



Educação inclusiva no contexto da formação do educador: diálogos metodológicos-pedagógicos na contemporaneidade

Inclusive education in the context of educator training: methodological-pedagogical dialogues in contemporary time

LIDIANE TORRES VIEIRA¹, MARCOS VITOR COSTA CASTELHANO² LEDISMARQUES LOPES DE LIMA³

Resumo O processo de inclusão perpassou por diversas transformações ao longo do tempo, a fase da exclusão, segregação e integração foram essenciais para o desenvolvimento da inclusão, contudo, a partir das vivências dos estágios, foi possível observar que os profissionais da educação ainda enfrentam anseios e desafios para proporcionar uma educação de qualidade que esteja em consonância com as políticas educacionais, no qual se justifica pelo fato de que a teoria e a prática ainda não correspondem plenamente à realidade das salas de aula. A formação continua implica numa atuação pedagógica pautada nas potencialidades do educador prezando pela qualidade de ensino a fim de oferecer uma educação diversificada e aprimorada a realidade dos alunos. Sob essa perspectiva, a formação continuada torna-se relevante na promoção de uma práxis adequada e na formação identitária do professor.

Palavras-chave: Inclusão. Práticas Educacionais. Formação do Educador.

Abstract: The phase of exclusion, segregation and integration were extremely essential for the development of inclusion, however, education professionals still face desires and challenges to provide quality education that is in line with educational policies this is justified by the fact that theory and practice still do not comply with the reality of classrooms. Continuous training implies pedagogical action based on the educator's potential, valuing the quality of teaching in order to offer a diversified education that improves the students' reality. From this perspective, continuing education becomes extremely relevant for promoting adequate praxis and the teacher's identity formation.

Keywords: Inclusion. Educational Practices. Educator Training.

¹ Professor no Curso de Pedagogia da Faculdade Sucesso (FACSU).

INTRODUÇÃO

A educação inclusiva consiste em promover processos educativos de qualidade, igualitários e acessíveis sob a perspectiva de capacitar o ensino para indivíduos com necessidades específicas, sejam elas físicas ou mentais. Principalmente no que se diz respeito a valorização das especificidades no processo de desenvolvimento integral do alunado na escola, para que pessoas com deficiência possam se desenvolver de forma plena em sociedade. Nesse sentido, Alberto et. al. (2023) afirma que é imprescindível a atuação competente do professor, pois este desempenha um papel fundamental na inclusão de alunos com necessidades específicas bem como no desenvolvimento da aprendizagem.

As mudanças socioculturais permearam a evolução do processo de inclusão nas escolas, garantindo a inserção de alunos com deficiências na rede regular de ensino. [...] “se, por um lado, as políticas inclusivas propiciaram o ingresso de sujeitos que antes estavam fora da escola, por outro, sua entrada nela também promoveu a necessidade de a escola assumir funções para a permanência deles na instituição “[...]. Com isso, surgiu a necessidade de um olhar transformador em prol de uma prática pedagógica inclusiva, respaldada na oportunidade de direitos no intuito de que os desafios sejam vencidos dando lugar a uma educação democrática (Lochman; Traversini, 2017, p.821).

Desse modo, o papel do professor é indispensável na construção de uma educação equitativa, na qual o aluno possa desenvolver plenamente seus aspectos cognitivos, emocionais e sociais dentro e fora da escola. Entretanto, para que isso ocorra de fato é de suma importância que a prática pedagógica e a formação dos profissionais da educação estejam em consonância com as particularidades e necessidades do aluno nas instituições de ensino públicas ou/e privadas.

[...] O exercício da equidade, dispositivo de garantia do direito à educação, faz parte apenas das pautas dos discursos sobre a inclusão escolar, não se constitui ainda em práticas vivenciadas no cotidiano das escolas – notadamente nas escolas públicas, espaços cuja precariedade, pensada numa lógica ideológica, mantém e perpetua desigualdades. Tal situação configura inúmeros desafios à docência, profissão que tem cada vez mais sofrido impactos políticos em seus direcionamentos e assessoramento, com o viés meritocrático sustentando a culpabilização individual [...] (Venâncio; Faria; Camargo, 2020, p. 3.)

Nessa perspectiva, a partir das minhas vivências dos estágios realizados nas escolas e com base na ideia supracitada pelos autores Venâncio; Faria e Camargo foi possível observar que apesar de tais avanços e das mudanças relacionadas a educação inclusiva

no ensino regular, os professores ainda permanecem enfrentando dificuldades para promover o desenvolvimento de uma educação inclusiva, por esse motivo é preciso refletir acerca do papel metodológico que o docente exerce no processo de inclusão nas escolas. Diante disso, surge a seguinte problemática: “Quais são as bases metodológicas utilizadas pelo docente frente ao processo de inclusão do aluno com deficiência na escola?”

Refletir sobre as metodologias e a formação do professor na educação inclusiva no contexto escolar possibilitará o levantamento de questões relacionadas aos desafios na inclusão, impulsionando professores e comunidade a repensar práticas inclusivas nas escolas, em prol de melhorias no processo educacional. Além disso, contribui para a resolução dos desafios e permite aos docentes desenvolverem uma atuação pedagógica pautada na garantia de metodologias mais significativas, em favor do desenvolvimento integral, sem exceção, prezando pelo bem comum dos sujeitos envolvidos tanto no ambiente escolar como também em sociedade, assim como expõem Castelhana e colaboradores (2023).

Diante disso, o estudo envolve uma pesquisa bibliográfica, desenvolvida por meio de livros, artigos e documentos. partindo das considerações realizadas pelos autores em análise tornando-se crucial para o enfoque dos estudos a ser realizado (Severino, 2007). O levantamento bibliográfico tem como autores Mantoan (2013), Mendes (2020), Adms (2020), levando também em consideração as contribuições dos documentos que norteiam o processo da inclusão até os dias atuais: A Constituição Federal (1988), Lei de Diretrizes e Bases (1996), Lei Brasileira de Inclusão (2015). O estudo será concedido por meio da pesquisa narrativa, pois tem por objetivo considerar as discussões elencadas pelos autores analisados. De acordo com Andrade (2021) O método narrativo consiste em analisar as pesquisas bibliográficas de forma interativa, servindo de base reflexiva-técnica nas discussões psicossociais e acadêmicas.

No primeiro capítulo: Educação Inclusiva: Um breve retorno ao processo histórico, abordará o processo histórico e as constantes transformações a respeito da inclusão da luta pelos direitos pela igualdade na educação. O segundo capítulo: Educação Inclusiva e suas bases metodológicas, apresentará o uso de metodologias em sala de aula com a finalidade de colaborar para o desenvolvimento de uma educação inclusiva. O terceiro capítulo: O professor enquanto mediador do processo de inclusão: teoria x prática, tratará sobre a relação entre teoria e prática e as lacunas existenciais na consolidação da

inclusão. O último capítulo: A formação continuada: Encontros e desencontros, tratará sobre os desafios da docência no processo de inclusão e a importância da formação continuada para o desenvolvimento do profissional de educação referente a prática pedagógica inclusiva.

1. DESENVOLVIMENTO

1.1 EDUCAÇÃO INCLUSIVA: UM BREVE RETORNO AO PROCESSO HISTÓRICO

O conceito de inclusão na educação voltada ao indivíduo com deficiência perpassou por imensas transformações sociais ao longo dos âmbitos históricos-civilizatórios, isto é, diversos períodos que marcaram o avanço da educação. O modelo de segregação, integração, bem como o de inclusão, foram fases determinantes para o desenvolvimento de reflexões culminando provocações e mudanças relacionadas a inclusão no Brasil. (Cozzani; Milanez, 2022). Para entendermos melhor o que tange tais mudanças, é preciso retomar ao início do processo histórico e compreender como se deu a inclusão desses sujeitos nas instituições de ensino e na sociedade.

Na antiguidade, a sociedade vislumbrava a perfeição, a idealização do corpo perfeito, era configurado como normal, apenas aquele, cujo não possuísse nenhum tipo de “anomalias”. Diante disso, os sujeitos com deficiências físicas e mentais eram vistos como “seres desprezíveis” aos olhos do povo. Portanto, não possuíam o direito de conviver em sociedade, viviam presos em suas casas ou em ambientes destinados a tratamentos sob os cuidados de familiares e/ou de autoridades. (Neto et.al, 2018).

Diante dessa premissa, nota-se que a fase da exclusão foi um momento extremamente difícil para as pessoas com deficiência, pois esses sujeitos não possuíam o direito de exercer a cidadania em sociedade e sobretudo não eram considerados cidadãos sendo majoritariamente tratados como pessoas incapazes de conviver de forma pacífica e, portanto, viviam à mercê da própria sorte para sobreviver em meio a tanta represália social.

Posteriormente, surgiu a Idade Média, fase marcada pelo surgimento da forte influência do cristianismo, nesse contexto, as pessoas com necessidades específicas mentais eram compreendidas como seres “diabólicos, amaldiçoados e que, portanto, mereciam sofrer punições severas, como castigo por tal condição física ou mental, assim

como na fase da exclusão estes indivíduos poderiam ser mortos, executados ou até mesmo queimados (Neto, et al,2018).

No Renascimento, com a ascensão do pensamento racional, a sociedade adquiriu novas percepções em relação ao indivíduo com deficiência. Segundo a autora Amaral (2001) no decorrer do século XVII as pessoas com deficiência eram segregadas, internadas em manicômios, orfanatos e outros tipos de instituições. Nos internatos havia uma diversidade de indivíduos com diferentes patologias, entre eles estavam pessoas com algum tipo de comorbidade mental, física e/ou desviante, seguindo os parâmetros interpretativos da época.

Diante da percepção do autor, é possível perceber que apesar das reconfigurações de pensamentos majoritariamente excludentes, o estereótipo em relação aos cidadãos com necessidades específicas prevalece de forma considerável, a segregação exclui qualquer possibilidade destes sujeitos de trabalhar, estudar, conviver de forma plena, exercendo seus direitos e deveres em sociedade.

Mendes (2006) afirma que na década de 70, o conceito de segregação estaria vinculado ao modelo de qualidade, no qual consiste apresentar um melhor atendimento em ambientes separados para crianças e jovens que foram impedidos anteriormente de ingressar na escola ou até mesmo por não conseguir apresentar nenhum avanço em relação ao sistema educacional. Assim, por volta do século XIX surge as ditas “escolas especiais” na qual foram estabelecidas organizações que promoviam o ingresso de pessoas com necessidades específicas nesses espaços (Costa, et.al, 2016).

A necessidade de implementações das escolas especiais ofereceu aos alunos com deficiências condições favoráveis de aprendizagem. Entretanto, com base no que foi mencionado acima pelos autores, apesar de tais avanços na percepção em relação as pessoas deficientes, é perceptível que o convívio em sociedade ainda era uma realidade distante, o isolamento social permanecia estatístico e o que de fato parecia mais um progresso, tornou-se apenas uma tentativa de manter as pessoas deficientes afastadas da sociedade.

Para Machado e Almeida (2010), no Brasil as condições de atendimento especializado foram constituídas de forma distintas em relação a educação ofertada a população que aparentemente não apresentava nenhuma característica que se configurasse como “anormal”. Para tanto, é preciso ressaltar que a fase da segregação não promoveu o pleno desenvolvimento dos indivíduos, uma vez que, esta restringiu e

dificultou o contato das pessoas deficientes nas instituições de ensino regular.

Contudo, o período de segregação foi extremamente fundamental para o desenvolvimento de análises e novas percepções, principalmente, ao que se diz respeito ao processo de inserção dos sujeitos com deficiência nas escolas comuns. Com isso, surgiu a fase da integração, as salas especiais no ensino regular tornaram-se uma tentativa de garantia ao acesso do convívio nas escolas, proporcionando condições favoráveis de adaptações nas instituições. Para, Leme, Fontes (2017) as pessoas com deficiência eram consideradas sujeitos que ao ser submetidas a tratamentos, poderiam ser integradas no espaço social, nesse processo de inserção era os alunos que tinham que se adaptar e demonstrar que tinha condições plenas de conviver em sociedade.

A trajetória de mudanças na educação voltada para o exercício de práticas mais inclusivas, preconizou a reestruturação de políticas públicas para o pleno desenvolvimento do alunado na escola. A constituição Federal de 1988, o Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA, a Declaração de Salamanca, a Lei de Diretrizes e Bases - LDB, a Lei Brasileira de Inclusão- LBI, são documentos fundamentais que favorecem o acesso a qualidade da pessoa com deficiência nas escolas de rede regular de ensino, sejam elas privados ou públicas.

A Constituição Federal de 1988 foi um dos primeiros documentos a viabilizar o direito a educação em espaços escolares, a constituição propõe em seu Artigo 206, no Inciso I, “A igualdade de condições para o acesso e permanência na escola” e em seu Artigo 208, Inciso III, relata que é dever do Estado prezar por uma educação com garantia de atendimento especializado para pessoas com deficiência, preferencialmente em escolas de ensino regular (BRASIL 1988, Art. 208).

A Constituição prioriza o acesso do sujeito com deficiência no ensino regular, garantindo aos alunos a inserção na escola comum e o desenvolvimento social, porém, esse documento não prevê condições em relação a prática docente especializada durante o processo de aprendizagem para que os alunos dentro de suas limitações consigam devolver-se cognitivamente em sala de aula. Diante disso, apesar dos grandes avanços em relação a educação, as escolas ainda careciam de uma inclusão mais consolidada.

O Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), projeto político-social sancionado no ano de 1990, estabelece a proteção de crianças e jovens, ressaltando a importância do cumprimento de deveres e direitos de forma específica e geral em sociedade, assim como também, determina a obrigatoriedade da inserção desses sujeitos nas escolas com

vistas para a garantia ao progresso de acesso à educação plena de todos os indivíduos.

De acordo com a Declaração de Salamanca (1994), todos os indivíduos tem direito ao acesso a escola, viabilizando mudanças significativas nas políticas públicas para a promoção da integração da educação, principalmente, para os alunos que apresentam alguma dificuldade de aprendizagem. Sendo assim, esse documento promove a relevância de práticas inclusivas para todos, independentemente se as condições sejam cognitivas, físicas ou sociais:

[...] Escolas regulares que possuam tal orientação inclusiva constituem os meios mais eficazes de combater atitudes discriminatórias criando-se comunidades acolhedoras, construindo uma sociedade inclusiva e alcançando educação para todos; além disso, tais escolas provêm uma educação efetiva à maioria das crianças e aprimoram a eficiência e, em última instância, o custo da eficácia de todo o sistema educacional (BRASIL, 1994, p. 1).

Nessa perspectiva, o acesso à educação voltada para todos os indivíduos, possibilitou o caminho para a integração de alunos com deficiência na rede regular de ensino, sobretudo dando ênfase na percepção desse sujeito, não como um indivíduo “diferente”, porém, como aquele que possui suas limitações, mas que é capaz de desenvolver suas competências de forma efetiva com o auxílio de adaptações no modelo de ensino.

Posteriormente, a Lei de Diretrizes e Bases - LDB, lei 9.394, em seu capítulo V, Art.59, incisos I, III, V, concede-se aos alunos com deficiência o direito a:

- I - Currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos, para atender às suas necessidades;
- III - 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;
- V - Acesso igualitário aos benefícios dos programas sociais suplementares disponíveis para o respectivo nível do ensino regular. (BRASIL, 1996).

A partir dessas propostas, é perceptível que a LDB trouxe contribuições quanto ao avanço do processo de ensino aprendizagem, pois, prioriza a qualidade do ensino de modo específico para que o discente desenvolva sua intelectualidade de forma significativa, principalmente, por não se tratar apenas de integrar o aluno ao acesso em sala de aula, mas de colaborar para que fatores excludentes sejam cada vez menores e os direitos sejam cumpridos de forma legal nas escolas.

A Lei mais recente de inclusão, LEI Brasileira de Inclusão (LBI), nº 13.146/2015, objetiva assegurar os direitos da pessoa com deficiência, promovendo uma educação de

qualidade pautada na igualdade e na inclusão social. Com isso, o Estatuto da Criança e do Adolescente viabilizou adequações das normas e também da acessibilidade, as quais passaram a ser de responsabilidade do governo (BRASIL, 2015).

Diante disso, a LBI reafirma de forma mais específica os direitos dos sujeitos com deficiência, delineando por meio da igualdade equitativa o desenvolvimento integral dos aspectos cognitivos e sociais, para que os alunos dentro de suas limitações sejam tratados como tal e não como um indivíduo “diferente”, que necessita desenvolver suas aptidões em salas especiais ou realizar atividades diferentes, pois, nessas circunstâncias não é o aluno que precisa se adequar a escola, mas a instituição ao discente.

As diferentes percepções e readaptações nas leis sobre o processo de integração nas escolas culminaram para o desenvolvimento de reflexões a respeito da inclusão. Diante disso, surge a fase da inclusão, assegurando os direitos e deveres de todos os indivíduos, prezando por uma educação democrática, respaldada na igualdade e no respeito, compreendendo que cada sujeito tem seu valor, suas particularidades e desenvolvem suas habilidades e competências de maneiras e ritmos divergentes.

1.2 EDUCAÇÃO INCLUSIVA E SUAS BASES METODOLÓGICAS

A prática inclusiva está associada a garantia de oportunidades educacionais iguais para todos os alunos, isto é, sem desconsiderar as especificidades de cada sujeito, com a intencionalidade de proporcionar uma aprendizagem integral através do uso de metodologias capazes de tornar a atuação do professor mais flexibilizada e menos sistematizada. Pois, segundo Monteiro e Marchi (2023, p.21), fruto de suas observações, apesar de muitos alunos apresentarem a mesma condição, cada aluno é único, portanto, suas necessidades tendem a ser diversificadas levando a estratégias e adaptações curriculares diferentes.

Ainda de acordo com as percepções de Monteiro e Marchi (2023.p.21) uma educação inclusiva é pautada na reflexão de como o estudante aprende, com o intuito de traçar meios favoráveis ao ensino, mas, para isso é preciso conhecer o estudante e saber ouvi-lo. Essas percepções são necessárias para o desenvolvimento eficiente do processo de ensino-aprendizagem, pois, a escuta permite ao educador compreender quais metodologias funcionam melhor em sala de aula.

De acordo com Diesel; Marchesan e Martins (2016), as metodologias ativas:

Estratégias de ensino norteadas pelo método ativo tem como características principais: o aluno como centro do processo, a promoção da autonomia do aluno, a posição do professor como mediador, ativador e facilitador dos processos de ensino e de aprendizagem e o estímulo a problematização da realidade, à constante reflexão e ao trabalho em equipe (Diesel; Marchesan; Martins, 2016 p.3).

Desse modo, é possível constatar a relevância do método ativo na promoção de atuações pedagógicas mais inclusivas, uma vez que, essa metodologia se desenvolve numa concepção mútua, permitindo que o discente esteja mais envolvido efetivamente com a aprendizagem. Além disso, as atividades em grupo colaboram para o aprimoramento das potencialidades dos alunos, levando a diversificação de ideias e ao alcance de uma educação menos problematizadora e excludente.

Segundo Cunha e Uva (2016) na metodologia cooperativa a aprendizagem está interligada a um conjunto de características comuns. A aceitação é um dos aspectos que fazem a diferença no trabalho em grupo, pois só é possível atingir os objetivos individualmente se todos da equipe conseguirem alcançar também as metas desejadas. Com isso, o método cooperativo garante um trabalho harmônico, permitindo o encontro amplo de conhecimentos, os alunos trabalham juntos, enaltecendo a diversidade e o respeito aos valores éticos em razão das particularidades uns dos outros, o que leva a progressão das atividades inclusivas e a compreensão significativa nas aulas.

Nessa finalidade, Cohen e Lotan (2017) afirmam que se faz necessário preparar os alunos para vivenciar situações que exijam o desenvolvimento do trabalho em grupo, para que estes sujeitos, saibam como se portar diante de situações em equipe sem que seja necessário a supervisão do docente de forma direta. Diante da exposição dos autores, é perceptível que a didática concebida de forma conjunta proporciona uma prática educativa eficiente para o exercício de sua função por meio de caminhos mais práticos, assim os problemas tendem a ser minimizados resultando em uma educação de qualidade.

Atrelada a metodologia ativa, a sala de aula invertida é constituída de duas formas distintas que se complementam entre si. Segundo Souza (2015), nesse modelo de aprendizagem a uma interação entre aluno e professor como mediador, por meio do aprendizado convencional e também virtual, é executado o aprendizado de forma on-line com o off-line, integrando o estudo de maneira virtual, no qual os alunos estudam sozinhos e em outros momentos em que a aprendizagem ocorre de forma presencial.

Em consonância com esse pensamento, Morán (2015), relata que a integração entre o ambiente da sala de aula e o virtual podem proporcionar a abertura da escola para mundo assim como permite que o mundo esteja dentro do ambiente escolar. O autor

também enfatiza a importância das aprendizagens por meio da aula invertida, nessa metodologia, os educandos aprendem de forma conjunta e conforme seu ritmo, seja através de desafios, problemas reais ou/e jogos.

Diante dessas percepções, constata-se que o método da sala de aula invertida quando utilizado adequadamente pelo docente pode resultar em um processo de ensino-aprendizagem significativo. As aulas passam a ser mais dinamizadas, tornando-se cada vez mais atrativas, visto que, por meio dessa estratégia pedagógica, os alunos conseguem desenvolver melhor a motivação, autonomia e absorvem o conteúdo com mais facilidade, sem que haja necessariamente a complexidade nas atividades para o alcance de bons resultados.

Assim, o ensino híbrido colabora para que a didática seja diversificada bem como contribui favoravelmente na tomada de decisões mais assertivas, isto é, a metodologia engloba duas vertentes diferentes permitindo que o educador ressignifique sua prática enxergando de maneira precisa as necessidades dos alunos para o encontro de soluções, culminando para a resolução de possíveis entraves existentes em sala de aula.

O método da gamificação coopera para o sucesso de experiências positivas nas aprendizagens dos alunos. Conforme as ideias de Botelho, Giglio e Oliveira (2017) a inserção de games no ensino favorece a resolução de problemas e incentiva a evolução do saber. A sua utilização como didática também propõe a reestruturação das metodologias para que se tornem mais interessantes e produtivas, tanto para alunos quanto para professores. Os autores também ressaltam a relevância dos games durante o processo de inclusão, logo:

A utilização de Gamificação nas escolas pode ser muito benéfica para os alunos com deficiência, porque ela pode gerar aos alunos, um desenvolvimento cognitivo e de suas habilidades específicas, em um ambiente diferenciado, devido ao fato do seu uso ser capaz de trabalhar as dificuldades e potencialidades de cada aluno de forma segmentada. O uso de games na educação pode proporcionar também uma melhor inclusão dos alunos deficientes devido ao fato do trabalho de equipe entre os estudantes ser um dos seus pilares. (Botelho; Giglio; Oliveira, 2017, p.02).

Com base nessa premissa, a gamificação também promove o envolvimento social dos alunos com deficiência no ambiente educacional, os discentes sentem-se mais engajados e acolhidos em sala de aula. Desse modo, o docente consegue articular melhor o planejamento para que todos os alunos, indistintamente, tenham oportunidades plenas de desenvolver suas competências no ensino regular.

Na metodologia colaborativa o modelo de apoio ocorre por meio da elaboração conjunta de ideias no qual o professor comum e o docente especializado agem em

parceria para instruir estratégias de ensino com a finalidade de facilitar o ensino e a aprendizagem dos grupos heterógenos de alunos, ao adotar tal metodologia tanto a escola como os professores precisam restabelecer o planejamento de acordo com o perfil e as carências da sala de aula, o fato é que nem todos os professores estão preparados para buscar novas formas de ensinar e ousar em novas experiências educacionais (Mendes; Vilaronga; Zerbato, 2014).

Vale ressaltar que cada aluno tem suas particularidades e divergências, portanto, os métodos podem variar conforme as necessidades dos alunos. O docente pode trabalhar com o planejamento de acordo com as realidades desses sujeitos para que o trabalho resulte em uma didática mais facilitadora e inclusiva, capaz de sanar as dificuldades de todos alunos. Para isso, Mantoan (2003) salienta a importância de uma nova perspectiva na educação que contemple o desenvolvimento da aprendizagem como um todo, pois o sucesso da inclusão implica o desenvolvimento de todos os alunos, independentemente se estes alunos apresentam condição cognitiva, física ou não.

2.3 O PROFESSOR ENQUANTO MEDIADOR DO PROCESSO DE INCLUSÃO: TEORIA X PRÁTICA

A LDB, lei 9.394/96 ressalta a importância da participação ativa do docente em virtude ao acesso de uma educação de qualidade centrada na garantia à permanência do alunado na instituição de ensino. Esse documento em seu art. 13, inciso I, III, IV, V, VI estabelece uma atuação voltada para a qualidade na docência:

I - Participar da elaboração da proposta pedagógica do estabelecimento de ensino. III - zelar pela aprendizagem dos alunos. IV - Estabelecer estratégias de recuperação para os alunos de menor rendimento. V - Ministrando os dias letivos e horas-aula estabelecidos, além de participar integralmente dos períodos dedicados ao planejamento, à avaliação e ao desenvolvimento profissional. VI - Colaborar com as atividades de articulação da escola com as famílias e a comunidade. (BRASIL, 1996, art.13).

Sob essa ótica, Mantoan (2013) orienta a reformulação do modelo tradicional na perspectiva de um modelo de ensino educativo que preze pela qualidade do que se ensina aos alunos e na reflexão de como a teoria pode ser concebida na prática para que os discentes possam evoluir como sujeitos éticos, dignos, capazes de tornar a sociedade mais humanitária e

Segundo Tébar (2023) O anseio por um novo paradigma educacional se justifica no contrassenso entre teoria e prática do modelo de ensino que não corresponde de forma

satisfatória a complexidade dos desafios da contemporaneidade, pois, apesar dos avanços na esfera educacional é preciso repensar o ensino para compreender o que se faz necessário mudar em razão das novas possibilidades no fazer pedagógico.

Mendes (2020) afirma que estratégias e métodos pautados sob uma visão homogênea não colabora no processo de ensino-aprendizagem, além disso contribui para a exclusão de alunos com extrema dificuldade de aprendizagem. Sendo assim, os docentes conseguirão exercer sua função de forma plena quando puderem compreender em sua amplitude as particularidades de cada aluno.

Diante disso, a idealização da reestruturação no modelo de ensino auxilia o desenvolvimento de novas metodologias e altera a percepção de que a homogeneização educacional é a forma mais eficiente de sanar as dificuldades de todos os alunos de forma considerável no processo de ensino-aprendizagem, pois, do contrário a lógica do ensino de qualidade será infundada em relação ao conceito de uma educação equitativa, igualitária, baseada no respeito as diferenças de todos os alunos.

Contundo, Carneiro (2016) relata que em suas pesquisas desenvolvidas nas escolas de ensino público, professores afirmam não se sentir preparados para atuar com os percalços que envolve a educação na contemporaneidade, pois, os conteúdos e a teoria se contrapõem a prática no cotidiano da escola. De acordo com o autor, isso ocorre devido a formação do professor fornecer subsídios teóricos que se contradizem com a prática, não abrangendo totalmente as demandas de uma escola heterogênea.

Desse modo, diante das barreiras didáticas e metodológicas que tem como propósito atender as necessidades de alunos com necessidades específicas nas instituições de ensino regular, a formação profissional competente torna-se essencial na contribuição de resoluções em relação aos desafios que circundam o desenvolvimento eficiente da prática pedagógica inclusiva (Ferreira; Toman, 2020).

Segundo Rocha (2017) a escola inclusiva é organizada por meio de organizações amplas e específicas que contemplam as adaptações do aluno deficiente na escola. A ampla refere-se aos órgãos federais, estaduais e também municipais. As específicas compreendem a formação do docente, na qual o educador deve procurar qualificações para prestar condições eficazes do aluno e conviver plenamente no âmbito educacional.

Mantoan (2013) ressalta a relevância do ensino inclusivo para o enaltecimento das potencialidades dos alunos, bem como, na busca por novos meios de aprendizagens em que as limitações e os caminhos necessitam ser percebidos pelo docente. Entretanto, é preciso atenção para não acabar adotando abordagens de ensino diferentes para alguns

dos alunos e propagar a exclusão em sala de aula.

Diante da premissa acima descrita, professores a parte, na tentativa de enaltecer as potencialidades e promover a inclusão de alunos com necessidades específicas, acabam centrando mais a didática para estes discentes, desfavorecendo a inclusão como um todo em sala de aula. Para isso, o currículo e as metodologias devem estar direcionados a todos os alunos. Assim, a instituição terá capacidades de ofertar um ensino com diferentes possibilidades de aprendizagens, eliminando qualquer barreira que impeça a formação integral dos alunos. (Barbosa; Bezerra, 2021).

Construir uma prática educativa inclusiva é uma tarefa árdua, pois requer atenção do professor quanto as necessidades de cada aluno, visto que nessa proposta educacional, o ensino não se limita apenas aos alunos deficientes, mas, numa dialética de que todos os alunos indistintamente consigam evoluir de forma gradativa, mas cada qual no seu tempo. De acordo com Mendes (2020) incluir vai muito além da integração do aluno em sala de aula, pois nessa conjuntura:

Incluir, portanto, não significa “normalizar”, tentar encaixar alguém considerado diferente em um modelo tal qual ele se apresenta. Adaptações superficiais são efêmeras e não dão conta do recado[...]. Diante desse dado, a missão do educador é planejar, caso a caso, práticas que reconheçam tais diferenças, mesmo que tenha consciência, como a maioria de nós, de suas limitações em identificá-las. (MENDES, 2020, p.28).

Segundo Bernado (2023) no desenvolvimento da mediação é importante que o docente intercale entre os conteúdos da grade curricular e os conhecimentos prévios advindos das realidades dos alunos. No processo dessa dinâmica a aprendizagem torna-se relativamente interessante e articulada em comum acordo com os conteúdos sistematizados por meio da mediação do professor.

O professor pode fazer uso da afetividade, pois a relação entre professor-aluno possibilita a aproximação de ambos, dando abertura para que o docente conheça verdadeiramente seus alunos. Além disso, para Oliveira (2021), a afetividade permite que os alunos percebam a representatividade do papel do educador no processo de ensino-aprendizagem, apresentando-lhes de forma positiva como superar os obstáculos e a constante busca por uma transformação educacional que agregue sentido a realidade de todos os alunos. Assim, é de suma importância que o docente articule bem sua prática para corresponder os alunos de maneira satisfatória.

Contundo, a atuação educacional necessita envolver ajuda de profissionais capacitados para que os caminhos e a adequação do uso de metodologias sejam proporcionais quanto

ao desencadeamento de práticas mais inclusivas (Silva; Miguel,2020). Além disso, é importante o papel da família e da comunidade na promoção integral da inclusão, assegurando oportunidades e garantias de direitos aos alunos. Nessas circunstâncias, também colabora para que as metodologias aplicadas em sala de aula estejam alinhadas com as carências cognitivas e socioemocionais dos alunos.

Assim, observa-se que para construir um bom papel pedagógico no ensino, o docente necessita reunir conhecimentos teóricos e práticos, os quais serão essenciais no processo de ensino-aprendizagem dos alunos, solucionando de forma mais precisa as divergências encontradas em sala de aula, pois, o trabalho pedagógico é uma ferramenta indispensável no processo de ensino e aprendizagem na qual a mediação contribui naturalmente para o progresso dos alunos (Silva; Miguel, 2020).

Mediante o processo de inclusão, os professores também desempenham o papel de alunos, sujeitos em constante evolução capazes de compreender as particularidades de cada discente. A prática inclusiva confronta qualquer que seja a discriminação, estereótipos, rótulos que possam excluir alunos deficientes. O intuito dessa prática é diminuir a discrepância entre a rede regular de ensino e a educação especial, em função disso é crucial uma formação qualificada pautada no exercício de práticas pedagógicas que fomentam o desenvolvimento da inclusão (De Castro; Alves, 2018).

Seguindo esse pressuposto, Adams (2020) afirma que a escola assim como os professores devem garantir uma educação de qualidade, recursos pedagógicos que incentivem o desenvolvimento de um ensino ofertado para todos os alunos, ou seja, preparando esses sujeitos para conviver com a diversidade existente em sociedade. Diante disso, enxergar possibilidades inclusivas é ofertar aos alunos a perspectiva de uma educação melhor, integrada a realidade buscando resolver a problematização que envolve a estigmatização e a excludência de alunos deficientes.

2.4 FORMAÇÃO CONTINUADA: ENCONTROS E DESENCONTROS

A formação continuada implica numa atuação pedagógica pautada nas potencialidades do educador prezando pela qualidade de ensino a fim de oferecer uma educação diversificada e aprimorada a realidade dos alunos. Contudo, muitas das possibilidades que envolve a carreira profissional na docência em sua totalidade não abrange precisamente as necessidades do professor na vivência de sua prática.

De acordo com Antunes; Plaszewski (2018) A demanda da heterogeneidade
RBFH ISSN 2447-5076 (Brasil), v. 12, n. 4, p. 2156-2178, out.-dez., 2023

institucional propagou a necessidade pelo aperfeiçoamento no ensino, orientando a inserção da formação continuada para todos os docentes, propondo saberes além da formação inicial e o conhecimento básico que circundam a práxis educacional.

As autoras enfatizam a importância de professores que desenvolvam sua prática de maneira ativa sob a perspectiva de atuações significativas que estejam em constante mudanças alinhadas as necessidades dos discentes. Diante disso, é imprescindível a ruptura da concepção de paradigmas que causam incertezas e incoerências no exercício da prática pedagógica, para isso se faz necessário que seja reconstituído os valores de acordo com os preceitos e demandas da contemporaneidade (Diniz, 2017).

Entretanto, professores sentem receio ao inserir uma nova concepção pedagógica ainda mais quando a prática inclusiva implica no desenvolvimento de estratégias para alcançar aprendizagem significativa para todos os alunos, pois nesse processo educativo ocorre a reestruturação não somente da escola, mas também mudanças que geram uma nova formação identitária profissional. Segundo Mantoan (2003) a inclusão envolve uma concepção diversificada, portanto:

A inclusão é produto de uma educação plural, democrática e transgressora. Ela provoca uma crise escolar, ou melhor, uma crise de identidade institucional que, por sua vez, abala a identidade dos professores e faz com que a identidade do aluno se revista de novo significado. O aluno da escola inclusiva é outro sujeito, sem identidade fixada em modelos ideais, permanentes, essenciais (Mantoan, 2003).

Sob essa perspectiva, é essencial uma formação que esteja a frente dos conhecimentos contemporâneos, sendo fundamental que haja uma visão constante de mudanças no ensino se sobrepondo a percepção permanente de adequações do modelo educacional, pois, quando o docente desenvolve a didática e a torna estática, minimiza as chances de alcançar bons resultados. Compreender que o ensino está sempre em constante mudanças é enxergar novas possibilidades de ensino. (Carlucci; oliveira, 2020).

Além disso, Carlucci; Oliveira (2020) afirma que nos últimos anos a formação continuada tem sido tema alvo de debates e questionamentos, principalmente no que se refere ao exercício da docência nos anos iniciais do ensino, devido as carências e características particulares dos alunos que estão inseridos nessa etapa da educação básica. Nesse sentido, é essencial a inserção de professores capacitados que correspondam as dificuldades particulares dos alunos inseridos nessa etapa da educação.

Diante desse panorama, a escola assume um papel fundamental no processo da

carreira do professor enquanto mediador de ensino e educando. Impulsionar o docente a progredir em sua formação pode ajudá-lo a aperfeiçoar sua prática, colaborando para o desenvolvimento de experiências adequadas na complexidade dos problemas da instituição promovendo soluções de forma mais rápida. Ensinar é uma troca de conhecimento mútuo, tarefa complexa que envolve uma diversidade de percepções que se entrelaçam entre a disciplinaridade teórica e a prática humanizadora.

De acordo com Diniz (2017) a formação profissional também busca compreender a diversidade social, reconhece os valores culturais e a trajetória de cada docente, a forma como essa concepção é transcendida na realidade de seus atos em sociedade para compreender de forma profunda a representatividade do seu papel social e profissional em razão do aperfeiçoamento no trabalho docente.

Diante da ideia supracitada pelo autor, o processo de formação integral compreende além dos saberes teóricos, o conhecimento interpessoal, o qual é o alicerce de um trabalho docente mais articulado e engajado dentro do desenvolvimento da didática, tendo por finalidade promover reflexões e estratégias pedagógicas em relação a demanda de salas de aula heterogêneas em constantes transformações.

O Conselho Nacional de Educação (2015) fomenta de maneira detalhada a orientação na formação inicial bem como da formação continuada no exercício da docência. O documento em seu artigo 5º apresenta os princípios bases para a formação profissional, destaca-se os Incisos VII, IX, X:

- VII - um projeto formativo nas instituições de educação sob uma sólida base teórica e interdisciplinar que reflita a especificidade da formação docente, assegurando organicidade ao trabalho das diferentes unidades que concorrem para essa formação;
- IX - a articulação entre formação inicial e formação continuada, bem como entre os diferentes níveis e modalidades de educação;
- X - a compreensão da formação continuada como componente essencial da profissionalização inspirado nos diferentes saberes e na experiência docente, integrando-a ao cotidiano da instituição educativa, bem como ao projeto pedagógico da instituição de educação básica. (BRASIL, 2015)

O documento mencionado acima contribui com a aprendizagem significativa dos alunos deficientes, enaltecendo a inclusão na rede regular de ensino e favorece o desenvolvimento de uma formação de qualidade pautada na garantia dos dispositivos legais da política educacional. Desse modo, é perceptível que a formação continuada é essencial no desencadeamento da carreira do educador, promovendo inúmeras possibilidades de aperfeiçoar o currículo e aprimorar a profissão.

O planejamento pedagógico quando integrado a uma prática reflexiva contribui

para um ensino mais dinâmico e menos técnico, além disso, colabora para que o docente atue como agente ativo mediando o processo de ensino e aprendizagem. A formação continuada busca desenvolver as aptidões dos professores incentivando a implementação de novas técnicas a fim de favorecer uma qualidade melhor de ensino aos educandos. Entretanto, é necessário que haja investimentos voltado para o avanço de atividades relacionadas a formação continuada. (Veloso; Sobrinho, 2017).

De acordo com Matos e Mendes (2014) o poder público deve assegurar as demandas direcionadas as atividades da docência. Compete ao Estado administrar os recursos financeiros bem como se disponibilizar pelo ensino de qualidade de forma ampla e quanto ao processo de ensino, este deve abranger equipes multiprofissionais. Desse modo, os profissionais da educação terão maiores chances de constituir em sala de aula uma didática mais relevante diante das necessidades de cada aluno e sentiram-se mais seguros em sua formação profissional.

Compreender os desafios da docência no desenvolvimento da inclusão colabora para que barreiras no exercício da docência sejam minimizadas. Permitir ao professor aperfeiçoar sua prática é sobretudo enxergar novas propostas de ensino na qual seja encontrado o equilíbrio entre o campo teórico e o prático. Ensinar é entender que cada sujeito tem suas singularidades, mas também é favorecer reflexões, dinamismo e acima de tudo é proporcionar condições para que a relação interpessoal como profissional sobressaia ao modelo de ensino sistematizado.

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O processo de inclusão culminou para a evolução significativa da educação inclusiva nas escolas da rede regular de ensino de forma integral promovendo a permanência do alunado nas salas de aula comum. Apesar dos avanços em relação as pessoas deficientes majoritariamente segregadas e excluídas no passado. Entretanto, a teoria ainda não procede adequadamente na prática, ainda é preciso se desvencilhar de concepções que provocam receios e incongruências no processo de inclusão.

O avanço da educação também propagou o conhecimento diversificado de metodologias de ensino, tornando-se fundamental no desenvolvimento da inclusão com a finalidade de minimizar qualquer prática excludente. Incluir é muito além de compor

estratégias que favoreçam a equidade e a igualdade de direitos de pessoas com deficiência na sala de aula normal, é enaltecer a inclusão na diversidade de modo que a discrepância do que é considerado diferente e normal sejam vencidas plenamente independentemente das necessidades dos alunos.

No decorrer do estudo é possível perceber que o receio em inserir novas metodologias induz o docente a não buscar novas estratégias de ensino, a complexidade que envolve a demanda de diferentes necessidades dificulta o progresso e torna o processo de ensino-aprendizagem estático. Nesse contexto educativo, o docente sente-se despreparado para assumir uma nova identidade profissional e sobretudo na busca constante entre teoria e prática.

Diante disso, a formação continuada é essencial no desempenho do papel do professor para que as experiências adquiridas no processo de formação sejam coerentes com as carências e a realidade dos alunos. Na atualidade, as incertezas e a busca pelo preparo profissional adequado em relação a demanda da heterogeneidade na sala de aula, impulsiona professores na busca pela formação continuada para desenvolver as aptidões necessárias na educação inclusiva. Nesse sentido, é crucial o apoio das escolas e principalmente do Estado promovendo ações voltadas a continuidade da formação e o aperfeiçoamento da práxis.

Nesse sentido, o trabalho teve por intuito promover reflexões acerca do papel do professor e as bases metodológicas que contribuem para o exercício da docência na sala de aula frente a educação inclusiva, devido às limitações restritas ao tempo, é imprescindível o estudo mais aprofundado que tenha por intuito investigar de forma detalhada os desafios que circundam a educação inclusiva, colaborando para o desenvolvimento de percepções de professores, pesquisadores bem como da sociedade na contemporaneidade.

REFERÊNCIAS

ADAMS, Fernanda Welter. Abordagem Histórico-Cultural: um olhar para a formação de professores e a educação especial. Editora Appris, 2020.

AMARAL, Ligia Assumpção. Pensar a diferença / Deficiência. Brasília, DF: Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa com Deficiência. 2001.

ANDRADE, Mário César Rezende. O papel das revisões de literatura na produção e síntese do conhecimento científico em Psicologia. *Gerais, Rev. Interinst. Psicol.*, Belo Horizonte, v. 14, n. spe, p. 1-5, 2021.

ANTUNES, Denise Dalpiaz; PLASZEWSKI, Helenara. O ser professor em contínua construção. *Educação*, v. 41, n. 1, p. 30-40, 2018.

BARBOSA, Ana Karla Gomes; BEZERRA, Tarcileide Maria Costa. Educação Inclusiva: reflexões sobre a escola e a formação docente. *Ensino em Perspectivas*, v. 2, n. 2, p. 1-11, 2021.

BERNARDO, Marilda De Souza Pereira. *Diálogos interdisciplinares 4: Teoria e prática em educação. Ciência e tecnologia*. Vitória, ES, 2023.

BRASIL, 2015, Lei 13.146, de 6 de julho de 2015. Lei Brasileira de Inclusão. Brasília, 2015.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. Resolução nº2/2015. Define as Diretrizes Curriculares para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. Brasília, DF: CNE, 2015.

BRASIL. Constituição (1988). Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Senado Federal, 1988.

BRASIL. Lei Federal nº8069, de 13 de julho de 1990. ECA_ Estatuto da Criança e do Adolescente.

BRASIL. Ministério da Educação. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.

BRASÍLIA. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Decreto nº. 6571 de 17 de setembro de 2008.

CARNEIRO, Relma Urel Carbone. Educação especial e inclusão escolar: desafios da escola contemporânea. Cadernos de pesquisa em educação, n. 43, 2016.

CASTELHANO, Vitor Costa et al. A constante participativa enquanto estratégia inclusiva no meio educacional: uma revisão narrativa. Revista Coopex, v. 14, p. 1-8, 2023.

COHEN, Elizabeth G.; LOTAN, Rachel A. Planejando o trabalho em grupo: estratégias para salas de aula heterogêneas. Penso Editora, 2017.

COZZANI, Marcia Valéria; MILANEZ, Nilton. Regularidades discursivas e processos de in/exclusão de pessoas com deficiência na escola. Revista heterotópica.v.4. n.1,2022.

CUNHA, Fabiana; UVA, Marta. A aprendizagem cooperativa: perspectiva de docentes e crianças. Interações, v. 12, n. 41, 2016.

DA NÓBREGA ALBERTO, Otília Maria Alves et al. A Educação Inclusiva: a atuação dos professores junto aos alunos com deficiência. Epistemologia e Práxis Educativa-EPEduc, v. 6, n. 1, p. 01-17, 2023.

DA SILVA, Deziane Costa; MIGUEL, Joelson Rodrigues. Práticas Pedagógicas Inclusivas no Âmbito Escolar/Inclusive Pedagogical Practices in the School Environment. ID on line. Revista de psicologia, v. 14, n. 51, p. 880-894, 2020.

DE CASTRO, Paula Almeida; ALVES, Cleidiane de Oliveira Sousa. Formação docente e práticas pedagógicas inclusivas. e-Mosaicos, v. 7, n. 16, p. 3-25, 2018.

DE OLIVEIRA CARLUCCI, Maria Albanisa; FERREIRA, Sandra da Conceição Donato. Mapeamento sobre formação continuada para práticas docentes nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Série Educar-Volume 46 Formação e Prática Docente, p. 31.

DE OLIVEIRA ROCHA, Artur Batista. O papel do professor na educação inclusiva.

Ensaio Pedagógico, 2017. sobre a escola e a formação docente. Ensino em Perspectivas, v. 2, n. 2, p. 1-11, 2021.

DE SOUZA, Carlos Fabiano. Aprendizagem sem distância: tecnologia digital móvel no ensino de língua inglesa. Texto Livre: Linguagem e Tecnologia, v. 8, n. 1, p. 39-50, 2015.

DECLARAÇÃO DE SALAMANCA, princípios, políticas e práticas em Educação Especial. Espanha, 1994.

DIESEL, Aline; MARCHESAN, Michele Roos; MARTINS, Silvana Neumann. Metodologias ativas de ensino na sala de aula: um olhar de docentes da educação profissional técnica de nível médio. Revista Signos, v. 37, n. 1, 2016.

DINIZ, Margareth. Inclusão de pessoas com deficiência e/ou necessidades específicas- Avanços e desafios. Autêntica, 2017.

DOS SANTOS OLIVEIRA, Paulo Roberto. A afetividade e as práticas pedagógicas numa perspectiva inclusiva. Revista Conexões de Saberes, v. 5, n. 1, p. 43-56, 2021.

FERREIRA, Giselle Coutinho; TOMAN, Alexandre. Educação especial e Inclusão: o que mostram as iniciativas de Formação Continuada? Revista Docência e Cibercultura, v. 4, n. 3, p. 367-386, 2020.

GIGLIO, Giuliano Prado de Moraes; BOTELHO, André Luiz Pedro; OLIVEIRA, Patrick Alves Gandra. Gamificação para a inclusão de deficientes no âmbito escolar. Revista de trabalhos acadêmicos- centro universo juiz de fora, v. 1, n. 5, 2017.

LEME, Renata Salgado; DA COSTA FONTES, Samira. Da integração à inclusão social: o estatuto das pessoas com deficiência e a concretização da inclusão pelos direitos assegurados. Revista Jurídica da FA7, v. 14, n. 1, p. 89-107, 2017.

LOCKMANN, Kamila; TRAVERSINI, Clarice Salette. Alargamento das funções da

escola e redefinição dos conhecimentos escolares: implicações da educacionalização do social. *Revista de Educação Pública*, v. 26, n. 63, p. 817-835, 2017.

MACHADO, Andréa Carla; ALMEIDA, Maria Amélia. Parceria no contexto escolar: uma experiência de ensino colaborativo para educação inclusiva. *Revista Psicopedagogia*, v. 27, n. 84, p. 344-351, 2010.

MANTOAN, Maria Teresa Egér. Para uma escola do século XXI. Campinas, SP: UNICAMP/BCCL, 2013.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér, *Inclusão escolar: o que é? Por quê? como se faz?* São Paulo, 2003.

MATOS, Selma Norberto; MENDES, Enicéia Gonçalves. A proposta de inclusão escolar no contexto nacional de implementação das políticas educacionais. *Práxis educacional*, v. 10, n. 16, p. 35-59, 2014.

MENDES, Enicéia Gonçalves. A radicalização do debate sobre inclusão escolar no Brasil. *Revista brasileira de educação*, v. 11, n. 33, p. 387-405, 2006.

MENDES, Enicéia Gonçalves; VILARONGA, C. A. R.; ZERBATO, A. P. Ensino colaborativo como apoio à inclusão escolar: unindo esforços entre educação comum e especial. São Carlos: UFSCar, 2014. 160 p.

MENDES, Rodrigo Hubner. *Educação Inclusiva na prática*. 2020.

MONTEIRO, Janete Lopes; DE CASSIA MARCHI, Rita. Reflexões sobre práticas pedagógicas inclusivas com estudantes com deficiência intelectual. *Revista Educação Especial*, v. 36, n. 1, p. e7/1-26, 2023.

MORÁN, José. Mudando a educação com metodologias ativas. Coleção mídias contemporâneas. *Convergências midiáticas, educação e cidadania: aproximações jovens*, v. 2, n. 1, p. 15-33, 2015.

NETO, Antenor de Oliveira Silva et al. Educação inclusiva: uma escola para todos. Revista Educação Especial, v. 31, n. 60, p. 81-92, 2018.

SCHLEMMER, Eliane. Projetos de aprendizagem gamificados: uma metodologia inventiva para a educação na cultura híbrida e multimodal. Momento-diálogos em educação, v. 27, n. 1, p. 42-69, 2018.

SEVERINO, Antônio Joaquim. Metodologia do trabalho científico. Cortez editora, 2017.

SILVA, Berenice Maria Dalla Costa da. PEDRO, Vanize Inez Dalla Costa. JESUS, Eliane Maria. Educação Inclusiva. Revista Científica Semana Acadêmica. Fortaleza, v.1, p.1-11, 2017.

TÉBAR, Lorenzo. O perfil do professor mediador: pedagogia da mediação. Editora Senac São Paulo, 2023.

VELOSO, Caio; SOBRINHO, José Augusto de Carvalho Mendes. Contribuições da formação continuada na ótica do professor de Ciências Naturais. Retratos da Escola, v. 11, n. 20, p. 309-321, 2017.

VENÂNCIO, Ana Carolina Lopes; DE FARIA, Paula Maria Ferreira; DE CAMARGO, Denise. A inclusão na voz das professoras: emoções, sentidos e práticas no chão de escola sob a perspectiva histórico-cultural. Educação, v. 45, p. 1-23, 2020.