

UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS
CENTRO DE EDUCAÇÃO
CURSO DE PEDAGOGIA

MIKELLEN MICHELA DE SOUSA PESSOA
MIRIAN RACHEL DE ARAÚJO BERTO

**A FORMAÇÃO DE DOCENTES E AS PRÁTICAS CRIATIVAS E INCLUSIVAS NO
AMBIENTE EDUCACIONAL HÍBRIDO**

Maceió

2024

MIKELLEN MICHELA DE SOUSA PESSOA

MIRIAN RACHEL DE ARAÚJO BERTO

**A FORMAÇÃO DE DOCENTES E AS PRÁTICAS CRIATIVAS E INCLUSIVAS NO
AMBIENTE EDUCACIONAL HÍBRIDO**

**Artigo Científico apresentado ao Colegiado do Curso
de Pedagogia do Centro de Educação da
Universidade Federal de Alagoas como requisito
parcial para obtenção da nota final do Trabalho de
Conclusão de Curso (TCC).**

Orientador(a): Maria Dolores Fortes Alves.

Coorientador: Adalberto Duarte Pereira Filho.

Maceió

2024

MIKELLEN MICHELA DE SOUSA PESSOA

MIRIAN RACHEL DE ARAÚJO BERTO

**A FORMAÇÃO DE DOCENTES E AS PRÁTICAS CRIATIVAS E INCLUSIVAS NO
AMBIENTE EDUCACIONAL HÍBRIDO**

Artigo Científico apresentado ao Colegiado do Curso de Pedagogia do Centro de Educação da Universidade Federal de Alagoas como requisito parcial para obtenção da nota final do Trabalho de Conclusão de Curso (TCC).

Orientador(a): Maria Dolores Fortes Alves.

Coorientador: Adalberto Duarte Pereira Filho

Artigo Científico defendido e aprovado em 29/11/2024.

Comissão Examinadora:

Prof. Dr. Adalberto Duarte Pereira Filho (CEDU/UFAL)
Presidente

Examinador/a 2

Profa. Dra. Janayna Souza (CEDU/UFAL)
Examinador/a 1

Profa. Ma. Noelia Rodrigues dos Santos (CEDU/UFAL)
Examinador/a 2

Maceió

2024

AGRADECIMENTOS

Eu, Mirian Berto, gostaria de agradecer ao meu Deus que nunca me abandonou nos meus dias de adversidades e me ajudou a prosseguir por linhas tortuosas. Eu sou grata por tudo que Ele me fez alcançar durante a minha graduação, mesmo sendo tão falha.

Também agradeço, a minha família, especialmente a minha mãe Rosimeire, que sempre fez o possível e o impossível para eu chegar até aqui, nunca vou esquecer quantas noites, ela dormiu cheirando a óleo de pastel para que eu tivesse a melhor educação. Sou grata pela vida da minha tia Ruth, que cuidou de mim como sua própria filha, também quero agradecer ao meu pai Noel e ao meu amor Miquéias.

Não poderia deixar de agradecer pela orientação da professora Maria Dolores Alves e por sua confiança em minha pessoa e a querida banca e as considerações de todos os envolvidos. Agradeço por todas as portas que ela nos abriu na universidade, como a monitoria e a iniciação científica.

A minha querida dupla de TCC, eu gostaria de agradecer e louvar a Deus por sua vida, porque você segurou em minhas mãos e me ajudou na conclusão deste trabalho.

Apesar de todas as dificuldades existentes na rede pública de ensino, eu posso afirmar com toda certeza que é possível alcançar seus objetivos através da Educação, eu sou um exemplo disso.

Meus sinceros agradecimentos, a Deus, aos meus familiares, aos meus irmãos em Cristo, aos meus amigos, a minha orientadora, a minha dupla, aos meus professores e à Educação Pública.

Eu, Mikellen, de antemão, agradeço à Universidade Federal de Alagoas (UFAL), por proporcionar uma excelente formação acadêmica e um ambiente de aprendizado promissor, que me impeliu a seguir adiante em face aos desafios. A UFAL, como instituição, tem sido fundamental para o meu desenvolvimento pessoal e profissional.

Quero declarar minha profunda gratidão à minha colega Mirian, que foi fundamental não apenas nesse trabalho, mas também em toda jornada da graduação, sem a qual esse momento não teria sido possível, quem manteve o espírito sempre otimista, compartilhando momentos elucidativos e discussões enriquecedoras além do apoio ao longo desta trajetória. Sua amizade e parceria foram essenciais para que eu permanecesse motivada e comprometida com os objetivos do curso.

Aos estimados orientadores Prof. Dr. Adalberto Duarte Pereira Filho e a Profa. Dra. Maria Dolores Fortes Alves, minha sincera gratidão pelo apoio, e pela instrução durante a elaboração deste trabalho. Sua competência e dedicação foram determinantes para que eu pudesse avançar nesse objetivo.

Ainda enfatizo o papel fundamental das avaliadoras, as prezadas Profa. Dra. Janayna Souza e a Profa. Ma. Noelia Rodrigues dos Santos, que foram admiráveis ao proporcionarem diretrizes precisas para a correção do trabalho.

E, por fim, um agradecimento especial à minha mãe, que sempre foi minha maior incentivadora. Sua força e apoio constante foram indispensáveis para que eu superasse todos os obstáculos e conseguisse chegar até aqui. Sua presença sempre foi o alicerce proporcionando confiança nessa jornada.

A todos, muito obrigada!

A FORMAÇÃO DE DOCENTES E AS PRÁTICAS CRIATIVAS E INCLUSIVAS NO AMBIENTE EDUCACIONAL HÍBRIDO

Mikellen Michela De Sousa Pessoa
mikellen.pessoa@cedu.ufal.br

Mirian Rachel De Araújo Berto
mirian.berto@cedu.ufal.br

Maria Dolores Fortes Alves
maria.alves@progep.ufal.br

Adalberto Duarte Pereira Filho
adalberto.filho@cedu.ufal.br

RESUMO

O artigo investiga a importância da formação continuada de docentes para a fomentação de uma Educação Inclusiva e de qualidade. O problema da pesquisa abordado é compreender como a formação docente está sendo conduzida no contexto da Educação Inclusiva, especialmente diante dos desafios enfrentados durante e após a pandemia do corona vírus. A metodologia adotada é de natureza qualitativa, com a utilização da pesquisa-participante existencial e integral proposta por Barbier (2002). Para coleta de dados, foi aplicado um questionário com 100 perguntas, baseado nos critérios de Alves (2016) e VADECRIE (De La Torre, 2012), com o intuito de avaliar o desenvolvimento de práticas criativas das instituições educacionais. Além disso, a base teórica do estudo fundamenta-se em autores como Saviani (2005), Imbernón (2002), Marcelo Garcia (1999) e Alves et al. (2021), que discutem a importância da formação continuada dos docentes para a promoção de uma Educação Inclusiva e de qualidade. Dessa forma, os resultados obtidos revelam aspectos positivos e desafios enfrentados no contexto da formação docente e das práticas inclusivas nas escolas públicas. Portanto, o artigo evidencia que a formação continuada de docentes é fundamental para a construção de uma educação verdadeiramente inclusiva, que valorize a diversidade e ofereça oportunidades equitativas de crescimento e realização a todos os estudantes, contribuindo assim para a transformação social e o fortalecimento de uma sociedade mais justa e inclusiva.

PALAVRAS-CHAVE: Formação de docentes. Práticas inclusivas. Ensino Híbrido.

ABSTRACT

The article investigates the importance of continuous teacher education in fostering Inclusive and high-quality Education. The research problem addressed is to understand how teacher training has been conducted within the context of Inclusive Education, especially in light of the challenges faced during and after the coronavirus pandemic. The methodology adopted is qualitative in nature, using the existential and integral participant research approach proposed by Barbier (2002). For data collection, a questionnaire with 100 questions was applied, based on the criteria of Alves (2016) and VADECRIE (De La Torre, 2012), aiming to assess the

development of creative practices within educational institutions. Furthermore, the theoretical framework of the study is grounded in authors such as Saviani (2005), Imbernón (2002), Marcelo Garcia (1999), and Alves et al. (2021), who discuss the importance of continuous teacher education for promoting Inclusive and quality Education. The results reveal both positive aspects and challenges faced in the context of teacher training and inclusive practices in public schools. Therefore, the article highlights that continuous teacher education is essential for building a truly inclusive education that values diversity and provides equitable opportunities for growth and achievement to all students, thus contributing to social transformation and the strengthening of a fairer and more inclusive society.

Keywords: Teacher education. Inclusive practices. Blended learning

1 INTRODUÇÃO

Ao longo dos anos, foram conquistadas normas garantidoras de direitos educacionais especializados, como é o caso dos artigos 205 e 206 presentes na Constituição Federal do Brasil de 1988, que tratam dos princípios norteadores da educação como dever de todos e do Estado, como também o direito à igualdade de condições para o acesso e permanência na escola.

Nas últimas décadas, a Educação Inclusiva tem se tornado um dos principais pilares das políticas educacionais ao redor do mundo, buscando garantir que todos os estudantes, independentemente de suas condições físicas, intelectuais, sociais ou culturais, tenham acesso a uma educação de qualidade. No Brasil, as mudanças legislativas e políticas públicas, como o Plano Nacional de Educação (PNE) e a Lei Brasileira de Inclusão (LBI), reforçam a necessidade de promover uma educação que valorize a diversidade e assegure a equidade no processo de ensino-aprendizagem. Nesse contexto, o papel dos educadores se torna fundamental, uma vez que são responsáveis por transformar esses princípios em práticas pedagógicas no cotidiano da sala de aula.

Apesar dos avanços, a educação inclusiva enfrenta inúmeros desafios, tais quais problemas com falta de recursos que já impactam por exemplo gerando infraestrutura inadequada, como também discriminação e a formação dos professores que não estão preparados para o cenário, raramente aptos a utilizar ferramentas tecnológicas que ofereçam acessibilidade.

Com o desenvolvimento tecnológico e a expansão do ensino híbrido, novas oportunidades e desafios surgem para a Educação Inclusiva. O ambiente educacional híbrido, que combina modalidades presenciais e remotas, pode ser uma boa ferramenta para incluir

estudantes com diferentes necessidades, desde que bem estruturado e acompanhado por práticas pedagógicas adequadas. No entanto, para que isso aconteça de forma eficaz, é imprescindível que os docentes estejam capacitados não só no uso de tecnologias digitais, mas também em estratégias inclusivas que respeitem e acolham a diversidade de seus estudantes.

Diante desse cenário, fica evidente a urgência e a importância de investir na formação continuada de educadores. É essencial desenvolver programas de formação e atualização educacional que promovam uma abordagem inclusiva, inovadora e sensível às diferentes necessidades dos estudantes. Estratégias como a melhoria da escuta sensível, o uso de tecnologias assistivas, o desenvolvimento de práticas educativas inclusivas e a disseminação dos valores humanos na educação são exemplos de ações básicas neste processo. A formação continuada oferece espaços de reflexão e diálogo sobre os desafios dos educadores, permitindo a troca de experiências e a construção de novas estratégias entre ambos. Além disso, a formação continuada deve contemplar a discussão sobre as práticas de aprendizagem integradoras, que se referem a métodos que conectam diferentes áreas do conhecimento e promovem uma aprendizagem mais significativa e colaborativa.

Segundo este princípio, nossa pesquisa tem como objetivo **refletir sobre a importância da formação continuada dos docentes em vista da Educação Inclusiva e de práticas de aprendizagem integradoras no contexto do ambiente educacional híbrido.**

Essas práticas são essenciais em um ambiente educacional híbrido, pois permitem que os discentes se sintam parte de um processo coletivo, favorecendo a interação e a troca de saberes. Ao promover a inclusão de todos os estudantes, independentemente de suas necessidades, a educação se torna um espaço mais diversificado, capaz de atender às demandas de uma sociedade plural.

Assim, esta pesquisa tem o seguinte questionamento a responder: Por que a formação continuada de docentes é importante para fomentar a Educação Inclusiva e as Práticas de Aprendizagem Integradoras no contexto do Ambiente Educacional Híbrido?

2 EDUCAÇÃO ESPECIAL NO BRASIL: Historicidade e Fundamentos Legais

Segundo Mazzotta (2005) o desenvolvimento da Educação Especial no Brasil ao longo dos séculos destaca uma evolução impulsionada e desenvolvida por iniciativas oficiais públicas e particulares. Inicialmente, tais esforços eram isolados e representavam um interesse limitado. Mendes (2006) destaca que durante a década de 1950, a escassez de serviços

públicos levou à criação de escolas especiais privadas filantrópicas, porém apenas alguns sujeitos com necessidades educacionais específicas considerados “leves” tinham acesso à escola comum de forma não-planejada, Mazzotta cita que: “Durante um século, tais providências caracterizaram-se como iniciativas oficiais e particulares isoladas, refletindo o interesse de alguns educadores pelo atendimento educacional dos portadores de deficiências” (Mazzotta, 2005, p. 27).

Dessa maneira, inspirado por experiências internacionais, especialmente na Europa e na América do Norte, o Brasil começou a organizar serviços de atendimento para indivíduos com diversas deficiências, como, visual, física, auditiva ou mental, já no século XX. No entanto, a inclusão da Educação Especial nas políticas educacionais brasileiras ocorreu apenas no final do século XIX, de forma mais concreta em 1854, quando Dom Pedro II assinou o decreto imperial nº 1.428, estabelecendo o Imperial Instituto dos Meninos Cegos no Rio de Janeiro. Esta instituição foi fundada após o sucesso de José Álvares de Azevedo, um brasileiro que estudou no Instituto dos Jovens Cegos de Paris, e a influência do ministro do Império, conselheiro Couto Ferraz.

De acordo com Mazzotta (2005), novos centros surgiram com o tempo. Um deles foi o Imperial Instituto dos Surdos-Mudos, que mais tarde se transformou no Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES). No entanto, devido a dificuldades financeiras e falta de informação, essas instituições atendiam a uma pequena parte da população. Isso é demonstrado pelos registros de Mazzotta, que mostram que apenas 35 cegos e 17 surdos foram atendidos, números insignificantes em comparação à população da época. No entanto, apenas em 1883, o 1º Congresso de Instrução Pública discutiu a Educação Especial. O currículo e a formação de docentes qualificados foram os temas da discussão. No entanto, houve um aumento substancial no número de estabelecimentos de ensino público, com 40 instituições regulares mantidas pelo governo na metade do século XX.

O Brasil, tendo como influência a Declaração Universal dos Direitos Humanos que estabelece que todos os seres humanos possuem “dignidade inerente” e “direitos iguais e inalienáveis”, os quais constituem a base da liberdade, justiça e paz mundial. Em seu artigo 26, a Declaração estabelece que “toda pessoa tem direito à educação” (ONU, 1948). Segundo Mazzotta (2005, p. 33) “No período de 1951 a 1973, passou a realizar cursos de formação de educadores em convênio com o Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos” (Mazzotta, 2005, p. 33). O autor apresenta uma certa preocupação dos órgãos públicos brasileiros em ter um corpo docente preparado e qualificado para a Educação Especial.

Além disso, outras iniciativas nacionais foram implementadas pelo governo federal entre 1957 e 1993, como as Campanhas para a Educação do Surdo Brasileiro, para a Educação de Cegos e para a Educação e Reabilitação de Deficientes Mentais. Essas campanhas visavam promover a Educação Inclusiva em todo o país e foram impulsionadas por organizações como a Sociedade Pestalozzi e a Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais. Contudo, algumas dessas Campanhas foram desativadas por falta de investimentos do governo federal.

Tendo em vista isso, a Educação Especial ganhou espaço, por meio do aumento dos movimentos sociais nacionais e internacionais. Assim, em 1988 a educação como direito de todos, foi estabelecida pela Constituição Federal do Brasil que em seu artigo 205, afirma que a Educação “é um direito de todos e um dever do Estado e da família, com vistas ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (Brasil, 1988). O artigo 206 defende a igualdade de condições para o acesso e permanência na escola, enfatizando a gratuidade do ensino público e o pluralismo de ideias, o que serve como base para o desenvolvimento de políticas inclusivas no país.

Nos anos 90, ainda com as incessantes lutas da comunidade, surgiram mais três documentos fundamentais que retiraram o direito à educação, equidade e uma sociedade para todos, são eles: a Declaração Mundial de Educação para Todos, proclamada na Tailândia, em 1990, especificamente, a Resolução 45/91 da ONU que reiterou o compromisso de criar uma “Sociedade para Todos” (ONU, 1991), como estratégia de longo prazo, promovendo a inclusão educacional e social das pessoas com deficiência, principalmente em países em desenvolvimento; A Declaração de Salamanca, elaborada durante a Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais, é um marco histórico e um documento de extrema relevância para o avanço da Educação Inclusiva em nível global, principalmente no Brasil. Aprovada na Espanha em 1994, reafirmou que “toda criança tem direito fundamental à educação” (UNESCO, 1994) e que cada estudante possui características e necessidades únicas. Dessa maneira, os sistemas educacionais devem ser planejados de forma a considerar essa diversidade; e, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), que em seu artigo 59, “determina que os sistemas de ensino devem assegurar aos estudantes com deficiência métodos, recursos e organização específicos para atender às suas necessidades” (Brasil, 1996). A LDB enfatiza a capacitação de educadores e a Educação Especial para o trabalho, visando à integração na sociedade e no mercado de trabalho, inclusive para aqueles com altas habilidades.

De acordo com Lima (2006), mesmo com a implementação da LDB de 1996, a Educação Especial brasileira ainda continuava segregada. No entanto, apenas em 2015 com a promulgação da LBI, ou Estatuto da Pessoa com Deficiência, que a Educação Especial começou a ser estruturada de forma mais organizada. A LBI define a pessoa com deficiência como aquela que tem impedimentos de longo prazo, os quais, em interação com barreiras, podem dificultar sua participação em igualdade de condições com os demais. Ademais, ela estabelece a avaliação biopsicossocial para identificar essas barreiras e garantir os direitos das pessoas com deficiência. Em seu artigo 2º destaca a necessidade de uma abordagem multidimensional, que considere os impedimentos físicos, mentais e socioambientais que impactam a inclusão (Brasil, 2015).

Apesar de todos esses avanços, como cita Lima (2006, p. 27) “A forma como a sociedade interage com as pessoas com deficiência se modificou e vem se transformando ao longo da história”, não podemos descartar os desafios que ainda existem na Educação Especial no Brasil, principalmente, após a pandemia do coronavírus.

Portanto, a história da Educação Especial no Brasil é marcada por uma trajetória de lutas, persistência e evolução, impulsionada por uma combinação de esforços governamentais e da sociedade, e principalmente influenciada pelos pais desses sujeitos, buscando por melhores condições de atendimento para seus filhos com necessidades educacionais específicas. Ao traçar um paralelo entre os marcos mencionados, percebe-se que há uma recente evolução no reconhecimento dos direitos das pessoas com deficiência. Desde a Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948) até chegar à Lei Brasileira de Inclusão (2015), a Educação Inclusiva vem sendo construída com muito esforço, baseando-se nos princípios de igualdade e dignidade. Apesar das existências desses documentos, percebe-se a necessidade de se reiterar elementos básicos dos direitos humanos, além da criação de ambientes educacionais que atendam à diversidade de características e necessidades dos estudantes, e principalmente, o incentivo à formação continuada dos educadores.

3 A FORMAÇÃO DOS DOCENTES E AS PRÁTICAS INCLUSIVAS NO AMBIENTE EDUCACIONAL HÍBRIDO.

A formação continuada dos educadores é uma questão fundamental quando se busca uma educação de qualidade e inclusiva. Como destaca Saviani (2005), a necessidade da preconização da formação docente foi estabelecida por Comenius no século XVII. O autor

revela que a questão da qualificação dos docentes foi levantada após a independência brasileira com “A primeira lei geral brasileira relativa ao ensino primário” (Saviani, 2005).

No entanto, ao longo da história educacional brasileira, enfrentamos desafios significativos na formação docente. Após anos de falhas e fechamento de escolas, a organização educacional de 1920 propôs a especialização das atividades dos educadores, estabelecendo as escolas normais no século XX por meio do movimento renovador. Contudo, apesar de inúmeras tentativas de estruturar escolas voltadas para a formação continuada dos educadores, muitas vezes as práticas adotadas eram baseadas na especialização técnica e científica.

Já nos anos 90, houve uma mudança no foco da formação, com um direcionamento maior para a didática, conforme observado por Mizukami et al. (2002). Entretanto, é fundamental refletir sobre o verdadeiro objetivo da formação docente. Como relata Imbernón (2002), a formação docente é um processo contínuo de desenvolvimento pessoal, influenciado pelas experiências de vida do professor. Marcelo Garcia (1999) complementa, afirmando que o objeto da formação docente são os processos que possibilitam aos educadores adquirir ou aperfeiçoar seus conhecimentos e habilidades.

Nesse contexto, é indispensável compreender como a escola pode promover a inclusão social. “A escola é o lugar de formação social onde o desenvolvimento humano ocorre permeado pelas relações sociais existentes, abre espaço para a inclusão”, afirma Alves et al. (2021, p. 191). De acordo com Alves et al. (2021), a inclusão precisa ir além dos espaços escolares, pois é um processo complexo que envolve uma aprendizagem não linear e uma reação aos valores da sociedade dominante.

Assim, entendemos que para se tornar uma escola verdadeiramente criativa os educadores precisam ser inclusivos. É um conjunto, pois diante da complexidade do processo de inclusão, a qualificação dos docentes torna-se ainda mais necessária. Como apontado por Mendes (2006), muitos estudantes que têm acesso à escola não recebem uma educação adequada devido à falta de profissionais qualificados e recursos. Além disso, Silva e Miguel (2020) reforçam essa ideia, quando destacam que a inclusão de novas práticas pedagógicas exige um saber específico de todo o corpo docente e técnico.

Devido a essas circunstâncias, é evidente a extrema necessidade de um corpo docente preparado e qualificado. É essencial que os educadores tenham um currículo adaptável e flexível às necessidades dos estudantes, para garantir que permaneçam em sala de aula e desenvolvam seu potencial de aprendizagem. Além disso, de acordo com Silva, Miguel

(2020), a experiência profissional é essencial para identificar as limitações e obstáculos dos discentes e fornecer soluções inovadoras e inclusivas para garantir a aprendizagem. Apesar disso, é comum que os educadores do ensino básico não recebam incentivos para a formação continuada ou o que é mais frequente, a ausência de tempo para planejar e desenvolver práticas pedagógicas inclusivas em sala de aula.

Silva e Miguel (2020) destacam que:

A inclusão de novas práticas no âmbito pedagógico das instituições de ensino é deveras árdua, ao passo que exige determinado saber de todo corpo docente e técnico, o que demanda capacitação específica, a fim de desenvolver políticas e adaptar os currículos aos planejamentos, bem como adequar procedimentos de ensino às competências e habilidades individuais e coletivas dos alunos. (Silva; Miguel, 2020, p. 881)

Logo, é fundamental incentivar a formação continuada dos docentes, garantindo que eles estejam preparados para enfrentar os desafios da educação e proporcionar uma educação de qualidade e inclusiva para todos os estudantes.

Como será descrito mais adiante, na seção de Resultados e Discussões, as percepções compartilhadas pelos participantes do curso “Práticas de Aprendizagem Integradoras e Inclusivas” destacam a necessidade de maior investimento na qualificação docente. Aspectos como a capacidade dos professores de promover inovação, criar situações de aula atrativas e adotar uma abordagem integradora, sensível e transformadora foram identificados como pontos que ainda carecem de aprimoramento.

Ademais, o ambiente educacional híbrido, combina práticas de ensino presenciais e online e oferece oportunidades para promover a Educação Inclusiva. Segundo Moran (2015), “híbrido significa misturado, mesclado, blended”, e sua implementação no cenário contemporâneo é essencial, pois a educação híbrida integra diversos locais, pessoas, tempos e processos metodológicos. Essa flexibilidade permite que o ensino e a aprendizagem ocorram de maneiras diversificadas, quebrando as barreiras de espaço e tempo. Todavia, para que a educação híbrida cumpra seu ideal inclusivo, é fundamental desenvolver estratégias que garantam a participação de todos os estudantes com sua singularidade. A inclusão deve ser uma prioridade, evitando a segregação.

Um estudo de caso realizado por Silva et al. (2021) com estudantes com deficiência destacou a importância de desenvolver novas estratégias de aprendizagem, especialmente em um contexto pós-pandêmico. Os pesquisadores ressaltaram a necessidade de formação continuada para os educadores “A partir dos dados analisados, verifica-se que, por meio de

formações pedagógicas, o professor passa a ter novos horizontes” (Silva et al., 2021). Isso demonstra que a qualificação dos docentes é essencial para que consigam atender às demandas de uma Educação Inclusiva e híbrida.

A formação de docentes é um aspecto crucial para garantir que a Educação Inclusiva seja efetivamente integrada ao ambiente híbrido. Os educadores frequentemente enfrentam desafios, como a falta de informação sobre como utilizar os recursos disponíveis de forma inclusiva. Muitos docentes não têm clareza sobre como relacionar as ferramentas tecnológicas com as necessidades específicas de seus estudantes, o que pode levar a práticas pedagógicas segregadas, como cita Silva et al. (2021) em seu estudo de caso.

De acordo com Moran (2015) o primeiro caminho a ser seguido é conhecer bem os estudantes da sala, suas necessidades e formas de aprendizagem. Quando os docentes ministram aulas sem considerar as adaptações necessárias para estudantes com deficiências, eles acabam perpetuando a segregação ao invés de promover a inclusão.

A LDB enfatiza a necessidade de garantir recursos e práticas que beneficiem todos os estudantes. Isso inclui a responsabilidade dos educadores em criar e adaptar materiais que atendam a diversidade da sala de aula. Portanto, é essencial que a formação docente inclua orientações sobre como desenvolver práticas inclusivas no contexto do ensino híbrido, para que todos os estudantes possam aprender e prosperar juntos.

Portanto, essas questões reiteram a importância de pensar em estratégias que promovam a inclusão efetiva no ensino híbrido, reconhecendo que cada aluno merece ter acesso às mesmas oportunidades de aprendizagem.

3.1 PRÁTICAS DE APRENDIZAGEM INTEGRADORAS

As Práticas de Aprendizagens Integradoras e Inclusivas (PAIIs) referem-se a abordagens pedagógicas multidimensionais e multissensoriais, que buscam promover ambientes de aprendizado que valorizem a diversidade, a inclusão e a participação ativa de todos os estudantes (Alves, 2016). Conforme destacado pela autora, um aspecto essencial dessas práticas é o "olhar atento" e a "escuta sensível" por parte dos educadores, o que implica em estarem dispostos a observar e ouvir seus estudantes de forma empática, compreendendo suas necessidades e individualidades.

Tais práticas (PAIIs) buscam promover ambientes (cenários) de aprendizado que valorizem a diversidade, a inclusão e a participação ativa de todos os estudantes. Segundo

Alves (2016) “São estratégias que englobem em a razão, a imaginação, a intuição, a colaboração e o impacto emocional, vivenciado por todos os sujeitos de maneira multidimensional e multirreferencial”. Essas práticas são fundamentadas na concepção de que cada estudante traz consigo experiências únicas, que podem enriquecer o processo de ensino-aprendizagem.

Ainda de acordo com Alves (2016), a educação deve trazer para todos, as possibilidades de “inteireza” e “pertencimento”, ou seja, as práticas de aprendizagem integradoras devem conectar os discentes não apenas uns com os outros, mas também com o meio ambiente, a natureza e consigo mesmos. Essa conexão é crucial para o desenvolvimento de uma consciência crítica e do respeito à diversidade.

Destarte, enfatizamos a importância das práticas inclusivas na transformação do ambiente educacional, tornando-o mais acessível e acolhedor para todos os estudantes. É fundamental reconhecer que essas práticas estão em constante construção e evolução; não existe uma única forma de inclusão, mas sim uma multiplicidade de abordagens que podem ser ressignificadas ao longo do tempo. Isso implica que os educadores e pesquisadores devem estar sempre em busca de novas estratégias e métodos que atendam às necessidades de seus estudantes.

Os educadores devem estar preparados para essa dinâmica de mudança e inovação, desenvolvendo habilidades para adaptar suas práticas e integrar novos conhecimentos. A formação continuada é essencial para que os educadores possam oferecer experiências de aprendizado que sejam verdadeiramente integradoras e inclusivas, promovendo um ambiente onde todos os estudantes possam aprender e crescer juntos.

4 METODOLOGIA

A metodologia adotada nesta pesquisa se pautou na abordagem qualitativa. Classificar o projeto como pesquisa qualitativa faz sentido, pois essa abordagem “permite uma análise mais profunda das experiências humanas” (Yin, 2016), considerando a complexidade e subjetividade envolvidas, estruturando-se em dois momentos distintos: a teoria e a prática.

A fase teórica foi fundamental para delinear as características iniciais do estudo, aprofundando nosso conhecimento sobre o tema. Para isso, realizamos uma revisão bibliográfica utilizando as plataformas Scielo Brasil e Periódicos Capes no período de 2020 até 2023. O recorte foi feito devido ao aumento do uso dos Ambientes Híbridos nesse período,

em razão da pandemia do Coronavírus e da realização da pesquisa exploratória que ocorreu em 2023. Os descritores utilizados na busca foram “Formação Docente”, “Formação Inclusiva” e “Práticas Inclusivas”, os quais nos permitiram identificar e analisar as principais contribuições acadêmicas relacionadas ao nosso objeto de estudo. Consideramos os artigos que tinham a palavra Inclusão no título; os artigos que são escritos na língua portuguesa e artigos que versavam com a temática.

As pesquisas mostraram que: existem 40 artigos do tópico “Formação Docente”, mas apenas dois abordam a formação de educadores no contexto da inclusão. Apenas três dos 257 artigos encontrados na categoria “Formação Inclusiva” se referiam a práticas inclusivas na perspectiva aqui tratada. No entanto, apenas dois artigos foram encontrados com relação ao tópico “Práticas Inclusivas”.

Sendo assim, devido a escassez de pesquisas com a temática nos mostra a necessidade de mais estudos e investigações sobre como a formação de educadores está sendo conduzida no contexto da Educação Inclusiva, principalmente considerando os desafios enfrentados durante o contexto remoto ou híbrido. Dessa maneira, percebemos a necessidade de aprofundar os conhecimentos que enfatizam a importância da compreensão desse tema para promover práticas educacionais mais inclusivas e eficazes.

A parte prática da pesquisa se revelou igualmente significativa, pois possibilitou um complemento essencial ao conhecimento teórico adquirido. Esta fase consistiu em uma pesquisa exploratória descritiva, onde buscamos comparar e relacionar as teorias estudadas com as práticas observadas. Na concepção de Trivinõs (2008, p.109): “Os estudos exploratórios permitem ao investigador aumentar suas experiências em torno de determinado problema”. O propósito era ir além da simples coleta de dados, buscando compreender as particularidades e complexidades das experiências educacionais no contexto em questão. Dessa forma, para a coleta de dados, seguindo os critérios criados por Alves (2016), utilizamos o instrumento VADECRIE (De La Torre, 2012). O principal objetivo da proposta VADECRIE (De La Torre, 2012) é fornecer uma estrutura analítica que permita aos educadores refletir sobre suas práticas, identificar pontos de melhoria e implementar estratégias que favoreçam a inclusão e a inovação nas salas de aula.

Nossa descoberta se deu a partir do Minicurso intitulado “Práticas de Aprendizagem Integradoras e Inclusivas no Ambiente Educacional Híbrido”, ministrado de forma híbrida, com momentos presenciais na Universidade Federal de Alagoas (UFAL) e virtuais no Google Meet, pela professora Maria Dolores Fortes Alves, que é nossa orientadora. Nós, as

pesquisadoras, atuamos como monitoras e participantes do curso, que teve uma carga horária total de 32 horas. Após a conclusão do minicurso, disponibilizamos aos participantes um formulário avaliativo via WhatsApp, que continha 100 perguntas, organizadas em 10 categorias da proposta VADECRIE (De La Torre, 2012). Essas categorias são: Gestão Criativa, Professores Criativos, Cultura Inovadora, Criatividade como Valor, Espírito Propositivo, Visão Transdisciplinar, Currículo Polivalente, Metodologias Didáticas, Avaliação Transformadora e Valores Humanos.

Para o nosso estudo, decidimos focar em cinco das dez categorias, uma vez que consideramos que estas se relacionavam diretamente com o objetivo da nossa investigação. As categorias selecionadas foram: Professores Criativos, Cultura Inovadora, Visão Transdisciplinar, Metodologias Didáticas e Valores Humanos. O minicurso contou com 30 participantes, sendo 20 docentes da Rede Pública de Alagoas e 10 estudantes de licenciaturas da UFAL. Contudo, obtivemos um total de 17 respostas ao formulário, sendo 13 provenientes dos docentes e 4 dos estudantes.

5 RESULTADOS E DISCUSSÕES: Pesquisa Exploratória

Coletou-se as experiências dos participantes e suas opiniões sobre a formação de educadores nas escolas públicas, especialmente em relação ao ensino de crianças com necessidades educacionais específicas. Dessa maneira, queríamos entender não apenas as consequências dessas práticas, mas também a origem dos educadores e estudantes que participaram da avaliação do curso. A proposta VADECRIE (De La Torre, 2012) abordou currículo, metodologia de ensino, formação de professores, organização estrutural e avaliação formativa.

Ademais, oito mencionaram que atuaram na Escola Diversidade¹, que ficava localizada no bairro Vergel do Lago, em Maceió. Essa área, que depende principalmente da pesca do sururu na Lagoa Mundaú.

Outra instituição educacional mencionada por cinco participantes foi a Escola Equidade¹, que fica situada em Rio Largo, no interior de Alagoas, onde a economia é baseada por grandes indústrias, principalmente, as usinas de açúcar. A escola atende estudantes do ensino fundamental e médio, mas, assim como a Escola Diversidade, também enfrenta

¹ Nomes fictícios para assegurar a credibilidade da pesquisa.

desafios em relação à infraestrutura, por exemplo, a presença de piso tátil e rampas de acessos para a inclusão de estudantes com deficiência física.

Conforme destacado na revisão teórica deste artigo, a formação continuada dos educadores é uma questão fundamental quando se busca uma Educação de qualidade e inclusiva (Saviani, 2005; Imbernón, 2002; Marcelo Garcia, 1999). No entanto, as percepções compartilhadas pelos participantes revelam que ainda existem desafios significativos nesse sentido. Apenas 8 dos 17 participantes consideraram que os docentes são capazes de construir situações de aula atrativas e originais, o que evidencia a necessidade de maior investimento na qualificação docente.

Evidencia-se os principais pontos de vista dos cursistas em relação às interações presentes no ambiente escolar, como por exemplo, como a escola lida com contratemplos presentes no dia a dia, como é promovida a formação continuada dos profissionais, e como se dá a comunicação entre os diversos setores no ambiente escolar. Avaliamos as respostas variando de 0 a 10, sendo 0 a pior nota, 7 uma nota mediana e 10 a melhor. Dessa forma, consideramos os seguintes tópicos:

O tópico “Professor Criativo” abordou questões como a capacidade dos educadores de promover inovação do cotidiano e criar situações aulas inovadoras e motivadoras. Observamos que a maioria dos participantes (11 de 17) reconheceu a capacidade dos docentes de introduzir mudanças do cotidiano escolar e familiar. No entanto, em relação à construção de situações atrativas e originais para as aulas, apenas 8 participantes consideraram isso como um ponto positivo.

No contexto de “Cultura Inovadora”, foram explorados o planejamento de práticas inovadoras na escola e a disposição da instituição em buscar constantemente melhorias. Os resultados indicaram que apenas 8 dos 17 participantes perceberam um planejamento efetivo de ações e práticas inovadoras na escola. Quanto à disposição e abertura da escola em buscar melhorias constantes, 10 participantes indicaram que as escolas tentam sempre buscar melhorias na infraestrutura ou no ensino oferecido.

De acordo com a “Visão Transdisciplinar e Transformadora”, foi avaliado se a prática do professor é integradora, sensível, criativa e transformadora. Apenas dez dos participantes disseram que os docentes eram integradores, sensíveis, criativos e transformadores.

Quando se trata de “Metodologia e Estratégias Didáticas”, a ênfase recaiu na necessidade de desenvolver novas abordagens e metodologias para trabalhar com os

estudantes de forma inclusiva. Apenas oito participantes concordaram que há uma relação útil entre recursos analógicos e tecnologias virtuais para o aprendizado dos estudantes.

Por fim, quando se trata de “Valores Humanos”, apenas nove participantes responderam afirmativamente que a escola promove a inclusão social e está atenta às necessidades educativas específicas. Eles também concordaram que a escola promove a inclusão social e está atenta às necessidades educativas específicas, considerando a importância do ponto de vista humano na prática educativa, defendido por Freire (1996).

Esses questionamentos e pesquisas foram fundamentais para entender o contexto atual da formação e prática docente, especialmente em relação à inclusão e inovação educacional nas escolas públicas. O curso ofereceu um espaço considerável para a troca de ideias e o desenvolvimento de métodos pedagógicos, com o objetivo constante de oferecer uma educação mais inclusiva e eficiente para todos os estudantes.

Embora variados, esses resultados fornecem uma visão crítica e contextualizada da Formação Docente. A análise dos dados mostrou que apenas 10 participantes perceberam que os educadores possuem uma prática integradora, sensível, criativa e transformadora, conforme preconizado pelas Práticas de Aprendizagem Integradoras e Inclusivas (Alves, 2016). Esse resultado reitera a afirmação de Mendes (2006) de que muitos estudantes que têm acesso à escola não recebem uma educação adequada devido à falta de profissionais qualificados.

De acordo com a revisão da literatura realizada, a escassez de pesquisas que abordam a temática da formação docente no contexto da Educação Inclusiva é preocupante. Nas plataformas Scielo Brasil e Periódicos Capes, foram encontrados apenas 2 artigos que discutiam a formação de docentes na perspectiva inclusiva, dentre os 40 artigos localizados com o descritor “Formação Docente”. Essa constatação evidencia a necessidade urgente de mais estudos e investigações nessa área, considerando os desafios enfrentados pelos educadores, especialmente no contexto híbrido.

Ademais, durante a análise do formulário, foi observado que cinco docentes ainda resistiam a usar tecnologias assistivas em suas aulas. Eles permanecem apegados aos modelos tradicionais de ensino e evitam usar ferramentas inovadoras que poderiam facilitar o aprendizado e incluir estudantes com necessidades específicas. Essa resistência pode ser causada por vários motivos, como ser desconhecido da tecnologia ou ter medo de mudanças do ambiente escolar.

Diante dos desafios e das oportunidades identificadas durante o minicurso, fica evidente a urgência e a importância da formação continuada dos educadores. É fundamental

investir em programas de capacitação e atualização pedagógica que promovam uma abordagem inclusiva, inovadora e sensível às necessidades dos estudantes.

A formação continuada permite que os educadores desenvolvam as habilidades e competências necessárias para se desempenhar de forma eficaz em vários ambientes educacionais, especialmente, a melhoria da escuta e do olhar sensível que permite que o educador esteja atento às individualidades, necessidades, às vozes e as experiências de cada estudante. O uso de tecnologias assistivas, o desenvolvimento de práticas pedagógicas inclusivas e a promoção dos valores humanos na educação são todos exemplos disso. Além disso, a formação continuada proporciona espaço para reflexão e diálogo sobre os desafios enfrentados pelos educadores, permitindo a troca de experiências e estratégias entre outros educadores.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir da análise realizada neste artigo, fica clara a importância fundamental da qualificação continuada dos docentes, especialmente em relação à fomentação de uma Educação Inclusiva de qualidade. Os resultados obtidos com a pesquisa exploratória realizada durante o curso “Práticas de Aprendizagem Integradoras e Inclusivas” revelam aspectos significativos sobre a formação docente e as práticas inclusivas nas escolas públicas.

As percepções compartilhadas pelos participantes destacam tanto os avanços quanto os desafios a serem superados no contexto da formação e das práticas docentes inclusivas, principalmente em ambientes híbridos de aprendizagem. Aspectos como a necessidade de mais flexibilidade, criatividade e sensibilidade por parte dos educadores, o desenvolvimento de metodologias inovadoras e a atenção efetiva às necessidades educativas específicas dos estudantes foram destacados como fundamentais, mas também insuficientemente implementados no cotidiano escolar.

Conforme apontado na revisão teórica do artigo, a formação continuada dos docentes é fundamental para a promoção de uma educação inclusiva e de qualidade (Saviani, 2005; Imbernón, 2002; Marcelo Garcia, 1999). Essa qualificação docente é especialmente importante para fomentar a Educação Inclusiva e as Práticas de Aprendizagem Criativas no contexto do Ambiente Educacional Híbrido. Ao investir na formação continuada, os educadores desenvolvem habilidades e competências essenciais para lidar com a diversidade presente em suas salas de aula, adaptando suas práticas pedagógicas e utilizando recursos

tecnológicos de forma inclusiva. Dessa forma, os educadores conseguem criar ambientes de aprendizagem que valorizam a integração, a sensibilidade e a transformação social, conforme preconizado pelas Práticas de Aprendizagem Integradoras e Inclusivas (Alves, 2016).

Apesar dos inegáveis avanços alcançados ao longo dos anos, com a promulgação de Leis e Políticas Públicas voltadas à Educação Inclusiva, o ambiente escolar ainda necessita de recursos, estruturas adequadas e profissionais bem capacitados para lidar com a diversidade presente nas escolas. Esta realidade reflete a urgência de um investimento contínuo e eficaz na formação contínua dos docentes, oferecendo-lhes um suporte teórico e prático para o desenvolvimento de estratégias pedagógicas que respondam às diferentes necessidades de todos os discentes em sua singularidade.

Nesse sentido, é fundamental que as redes públicas de ensino priorizem a qualificação permanente de seus profissionais, incentivando a construção de uma prática educativa baseada na criatividade, na sensibilidade às diferenças e no comprometimento com a aprendizagem e o desenvolvimento de cada um dos educandos. Assim, será possível avançar para uma educação verdadeiramente inclusiva, que valorize a diversidade e ofereça oportunidades equitativas de crescimento e realização a todos os estudantes, contribuindo para a transformação social e o fortalecimento de uma sociedade mais justa e inclusiva.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Maria Elizabeth Bianconcini. Currículo e tecnologias em tempos de pandemia: potencial para adoção de múltiplos hibridismos. In: RONCA, A. C.; ALMEIDA, L. R. *Relatos de pesquisa em psicologia da educação*. Campinas, SP: Pontes Editores, v. 7, 2022. p. 297-319.

ALVES, M.; PEREIRA FILHO, A.; LEITE, T.; MORCERF, V. Escola como espaço de criação, inclusão e tessituras: semeando ciência com consciência. *Revista Humanidades e Inovação*, v. 8, n. 43, 2021.

ALVES, M. *Práticas de aprendizagem integradoras e inclusivas*. Rio de Janeiro: Wak, 2016.

BRASIL. Assembleia Nacional Constituinte. *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília, DF: Senado Federal, Secretaria Especial de Editoração e Publicações, 1988.

BRASIL. Congresso Nacional. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 23 dez. 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. *Plano Nacional de Educação (PNE)*. Lei Federal nº 10.172, de 9 jan. 2001. Brasília, DF: MEC, 2001.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). *Resumo técnico: Censo Escolar da Educação Básica 2020*. Brasília, DF: Inep, 2021.

BRASIL. Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 7 jul. 2015.

DE LA TORRE, Saturnino. *Dialogando com a criatividade*. São Paulo: Madras, 2008.

DE LA TORRE, Saturnino. *Instrumento para avaliar o desenvolvimento criativo de instituições de ensino (VADECRIE)*. Barcelona: Círculo Rojo, 2012.

IMBERNÓN, Francisco. *Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza*. São Paulo: Cortez, 2002.

LIMA, Paulo Antônio. *Educação inclusiva e igualdade social*. São Paulo: Avercamp, 2006.

MARCELO GARCIA, Carlos. *Formação de professores: para uma mudança educativa*. Porto: Porto Editora, 1999.

MAZZOTTA, Marcos José da Silveira. *Educação especial no Brasil: história e políticas públicas*. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

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

MIZUKAMI, Maria Geralda Nunes et al. *Escola e aprendizagem da docência: processos de investigação e formação*. São Carlos: EdUFSCar, 2002.

MORAN, José. Educação híbrida: um conceito chave para a educação, hoje. In: BACICH, Lilian; TANZI, Alexandre; TREVISANI, Fernando (org.). *Ensino híbrido: personalização e tecnologia na educação*. Porto Alegre: Penso, 2015. p. 27-45.

ONU. *Declaração Universal dos Direitos Humanos*. Paris: ONU, 1948.

ONU. *Declaração de Sundberg*. Málaga: Unesco, 1981.

ONU. *Declaração Mundial de Educação para Todos*. Jomtien: Unesco, 1990.

PEREIRA FILHO, A.; ALVES, M. Escolas criativas e inclusão. *Revista Teias*, v. 22, n. 66, 2021. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/revistateias/article/view/59025>. Acesso em: 20 maio 2023.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

PESSOTI, Eloá. *Deficiência e exclusão: a história de um estigma*. São Paulo: Edições Loyola, 1986.

SAVIANI, Dermeval. História da formação docente no Brasil: três momentos decisivos. *Educação*, Santa Maria, v. 30, n. 2, p. 11–26, 2011. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/reveducacao/article/view/3735>. Acesso em: 30 mar. 2024.

SILVA, Deziane Costa da; MIGUEL, Joelson Rodrigues. Práticas pedagógicas inclusivas no âmbito escolar. *Id on Line Revista Multidisciplinar e de Psicologia*, v. 14, n. 51, p. 880-894, jul. 2020.

SILVA, Henrique Miguel de Lima; SILVA, Maria Zilda Medeiros da; ALVES, Soraya Nogueira Albert Loureiro. Ensino híbrido e inclusão da pessoa com deficiência: um estudo de caso nas séries iniciais durante o cenário pandêmico. *Revista Linguagens & Letramentos*, Cajazeiras, v. 6, n. 2, p. 180-204, jul./dez. 2021. Disponível em: <https://cfp.revistas.ufcg.edu.br/cfp/index.php/linguagensletramentos/article/view/1848>. Acesso em: 13 nov. 2024.

SOUZA, R.; ALVES, Maria; SANTOS, N. Mapeando práticas de aprendizagem integradoras e inclusivas na cidade de Maceió-Alagoas. *Revista Edição Especial Alagoas*, v. 7, n. 1, 2021.

TRIVIÑOS, Augusto Nibaldo da Silva. *Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação*. São Paulo: Atlas, 2008.

UNESCO. *Declaração de Salamanca*. Salamanca: Unesco, 1994.

YIN, Robert K. *Pesquisa qualitativa do início ao fim*. Porto Alegre: Penso, 2016.