de Pós-Graduação em Gestão de Ensino da Educação
Básica

Profa Dra. Vanja Maria Dominices Coutinho Fernandes

Autor(a) do produto educacional

Thays Nayara Frazão Silva

Orientador(a) do produto educacional

Dra. Lívia da Conceição Costa Zaqueu

Imagem da capa

Sala Virtual

<https://www.canva.com/design/DAFAQ-LQkEE/PNZW-N-hhjGprxl847OroQ/edit>



SÃO LUÍS

2023

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	04
INTRODUÇÃO	06
UNIDADE 1	09
UNIDADE 2	13
UNIDADE 3	25
UNIDADE 4	42
CONCLUSÃO	48
REFERÊNCIAS	50



A APRESENTAÇÃO

Professores e professoras, este caderno de orientações pedagógicas é parte da dissertação do Mestrado Profissional do Programa de Pós-Graduação em Gestão de Ensino da Educação Básica (PPGEEB), da Universidade Federal do Maranhão (UFMA), na linha de pesquisa da Educação Especial, com título: **“FORMAÇÃO CONTINUADA DA EDUCAÇÃO ESPECIAL PARA PROFESSORES DOS ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL: Uma proposta com ênfase nas práticas pedagógicas inclusivas na UEB Jornalista Neiva Moreira”**, orientada pela professora Dra. Lívia da Conceição Costa Zaqueu.

O objetivo geral desta pesquisa consiste em investigar a Formação Continuada na área da Educação Especial para professores da Sala Comum dos Anos Finais do Ensino Fundamental, de modo a refletir sobre as práticas pedagógicas inclusivas por meio de intervenções em uma sala virtual de aprendizagem na Unidade de Ensino Básica (UEB) Neiva Moreira.

E, como objetivos específicos: identificar a Formação Continuada na área da Educação Especial da Rede Pública Municipal de Ensino de São Luís, visando a adoção de práticas pedagógicas inclusivas de professores da Sala Comum da UEB Jornalista Neiva Moreira; verificar sobre o que pensam os professores dos Anos Finais do Ensino Fundamental da Rede Pública Municipal de Ensino de São Luís, especialmente da UEB Jornalista Neiva Moreira, em relação à Formação Continuada na área da Educação Especial em suas práticas pedagógicas; propor a construção uma Sala Virtual de Formação Continuada, Aprendizagem e Inclusão, para fomentar práticas pedagógicas inclusivas no âmbito do Ensino Fundamental; propor a implantação, experimentalmente, de uma Sala Virtual de Formação Continuada, Aprendizagem e Inclusão na UEB Jornalista Neiva Moreira, de modo a contribuir na melhoria da Formação Continuada em práticas pedagógicas inclusivas dos professores do Ensino Fundamental da Rede Pública Municipal de Ensino de São Luís.

A pesquisa foi submetida ao Comitê de Ética e Pesquisa (CEP) da UFMA, obtendo aprovação que permitiu a viabilidade da pesquisa para a educação inclusiva. Por conseguinte, iniciamos as coletas de dados a partir das entrevistas com os professores, coordenação da escola, superintendência do Ensino Fundamental, superintendência da Educação Especial e o responsável do Centro Avançado de Apoio à Educação (CAAED), da Secretaria Municipal de Educação (Semed)/São Luís. Após a coleta de dados, realizamos as análises para propormos o produto educacional desta pesquisa à escola investigada. Vale lembrar que não realizamos a intervenção devido à pandemia da Covid-19.

Agradecemos aos participantes desta pesquisa e à Semed/São Luís, por abrirem as portas e oportunizar que esta pesquisa ocorresse, com uma temática tão relevante e necessária para a educação inclusiva brasileira. Os resultados desta pesquisa proporcionaram melhorias e mudanças que contribuem de forma efetiva com a aprendizagem e com as práticas pedagógicas inclusivas dos professores.

Este caderno está organizado em unidades. Na primeira unidade abordamos sobre Formação Continuada de Professores (FCP) mediada por tecnologias digitais: um diálogo inicial sobre limites e possibilidades. A segunda unidade se refere à sala virtual: funcionalidades e aplicação para FCP. Na terceira unidade demonstramos algumas dicas de oficinas que podem ser trabalhadas nas FCPs dos Anos Finais do Ensino Comum, para repercutir em práticas pedagógicas inclusivas, e na unidade quatro apresentamos modelos de fichas que podem ser utilizadas na organização da sala virtual.



Thays Nayara Frazão Silva – PPGEEB



INTRODUÇÃO

O produto educacional consiste em uma sala virtual para FCPs, com ênfase para aprendizagem inclusiva. Destacamos que a temática da pesquisa repercute na **“FORMAÇÃO CONTINUADA DA EDUCAÇÃO ESPECIAL PARA PROFESSORES DOS ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL: Uma proposta com ênfase nas práticas pedagógicas inclusivas na UEB Jornalista Neiva Moreira”**.

A finalidade da sala virtual de Formação Continuada Aprendizagem e Inclusão propiciará melhorar a organização das Formações Continuadas na área da Educação Especial, ofertada aos professores das Classes Comuns dos Anos Finais do Ensino Fundamental, para que aprendam e compartilhem saberes que efetivem qualitativamente o acesso, a participação e a permanência do público-alvo da Educação Especial no processo educacional.

A proposta deste produto tem como referência a realidade da escola e o incentivo ao uso e aprendizado por meio dos recursos digitais e tecnológicos. As Formações Continuadas para o ensino e para a aprendizagem dos professores deverão ser por meio da utilização da plataforma digital do *Google Classroom*, pois “O Google Sala de Aula ajuda estudantes e professores a organizar as tarefas, aumentar a colaboração e melhorar a comunicação”. (GOOGLE, 2019, p. 1).

A sala virtual se comporá de cursos na área da Educação Especial, bem como recepcionar outras formações que sejam relevantes no contexto escolar. Além do ambiente virtual de aprendizagem, a sala virtual se efetivará com, pelo menos, um encontro presencial uma vez por mês, em dia e horários definidos pela gestão da escolar, fortalecendo interações com o grupo e construção coletiva dos estudos aprendidos na sala virtual.

Visando um acesso mais intuitivo e prático, a sala virtual estará organizada vários ícones apropriados para cada funcionalidade, que contribuirão em uma aprendizagem significativa, tais como: com o *menu* (Mural, Calendário, Atividades, Pessoas – Participantes, Notas, Construa – espaço para construção e proposta pelos participantes de temáticas a serem trabalhadas) e atividades.

Na seção de atividades, os ícones se voltarão ao trabalho com as seguintes pastas: temáticas e oficinas, convite ao estudo, videoaulas, curiosidades, atualidades, textos básicos, tarefas, fórum, diário de bordo, *podcast*, tira-dúvidas e saiba mais. Faz-se necessário inferir um olhar para mudanças nas ações formativas da Semed/São Luís, tendo em vista o aperfeiçoamento das práticas pedagógicas dos professores,

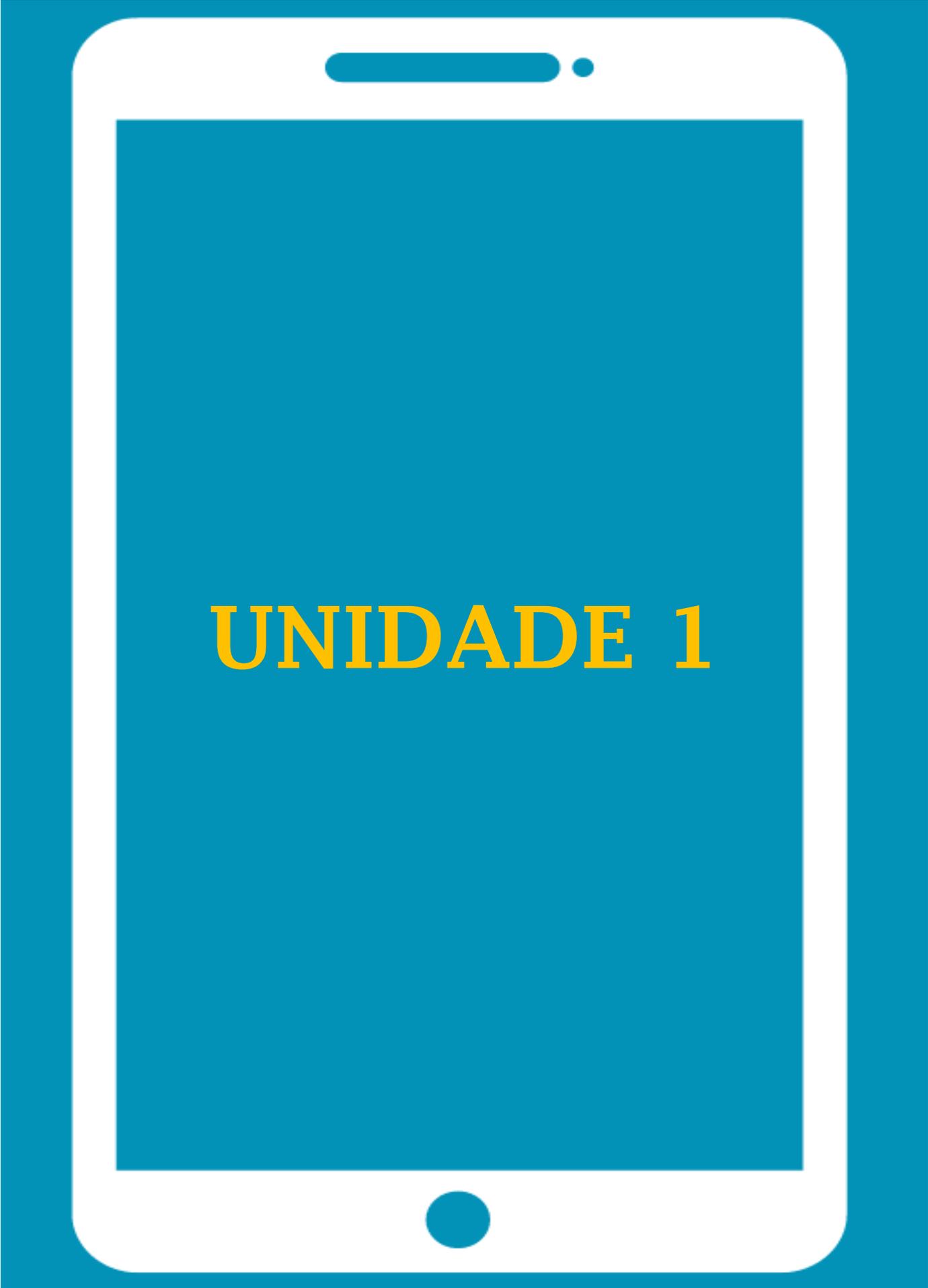
bem como as atitudes para que estudantes com deficiência sejam atendidos nos Anos Finais do Ensino Comum com qualidade e tenha um desenvolvimento pleno.

07

class

08





UNIDADE 1

FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES MEDIADA POR TECNOLOGIAS DIGITAIS: um diálogo inicial sobre limites e possibilidades

Vivemos em tempos em que mudanças educacionais têm sido cada vez mais impulsionadas pelos avanços tecnológicos, e suas relações com desenvolvimento mundial, pessoal e profissional. Tais transformações exigem um processo de profundas reflexões sobre os interesses e propostas em questão, para além do uso de determinados equipamentos e produtos (KENSKI, 2003).

Mudanças costumam gerar incertezas, anseios e grandes oportunidades. As tecnologias atuais permitem postular a expansão do acesso ao conhecimento fortalecendo a democratização do ensino, contribuindo na formação profissional dos docentes, oportunizando inovações educacionais facilitadoras do processo de ensino e aprendizagem.

Tecnologias inovadoras e seus equipamentos devem ser pensadas desde a proposta pedagógica da escola até a sua efetivação cotidiana, formação e avaliação contínua culminando no ambiente da sala de aula e no contexto específico dos componentes curriculares e seus conteúdos, para o desenvolvimento integral do estudante em interface as tecnologias disponíveis no contexto escolar (BOTTENTUIT JUNIOR; CARVALHO; CHAHINI, 2016).

Pensar em educação e FCPs mediadas por tecnologias, então, deixa de se materializar em apenas passar horas na instituição de ensino. Implica em aprender e reaprender através de (novas) tendências educacionais que flexibilizam a caminhada educacional.

Essa educação permite que as pessoas disciplinem e organizem o seu horário de estudo, com possibilidades de incluir um vasto grupo de pessoas que se interconectam, aprendem e ensinam uns aos outros, por meio das Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDIC), o que acentua a importância de uma alfabetização digital (PEDRO, 2018).

Emergem ao centro do palco da educação competências digitais concebidas como mobilizadoras de habilidades e destrezas em buscar, selecionar

criticamente, obter e processar informações relevantes mediante o uso dessas tecnologias.

Quando as tecnologias são usadas como instrumentos a favor da aprendizagem, estimula-se para que os professores sejam pesquisadores, rompendo com conceitos ultrapassados de aprendizagem baseada em memorística, que causam um reducionismo no potencial de usos dos recursos tecnológicos e limitam as formas de interação e produção do conhecimento (PEDRO, 2018). Portanto, surge um cenário de oportunidades e desafios, no qual a formação do professor assume papel central no processo de qualificação da educação em todos os níveis e modalidades educacionais.

A FCP prescinde da necessidade de atuação consciente e planejada dos educadores e uso racional dos recursos, tempos e espaços disponíveis em um contexto de incertezas, mudanças e inovações, com uma abordagem que inclua ação-reflexão-ação de profissionais da educação, cuja a natureza de seus trabalhos implica no ensino e na aprendizagem contínuos (IMBERNÓN, 2011; TARDIF, 2002; PIMENTA, 1997). Importante, também, que as FCPs sejam incubadoras de novas ideias que sejam viáveis e mobilizadoras.

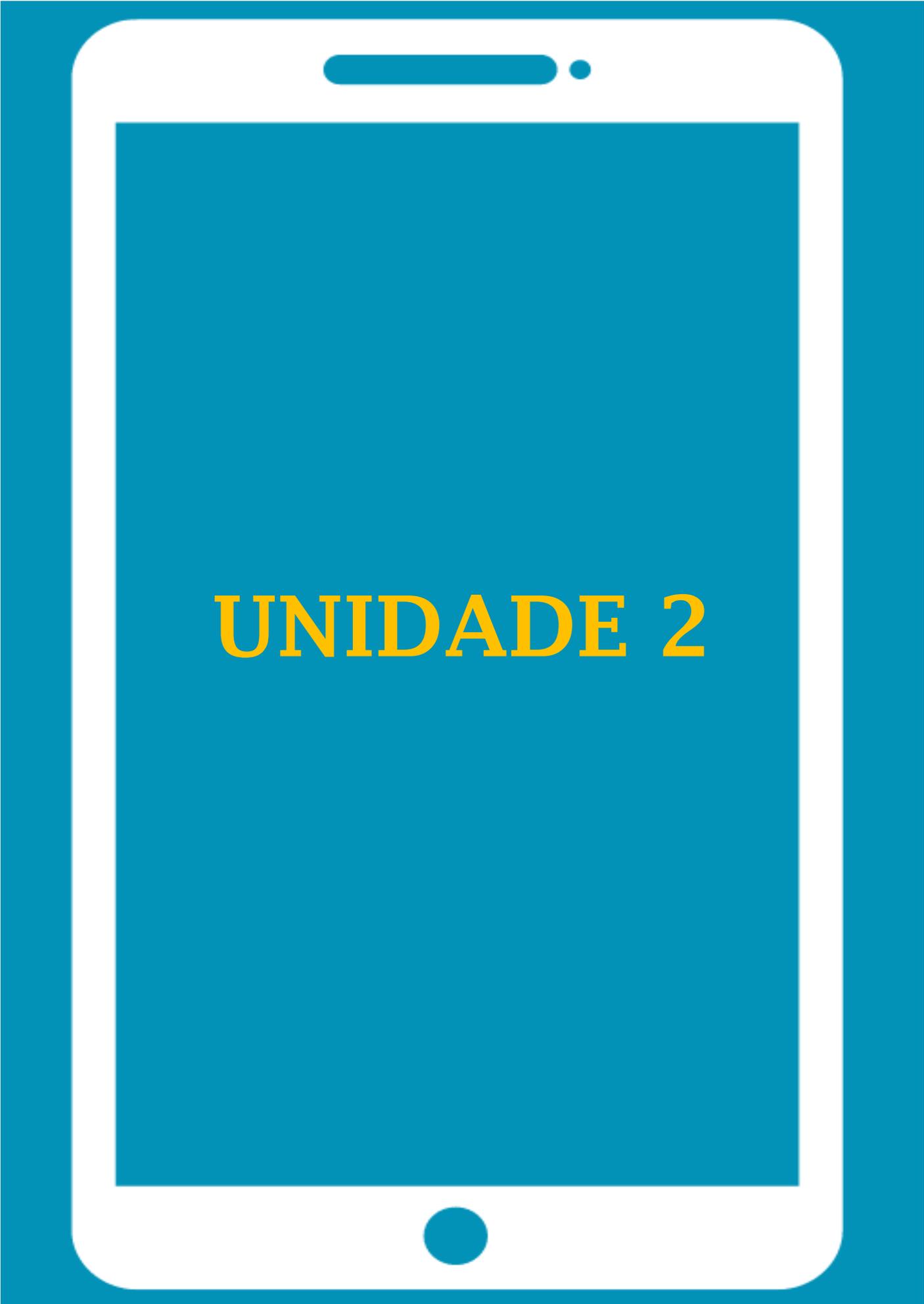
Dentre essas inovações, apresentamos nesse produto a possibilidade de uso de recursos das TDICs já habituais, acrescidas pela ferramenta disponibilizada pela gigante *Google*, por meio de um dos seus recursos pedagógicos mais fantásticos da atualidade, o *Google Classroom*.

O protagonista dos professores, mediado pelas ferramentas tecnológicas mais avançadas, porém, de uso simples e intuitivo, será possível de ser garantido, num processo de interação entre os docentes que comungam momentos presenciais e a distância, articulados e coesos.

A sala virtual de formação pedagógica contribuirá de forma efetiva a qualificar o tempo destinado às formações e planejamentos docentes. Tendo em vista que, o tempo proposto para atividades de planejar e buscar conhecimentos por meio de formações vai para muito além das paredes da escola, e viabiliza a ampliação de oportunidades no aperfeiçoamento da prática pedagógica. Sala que se mostra promissora em seus objetivos, especialmente em decorrência dos desafios acentuados em função da pandemia da Covid-19 (OLIVEIRA, 2021).

É evidente que a sociedade está em constante movimento, e isso implica, conseqüentemente, no repensar de novas formas de aprender, ensinar e atuar. Pois, o ambiente virtual favorece o crescimento profissional e pessoal desde que o seu uso esteja pautado em uma sólida fundamentação teórica e prática, munida por debates necessários à reflexão sobre o processo de ensino e aprendizagem. Portanto, os debates enriquecem a formação crítica de estudantes e docentes, resultando em aprendizagem duradouras para ambos.

Ademias, promovendo inclusão digital e interação com todos, a formação por meio das tecnologias virtuais permite a organização do tempo de estudo, estimula a elaboração de projetos de pesquisas e possibilita a construção do saber de forma coletiva. Nesse sentido, as ferramentas disponíveis no *Google Classroom* demonstram um potencial relevante na formação de professores, como apresentaremos na seção seguinte.



UNIDADE 2

SALA VIRTUAL: FUNCIONALIDADES E APLICAÇÃO PARA FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES

I. Abertura de Sala Virtual

Realizar a abertura da sala virtual de formação, aprendizagem e inclusão para professores da escola através do *Google Classroom* pelo site (<https://classroom.google.com/>). Vale lembrar que, o levantamento dos temas para estudo no ambiente será proposto em conjunto, de forma colaborativa com os docentes. Para abrir a turma, será solicitado *e-mail* dos participantes. Iremos demonstrar passo a passo para abertura da sala nas imagens a seguir:

Passo 1

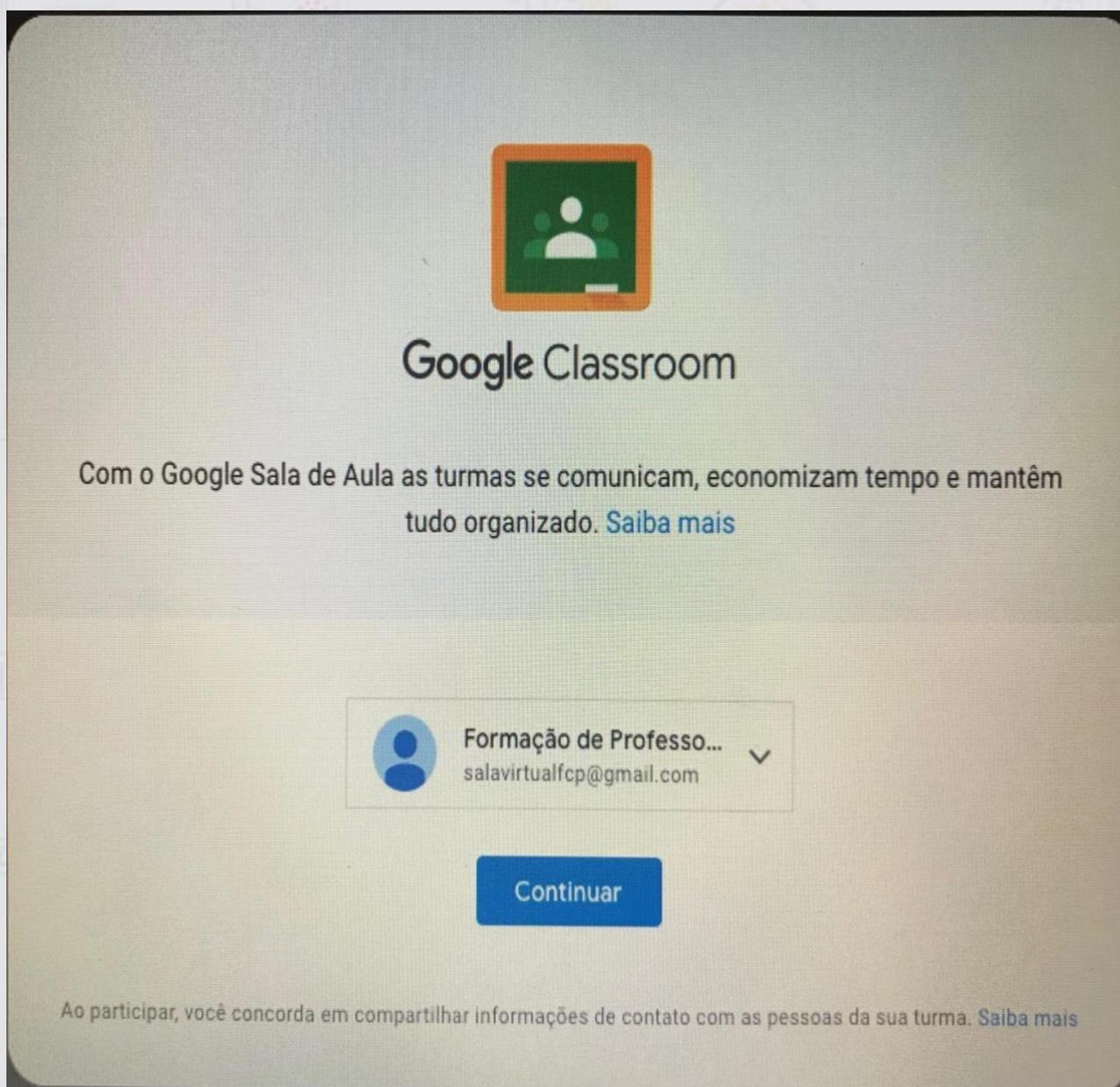
IMAGEM 1. Página Inicial do Gmail para fazer *login e senha*

A imagem mostra a interface de login do Gmail. No topo, o logotipo da Google é exibido em cores. Abaixo dele, o título 'Formação de Professores' é apresentado. Uma barra de seleção de e-mail mostra 'salavirtualfcp@gmail.com' com uma seta para baixo. Abaixo disso, há um campo de entrada de senha com o texto 'Digite sua senha' e caracteres ocultos por pontos. Um link 'Mostrar senha' com um ícone de olho desativado está à esquerda. Abaixo do campo de senha, há um link 'Esqueceu a senha?' e um botão azul 'Próxima'. Na base da página, há links para 'Português (Brasil)', 'Ajuda', 'Privacidade' e 'Termos'.

NÃO ESQUEÇA: Entrar na página do Gmail, digitar o e-mail da turma e a senha para fazer login.

Passo 2

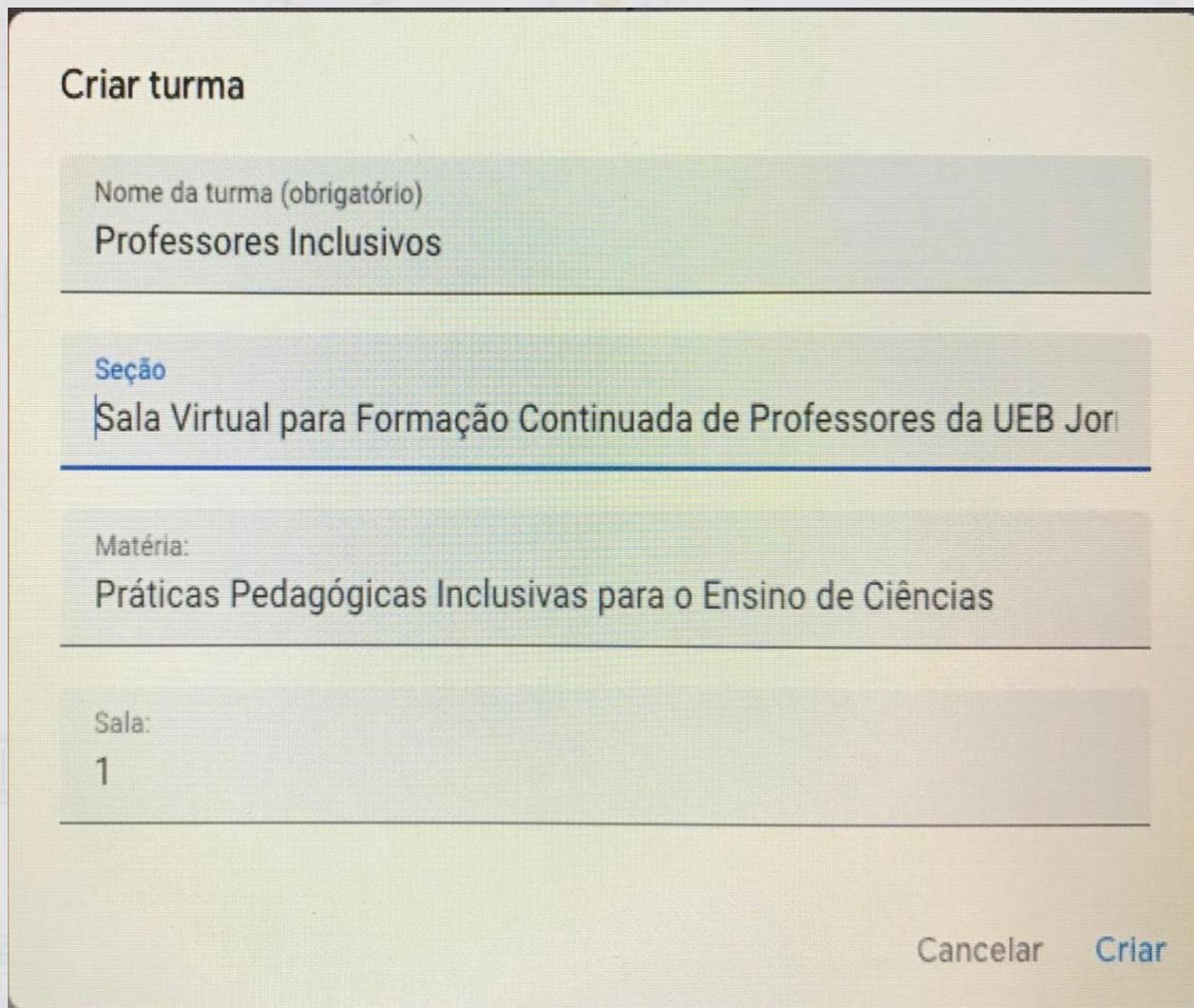
IMAGEM 2. *Página inicial* do Google Classroom



NÃO ESQUEÇA: Depois que o e-mail estiver feito, abrir a plataforma Google Sala de Aula para criar a turma.

Passo 3

IMAGEM 3. Demonstrativo da página do *Google Classroom* para *criar a turma*.



The image shows a screenshot of the 'Criar turma' (Create class) form in Google Classroom. The form is titled 'Criar turma' and contains four input fields, each with a label and a value:

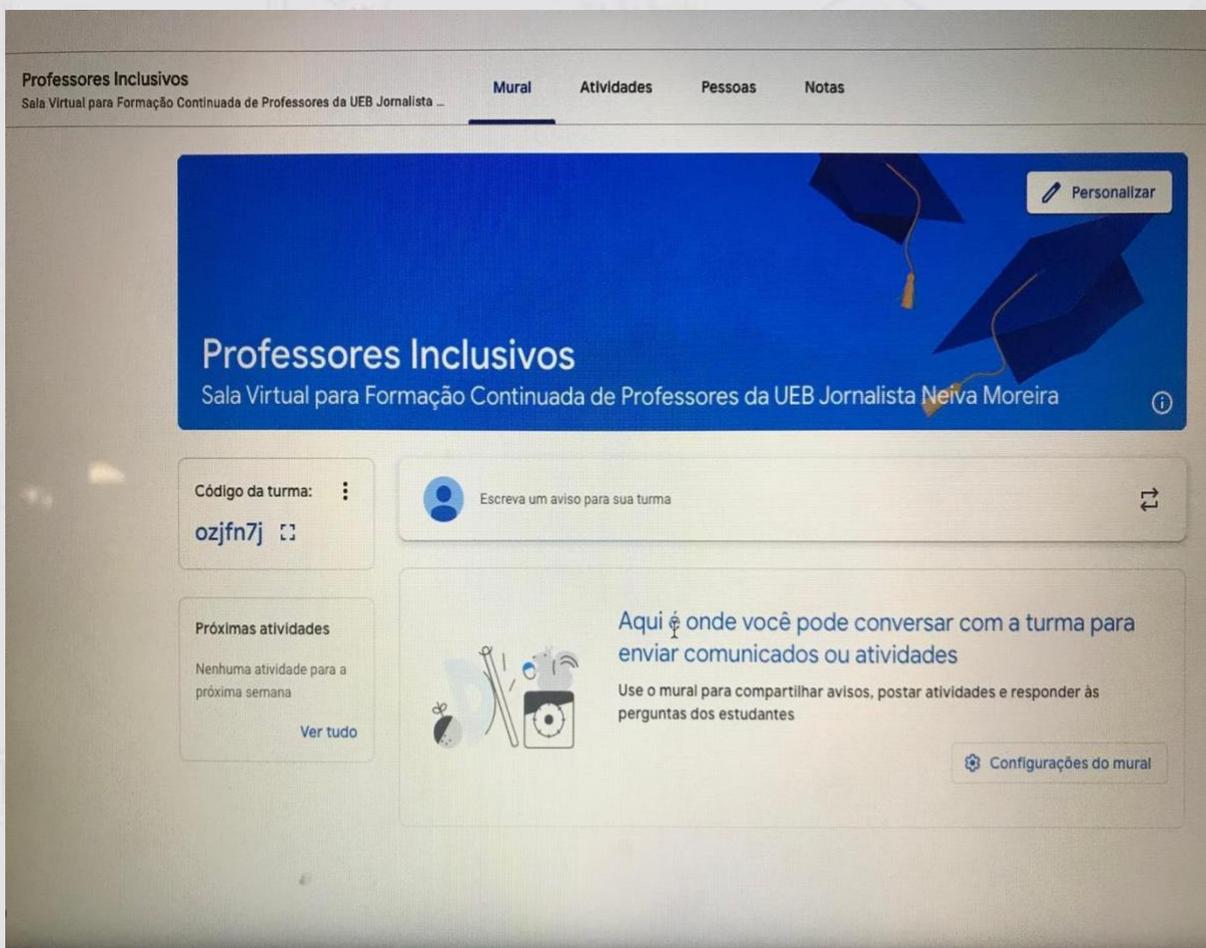
- Nome da turma (obrigatório):** Professores Inclusivos
- Seção:** Sala Virtual para Formação Continuada de Professores da UEB Jor
- Matéria:** Práticas Pedagógicas Inclusivas para o Ensino de Ciências
- Sala:** 1

At the bottom right of the form, there are two buttons: 'Cancelar' (Cancel) and 'Criar' (Create).

NÃO ESQUEÇA: Nessa página você irá criar a turma, colocar o nome da turma, a seção, o tema como matéria e o número da sala.

Passo 4

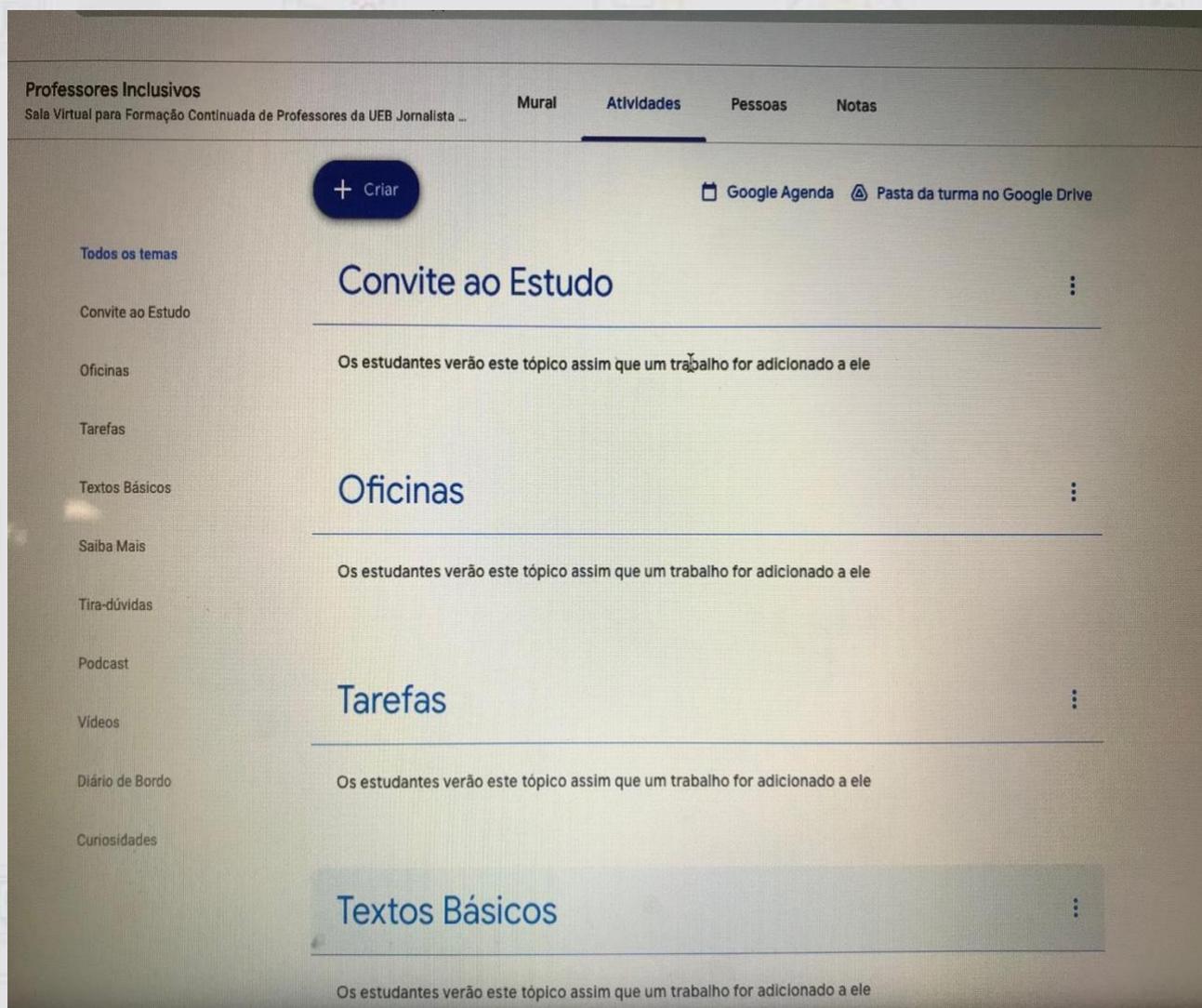
IMAGEM 4. Demonstrativo do *mural* da página inicial da turma.



NÃO ESQUEÇA: Nesta página do Google Sala de Aula, ao clicar em mural, você encontrará o código da turma, atividades, pessoas (participantes) e notas. Além disso, poderá personalizar a página e configurar o mural.

Passo 6

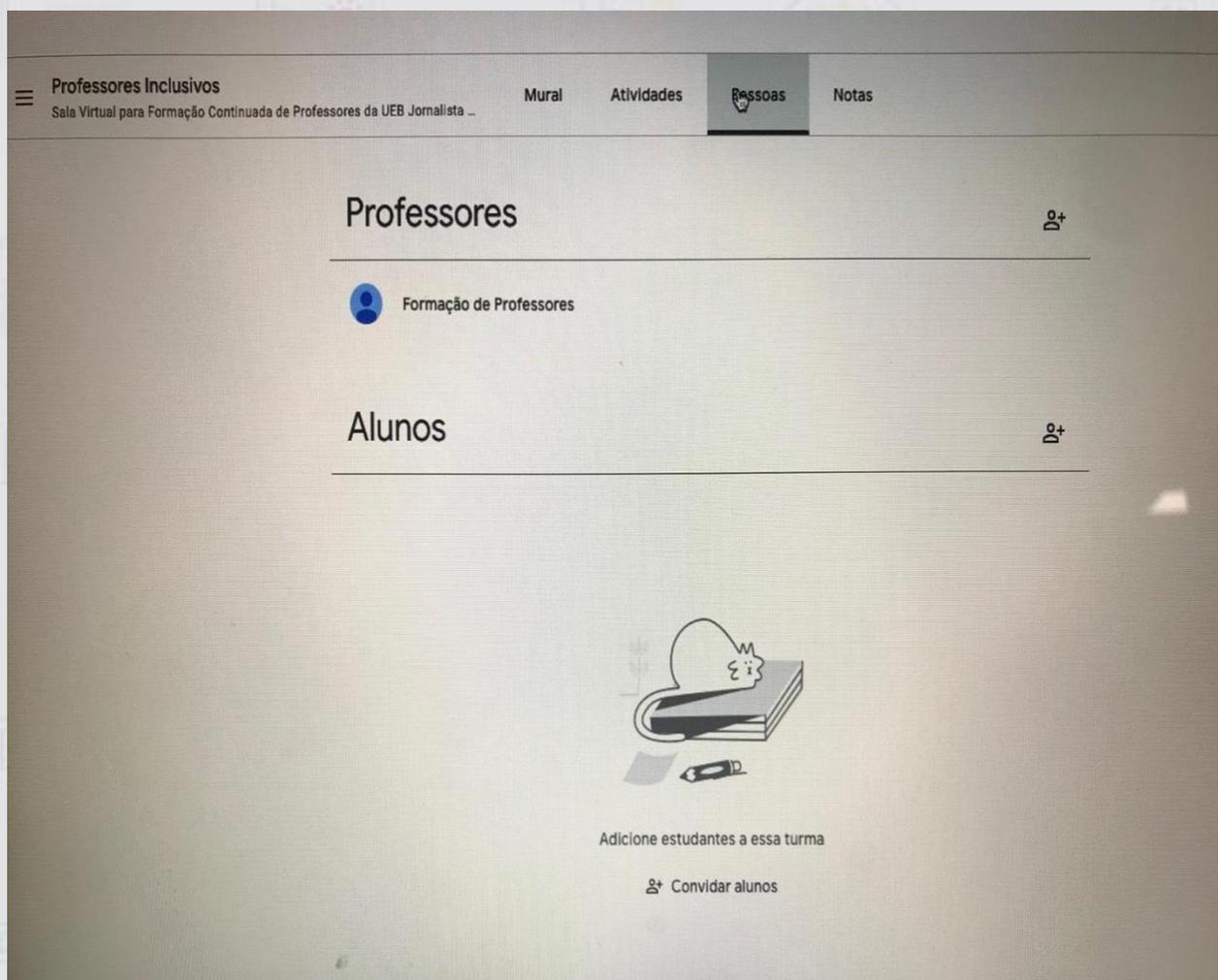
IMAGEM 6. Demonstrativo da categoria *atividades* da sala virtual.



NÃO ESQUEÇA: Nesta página do Google Sala de Aula, na categoria *atividades*, você encontrará: os temas aleatórios, convite ao estudo, oficinas, tarefas, textos básicos, saiba mais, tira-dúvidas, podcast, vídeos, diário de bordo, curiosidades, pasta da turma no Google Drive, Google Agenda, mural, atividades, pessoas e notas. Vale ressaltar que essas categorias podem ser criadas na turma de acordo com a realidade dos professores.

Passo 7

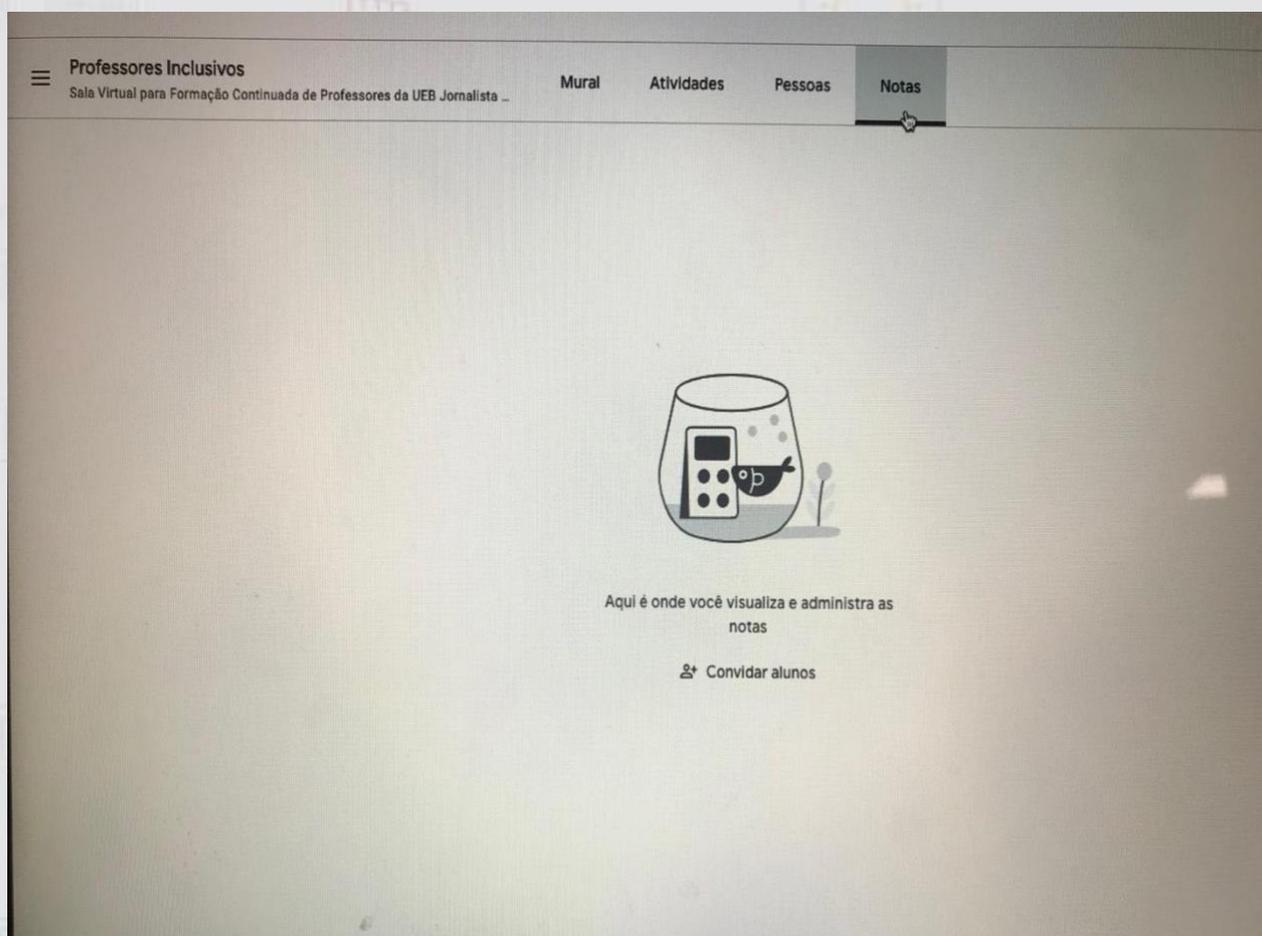
IMAGEM 7. Demonstrativo da categoria *pessoas* sala virtual.



NÃO ESQUEÇA: Nesta página do Google Sala de Aula, na categoria *pessoas*, você poderá adicionar os participantes da turma (professores e alunos).

Passo 8

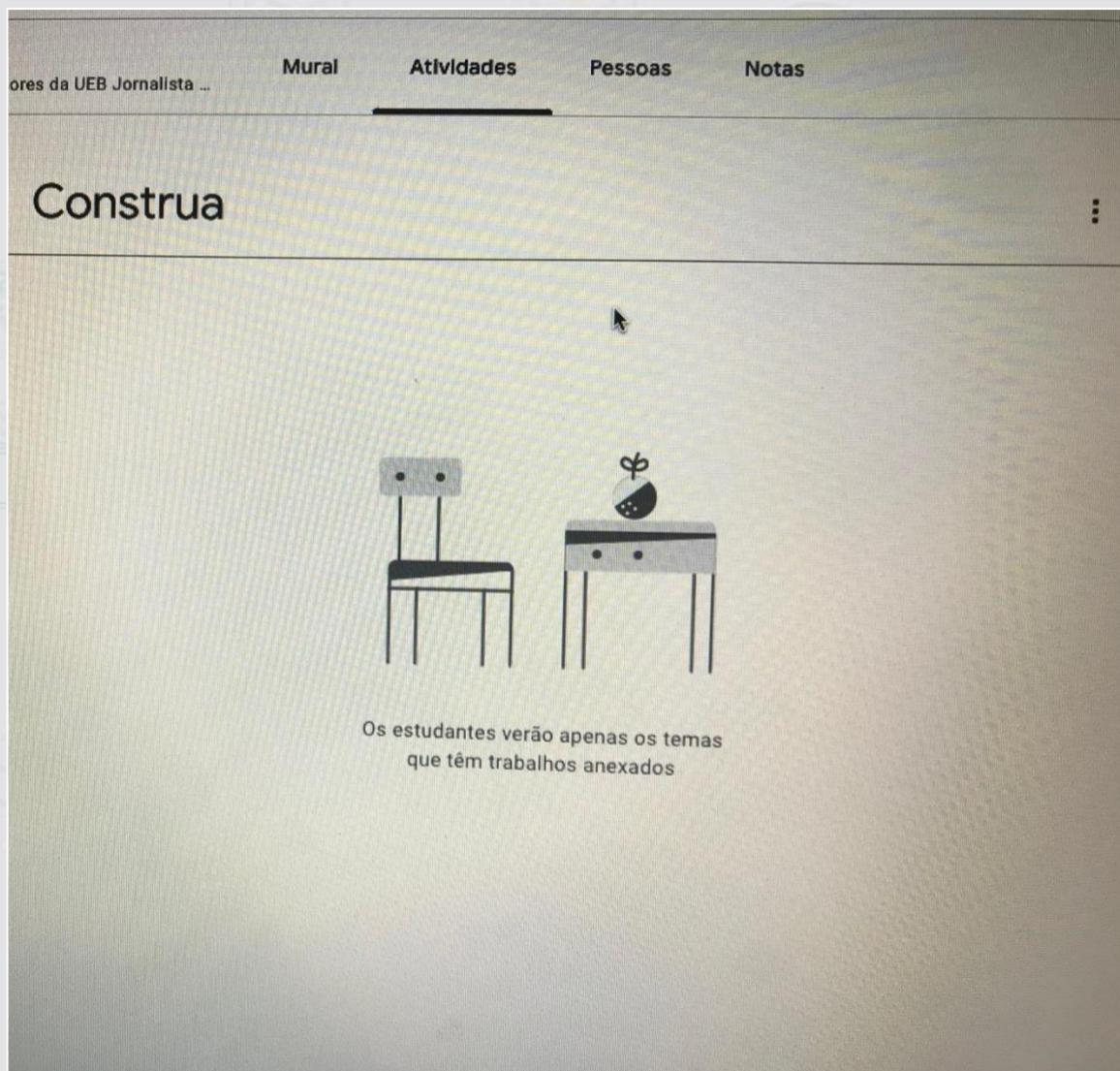
IMAGEM 8. Demonstrativo da categoria *notas* sala virtual.



NÃO ESQUEÇA: Nesta página do Google Sala de Aula, na categoria *notas*, você poderá visualizar e administrar as notas.

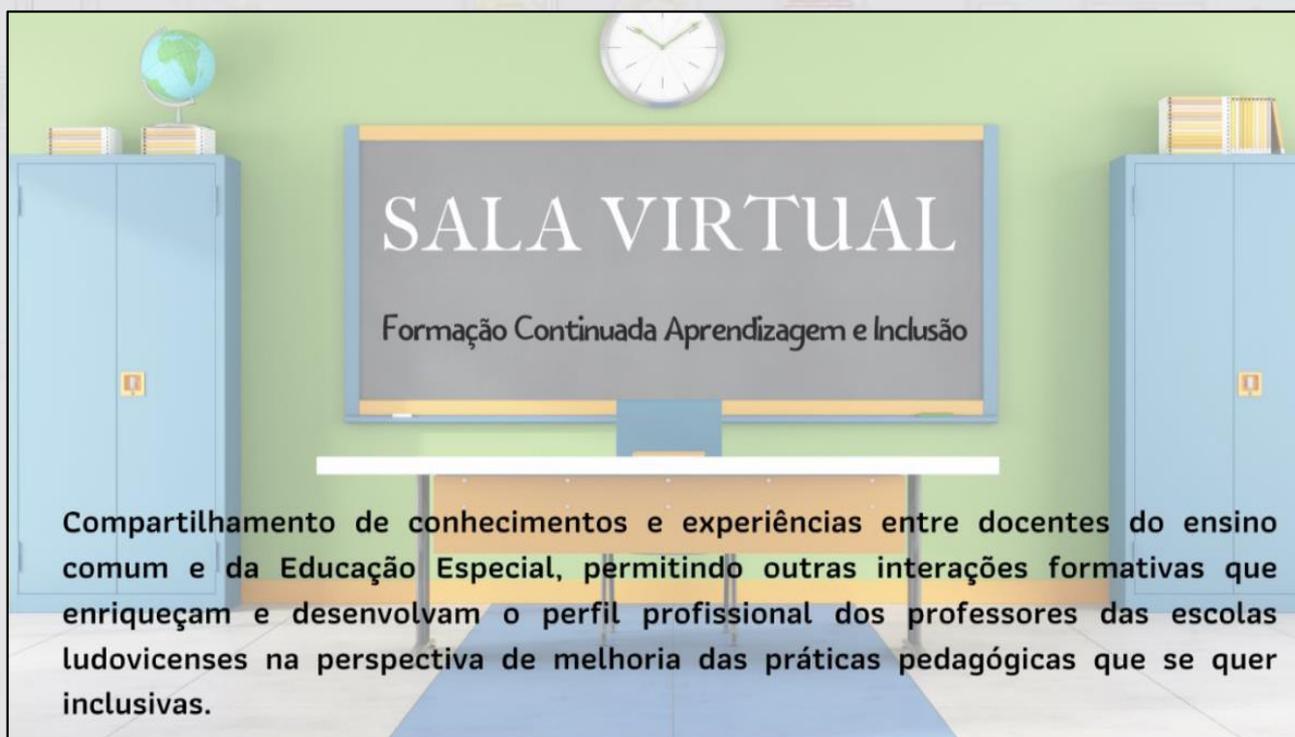
Passo 9

IMAGEM 9. Demonstrativo da categoria **construa** sala virtual.



NÃO ESQUEÇA: Nesta página do Google Sala de Aula, na categoria atividades, criamos o **construa** para os participantes anexarem propostas de temas e sugestões para a sala virtual.

II. VISÃO PANORÂMICA DA SALA VIRTUAL



MENU



- Mural
- Calendário
- Atividades
- Pessoas (Participantes)
- Notas
- Construa - Espaço para construção e proposta pelos participantes

ATIVIDADES

- | | | |
|----------------------|--|-----------------|
| Temáticas e oficinas | | Tarefas |
| Convite ao Estudo | | Fórum |
| Videoaulas | | Diário de Bordo |
| Curiosidades | | Podcast |
| Atualidades | | Tira Dúvidas |
| Textos básicos | | Saiba Mais |



III. INFOGRÁFICO SOBRE A SALA VIRTUAL



IV. OUTRAS INFORMAÇÕES

Com base nos temas aleatórios, inicia-se o funcionamento da turma da seguinte forma:

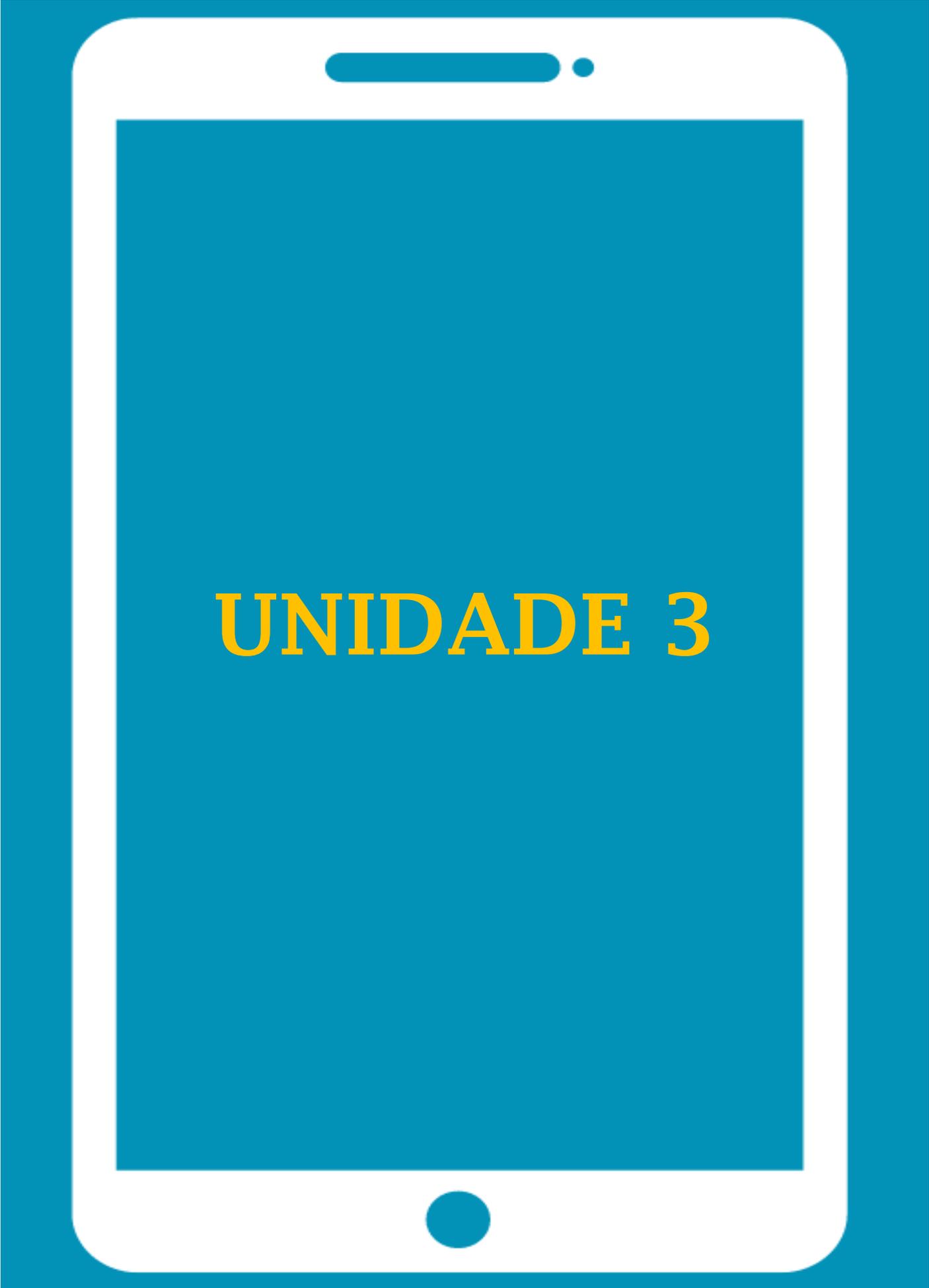
- Semanalmente será postado textos e/ou vídeos e atividade referente ao tema proposto por área trabalhada, para estudo;
- O encontro presencial para apresentação da atividade proposta com vistas para propiciar interação com o grupo e construção coletiva de aprendizagem, acontecerá uma vez ao mês ou de quinze em quinze dias, esse dia e horários serão definidos pela gestão da escola;
- A turma contará com um professor da própria instituição, para desenvolver o trabalho de tutoria da turma de formação pedagógica. Haja vista, que ficará responsável em realizar a mediação em busca de materiais e postagem juntamente com os demais membros da escola, será um trabalho colaborativo.

V. CULMINÂNCIA DAS FORMAÇÕES

Sugerimos que seja realizado uma culminância das formações no final do ano letivo, com o tema **Café Inclusivo**.

VI. AVALIAÇÃO

É de suma relevância que as avaliações ocorridas na sala virtual sejam processuais e contínuas, sempre valorizando o trabalho colaborativo e o aperfeiçoamento dos professores e ferramenta tecnológica formadora.

A large graphic of a white smartphone with rounded corners is centered on a solid blue background. The phone's screen is a solid blue rectangle. At the top of the phone, there is a horizontal pill-shaped notch and a small circular dot to its right. At the bottom center, there is a circular home button. The text 'UNIDADE 3' is written in a bold, yellow, serif font across the middle of the screen.

UNIDADE 3

FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES DOS ANOS FINAIS DO ENSINO COMUM: dicas para oficinas

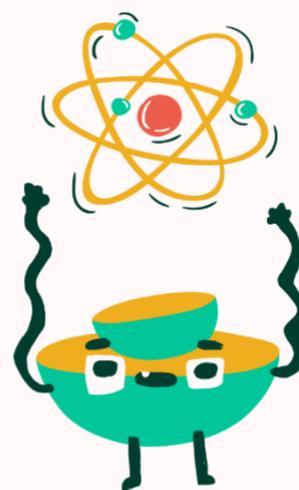
Nesta unidade, você encontrará sugestões para oficinas a serem trabalhadas na sala virtual de FCP com os professores dos componentes curriculares, que podem contribuir para melhorias nas práticas pedagógicas inclusivas nos Anos Finais do Ensino Comum. Assim, aperfeiçoar o atendimento educacional frente aos estudantes com deficiência e Altas Habilidades/Superdotação.

Dica 1

Formação: Oficina – Práticas Pedagógicas para o Ensino de Ciências.
Componente Curricular: Ciências

**PRÁTICAS
PEDAGÓGICAS
PARA O
ENSINO DE
CIÊNCIAS**

Oficinas para elaboração de atividades, recursos e planejamento.



**Bem-vindos!
Animados para
uma aula inclusiva?**



**LICÃO DE
CIÊNCIAS DE HOJE**
AULA: CÉLULA ANIMAL



Atividades

instruções ou diretrizes



Professor elabore o plano e lembre de incluir estratégias para o ensino da aula aos estudantes público-alvo da educação especial.

Estratégia 1:

Escreva o que você deseja que os estudantes aprendam sobre esse assunto e quais recursos precisam ser construídos para concretizar a aprendizagem.

Estratégia 2:

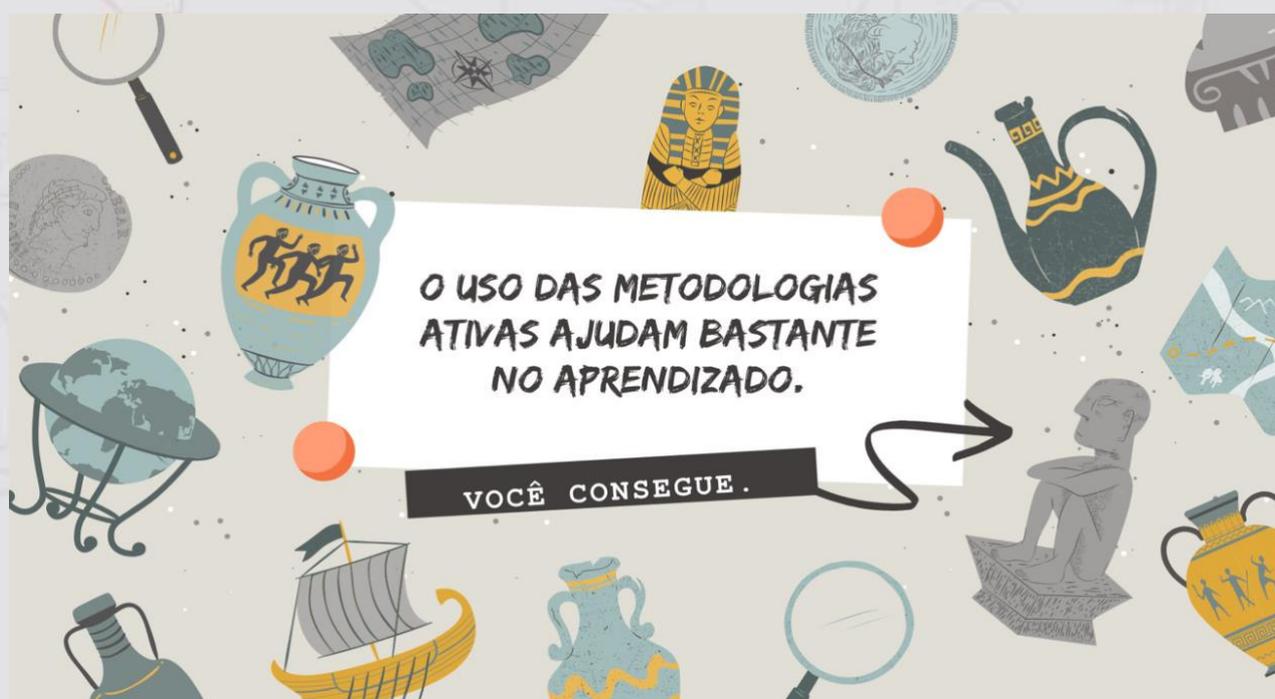
Anotações:

Dica 2

Formação: Oficina – Estratégias para o Ensino de História (Civilizações Hidráulicas)

Componente Curricular: História







Anotações:

Dica 3

Formação: Práticas Pedagógicas para o Ensino de Geografia.

Componente Curricular: Geografia



Dicas



O mapa e suas partes

Pontos cardeais

Latitude e longitude

A bússola

Elabore atividades inclusivas
Lembre de descrever as imagens
Construa recursos concretos para explicar o assunto
Faça perguntas e aceite resposta oralizadas

Compartilhe sua experiência de leitura de mapas!

Descreva um mapa que você viu.
Qual foi a razão para você observar o mapa? Qual é a história do mapa?



A bússola

NÃO PARE NO TEMPO. ATUALIZE SEUS SABERES E
REVOLUCIONE SUAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS.



Anotações:

Dica 4

Formação: Práticas Pedagógicas para o Ensino de Matemática

Componente Curricular: Matemática



**NESTA
FORMAÇÃO,
VOCÊ VAI
APRENDER E
ELABORAR SUAS
PRÁTICA
INCLUSIVA
SOBRE:**

eee

- * NÚMEROS REAIS
- * NÚMEROS COMPLEXOS

**PENSE EM
ESTRATÉGIAS
PARA QUE O
ESTUDANTE COM
DEFICIÊNCIA ^a/_b
E/OU AH/SD
APRENDA SOBRE
O CONTEÚDO.**

$$\frac{9}{17}$$

2.3

0



**Construa
recursos e
atividades
inclusivas**



63



12

-98



Anotações:

Dica 5

Formação: Estratégias para o ensino da Língua Portuguesa

Componente
Portuguesa

Curricular:

Língua



A 3D-style illustration of a young girl with dark hair and yellow-rimmed glasses, sitting cross-legged and reading an orange book. She is wearing a green long-sleeved shirt, blue pants, and red shoes. The background is a dark blue circle with white icons of a paper airplane, a document, and a star. To the right of the girl, the text 'HORA DO QUIZ' is written in large white letters, followed by 'Estratégias para o ensino de Língua Portuguesa' in smaller white text. A white hamburger menu icon is in the top right corner of the blue area.

HORA DO QUIZ

Estratégias para o ensino de Língua Portuguesa

COMO FAZER

**01**

Elabore o plano de aula pensando em todos os alunos.

02

Envolva os alunos com deficiência na aula e na atividade.

03

Faça Perguntas e peça respostas.

04

Explique com clareza cada etapa.

05

Construa atividades adaptando-as para que os alunos com deficiência participem.

COMO FAZER

Anotações:



O QUIZ É UMA
ESTRATÉGIA BEM
INTERESSANTE PARA
APRENDIZAGEM. USE
AS DICAS A SEGUIR.

SIM / NÃO

VERDADEIRO / FALSO

MÚLTIPLA ESCOLHA

PREENCHER OS ESPAÇOS

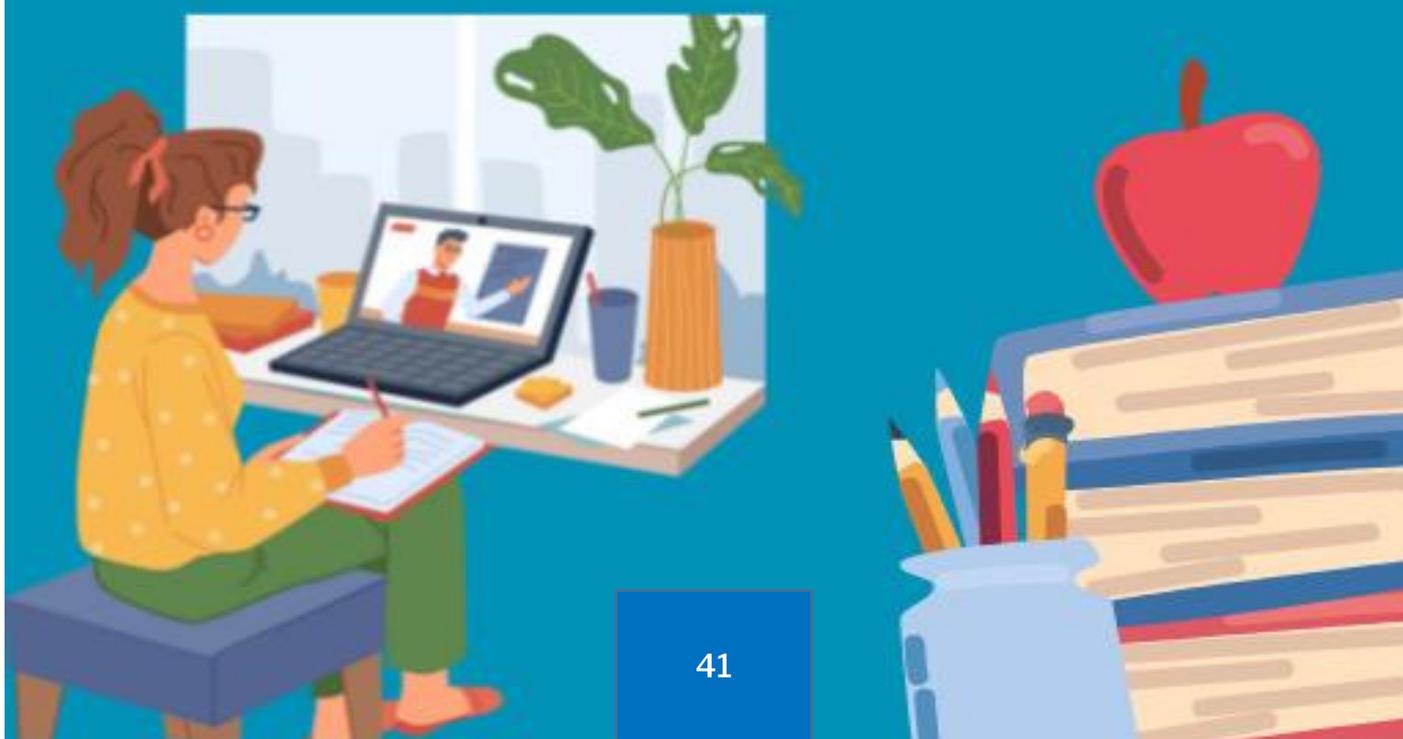
ENUMERAÇÃO

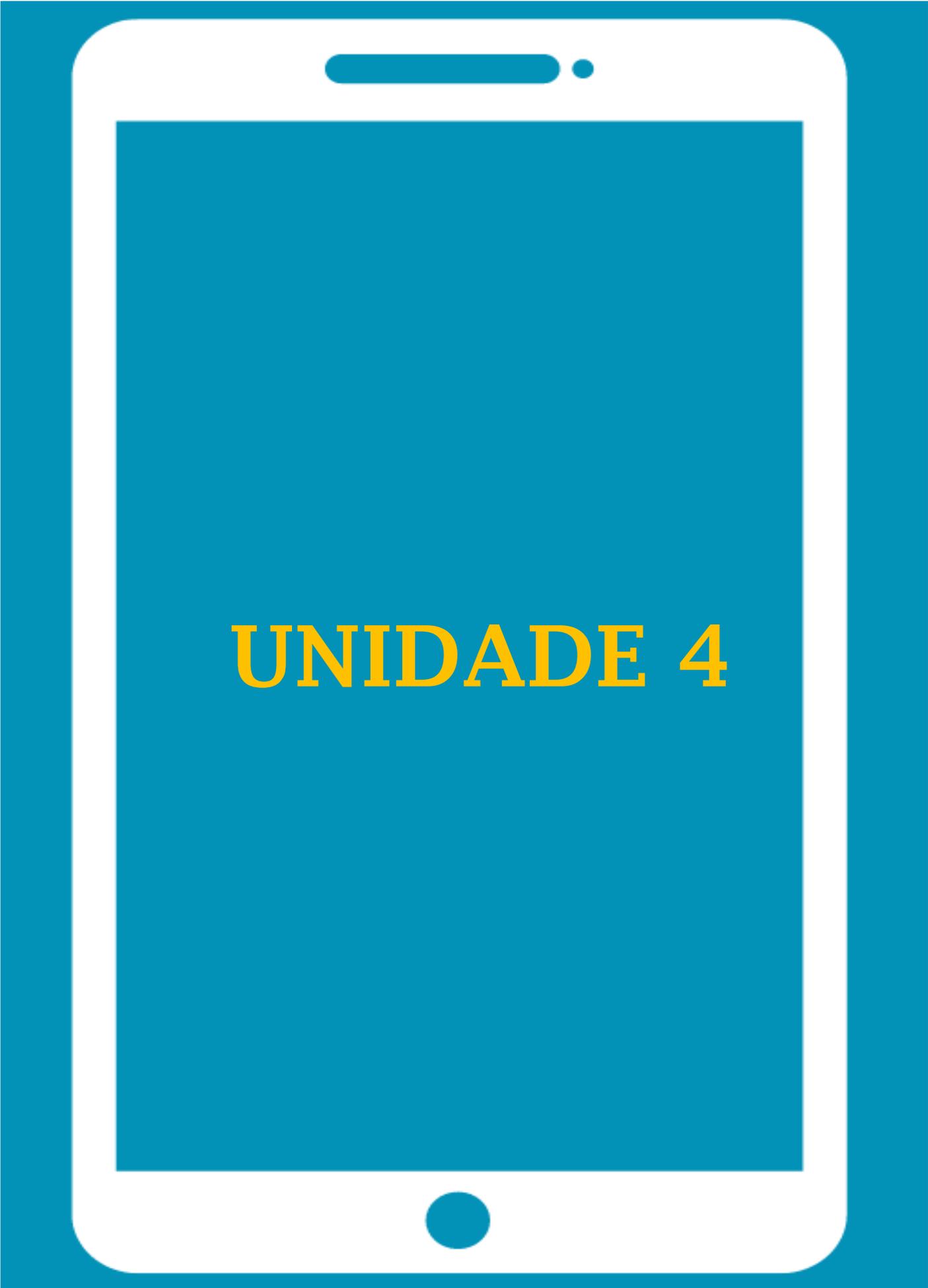
PERGUNTA EM VÍDEO

Anotações:

CONSTRUA

SEU ESPAÇO, SUAS IDEIAS

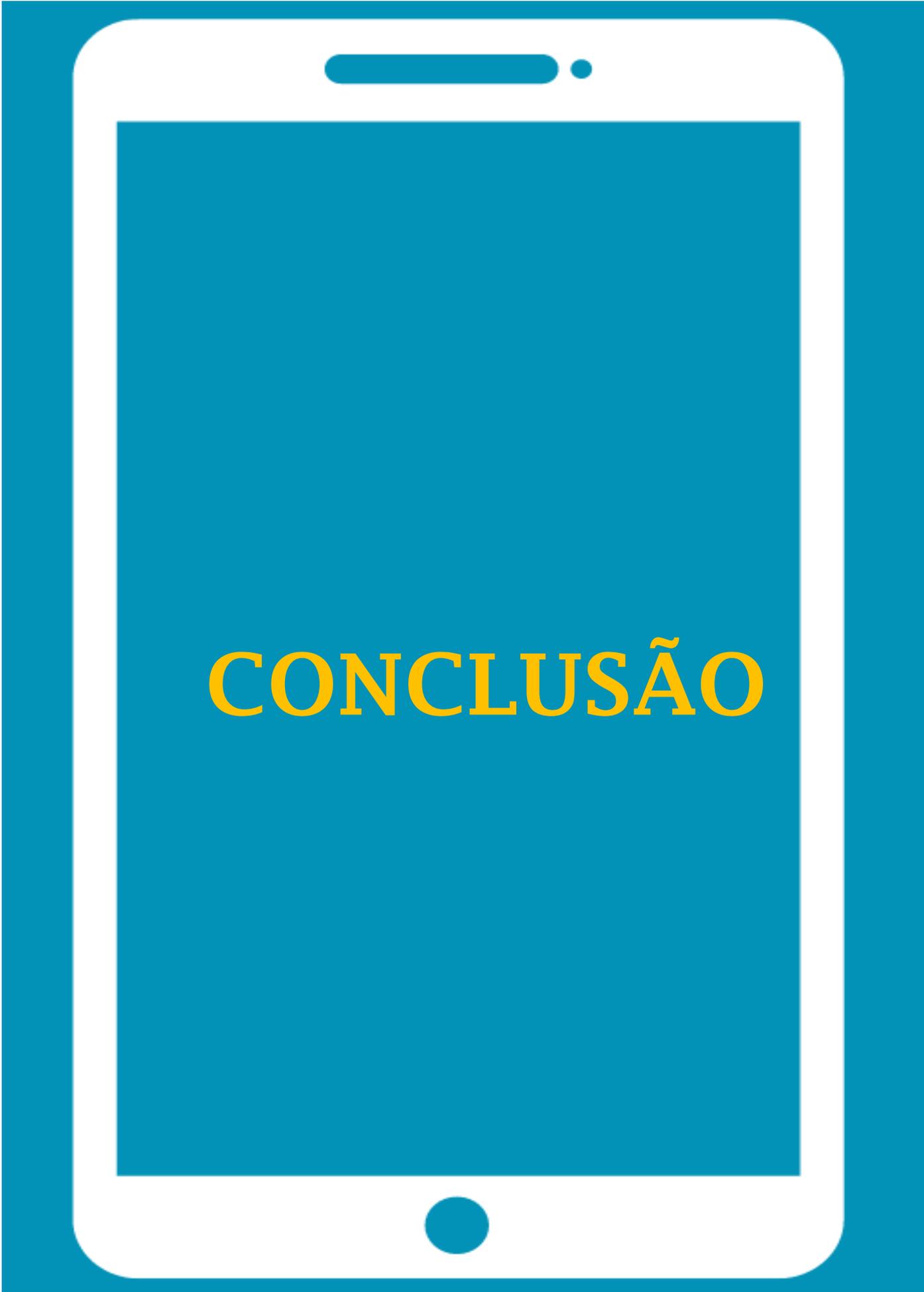




UNIDADE 4

SAIBA MAIS





CONCLUSÃO

Este produto denominado **“SALA VIRTUAL: caderno de orientações pedagógicas”**, fruto da dissertação **“Formação Continuada da Educação Especial para professores dos anos finais do Ensino Fundamental: Uma proposta com ênfase nas práticas pedagógicas inclusivas na UEB Jornalista Neiva Moreira”**, apresentou contribuições concretas para o processo de FCP, mediada por tecnologias digitais, voltadas à inclusão dos estudantes público-alvo da Educação Especial matriculados nos Anos Finais do Ensino Fundamental.

O produto apresenta uma linguagem clara com informações intuitivas, contribuindo na implantação de uma Sala Virtual que se volte à aprendizagem inclusiva e colaborativa entre os docentes e demais profissionais da educação, de modo a qualificar a Formação Continuada necessária e oferecida nas escolas.

Para tanto, são demonstradas as principais funcionalidades e aplicações da Sala na FCP, bem como dispõe de informações valiosas na articulação da Educação Especial com o Ensino Comum, utilizando-se de tipologia textual de dicas, fundamentadas para repercutir em práticas pedagógicas inclusivas.

Pensando nas práticas de planejamento e nos registros escritos no âmbito da Sala Virtual em questão, foram elaborados e disponibilizados modelos de fichas específicas sendo elas: ficha de frequência, mapeamento de participantes, sugestão de temas e acompanhamento de participantes.

O produto possui sinergia com o objetivo geral da pesquisa, que consiste em investigar a Formação Continuada na área da Educação Especial para professores da Sala Comum dos Anos Finais do Ensino Fundamental, de modo a refletir sobre as práticas pedagógicas inclusivas por meio de intervenções em uma sala virtual de aprendizagem. Representando uma contribuição efetiva para melhoria da realidade exposta nos resultados do estudo.

Concluimos que a Sala Virtual apresentada converge com a adoção de práticas pedagógicas inclusivas de professores da Sala Comum, não somente da escola investigada na pesquisa, como em várias outras que possam criar ambiente formativo favorável, nas qual os docentes não sejam mero receptores de informações estáticas e estigmatizadas sobre os estudantes com deficiência, com Transtornos do Espectro Autista (TEA) ou com Altas Habilidades/Superdotação, mas protagonistas e pensantes sobre o processo ensino e aprendizagem, e sobre sua própria Formação Contínua.

REFERÊNCIAS

<https://www.canva.com/>

BOTTENTUIT JUNIOR, J. B.; CARVALHO, H. V.; CHAHINI, T. H. C. Educação Básica e o uso das Tecnologias Digitais: percepções e perspectivas. **Educere et Educare**, [S. l.], v. 11, n. 22, 2016. Disponível em: <https://e-revista.unioeste.br/index.php/educereeteducare/article/view/13520>. Acesso em: 21 mar. 2022.

GOOGLE. **Google Sala de Aula**. 2019. Disponível em: <https://classroom.google.com>. Acesso em: 28 ago. 2019.

IMBERNÓN, F. **Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza**. 2 ed. São Paulo, SP: Cortez, 2011.

KENSKI, V. M. **Tecnologias e ensino presencial e a distância**. Campinas – SP, Papiros, 2003. (Coleção Papyrus Prática Pedagógica).

OLIVEIRA, V. H. N. Desafios para a pesquisa no campo das ciências humanas em tempos de pandemia da COVID-19. **IOLES**, Boa Vista, v. 5, n. 14, 2021. Disponível em: <https://revista.ioles.com.br/boca/index.php/revista/article/view/211>. Acesso em: 07 jul. 2021.

PEDRO, K. M. Tecnologia educativa: enlaces com a alfabetização, letramento e as competências digitais. *In*. PEDRO, K. M. **Precocidade, Superdotação e Tecnologias Digitais – Uma Análise Comparativa de Desempenhos**. Appris Editora e Livraria Eireli – ME, 2018.

PIMENTA, S. G. Formação de professores: saberes da docência e identidade do professor. **Nuances**, São Paulo, v. 3, n. 3, p. 5-14, set. 1997. Disponível em: <http://revista.fct.unesp.br/index.php/Nuances/article/view/50/46>. Acesso em: 07 jul. 2021.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

NOTAS SOBRE AS AUTORAS

THAYS NAYARA FRAZÃO SILVA (AUTORA)



Mestranda do Programa de Pós- graduação Gestão de Ensino da Educação Básica PPGEEB/UFMA. Graduada em Pedagogia Licenciatura pela Unidade de Ensino Superior Dom Bosco - UNDB (2010). Especialista em Educação Inclusiva pelo Grupo Santa Fé (2011) , Gestão Escolar pela Faculdade Unypublica (2020) , Psicopedagogia Clínica e Institucional pela Faculdade Serra Geral (2022), Metodologias Ativas e Tecnologias Educacionais pela Escola Superior de Planejamento e Gestão (em andamento) e Altas Habilidades e/ou Superdotação pelo Instituto Sapiens/Unifil (em andamento) Professora da SEDUC/SEMED/MA. Atuei como Professora de Educação Especial realizando o Atendimento Educacional Especializado (AEE) e Formação de Professores nos municípios de Santa Rita/MA (2015 - 2016) e Bacabeira/MA (2014-2016). Fui instrutora de Nível Superior Braille e Soroban no SENAI/Monte Castelo (2013-2015). Desenvolvo atividades nos seguintes temas: AEE, alfabetização braille, produção braille, formação de professores, acompanhamento educacional inclusivo aos alunos com deficiência visual nas salas comuns do ensino regular e nas salas de recursos multifuncionais, observação e orientação pedagógica para professores do ensino comum, ministração de cursos e oficinas sobre Leitura e Escrita do Sistema Braille, Deficiência Visual, Atendimento Educacional Especializado, Educação Especial/inclusiva, produzindo materiais pedagógicos de acessíveis, dentre outros. Membro do Grupo de Estudo em Pesquisa em Educação Especial na Educação Básica - GEPEESP-PPGEEB/UFMA e do Grupo de Estudos e Pesquisas na área do Atendimento Educacional Especializado (GEPAAEE/COLUN/UFMA). Sócia da Associação Brasileira de Pesquisadores em Educação Especial - ABPEE.

LÍVIA DA CONCEIÇÃO COSTA ZAQUEU (ORIENTADORA E COAUTORA)



Doutorado em Distúrbios do Desenvolvimento pela Universidade Presbiteriana Mackenzie. Mestre em Distúrbios do Desenvolvimento pela Universidade Presbiteriana Mackenzie. Especialista em Psicomotricidade pela Universidade Candido Mendes, Especialista em Intervenção Precoce pela Universidade de Évora, Cursando Especialização em Psicopedagogia Clínica e Institucional, Graduada em Educação Física pela Universidade Federal do Maranhão (UFMA). Graduada em Pedagogia, com ênfase em Educação Infantil, Ensino Fundamental Séries Iniciais e Administração Escolar. Realizou Doutorado Sanduiche em Intervenção Precoce na Infância Área Prioritária do Programa Ciências sem Fronteiras com Bolsa da Coordenação de Aperfeiçoamento ao Pessoal de Ensino Superior-CAPEs. Membro da Associação Nacional de Pós Graduação e Pesquisa em Educação-ANPED. Experiência nas áreas da Educação em Direitos Humanos com ênfase na Educação Especial (Autismo, Deficiência Intelectual e Deficiência Múltipla), Psicomotricidade, Psicopedagogia, Saúde Mental e Desenvolvimento Humano. Atuação como professora no Programa Universidade Aberta do Brasil/NEAD/UFMA/CAPEs nos cursos de Química e Biologia à Distância EAD com as disciplinas Psicologia Educacional e Política Educacional Inclusiva I na Modalidade EAD. Professora Adjunta do Departamento de Educação Física da UFMA (Desenvolvimento Humano e Intervenção Precoce na Infância) e do programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Gestão de Ensino da Educação Básica da UFMA, Orientadora de Mestrado, área de pesquisa Educação Especial. Líder do grupo de pesquisa Educação Especial na Educação Básica.



FORMAÇÃO, APRENDIZAGEM E INCLUSÃO

SALA VIRTUAL

CADERNO DE ORIENTAÇÕES PEDAGÓGICAS



THAYS NAYARA FRAZÃO SILVA