

Formação de Professores e os Desafios da Inclusão em Tempos de Pandemia

Teacher Training and the Challenges of Inclusion in Pandemic Times

Michele Bulhosa de Souza

Universidade Federal do Pampa.
E-mail: michelebulhosa@unipampa.edu.br

Juliana Borges Medina

Universidade Federal do Pampa
E-mail: juborgesmedina@gmail.com

Renata Godinho Soares

Universidade Federal do Pampa
E-mail: renatasoares1807@gmail.com

Jacqueline Zacarias Silveira

Universidade Federal do Pampa
E-mail: jacquelinesilveira.aluno@unipampa.edu.br

Tainá Fernandes

Universidade Federal do Pampa
E-mail: tainafernandes.aluno@unipampa.edu.br

Fabiola Gonzalez de Oliveira

Universidade Federal do Pampa
E-mail: fabiolaoliveira.aluno@unipampa.edu.br

Phillip Vilanova Ilha

Universidade Federal de Santa Maria
E-mail: phillip.ilha@ufsm.br

Resumo

Objetiva-se descrever o processo de colaboração entre um grupo de pesquisa e professoras da educação básica visando práticas de inclusão. A coleta dos dados ocorreu por meio de formulário eletrônico, por meio do qual realizou-se o diagnóstico inicial das necessidades de formação continuada. Após análise das respostas foram realizadas três intervenções formativas, das quais participaram 22 professoras entre Educação Infantil e Anos iniciais de escolas da rede pública de educação, de um município do interior do Rio Grande do Sul. As intervenções formativas foram realizadas remotamente, pelo *Google Meet*, com duração de duas horas cada. Durante a intervenção, as professoras relataram sentimentos de insegurança,

medo e ansiedade diante dos alunos inclusos, mas também referiram que estratégias de sucesso na inclusão envolvem a escola como um todo além da família. Considera-se importante a aproximação da universidade para com o contexto escolar, de modo que ambas realidades se entrelacem e aprendam colaborativamente.

Palavras chave: Formação de professores; Educação inclusiva, Covid-19.

Abstract

The objective of this work is to describe the collaborative process between a research group and basic education teachers focusing on inclusion practices. The data collection occurred through an electronic form aiming at an initial diagnosis of the continuing education needs. After the analysis of the answers, three formative interventions were carried out, in which 22 teachers from kindergarten and early years of public schools from a city in the countryside of Rio Grande do Sul participated. The formative interventions occurred remotely, through Google Meet, and lasted two hours each. During the intervention, the teachers reported feelings of insecurity, fear and anxiety about their students, but also mentioned that successful strategies for inclusion involve the school as a whole and the family. The approach of the university to the school context is considered important, so that both realities can intertwine and learn collaboratively.

Key words: Teacher training, Inclusive education, Covid-19.

Introdução

A formação de professores, assim como a carreira docente na atualidade, segundo Abdalla e Diniz-Pereira (2020), enfrentam diversos desafios relacionados às questões econômicas, políticas e socioculturais, que foram potencializadas pelo contexto de distanciamento social. Nesse cenário, no qual as mazelas educacionais estão ainda mais expostas, os professores enfrentaram barreiras estruturais, formativas e tecnológicas para o desenvolvimento das aulas remotas, de modo a contemplar a todos os estudantes (BEZERRA; VELOSO; RIBEIRO, 2021).

Em março de 2020 foi decretada a pandemia da COVID-19, a qual demandou medidas de isolamento social e fechamento das escolas, dessa forma as crianças e adolescentes passaram a vivenciar o ensino remoto. Esta mudança abrupta da modalidade de ensino expôs que muitos estudantes e professores não possuíam condições mínimas de acesso à internet e outras ferramentas necessárias para a efetivação dos processos de ensino-aprendizagem (KOHAN, 2020). Diante dessa realidade, várias demandas surgiram na prática pedagógica dos professores, especialmente com relação às estratégias metodológicas para contemplar as especificidades desse novo contexto educacional (SANTOS, 2020).

Segundo Kohan (2020), a formação de professores nesse período pode ser caracterizada como uma formação inventiva, pelas emergentes e imprevisíveis demandas que os professores enfrentaram nesse cenário de resignificação das práticas pedagógicas. Do mesmo modo que, as demandas do ensino presencial foram potencializadas, como a dificuldade dos professores para a realização de práticas mais inclusivas nas aulas (PALÚ; SCHÜTZ; MAYER, 2020).

Nesse sentido, considerando que a temática da Educação Inclusiva é um dos principais temas apontados pelos professores com relação às suas necessidades formativas (TAVARES; SANTOS; FREITAS, 2016), no contexto de ensino remoto não foi diferente, no qual os professores precisaram estar minimamente preparados para oportunizar um ensino adequado e de qualidade a todos, considerando as características individuais de todos os estudantes e a acessibilidade dos mesmos com relação às atividades não presenciais que estão sendo desenvolvidas (PALÚ; SCHÜTZ; MAYER, 2020).

Assim, em uma perspectiva de construção coletiva, quanto à formação de professores, Franco (2016) aponta ser crucial a integração entre pesquisadores (universidade) e professores (escola) para a idealização de estratégias pedagógicas que sirvam de modelos estruturais para a construção de um ambiente comum ao conhecimento. Não obstante, Menezes *et al.* (2020) destacam que o diagnóstico, identificação de demandas, teorizações, concepções e o delineamento de um plano de ação de forma colaborativa, permitem a inserção de ações investigativas que problematizem a realidade dos professores e também instiguem a busca por alternativas de pensamento e reflexão articulados à práxis escolar (MENEZES *et al.*, 2020).

Diante disso, este estudo buscou descrever o processo de colaboração entre um grupo de pesquisa e professores da educação básica da rede municipal de ensino de um município do interior do Rio Grande do Sul, visando a construção de práticas mais inclusivas no contexto do ensino remoto, durante a pandemia de COVID-19.

Metodologia

Este estudo caracterizou-se como uma pesquisa de abordagem qualitativa, de caráter descritivo e exploratório em seu objetivo. Sendo desenvolvido em um município de pequeno porte do estado do Rio Grande do Sul, a qual possuía na sua rede municipal de ensino duas escolas de educação infantil e duas escolas do ensino fundamental. Neste cenário, todos os professores da rede municipal foram convidados a participar do estudo, sendo que 22 aceitaram participar voluntariamente.

A escolha do município ocorreu devido a um projeto de formação docente firmado entre a Secretaria Municipal de Educação e a Universidade Federal, através do Grupo de Estudos e Pesquisa em estágio e Formação de Professores - GEPEF.

Com o objetivo de planejar as intervenções formativas, buscou-se primeiramente subsídios que auxiliassem o grupo de pesquisa no conhecimento do campo de pesquisa e as necessidades formativas dos professores. Para tanto, foi realizado um diagnóstico do contexto educacional, com o objetivo de verificar as necessidades formativas emergentes.

Para diagnóstico do contexto foi utilizado um questionário *online*, através do Google Forms, e os resultados demonstraram que as temáticas formativas emergentes eram: educação inclusiva, atividades remotas a partir da Base Nacional Comum Curricular, metodologias de ensino, *bullying* e alfabetização.

A partir do diagnóstico, realizou-se nove intervenções formativas durante todo o ano de 2020, com periodicidade mensal, com duração média de duas horas e realizado remotamente, através do Google Meet, seguindo as temáticas elencadas pelos professores.

Porém, o foco do presente estudo será os três primeiros encontros, os quais foram desenvolvidos a temática da educação inclusiva no ensino remoto. Para coleta de dados

nestes encontros, utilizou-se da observação participante (observação dos momentos, acontecimentos, interações, conversas, reflexões) e de questionários aplicados no transcorrer da formação ou ao final das mesmas.

Para a análise dos dados empregou-se a análise de conteúdo proposta por Bardin (2011). Seguindo as etapas da análise de conteúdo, tais como a pré-análise, os dados foram transcritos (observação), a qual foi realizada a leitura flutuante e organização do material. Após, foi realizada a exploração do material, a identificação e a segmentação do conteúdo. Pautado por Bardin (2011), optou-se por realizar a análise categorial e temática (detectar temas que emergiram das respostas e das observações). Desta forma, utilizou-se como unidade de registro palavras-chaves e/ou frases que expressavam sentidos e significados. Em seguida, as unidades de registro foram agrupadas conforme contexto semântico. Salienta-se que todos os preceitos éticos foram respeitados, sendo garantido o anonimato dos sujeitos.

Resultados e discussão

Participaram do estudo 22 professoras, destes 10 trabalhavam com a Educação Infantil, 09 com os Anos Iniciais e 03 trabalhavam em ambos os níveis de ensino. Quanto à formação inicial, 18 professores afirmaram possuir graduação em Pedagogia, 02 em Magistério (Ensino Médio) e 02 graduação em Letras. Relativamente à formação de pós-graduação, 16 professoras declararam possuir especialização e uma respondeu estar cursando.

Nas três primeiras ações formativas foram abordados a temática da educação inclusiva no ensino remoto, sendo conduzido por uma professora com formação em Educação Especial e uma docente da Universidade com formação em Psicologia e pós-doutorado em Educação, ambas com experiência em atuação com temáticas vinculadas à inclusão escolar.

As intervenções foram desenvolvidas com o intuito de investir na formação continuada das professoras, baseadas na troca de saberes e experiências que pudessem auxiliá-las na construção de conhecimento e na reflexão de suas práticas educativas frente aos alunos inclusos. No primeiro momento realizou-se uma fala de sensibilização, trazendo uma reflexão acerca das principais dificuldades apontadas pelas professoras sobre a temática inclusão.

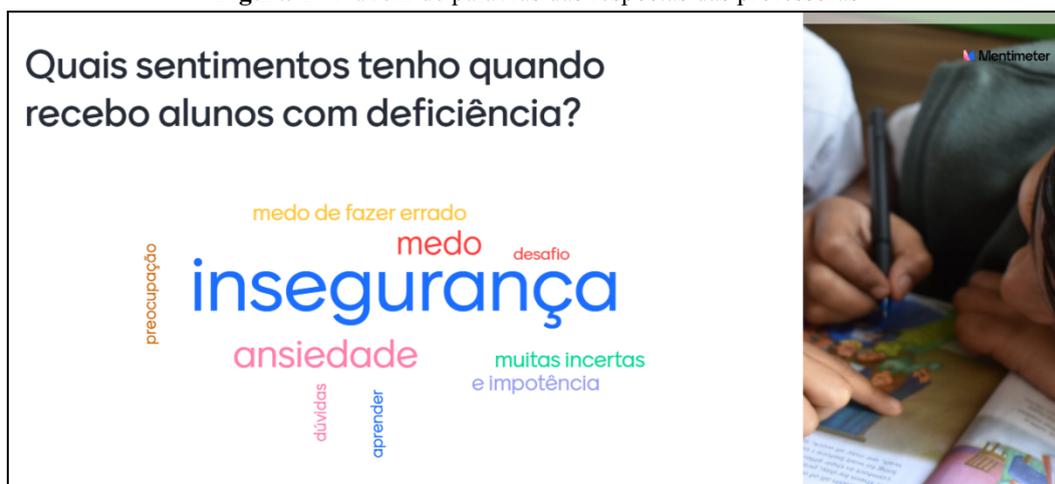
Na ocasião abordou-se a necessidade de analisar o contexto em que cada aluno está inserido, sempre buscando pela individualidade de cada um, visto que as realidades das famílias são diferentes. Destacou-se a importância do planejamento e da comunicação entre professor, família e escola. E explanou-se sobre os objetivos e funções do Atendimento Educacional Especializado (AEE) na educação inclusiva, debatendo sobre as diversas possibilidades para trabalhar com os alunos com deficiência, destacando a importância do trabalho colaborativo e coletivo.

Para realização do segundo encontro, que visava colaborar com as práticas pedagógicas das professoras, inicialmente, ocorreram encontros de planejamento entre os participantes do GEPEF, que seriam facilitadores da oficina. Esta oficina foi organizada em três momentos: 1º momento ocorreu a apresentação dos participantes e realização da nuvem de palavras; 2º momento explanação sobre as características de cada síndrome como possíveis adaptações metodológicas e práticas para esses alunos; e 3º momento avaliação da oficina.

Destaca-se que no segundo encontro, participaram 13 professoras da EI e AI. As demais professoras não puderam participar pois estavam envolvidas em oficinas de formação com o grupo de gestão, pois exerciam esta função além da docência.

No primeiro momento, do segundo encontro, com objetivo de conhecer os sentimentos das professoras frente ao aluno com deficiência foi proposta a pergunta: *Quais sentimentos tenho quando recebo um aluno com deficiência?* Para apresentar as respostas utilizamos a técnica de nuvem de palavras.

Figura 1 - Nuvem de palavras das respostas das professoras



Fonte: Dados da pesquisa, 2020.

A palavra insegurança ganhou destaque na nuvem de palavras, mas também sentimentos de preocupação, medo de fazer errado, ansiedade, impotência, dúvidas e incertezas. Essas respostas evidenciam o quanto as professoras sentem-se despreparadas para receber um aluno incluso. Faria e Camargo (2018) em uma revisão sistemática sobre as emoções do professor frente ao processo de inclusão afirmam que apesar de ser um tema recorrente nas discussões, as temáticas dos estudos brasileiros indicam não haver um interesse consistente em pesquisar como esses aspectos emocionais do professor se refletem na relação professor-aluno e em suas práticas pedagógicas cotidianas. Diante disso, dar oportunidade para as docentes manifestarem seus sentimentos é um ponto importante para compreender o processo de inclusão.

As professoras expuseram situações vivenciadas, na escola, com alunos inclusos e destacam que, apesar de receberem bastante apoio da equipe pedagógica e diretiva, a falta de apoio da família dificulta a prática do professor e, assim, a inclusão desse aluno. Como evidenciado na fala da professora que expõe: “Como é difícil trabalhar com os pais, que não aceitam que os filhos são especiais” (P1). Machado e Albuquerque (2012, p.1101) expõem:

Em linhas gerais, a inclusão dos alunos com deficiência na escola exige: compatibilizar os programas de ensino especial com os do ensino regular; favorecer o convívio social entre todos os alunos, professores e demais profissionais na escola, e garantir a participação de famílias, corresponsabilizando todos pelo desenvolvimento dos alunos com deficiência.

Porém, esta não é uma tarefa fácil, pois muitas famílias ao receber o diagnóstico médico de seu filho(a) relativo a deficiência ou saber da possibilidade desse diagnóstico vivenciam

sentimentos de “ambiguidade, abandono, tristeza, negação, culpa, autopiedade, desprezo por si mesma e frustrações” (GUERRA et al., 2015, p. 459). Então, a professora ao perceber as características físicas, comportamentais e cognitivas dessas crianças torna-se fundamental no apoio às famílias e no auxílio ao desenvolvimento da criança com deficiência. Para isso, é necessário que o professor tenha além de formação inicial e continuada recursos materiais e humanos de suporte para realizar a inclusão escolar (TORRES; MENDES, 2019).

A partir das explicações dos sentimentos também buscou-se problematizar: *Quais estratégias utilizar para promover o desenvolvimento desse aluno?* Nesse momento as professoras puderam compartilhar suas experiências de inclusão e quais estratégias utilizaram. Ao retomar a nuvem de palavras, figura-1, percebe-se que algumas professoras ao receberem o aluno com deficiência, remetem-se ao sentimento de desafio e aprendizado.

Machado e Albuquerque (2012) em um estudo com 43 professoras da rede municipal afirmam que a falta de apoio técnico nas escolas é um fator determinante que auxilia na insegurança das professoras frente a sua prática pedagógica. Em contrapartida ao exposto, as professoras participantes da oficina destacam que receberam auxílio: “[...] Eu tive auxiliar de manhã e à tarde que me ajudaram muito. A supervisão me ajudava com sugestões, pesquisas e a professora da sala de recursos me deu muito suporte” (P2). E “[...] Eu tive muito apoio da direção e da supervisão. Essas falas mostram o quão importante é a intervenção de outros envolvidos no processo educacional para a efetivação desse aluno no processo educacional” (P1).

No segundo momento, do segundo encontro, ocorreu a explicação referente ao Transtorno do Espectro Autista (TEA) em que algumas características foram apresentadas sobre a criança autista. Na sequência, diferentes tópicos foram abordados com profundidade: a importância da adaptação das atividades; a retirada de distratores e o redirecionamento de comportamentos disruptivos; atividades com base nos interesses da criança ou adolescente; e estratégias de *video modeling* e ensino estruturado.

Herdero (2010) afirma que a garantia de todos à inclusão em escolas regulares possui impactos relevantes na organização do ensino, essas escolas deverão adaptar-se aos novos alunos que nelas entram, e não ao contrário, e isso precisa de adaptações. A efetivação de adaptações curriculares requer conhecimento sobre as especificidades dos alunos e sobre os recursos que podem facilitar no acesso ao currículo, o que aponta mais uma vez para a formação das professoras (FELÍCIO; PEDROSO, 2014).

No contexto escolar, as estratégias utilizadas são denominadas adaptação curricular ou flexibilização curricular. As mesmas compreendem as modificações necessárias realizadas em diversos elementos do currículo básico para adequar as diferentes situações, grupos e pessoas, ou seja:

são estratégias de planejamento e de atuação docente voltadas às necessidades de aprendizagem de cada estudante, fundamentadas em uma série de critérios para guiar a tomada de decisões com respeito ao que se deve aprender, como e quando e qual é a melhor forma de organizar o ensino para que todos sejam beneficiados (MERCADO; FUMES, 2017, p. 05).

Segundo Coelho, Soares e Roehrs (2019), as adaptações curriculares são fundamentais para o sucesso da escolarização do aluno. Em contrapartida, os autores supracitados destacam as dificuldades encontradas pelas professoras na realidade escolar, sendo algumas delas: turmas com muitos alunos, carência formativa sobre as necessidades das professoras e uma alta carga

de trabalho docente. Tais fatores dificultam o planejamento diferenciado e adaptado às singularidades de cada aluno, em específico ao aluno com Deficiência, transtorno Global do Desenvolvimento e Altas Habilidades/Superdoração (COELHO; SOARES; ROEHRS, 2019).

Ainda, no decorrer da formação, o diálogo entre as formadoras e as professoras desenvolveu um clima favorável para que essas expusessem suas experiências, dificuldades e conquistas. As docentes relataram a dificuldade de conseguir a atenção desses alunos no ambiente escolar. E diante desse contexto, desenvolveram algumas estratégias como: redução dos distratores para auxiliar na atenção e concentração do aluno, assim como redirecionar comportamentos disruptivos. Foi explicado às professoras o que caracteriza esse comportamento e algumas formas de agir quando isso ocorre, baseado na Análise do Comportamento Aplicada (NASCIMENTO; SOUZA, 2018). Conforme Oliveira (2020, p.1), o “professor hábil pode abrir a porta para várias oportunidades: como cada criança com autismo processa a informação e quais são as melhores estratégias de ensino devido à singularidade de seus pontos fortes, interesses e habilidades em potencial.”

A efetivação da inclusão escolar passa por colocar o aluno como ponto central do processo de ensino-aprendizagem levando em conta seus interesses e conhecimentos prévios. Heredero (2010, p. 200) expõe que, as adaptações curriculares devem partir da “[...] seleção de conteúdos adequados aos interesses e características dos alunos, e do planejamento das atividades de ensino aprendizagem que partem dos conhecimentos prévios de cada aluno”.

Para finalizarmos a exposição sobre os(as) alunos(as) com TEA foi apresentada a prática de Modelagem em Vídeo, pois favorece o ensino de comportamentos apropriados e habilidades comunicativas como: expressões faciais, vocalizações, gestos, iniciativa para a comunicação e contato visual essa prática que favorece a aprendizagem dos indivíduos TEA, pelo fato desta população responder melhor às técnicas de ensino por meio de instruções visuais (RODRIGUES; ALMEIDA, 2017).

Além disso, também foram propostas atividades práticas para o desenvolvimento corporal, sendo propostas atividades como: peteca (confecção com material reciclável), massinha de modelar com o próprio corpo, equilíbrio com a tampa, desenvolvendo a coordenação motora, lateralidade e noção espacial. Sendo que as atividades físicas são benéficas para promover o bem-estar e a qualidade de vida e contribuem para o desenvolvimento integral da criança, nos aspectos físicos, motores, cognitivos e socioafetivos (SILVA; CAVALCANTE NETO, 2017).

Considerações Finais

Ao descrever o processo de colaboração entre um grupo de pesquisa e professores da educação básica da rede municipal de ensino de um município do interior do Rio Grande do Sul, visando a construção de práticas mais inclusivas no contexto do ensino remoto, durante a pandemia de COVID-19, ficou evidente de que os grupos precisaram se reinventar, especificamente no contexto da inclusão escolar de crianças com deficiências e dificuldades de aprendizagem, o qual, também precisou ser remodelado e adaptado à realidade do ensino remoto.

Ficou em evidência ao final das formações a necessidade na qual as professoras da educação básica apresentavam em dialogar em busca de conhecimento e estratégias sobre o tema. Visto que, expuseram de forma clara e preocupada situações corriqueiras e como muitas vezes não sabem como lidar com esses alunos. Apesar da importante ajuda que recebem da equipe

gestora, sentem-se impotentes com relação ao apoio da família, que não aceita, não acolhe e consequentemente não procura ajuda especializada.

As professoras reconheceram a necessidade da formação continuada para potencializar o processo de inclusão, porém expuseram que em tempo não pandêmico a grande carga horária e a rotina corrida acaba prejudicando a busca por essas formações. Assim reconheceram na oferta de intervenções formativas, promovidas pelo GEPEF, espaços de trocas e reflexão sobre a prática pedagógica, bem como externalizar sentimentos, experiências e vivências no processo de inclusão, contribuindo para o fortalecimento dos professoras e propiciando a construção colaborativa de estratégias de ensino e aprendizagem.

A colaboração entre grupos de pesquisa e escola para formação continuada de professoras pode contribuir para potencializar a inclusão escolar ao propiciar espaços de reflexão da prática docente, como também trazer aporte teórico e prático para o ensino-aprendizagem das crianças inclusas. Infere-se também, que a colaboração entre grupo de pesquisa e escola, para formação continuada de professoras, é uma estratégia viável no intuito de contribuir para potencializar a inclusão escolar, ao propiciar espaços de reflexão da prática docente, como também trazer aporte teórico e prático para o ensino-aprendizagem das crianças inclusas.

Considera-se como limitação do estudo, relativo a coleta de dados e participação das professoras nas oficinas, o acesso à internet por alguns professoras, as dificuldades relacionadas a utilização do *Google meet* pelo celular, o que limitava o uso do chat nos encontros e a comunicação pelo microfone, diminuindo a participação ativa dos professoras. Destaca-se a necessidade de aprofundar estudos sobre os impactos do ensino remoto para a inclusão de crianças com deficiência e suas famílias, bem como promover a formação continuada de professoras.

Referências

ABDALLA, M. de F. B. ; DINIZ-PEREIRA, J. E. Pesquisa sobre formação de professores: diferentes olhares, múltiplas perspectivas. **Formação em Movimento**; v.2, i.2, n.4, p.336-359, jul./dez. 2020. Disponível em: <http://costalima.ufrj.br/index.php/FORMOV/article/view/609>. Acesso em: jun. 2022.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. 3ª reimp. da 1ª ed. São Paulo: Edições, v. 70, 2016.

BEZERRA, N. P. X. VELOSO, A. P. ; RIBEIRO, E. Ressignificando a prática docente: experiências em tempos de pandemia. **Revista Pemo**, Fortaleza, v. 3, n. 2, e323917, 2021. Disponível em: <https://revistas.uece.br/index.php/revpemo/article/view/3917>. Acesso em: abr. 2022.

BRASIL. Conselho Nacional de Saúde. **Resolução nº 510**, de 07 de abril de 2016. Dispõe sobre as normas aplicáveis a pesquisas em Ciências Humanas e Sociais. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 2016. Disponível em: <https://conselho.saude.gov.br/resolucoes/2016/Reso510.pdf>. Acesso em: mai. 2022.

COELHO, C. P.; SOARES, R. G.; ROEHRS, R. Visões Sobre Inclusão Escolar No Contexto De Educação Especial: PCN X BNCC. **Revista Educação e Políticas em Debate**, v. 8, n. 2, p. 158-174, 2019. Disponível em:

<https://seer.ufu.br/index.php/revistaeducaopoliticas/article/view/50943>. Acesso em: mai. 2022.

FELICIO, N. C. de; PEDROSO, C. C. A. O ensino do aluno com deficiência na escola regular. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, v. 9, n. 2, p. 447-458, 2014. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/6198/619866415020.pdf>. Acesso em: jun. 2022.

FARIA, P. M. F. de; CAMARGO, D. de. As emoções do professor frente ao processo de inclusão escolar: uma revisão sistemática. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 24, n. 2, p. 217-228, 2018. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbee/a/R3g5pR59J34RWyL9yDZ5qsc/abstract/?lang=pt>. Acesso em: ago. 2022.

FRANCO, M. A. S. Pesquisa-Ação Pedagógica: práticas de empoderamento e de participação. **ETD - Educação Temática Digital**, v. 18, n. 2, p. 511-530, 2016. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/etd/article/view/8637507>. Acesso em: set. 2022

GUERRA, C. de S. et al. Do sonho à realidade: vivência de mães de filhos com deficiência. **Texto contexto - enferm.**, Florianópolis, v. 24, n. 2, p. 459-466, 2015. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/tce/a/DMQ4DjQyYFbJ45VCdDKfhDg/abstract/?lang=pt>. Acesso em: abr. 2021.

HEREDERO, E. S. A escola inclusiva e estratégias para fazer frente a ela: as adaptações curriculares. **Acta Scientiarum. Education**, v. 32, n. 2, p. 193-208, 2010. Disponível em: <https://periodicos.uem.br/ojs/index.php/ActaSciEduc/article/view/9772>. Acesso em: jul. 2022.

KOHAN, W. O. Formação inventiva de professores em tempos de pandemia: o que um louco lúcido nos convida a pensar e escrever? **Mnemosine**, v.16, n. 1, p. 53-66, 2020 – Parte Especial - Artigos. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/mnemosine/article/view/52682/34295>. Acesso em: abr. 2021.

MACHADO, L. B.; ALBUQUERQUE, E. R. de. Inclusão de alunos com deficiência na escola pública: as representações sociais de professoras. **Revista Diálogo Educacional**, v. 12, n. 37, p. 1085-1104, 2012. Disponível em: <https://periodicos.pucpr.br/dialogoeducacional/article/view/7766>. Acesso em: set. 2022.

MENEZES, K. M. et al. A pesquisa-ação como articuladora das práticas pedagógicas de professores do ensino fundamental. # **Tear: Revista de Educação, Ciência e Tecnologia**, v. 9, n. 2, 2020. Disponível em: https://dev7b.ifrs.edu.br/site_periodicos/periodicos/index.php/tear/article/view/4427. Acesso em: mar. 2022.

MERCADO, E. L. O.; FUMES, N. L. F. Base Nacional Comum Curricular e a Educação Especial no contexto da Inclusão Escolar. **Anais: 10ª Encontro Internacional de Formação de professores e 11º Fórum permanente internacional de inovação educacional**. v. 10, n. , 2017. Disponível em:

<https://docplayer.com.br/64156221-Base-nacional-comum-curricular-e-a-educacao-especial-no-contexto-da-inclusao-escolar.html>. Acesso em: set. 2022.

NASCIMENTO, G. A.; SOUZA, S. F. de. A inclusão de alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA): possibilidades de intervenção psicopedagógica através da Análise do Comportamento Aplicada. **Paidéia r. do cur. de ped. da Fac. de Ci. Hum., Soc. e da Saú., Univ. Fumec**, n. 19, p. 163-185, 2018. Disponível em: <http://201.48.93.203/index.php/paideia/article/view/6322>. Acesso em: jan. 2022.

OLIVEIRA, F. L. Autismo e inclusão escolar: os desafios da inclusão do aluno autista. **Revista Educação Pública**, v. 20, n. 34, set., 2020. Disponível em: <https://educacaopublica.cecierj.edu.br/artigos/20/34/joseph-autismo-e-inclusao-escolar-os-desafios-da-inclusao-do-aluno-autista>. Acesso em: mar. 2022

PALÚ, J.; SCHÜTZ, J. A. ; MAYER, L. (Org.). **Desafios da educação em tempos de pandemia**. Cruz Alta: Ilustração, 2020.

RODRIGUES, V.; ALMEIDA, M. A. Modelagem em vídeo para o ensino de habilidades de comunicação a indivíduos com autismo: revisão de estudos. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 23, n. 4, p. 595-606, 2017. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbee/a/KLfbS4jsc7NDbpTpwmfNbKc/?lang=pt&format=html>. Acesso em: jun. 2022.

SANTOS, C. de S. Educação escolar no contexto de pandemia: algumas reflexões. **Gestão & Tecnologia**; Faculdade Delta, Ano IX, V. 1 Edição 30; Jan/Jun. 2020. Disponível em: <http://www.faculdedelta.edu.br/revistas3/index.php/gt/article/view/52/41>. Acesso em: abr. 2022.

SILVA, G. C. da; CAVALCANTE NETO, J. L. Saúde mental e níveis de atividade física de crianças escolares. **Cad. Ter. Ocup. UFSCar**, São Carlos, v. 25, n. 1, p. 115-124, 2017. Disponível em: <https://www.cadernosdeterapiaocupacional.ufscar.br/index.php/cadernos/article/view/1497>. Acesso em: ago. 2022.

TAVARES, L. M. F. L.; SANTOS, L. M. M. dos; FREITAS, M. N. C. A Educação Inclusiva: um Estudo sobre a Formação Docente. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v. 22, n. 4, p. 527-542, 2016. Disponível em: <https://sipe.uniaraaguaia.edu.br/index.php/REVISTAUNIARAGUAIA/article/view/676>. Acesso em: abr. 2022.

TORRES, J. P. ; MENDES, E. G. Atitudes Sociais e Formação Inicial de Professores para a Educação Especial. **Rev. bras. educ. espec.**, Bauru , v. 25, n. 4, p. 765-780, 2019. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-65382019000400765&lng=en&nrm=iso. Acesso em: abr. 2021.

VILELA, R. B.; RIBEIRO, A. ; BATISTA, N. A. Os desafios do mestrado profissional em ensino na saúde: uso da nuvem de palavras no apoio à pesquisa qualitativa. **CIAIQ2018**, v. 2, 2018. Disponível em: <https://proceedings.ciaiq.org/index.php/ciaiq2018/article/view/1833>. Acesso em: fev. 2022.