

OS DESAFIOS DO PROFESSOR DIANTE DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA EM TEMPOS DE PANDEMIA

Aparecida de Freitas Batista¹

RESUMO

Este artigo possui como temática os desafios do professor em tempos de pandemia na perspectiva da educação inclusiva, partindo do motivador que nos dias atuais o papel do professor sofreu e vem sofrendo forçosas mudanças e com elas surgiram várias problemáticas, no qual serão enfatizadas desde o momento atual até aquelas que atravessaram o tempo até aqui. Para tanto, o objetivo geral deste artigo é: apresentar uma discussão sobre os desafios do professor em tempos de pandemia na educação inclusiva. Já os objetivos específicos são: identificar os desafios do professor na formação inicial; identificar os desafios do professor quanto à sua autonomia nas instituições de ensino; identificar os desafios do professor na execução dos métodos de ensino. A metodologia de pesquisa é o de Revisão Bibliográfica com levantamento de informações em outras pesquisas. Os resultados apontam que a realidade do professor nos dias atuais é composta por muitos desafios e de várias naturezas, mas três deles chamam a atenção por estarem atrelados (um desafio puxando o outro), estando os problemas de formação interligados aos problemas de autonomia nas escolas, bem como as dificuldades enfrentadas pelo professor na aplicação de métodos de ensino. As conclusões apontam que o professor necessita de um respaldo formativo mais consistente com as práticas educacionais; uma liberdade maior em sua atuação no processo educacional e ser mais bem preparado para aplicabilidade dos diferentes métodos de ensino.

Palavras-chave: Desafios, Inclusão, Pandemia, Professor.

INTRODUÇÃO

Diante da pandemia ocasionada pelo novo coronavírus, a sociedade tem experimentado inúmeras mudanças, adaptações e readaptações em muitos processos. Em diversas áreas ocorreram interrupções ou acelerações de atividades e serviços, já em outras, a natureza intrépida da crise que paira o globo terrestre forçou o surgimento de novas modalidades de execução de processos. A educação é um exemplo dessa realidade, e com as transformações nos modelos de ensino em um curto espaço de tempo, originaram-se novos desafios e ênfase aos já existentes para os professores. A temática do presente artigo encontra-se delimitada por essa questão, que trata dos desafios do professor em tempos de pandemia, mas na perspectiva da educação inclusiva.

¹ Mestranda em Ciências da Educação pela Universidad Del Sol; Assunção, Paraguai; e-mail: cidafbatista@yahoo.com.br.

A motivação pela temática está envolta por assunto inerente ao atual quadro da educação no Brasil, considerando que a crise sanitária atravessada pelo homem torna esse quadro mais complexo, se visionado do panorama da inclusão como um processo que não deve ser interrompido, essa complexidade ganha ainda mais forças. Por isso, tratar desse assunto é tão relevante, pois mesmo sem esgotá-lo, se amplia a discussão ao seu redor e enriquece as possibilidades e traquejo dos profissionais e agentes sociais importantes ao processo educacional, especialmente os professores.

Considerando o contexto acima, o objetivo geral deste artigo é: apresentar uma discussão sobre os desafios do professor em tempos de pandemia na educação inclusiva. Para melhor apresenta-la, alguns objetivos específicos foram idealizados para torna-la ao mesmo tempo, pontual e articulada em três campos significativos para a atuação do professor no processo educacional inclusivo. Com a flexibilidade nas mais variadas situações, como a de crise, foram traçados os seguintes objetivos: identificar desafios do professor na formação inicial, identificar desafios do professor quanto à autonomia nas instituições de ensino e identificar desafios do professor na execução dos métodos de ensino.

Este artigo se apresenta como um recorte na literatura, através de uma Revisão Bibliográfica, considerando que essa metodologia apresenta importância por estabelecer uma análise sobre o que outros autores estão expondo e discutindo sobre determinado assunto ou área de conhecimento, enriquecendo as perspectivas para reflexões e posteriores discussões, como define Bento (2012, p. 01), “obter uma ideia precisa sobre o estado atual dos conhecimentos sobre um dado tema”.

REFERENCIAL TEÓRICO

Educação inclusiva em tempos de pandemia – os desafios do professor em sua formação

O professor, desde sua formação, encontra-se rodeado por diversas ferramentas, no entanto, o que “fazer delas” é uma questão diferente de “tê-las disponíveis”. Tanto se tem desafios na disponibilidade quanto no uso dessas ferramentas. Pesquisas realizadas há décadas, como de Ponte (2002) revelavam que as Tecnologias de Informação e Comunicação – TICs – eram um desafio ao professor e atualmente ainda são.

Do mesmo modo, vale ressaltar que a formação inicial do professor pode não passar por um currículo efetivo na graduação que contemple as práticas pedagógicas em suas diversas vertentes, incluindo o uso de tecnologias e o direcionamento do método educacional

para a educação inclusiva. A formação voltada para Educação Especial, por exemplo, não precisa ser tratada apenas na formação continuada, ela deve estar presente também na formação inicial, alinhando-se ao que é previsto na legislação, que o processo educacional de alunos com necessidades especiais, preferencialmente, ocorra no ensino regular, como preconiza o inciso III, do artigo 208 da Constituição Federal Brasileira e a Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015 que prevê no capítulo IV, artigo 27, que a educação é direito da pessoa com deficiência.

Se a educação é um direito da pessoa com necessidades especiais, preferivelmente na rede regular de ensino, logo, o professor que tenha apenas a formação inicial terá contato direto com esses alunos. Portanto, para a concretização do dever da escola de incluir a todos, é necessário haver um preparo prévio quanto ao direcionamento do ensino de forma a fazer desses alunos parte do processo educacional e não os tornar simplesmente “alunos da inclusão”.

A passos curtos, a educação seguia evoluindo em relação ao uso de ferramentas tecnológicas. Aos poucos, as instituições estavam adquirindo alguns recursos dessa natureza, um processo orquestrado pelas políticas e efetivo na realidade educacional. Diante das dificuldades sociais causadas no decorrer da pandemia, foi observado que as instituições escolares não possuíam suporte a fim de enfrentar o momento histórico vivenciado. Com isso, as dificuldades inerentes ao professor, em tempos que se compreende que inovar vai além de se ter disponíveis ferramentas e recursos, entende-se também que é necessário o conhecimento de como utiliza-los e executa-las, como explica Santos (2020).

É importante destacar, que para alguns autores a formação do professor não deve estar atrelada somente a teoria, pois ela acaba sendo insuficiente ao orientá-lo em sua prática docente. O professor deve estar voltado a aplicar o seu conhecimento emparelhado a sua prática cotidiana, trazendo ao seu dia a dia uma reflexão sobre ações a serem adotadas no qual contribuirão na superação das adversidades vivenciadas no ensino. “Desta forma, podemos entender que a formação do professor não se dá em momentos distintos, primeiro a formação teórica e depois a experiência prática, mas sim, no diálogo da prática com a teoria”, conforme avultam Nicola; Palaro e Lemes (2021, p. 346). A realidade é que o professor enfrenta desafios na formação no âmbito de articulações entre teoria e prática, pois entre eles há uma distância ou até mesmo uma contradição que acaba defrontando a interdependência que um ocasiona ao outro, ou seja, não há a existência de um sem a subsistência do outro.

Educação inclusiva em tempos de pandemia – os desafios na autonomia do professor

Autonomia é um conceito definido em diversos campos, incluindo o político, o moral, o ético e o filosófico. Kant (1724 – 1804) afirma que o princípio ético extrapola a noção de liberdade, instituindo as ações do sujeito autônomo como aquele que pensa com liberdade e age segundo sua vontade. No entanto, no conceito pesa o limite moral, sendo a moralidade um princípio imperativo, com uma filosofia crítica, que delimita as ações dentro de uma lógica de autodisciplina, com um profundo respeito à dignidade do ser humano. Não há uma relatividade na moralidade, e os valores são constituídos em pessoas livres que possuem dialogicidade e argumentação (HUPFFER, 2011).

O professor se depara com desafios em sua autonomia em alguns aspectos. Quando as instituições limitam sua atuação e a expressão de suas ideias para formulação de metodologias, se contradiz a razão do processo educacional sobre uma pedagogia e base libertadora, maculando assim o princípio da autonomia. O trabalho com métodos impostos pode representar um aspecto solitário e desafiador ao professor, impedindo decisões pedagógicas mais adequadas, como salienta Rodrigues (2013). É estratégica a construção da identidade do professor, como Soares (2016) destaca, e ainda ressalta que a reflexão leva ao raciocínio, sendo parte da identidade do professor como personagem crítico.

Em tempos de pandemia, transita-se por uma realidade de ensino remoto, onde ocorre à passagem da modalidade presencial para uma de educação digital em rede, como explicam Moreira; Henriques e Barros (2020). Essa evolução oferta desafios ao professor quanto a sua autonomia, pois se deve reaprender a exigí-la e buscá-la em um novo ambiente escolar. O professor ainda possui o papel de ir além da transmissão de conhecimento, de modo que sua autonomia o leve a repassar métodos que provoquem nos estudantes capacidades e habilidades de utilizarem o que aprendem.

A autonomia do professor é a busca da contínua prática, abrindo-se para compreensão da própria identidade, dando a si mesmo margem de flexibilização para construir e reconstruir sua própria imagem no desempenho do seu papel, e tais ações contribui como parte de seu aprendizado próprio, como explicam Rodrigues e Cerdeira (2017). Freire (2014) aborda esse assunto trazendo questões importantes sobre a reflexão de que o ensino não é um processo onde ocorre a simples transferência de conhecimentos, é necessária a insistência por parte do professor no que diz respeito à criação ou construção de conhecimentos diante do vivenciado e testemunhado por ele ao aplicar metodologias de ensino. Sendo assim, é possível identificar

que aquilo que o professor aprende, deve permanecer em constante observação para que delimite suas condutas.

Nicola; Palaro e Lemes (2021) discutem questões referentes aos desafios na autonomia do professor, relacionando-os a problemas na formação. Os autores destacam que a falta de motivação na atuação em “ser professor” não permite o desenvolvimento das habilidades que a educação exige. Levam a discussão ao campo de transposição do elemento tecnicista, elevando o papel do professor a uma vertente reflexiva e utilitária, perpassando pela teoria e prática, elencando formação e saberes do professor, mesmo que haja empecilhos, como os de caráter político-ideológico.

De um lado o professor lida com a redução de sua autonomia provocada pelas instituições de ensino, em outro, considerando a realidade de aulas não presenciais, os pais/responsáveis praticam a interferência no processo de ensino, prejudicando as tomadas de decisões do professor e sua atuação docente, dificultando sua autoridade no processo educacional. Portanto, a autonomia deve ser solicitada como mecanismo de defesa desse profissional para que atinja seus resultados (RODRIGUES; CERDEIRA, 2017).

De olho na história, o professor mais reflexivo em relação à prática surgiu a partir da década de 90 no Brasil. Em uma perspectiva de educação inclusiva, a atuação do professor sob a ótica mais reflexiva é importante. A escola inclusiva é aquela que reconhece as diferenças dos alunos perante o processo educativo, possuindo o aluno algum tipo de deficiência ou não. Essa escola também narra sua identidade como instituição educacional sobre a base das políticas de inclusão, estabelecendo em todos os seus atores a postura reflexiva, com fundamentos teóricos articulados às práticas. O professor como personagem imprescindível ao processo educacional deve ser assistido pela instituição como peça chave, onde necessita de apoio e motivação para exercer sua função em caráter inclusivo, tendo em vista que a instituição deve favorecer a formação inicial, propondo também condições à formação continuada, prezando pelo desenvolvimento da autonomia, reflexão, inclusão e humanização no professor (MELLO, 2020).

Petroni e Souza (2009) apresentam ponderações sobre a autonomia do professor, partindo de contribuições feitas por Vygotsky e Paulo Freire. Aproximando as teorias dos dois estudiosos, se destaca que a autonomia é o resultado do conhecimento adquirido e o uso adequado desse aprendizado. Aqui se recobra o que foi delineado nos primeiros parágrafos desta seção, que a autonomia deve se ater ao contexto que a define como um princípio que se

atrela ao princípio da moral, de forma correspondente, onde um compartilha características com o outro.

Educação inclusiva em tempos de pandemia – os desafios do professor nos métodos de ensino

Em um contexto de crise onde é promovido o uso de ferramentas tecnológicas, os métodos de ensino, estratégias e planejamento das aulas, têm utilizado essas ferramentas como aliadas, visando dar maior significado ao ensino-aprendizagem em condições de aulas não presenciais, esperando que os alunos alcancem os objetivos propostos. Nesse ponto, é pertinente destacar que o conceito de método é diferente do conceito de metodologia, onde aquele é o processo para se atingir conhecimentos e este é o campo onde se inserem os métodos, como explica Silva (2018).

Existem diversos métodos de ensino, no qual podem ser aplicados associados ou isolados. Pensando nisso, o professor pode se deparar com desafios quanto à aplicação desses métodos dentro de metodologias que apresentem sequências além de lógicas, mas que prezem como um dos princípios mais importantes na autonomia do aluno. Os desafios relacionados à aplicação dos métodos de ensino têm, por muitas vezes, as razões dimensionadas nas deficiências de formação, onde pode não ser apreendido o controle dos saberes que serão trabalhados com os alunos, como explicam Fonseca e Costa (2017).

Diante do desafio do professor na educação inclusiva, a aplicação dos métodos de ensino deve ser realizada de forma a explorar as capacidades e habilidades dos alunos. Os educandos com deficiência ou necessidades especiais precisam contar com um atendimento que identifique essas necessidades e suas implicações devem ser consideradas na formulação de metodologias e aderência de métodos. Preza-se no modelo de ensino, tido como o ideal, que o aluno seja posicionado como agente ativo no próprio processo de aprendizagem, nesse sentido, o professor é desafiado quanto à compreensão e execução do seu papel. Dispondo o aluno nessas condições, o professor coloca em prática suas ações e ideias como agente reflexivo, buscando racionalizar suas próprias práticas de ensino, a fim de fundamentá-las através de suas condutas cotidianas, como explica Perrenoud (2018).

Como já dito, há uma diversidade de métodos de ensino, alguns chamam atenção na atualidade. O Método Montessoriano, por exemplo, possui foco principal na autonomia do aluno, trabalhando sua autodisciplina, sua liberdade através de algumas limitações, bem como

o seu desenvolvimento natural diante dos estímulos desenvolvidos pelo educador, como apontado por Montessori (1965).

Maria Montessori desenvolveu o método com base nas informações de outros estudiosos e observando o processo educacional das crianças com deficiências, reparou que não haviam métodos direcionados ao ensino desses sujeitos, o que lhe despertou motivações. Montessori fundou seu método na noção de liberdade, tanto nas disposições dos alunos em sala, quanto na autonomia de poderem manipular objetos a sabor da própria criatividade (ROHRS, 2010).

Diante do exposto sobre o Método Montessoriano e o tendo como exemplo de método que posiciona o aluno de forma ativa no próprio aprendizado, entende-se que ele é compatível com as ações executadas no ensino presencial, onde já são conferidos desafios ao professor. Porém, vive-se atualmente uma realidade de ensino remoto com aulas não presenciais, e nesse contexto, há dificuldades na execução desse tipo de método, ao inseri-lo com adaptações ao ambiente virtual de ensino. Desse modo, é necessário que o professor tenha a liberdade de decidir como viabilizar os conhecimentos aos alunos por meio de aulas que tenham a aprendizagem como foco, promovendo a interação entre professor e aluno, como explana Smolareck e Luiz (2020).

Outro interessante método de ensino discutido na atualidade é o desenvolvido pela pedagogia Waldorf. Nesse método a fantasia e a criatividade são ferramentas valorizadas na docência, que possui uma forte tendência lúdica no seu desenvolvimento. A pedagogia Waldorf de Rudolf Steiner e o conceito lúdico de Cipriano Luckesi, Silva (2015) ressalta a qualidade de experiência plena no ensino por meio de métodos que prezam pela ludicidade. Nas etapas de alfabetização e letramento esses métodos são considerados extremamente relevantes, pois o lúdico faz parte da infância e do desenvolvimento da criança.

Além dos dois métodos supracitados, ainda se tem os tradicionais, construtivistas e freinet. O montessoriano e o waldorf foram abordados visando o foco atual dado às pedagogias aplicadas segundo as metodologias que visam à qualidade ativa, ou seja, que situa o aluno como um agente ativo na própria aprendizagem.

O docente detém como funções primordiais o diagnóstico, a escolha e a aplicação de um método em cada criança, que será possivelmente eficaz de acordo com as características individuais apresentadas por ela. Aplicados isoladamente, os métodos de ensino poderão não ser capazes de proporcionar uma aprendizagem integral e ideal, o que se justifica pela

particularidade diferente de cada aluno e a sua forma de compreensão também. Portanto, além de ser uma atividade considerada como um desafio para o educador se faz necessário à aplicação de um método que proporcione capacidade e eficácia na aprendizagem em si, como destaca Silva (2018).

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Com base nos achados bibliográficos pesquisados, há um seguimento que relaciona a natureza dos diversos desafios do professor, interligando sua formação, objeções quanto a sua autonomia e carências de práticas para a formulação e desenvolvimento de métodos no processo educacional, especialmente o que diz respeito ao ensino-aprendizagem dos alunos com necessidades especiais, adentrando na perspectiva inclusiva.

Talvez exista a necessidade de uma adequação curricular dos cursos de licenciatura, buscando a desconstrução e a reconstrução diante dos obstáculos vivenciados na educação com o advento da pandemia, causada pelo Covid-19. Sendo a matriz curricular a norteadora do processo de formação do professor, é impossível que o ensino-aprendizagem deste profissional seja desvinculado dela, portanto, deve haver uma adequação de acordo com as necessidades da docência, sobretudo, em relação às práticas educacionais. Neste contexto, Nicola; Palaro e Lemes (2021) alegam que a formação do professor não se dá em momentos distintos entre teoria e prática, mas na articulação das duas, tendo uma reflexão direta nas práticas educativas.

Passados os desafios de formação, o professor se depara com outros, como os limites de autonomia estabelecidos em sua atuação docente. A ausência ou a redução na autonomia do professor provoca desestímulo e leva o profissional a exercer seu papel com uma qualidade inferior. Freire (2014) ainda menciona sobre o momento em que o professor deixa de trabalhar sua própria identidade profissional para atender ao que as instituições de ensino e personagens como pais e responsáveis exigem, suprimindo suas capacidades e dificultando o aprimoramento em suas próprias experiências. A autonomia atribuída ao professor conduz uma grande relevância, assim como ocorre no processo de ensino-aprendizagem em si, pois a figura docente é o personagem mais próximo do aluno e é nessa relação que se identifica as maiores oportunidades em compreender a necessidade de cada um.

A identificação das necessidades é importante para traçar metodologias de ensino que compreendam métodos eficazes para educação inclusiva, estabelecendo sequências didáticas que atinjam tanto alunos com necessidades especiais quanto aqueles sem necessidades

especiais, priorizando o ensino de acordo com o potencial de aprendizagem de cada um. Mesmo não mencionado no referencial teórico, mas de grande significância, os pilares de Delors et al. (1999) são bem pertinentes a questão da autonomia do professor, pois implica em clarificar que todo e qualquer sujeito possui o poder de aprender, ou seja, todo ser humano possui um potencial de aprendizagem a ser explorado. Sendo assim, todo educando aprende da sua maneira e todo professor possui seu próprio caminho metodológico, com suas peculiaridades, percepções e concepções a serem aplicadas.

Dentro do aspecto de aplicação dos métodos de ensino, não estigmatizar o aluno com necessidades especiais qualificando-o como simplesmente um “aluno da inclusão” é um desafio para o professor despreparado. Deve-se reconhecer que todos os alunos possuem o direito à educação e esta prerrogativa é fundamentada e garantida pelos marcos políticos-legais da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, assim como na Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva do Ministério da Educação (2008).

Importa para essa discussão mencionar os marcos legais que regularizam a inclusão brasileira, como o Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011; as Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica – Modalidade Educação Especial, seção II da Resolução nº 4 CNE/CEB, de 13 de julho de 2010; As Leis 13.146, de 06 de julho de 2015 e 9.394, de 20 de dezembro de 1996, além de documentos internacionais, como a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência da Organização das Nações Unidas, ratificada pelo Decreto nº 6.949, de 25 de agosto de 2009, que asseguram direitos inerentes ao ser humano. Isso tudo deve ocorrer pautado no saber que todo aluno possui suas peculiaridades a serem refletidas no processo de ensino-aprendizagem.

Considerando o exposto, cada aluno precisa ser assistido diante do seu desempenho no processo educacional, onde o seu comportamento influencie na sua avaliação, considerando não somente os resultados das atividades, mas o caminho percorrido pelo aluno em sua execução. Com isso, é nítido que mais uma vez o professor é desafiado em seu papel, pois observar cada aluno sob sua responsabilidade profissional e avaliar segundo os princípios da educação inclusiva, o torna ainda mais responsável diante da discricionariedade nas escolhas dos métodos a serem utilizados na prática.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Pode ser concluído que as questões inerentes aos três campos de desafios do professor apresentados neste presente artigo, não são recentes, mas se embaraçam em tempos de pandemia, enfatizando problemas de formação, autonomia e aplicação dos diferentes métodos pelos professores no processo educacional. A percepção efêmera pode ter gerado uma falsa sensação de que a crise sanitária causada pelo Covid-19 passaria rapidamente, mas a realidade mostrou-se bem diferente, pois há mais de um ano são exigidas medidas de biossegurança, incluindo a necessidade de isolamento social, impondo o aprofundamento de conhecimentos relativos às práticas educacionais adaptadas ao “novo normal”.

O professor se viu cada dia mais envolto em dúvidas e desafios, perpassando pela realidade de uma formação inicial de matriz curricular carente de disciplinas para uma formação efetiva que articulasse teoria e prática em um diálogo claro e de qualidade. Não bastando, o egresso do curso de licenciatura tem à sua frente outros tantos desafios, como o limite apertado de autonomia profissional e dificuldades na aplicação dos métodos de ensino.

Na perspectiva da educação inclusiva, esses desafios são ainda maiores, pois exigem que o profissional esteja preparado para identificar as necessidades de cada aluno, incluindo a Educação Especial. Essas adversidades ocorrem em um meio onde a formação é trabalhada para identificar a peculiaridade de cada educando, porém a ausência ou a pouca autonomia não permite que o professor molde suas ações através de suas experiências ou até mesmo em traçar metodologias efetivas que contribuam com a condução do seu ensino.

Portanto, nesse momento é nítida a importância da ampliação da autonomia do docente no direcionamento do seu ensino, bem como no investimento em infraestrutura e na qualificação profissional e tecnológica, pois se acredita que esses recursos auxiliariam o professor a enfrentar momentos incertos como esse causado pela pandemia do Covid-19.

REFERÊNCIAS

- BENTO, A. **Como fazer uma revisão da literatura: Considerações teóricas e práticas**. Revista JA (Associação Acadêmica da Universidade da Madeira), v. 7, n. 65, p. 42-44, 2012. Disponível em: <https://bit.ly/3AEC0Je>. Acesso em: jun. 2021.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: MEC, 2008. Disponível em: <https://bit.ly/3yzgQdV>. Acesso em: jun. 2021.
- BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. **Constituição Federal de 1988**. Subchefia para Assuntos Jurídicos, 1988. Disponível em: <https://bit.ly/3jVB2Tf>. Acesso em: mai. 2021.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. **Decreto nº 6.949, de 25 de agosto de 2009.** Promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo. Subchefia para Assuntos Jurídicos, 1996. Disponível em: <https://bit.ly/3dRxZHL>. Acesso em: mai. 2021.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. **Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011.** Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. Subchefia para Assuntos Jurídicos, 1996. Disponível em: <https://bit.ly/3yx1fLY>. Acesso em: mai. 2021.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Subchefia para Assuntos Jurídicos, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: mai. 2021.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. **Lei nº 13.146, de 06 de julho de 2015.** Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Subchefia para Assuntos Jurídicos, 2015. Disponível em: <https://bit.ly/3eb35KL>. Acesso em: mai. 2021.

DELORS, J. Os quatro pilares da educação. **Educação: um tesouro a descobrir**, v. 4, p. 89-101, 1999. Disponível em: <http://www.profsergio.net/delors-pilares.pdf>. Acesso em: jun. 2021.

FONSECA, C. M. F.; COSTA, A. M. F. Formação e saberes docentes na educação profissional: um relato de experiência. **Revista Eletrônica Científica Ensino Interdisciplinar**, v. 3, n. 7, p. 78-85, 2017. Disponível em: <http://periodicos.uern.br/index.php/RECEI/article/view/2320>. Acesso em: jun. 2021.

FREIRE. P. **Pedagogia Da Autonomia: Saberes necessários à prática educativa.** Rio De Janeiro /São Paulo: Editora Paz &Terra, 2014. Disponível em: <https://bit.ly/2TBQGZd>. Acesso em: jun. 2021.

HUPFFER, H. M. O Princípio da Autonomia na ética Kantiana e sua recepção na obra Direito e Democracia de Jürgen Habermas. **Revista Anima: Curitiba**, v. 5, p. 142-163, 2011. Disponível em: <http://www.anima-opet.com.br/pdf/anima5-Seleta-Externa/Haide-Maria-Hupffer.pdf>. Acesso em: jun. 2021.

MELLO, Â. R. C. Dossiê: Formação de Professores: Identidade Docente, Prática Reflexiva e Autonomia. **Revista de Educação do Vale do Arinos-RELVA**, v. 7, n. 2, p. 5-11, 2020. Disponível em: <https://periodicos.unemat.br/index.php/relva/article/view/4929/3811>. Acesso em: jun. 2021.

MONTSSORI, M. **Pedagogia Científica: A descoberta da criança**, 1965, MG. São Paulo: Flamboyant, 1965. Disponível em: <file:///C:/Users/pc/Downloads/Livro%20Pedagogia%20Cient%20C3%ADfca.pdf>. Acesso em maio de 2021.

MOREIRA, J. A.; HENRIQUES, S.; BARROS, D. M. V. Transitando de um ensino remoto emergencial para uma educação digital em rede, em tempos de pandemia. **Dialogia**, p. 351-

364, 2020. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/196416>. Acesso em: jun. 2021.

NICOLA, J. F.; PALARO, S. M. C.; LEMES, S. S. Ser professor ou estar professor: as implicações no contexto de sala de aula. **Revista online de Política e Gestão Educacional**, v. 25, n. 1, p. 344-366, 2021. Disponível em: <https://www.redalyc.org/journal/6377/637767015023/637767015023.pdf>. Acesso em: jun. 2021.

PERRENOUD, P. **Formando professores profissionais – Quais estratégias? Quais competências?** 2ª Ed. Porto Alegre: Artmed, 2018. Disponível em: <https://bit.ly/2UwFhtq>. Acesso em: jun. 2021.

PETRONI, A. P.; SOUZA, V. L. T. Vigotski e Paulo Freire: contribuições para a autonomia do professor. **Revista Diálogo Educacional**, v. 9, n. 27, p. 351-361, 2009. Disponível em: <https://periodicos.pucpr.br/index.php/dialogoeducacional/article/view/3601>. Acesso em: jun. 2021.

PONTE, J. P. **As TIC no início da escolaridade: Perspectivas para a formação inicial de professores.** A formação para a integração das TIC na educação pré-escolar e no 1.º ciclo do ensino básico, p. 19-26, 2002. Disponível em: <https://repositorio.ul.pt/handle/10451/4202>. Acesso em: jun. 2021.

RODRIGUES, G. N. **Formação e autonomia docente: desafios à inclusão na educação infantil.** Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Maranhão, 2013. Disponível em: <https://tede2.ufma.br/jspui/handle/tede/254>. Acesso em: jun. 2021.

RÖHRS, H. **Maria Montessori.** Recife: Fundação Joaquim Nabuco. Recife – PB: Editora Massangana (Coleção Educadores), 2010. Disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me4679.pdf>. Acesso em: jun. 2021.

SANTOS, C. S. Educação escolar no contexto de pandemia. **Revista Gestão & Tecnologia**, v. 1, n. 30, p. 44-47, 2020. Disponível em: <https://bit.ly/3wqN9Kq>. Acesso em: jun. 2021.

SILVA, D. A. A. Educação e ludicidade: um diálogo com a Pedagogia Waldorf. **Educar em revista**, n. 56, p. 101-113, 2015. Disponível em: <https://bit.ly/3qQLVH7>. Acesso em: jun. 2021.

SILVA, I. S. **Alfabetização e letramento nos anos iniciais do ensino fundamental.** Monografia (Pedagogia) apresentada a Universidade Federal do Recôncavo da Bahia. Amargosa - BA, 2018. Disponível em: <https://bit.ly/3AxFSM5>. Acesso em: jun. 2021.

SMOLARECK, R.D.; LUIZ, R.S. **Metodologias ativas, reflexões para reinventar o ensino de Geografia, em época de pandemia.** Brasil: Ministério da Educação – CAPES, 2020. Disponível em: <https://bit.ly/3AA3iAI>. Acesso em: jun. 2021.

SOARES, M. Proerd: A construção do conhecimento e a tomada de decisão como uma estratégia didático-pedagógica. **Dialogia**, n. 23, p. 125-136, 2016. Disponível em: <file:///C:/Users/pc/Downloads/5584-37505-1-PB.pdf>. Acesso em: jun. 2021.