

Formação continuada de professores da Educação Especial dos alunos com deficiência visual no município de Cariacica em tempos de Covid-19

Michelle Soares Braga de Oliveira Silva
Douglas Christian Ferrari de Melo



Formação continuada de professores da Educação Especial dos alunos com deficiência visual no município de Cariacica em tempos de Covid-19

Michelle Soares Braga de Oliveira Silva
Douglas Christian Ferrari de Melo



Copyright © 2024 Encontrografia Editora.

Todos os direitos reservados. É proibida a reprodução parcial ou total desta obra sem a expressa autorização da editora.

EDITOR CIENTÍFICO

Décio Nascimento Guimarães

EDITORA ADJUNTA

Carolina Gonçalves Caldas

COORDENADORIA TÉCNICA

Gisele Pessin

Fernanda Luísa de Miranda Cardoso

DESIGN

Diagramação: Nadini Mádhava

Design de capa: Nadini Mádhava

Foto de Capa: Freepik.com

REVISÃO

Leticia Barreto

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
(Câmara Brasileira do Livro, SP, Brasil)

Silva, Michelle Soares Braga de Oliveira
Formação continuada de professores da educação especial dos alunos com deficiência visual no município de Cariacica em tempos de Covid-19 / Michelle Soares Braga de Oliveira Silva, Douglas Christian Ferrari de Melo. -- Campos dos Goytacazes, RJ : Encontrografia Editora, 2024.

Bibliografia.

ISBN 978-65-5456-084-9

1. COVID-19 - Pandemia 2. Educação especial
3. Pessoas com deficiência - Educação 4. Professores - Formação profissional I. Melo, Douglas Christian Ferrari de. II. Título.

24-223644

CDD-370.71

Índices para catálogo sistemático:

1. Professores : Formação contínua : Educação 370.71

Eliane de Freitas Leite - Bibliotecária - CRB 8/8415

DOI: 10.52695/978-65-5456-084-9

encontrografia

ENCONTROGRAFIA EDITORA COMUNICAÇÃO E ACESSIBILIDADE LTDA

Av. Alberto Torres, 371 - Sala 1101, Centro

Campos dos Goytacazes, RJ, 28035-581 | Tel: (22) 2030-7746

www.encontrografia.com | editora@encontrografia.com

Comitê científico/editorial

Prof. Dr. Antonio Hernández Fernández – UNIVERSIDAD DE JAÉN (ESPANHA)

Prof. Dr. Carlos Henrique Medeiros de Souza – UENF (BRASIL)

Prof. Dr. Casimiro M. Marques Balsa – UNIVERSIDADE NOVA DE LISBOA (PORTUGAL)

Prof. Dr. Cássius Guimarães Chai – MPMA (BRASIL)

Prof. Dr. Daniel González – UNIVERSIDAD DE GRANADA (ESPANHA)

Prof. Dr. Douglas Christian Ferrari de Melo – UFES (BRASIL)

Prof. Dr. Eduardo Shimoda – UCAM (BRASIL)

Prof.^a Dr.^a Emilene Coco dos Santos – IFES (BRASIL)

Prof.^a Dr.^a Fabiana Alvarenga Rangel – UFES (BRASIL)

Prof. Dr. Fabrício Moraes de Almeida – UNIR (BRASIL)

Prof.^a Dr.^a Fernanda Luísa de Miranda Cardoso – UFF (BRASIL)

Prof. Dr. Francisco Antonio Pereira Fialho – UFSC (BRASIL)

Prof. Dr. Francisco Elias Simão Merçon – FAFIA (BRASIL)

Prof. Dr. Iêdo de Oliveira Paes – UFRPE (BRASIL)

Prof. Dr. Javier Vergara Núñez – UNIVERSIDAD DE PLAYA ANCHA (CHILE)

Prof. Dr. José Antonio Torres González – UNIVERSIDAD DE JAÉN (ESPANHA)

Prof. Dr. José Pereira da Silva – UERJ (BRASIL)

Prof.^a Dr.^a Magda Bahia Schlee – UERJ (BRASIL)

Prof.^a Dr.^a Margareth Vetis Zaganelli – UFES (BRASIL)

Prof.^a Dr.^a Martha Vergara Fregoso – UNIVERSIDAD DE GUADALAJARA (MÉXICO)

Prof.^a Dr.^a Patrícia Teles Alvaro – IFRJ (BRASIL)

Prof.^a Dr.^a Rita de Cássia Barbosa Paiva Magalhães – UFRN (BRASIL)

Prof. Dr. Rogério Drago – UFES (BRASIL)

Prof.^a Dr.^a Shirlena Campos de Souza Amaral – UENF (BRASIL)

Prof. Dr. Wilson Madeira Filho – UFF (BRASIL)

Este livro passou por avaliação e aprovação às cegas de dois ou mais pareceristas *ad hoc*.

Sumário

Agradecimentos.....	10
Prefácio.....	12
Apresentação.....	15
1. Considerações iniciais.....	17
2. Pressupostos metodológicos	22
2.1 A pesquisa qualitativa e exploratória.....	22
2.2 O campo de pesquisa e os sujeitos.....	23
2.3 Os procedimentos para a produção dos dados	25
2.3.1 Observação Indireta por meio da Análise Documental	25
2.3.2 Observação Direta Intensiva por meio de Entrevistas.....	26
3. O que dizem as pesquisas e sua sistematização por eixos	27
3.1 Eixo 1. Formação	34
3.2 Eixo 2. Educação Especial e formação	36
3.3 Eixo 3. Formação de Professores, Educação Inclusiva e Tecnologia	39
3.4 Eixo 4. Pandemia, Formação, Tecnologia e Ensino Híbrido	40

4. Educação Especial: uma perspectiva inclusiva, conceitos-chave e base legal	44
4.1 O Atendimento Educacional Especializado e a formação docente	54
5. Os aspectos da teoria histórico-cultural e pedagogia histórico-crítica na formação continuada.....	59
6. Entrelaçamento dos dados e entrevista.....	65
6.1 Eixo 1. Formação: relação de trabalho.....	67
6.2 Eixo 2. Educação Especial e formação: relação entre teoria e prática	72
6.3. Eixo 3. Formação de professores da Educação Especial em deficiência visual e tecnologia: enfrentando novos desafios na pandemia	78
7. Considerações finais	85
Referências	92

Agradecimentos

Não seria possível conceber este livro sem a contribuição fundamental daqueles que gentilmente compartilharam suas ideias, textos e, sobretudo, nos momentos mais desafiadores, ofereceram um apoio solidário indispensável para esta empreitada.

São pessoas como meu orientador do mestrado, professor Dr. Douglas Christian Ferrari de Melo, com quem aprendi muito e espero continuar aprendendo. Obrigada por ter acreditado em mim, você transformou a minha vida.

Aos meus pais Marly e Deolindo, aos meus filhos Nicolas e Isabelle e ao meu esposo Carlos Alberto pela compreensão e paciência nos momentos em que não estivemos juntos durante o período da escrita da dissertação do mestrado que deu origem a esta obra.

A Deus acima de tudo, por me sustentar e conduzir nesse processo.

Agradeço à Universidade Federal do Espírito Santo (Ufes), ao PPGE/Ufes e ao Centro de Educação.

Por fim, agradeço a todos os professores que contribuíram para a minha formação.

“A inclusão não é algo que se fala, mas algo que se vive, intensa e conscientemente, contínua e tenazmente, concreta e francamente. A inclusão é a participação de todos pelo todo, com todos. A inclusão não é mera teoria da moda, mas uma atitude de vida; uma expressão de sociedade e cidadania; uma compreensão de que todos os seres humanos são humanos.”

(Martins, 2006).

Prefácio

Caro leitor,

É com entusiasmo que lhe apresento o livro *Formação continuada de professores da Educação Especial dos alunos com deficiência visual no município de Cariacica em tempos de Covid-19*, da Encontrografia Editora, que mergulha no universo da Educação Especial, com foco na formação continuada de professores que atuam com estudantes com deficiência visual, especialmente no contexto desafiador da pandemia da Covid-19. Agradeço de coração aos autores pelo convite para prefaciar este livro. Douglas, amigo-irmão de longa data, companheiro na luta por uma nova civilização e um novo ser humano; e à Michelle, educadora que se alimenta da esperança, do verbo esperar, de construir uma educação emancipadora! Ao longo das próximas páginas, convido você, leitor, a acompanhar uma jornada de reflexão, aprendizado e descobertas sobre a importância da formação continuada docente, os desafios enfrentados e as estratégias adotadas pelos(as) professores(as) para garantir uma formação humana integral aos estudantes com deficiência visual durante o período pandêmico no município de Cariacica-ES.

A obra nos brinda com reflexões e provocações sobre a formação docente e sua interface com a Educação Especial a partir de um construto teórico da pedagogia histórico-crítica e histórico-cultural. Assim, os autores se debruçam sobre os desafios encontrados por professores da Educação Especial,

tendo como lócus o município de Cariacica-ES, para dar materialidade ao direito do aluno com deficiência visual ao conhecimento escolar construído e sistematizado pela humanidade em seu percurso histórico e a problematização crítica das relações sociais capitalistas, que produzem a opressão, discriminação, capacitismo e desigualdades em relação à pessoa com deficiência.

O livro tem início com a apresentação da trajetória pessoal dos autores e o vínculo ontológico-cognitivo-afetivo dos mesmos com o campo da Educação Especial, revelando para o(a) leitor(a) uma sólida formação e pertencimento de Michelle e Douglas ao campo da Educação Especial. Os autores nos instigam a refletir sobre a relevância da formação continuada dos professores, especialmente no que tange à deficiência visual, e como essa formação se delineou durante o período pandêmico da Covid-19.

Ao longo dos capítulos, somos apresentados aos objetivos específicos do estudo, que incluem conhecer as estratégias propostas na formação continuada docente, os desafios enfrentados pelos profissionais e a compreensão da formação dos professores com base na pedagogia histórico-crítica e histórico-cultural. Nesse movimento, os autores nos guiam por uma revisão de literatura em que abordam a formação docente e a Educação Especial, destacando a importância das entrevistas semiestruturadas como fonte de validade e credibilidade na pesquisa.

A análise dos resultados da pesquisa empírica nos revelam a adoção de tecnologias digitais pela Rede Municipal de Educação de Cariacica-ES para garantir o atendimento remoto aos alunos e professores durante a pandemia, evidenciando os novos desafios enfrentados pelos educadores frente à tecnologia, no processo educativo dos alunos com deficiência visual.

Ao finalizar a leitura, somos convidados a refletir sobre o papel da formação de professores na Educação Especial, questionando se estamos preparando os educadores apenas para atender ao modelo instituído pela política educacional atual ou se estamos antecipando mudanças e contemplando aspectos de formação docente para o uso crítico da tecnologia em que a mesma se apresente como meio para a inclusão dos estudantes com deficiência visual e não um fim em si mesma.

Portanto, este livro se apresenta como um convite à reflexão e à ação, inspirando-nos a contribuir para a construção de novas relações sociais e

escolares que sejam anticapitalistas e anticapacitista, condições ontológicas para a emancipação humana.

Boa leitura!

Eliesér Toretta Zen

Professor titular de filosofia do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Espírito Santo (Ifes). Pós-doutor em Educação pela Universidade Federal do Espírito Santo (Ufes).

Apresentação

Em tempos de pandemia, a Educação Especial enfrentou desafios sem precedentes, especialmente na inclusão de alunos com deficiência visual. Este livro examina a Formação Continuada de professores da Educação Especial na área de deficiência visual em Cariacica, durante os anos de 2020-2021, destacando a necessidade de uma abordagem abrangente que consolide tanto conhecimentos específicos quanto os generalistas.

A súbita transição para o ensino on-line, mediada por tecnologias como telefones, WhatsApp e Youtube, exigiu adaptações rápidas de professores e alunos. Assim, este estudo investiga como os educadores enfrentaram essas mudanças e quais estratégias foram adotadas para diminuir o impacto desse processo na vida dos estudantes com deficiência visual.

Fundamentado na teoria histórico-cultural de Vigotski e na pedagogia histórico-crítica de Saviani, o livro analisa o desenvolvimento humano e a formação do conhecimento a partir das influências do ambiente social, das experiências históricas e da cultura. Utilizando métodos qualitativos, como entrevistas semiestruturadas, análise documental e observação participante, a pesquisa busca aprofundar a compreensão das experiências e contextos dos professores envolvidos.

Com uma perspectiva epistemológica e metodológica qualitativa, esta obra oferece uma visão detalhada dos desafios e ressignificações na Edu-

cação Especial durante a pandemia. É uma leitura essencial para aqueles que desejam entender e melhorar a Formação Continuada de professores em tempos de adversidade.

Michelle Braga

1. Considerações iniciais

Começo este livro apresentando parte da minha vida, explicitando o que me impulsionou a adentrar a Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva e, de forma mais específica, nos estudos relacionados à pessoa com deficiência visual.

Aos 18 anos, em 1997, ingressei no curso de Direito e aos 19 já estava lecionando pela primeira vez em uma escola em Cariacica Sede, aos alunos de 1º, 2º e 3º anos do Ensino Médio e aos cursos de Administração, Contabilidade e Científico. Concluí o curso de Direito em 2001 e no ano seguinte entrei para a escola da Magistratura do Espírito Santo, na qual permaneci até 2004. Em 2005, disposta a retomar um sonho antigo, retornei aos bancos escolares em um pré-vestibular e, em 2006, ingressei no curso de Pedagogia da Universidade Federal do Espírito Santo (UFES).

Os anos seguintes coincidiram com a chegada dos meus filhos, contribuindo para uma observação prática do desenvolvimento deles. Nicolas, com 2 anos, foi considerado hiperativo pela escola, e como mãe me aprofundei na área da educação inclusiva para melhor compreender a situação. Em 2010, fiz uma pós-graduação na área de Educação Infantil para aprofundamento e construção do meu Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) que se pautava na violência doméstica contra crianças e os mecanismos de proteção. Em 2013, cursei uma especialização em Educação Especial na perspectiva da Inclusão,

ministrada na UFES. De forma concomitante, participei do programa de iniciação científica entre agosto de 2013 e julho de 2014 na mesma instituição. Nesse tempo, Nicolas já havia sido considerado dentro do padrão, um padrão de criança ativa, criativa e com muita energia para gastar.

Os anos de 2006 a 2014 compuseram um período muito intenso de estudos relacionados à Educação Especial. Com a especialização, pude conhecer o curso de braille, direcionado para a área da deficiência visual. Em 2014, finalizei o curso de Pedagogia e, em dezembro do mesmo ano, concluí minha especialização em Educação Inclusiva.

Durante a realização da citada especialização em Educação Especial, fascinei-me com um caminho que parecia bem solitário e que apresentava muitos desafios, como o estudo a respeito da aprendizagem da criança com deficiência visual, a formação dos professores e materiais disponibilizados para o trabalho com a deficiência visual. Continuei meus estudos e me aprofundei, de janeiro a junho de 2016, no curso de braille, o que me possibilitou conhecer um pouco mais a respeito do assunto. Não havia, em Vitória, muitos profissionais, tampouco cursos na área de Deficiência Visual; sendo assim, agarrava-me a toda oportunidade que pudesse me oferecer mais aprofundamento na área pretendida.

Em 2016, prestei concurso para professora da Rede Municipal de Educação de Cariacica, sendo aprovada e convocada em setembro de 2017 como regente de sala, em uma turma de 2º ano, mas no final do ano surgiu a possibilidade de se fazer uma seleção chamada “prova de perfil”, que era destinada a quem quisesse trabalhar com o público-alvo da Educação Especial no município de Cariacica. Para fazer a prova, era necessário que comprovássemos nossa especialidade na área pretendida. Passei na prova e, em 2017, fui chamada para trabalhar na sala de recurso multiprofissional polo em deficiência visual.

Durante meu período em sala de recursos, senti dificuldades no processo de escolarização dos alunos com deficiência visual e isso me incomodava. Queria proporcionar aulas que pudessem enriquecer e dar mais possibilidades de emancipação e constituição a estes alunos. E como professora, observando o dia a dia dos meus alunos com deficiência visual, percebi que nossa função vai além do ensino de braille e soroban. Dessa forma, pedi à equipe gestora para realizar uma formação na área de deficiência visual de orientação e mobilidade, no Instituto Benjamin Constant, em 2018, no Rio

de Janeiro, e, em contrapartida, coloquei-me à disposição para palestras no sentido de compartilhar o conteúdo aprendido com os colegas da área. A Secretaria de Educação gestora à época, por meio da equipe de Coordenação da Educação Especial, permitiu e apoiou o trabalho.

Em 2019, fui convidada a compor a equipe de Educação Especial de Cariacica e, junto à Coordenação e Gerência de Ensino, montamos o curso “Deficiência Visual – Práticas educativas para uma vida independente no contexto escolar”, com o intuito de ofertar aos profissionais da rede uma formação continuada no conhecimento básico a respeito de práticas que pudessem ser realizadas na escola com crianças com deficiência visual. O curso contou com a participação de diversos profissionais, dentre eles médicos, psicólogos e doutores em Educação. Porém, este curso não fazia parte da formação continuada, era um curso à parte. Foi assim que surgiu o interesse no tema da Formação Continuada para professores da Educação Especial na área de deficiência visual.

O mestrado sempre fez parte das minhas metas. Entendo como essencial ao aprofundamento no aprendizado da graduação, pois esta etapa permite, por meio de uma reflexão teórica, discutir e questionar argumentos contrários aos nossos, possibilitando analisar opiniões e estabelecer possíveis relações, e, ao final, podemos expressar nosso ponto de vista por meio de argumentos que fundamentam o nosso posicionamento.

Em 2020, com a chegada da pandemia da Covid-19, muitos setores necessários ao desenvolvimento de uma sociedade foram paralisados, além de ocasionar um período de isolamento social. A escola ficou paralisada durante um tempo, gerando desafios e dificuldades relacionados à inclusão do aluno com deficiência, e antes que pudéssemos digerir o que estava acontecendo, forçou-nos a seguir caminhos nunca imaginados para a Educação Básica. Fomos direcionados a um rumo bem diferente do que sempre afirmamos ser o melhor caminho para o desenvolvimento da educação, dos alunos e dos professores, ou seja, a forma presencial foi substituída pela on-line.

Em 2021, cheguei ao início deste novo momento de continuar os estudos no mestrado em Educação Especial, com foco na deficiência visual, e aprofundar os estudos na área da formação para os professores no tempo da pandemia da Covid-19, delimitando os anos de 2020 e 2021.

No ano de 2020, por conta da Covid-19, de maneira súbita, passamos ao uso de tecnologias, fazendo emergir novas possibilidades de educação

e ressignificações. Telefones, WhatsApp e YouTube compuseram os canais pelos quais as aulas se tornaram possíveis. Materiais impressos e a completa dependência do auxílio da família no processo educacional foram impostos. Com isso, nossos alunos, professores e sistema de ensino sofreram com o impacto e tivemos de nos readaptar.

Surgiram, assim, vários questionamentos: Como o profissional conseguiu lidar com todas as mudanças? Quais as medidas e orientações foram passadas? Como foi o impacto deste processo na vida dos estudantes com deficiência diante deste contexto? Como o município se posicionou? Como a formação dos professores contribuiu para que os alunos tivessem acesso à educação, e sua permanência na escola em tempos de pandemia?

Portanto, este livro traz como recorte o período de pandemia, com o objetivo geral de compreender como se delineou o desenvolvimento da formação continuada dos professores da Educação Especial, de alunos com deficiência visual no município de Cariacica durante o período pandêmico da Covid-19 de 2020 e 2021.

Os objetivos específicos do estudo foram: 1) conhecer quais estratégias foram propostas na garantia do desenvolvimento desta formação continuada com ênfase na deficiência visual; 2) conhecer quais foram os desafios enfrentados pelos profissionais durante o processo; 3) compreender a formação continuada com base nas teorias histórico-crítica e histórico-cultural.

Esta obra fundamenta-se na teoria histórico-cultural de Vigotski e na pedagogia histórico-crítica de Saviani. Freitas (2002, p. 22) afirma que essa abordagem procura “construir uma nova psicologia que deve refletir o indivíduo em sua totalidade, articulando dialeticamente os aspectos externos com sujeitos internos, considerando a relação do sujeito com a sociedade à qual pertence”. A abordagem histórico-cultural baseia-se na tentativa de superar os reducionismos das concepções empiristas e idealistas.

Compreender como se delineou a formação dos professores da Educação Especial de alunos com deficiência visual no município de Cariacica neste tempo de pandemia permite pensar em propostas de formação continuada para professores à luz dos elementos conceituais das teorias de fundamentação e das políticas públicas vigentes sobre a temática.

Este livro está descrito em uma perspectiva epistemológica, metodológica qualitativa e de caráter exploratório. Para tanto, utilizamos como instrumentos de produção de dados entrevistas semiestruturadas, análise documental e observação participante. Esses instrumentos foram selecionados para aprofundar a compreensão dos fenômenos estudados, explorando as perspectivas, experiências e contextos dos participantes.

Os sujeitos da pesquisa constituíram-se dos professores que atuaram com alunos com deficiência visual na Rede Municipal de Educação de Cariacica e passaram pelos cursos de formação continuada no município nos anos de 2020-2021. O processo de produção de dados desta pesquisa se deu em 2022-2023 por meios tecnológicos com os professores que participaram dos momentos formativos nos anos citados.

O presente livro está organizado da seguinte maneira: no primeiro capítulo, que traz as considerações iniciais do livro, exponho a minha trajetória profissional, bem como os motivos que me fizeram trilhar o caminho da Educação Especial. No segundo capítulo, encontra-se a construção dos pressupostos metodológicos que estruturam e sustentam esta obra. Retrata-se o tipo de pesquisa, o campo, os sujeitos e os procedimentos para a elaboração dos dados.

No terceiro capítulo, retratamos a revisão de literatura, que consiste no levantamento de temas relacionados à formação de professores de Educação Especial, formação e tecnologia, sistema EaD, retirados do banco de teses e dissertações da Ufes, Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações, Portal Capes, Google Acadêmico e periódicos da Ufes.

No quarto capítulo, realizamos um breve histórico da Educação Especial na perspectiva inclusiva, no qual trazemos o conceito e base legal. Também apresentamos pontos de reflexão a respeito da formação docente e do Atendimento Educacional Especializado.

O quinto capítulo consiste na construção inicial de nosso aporte teórico, para apresentar a teoria que dá base à produção desta pesquisa. No sexto capítulo, realizamos o entrelaçamento dos dados e das entrevistas realizadas, sendo sistematizados por tópicos com o intuito de reconhecer os limites e avanços na área da Educação Especial.

2. Pressupostos metodológicos

Para o desenvolvimento de uma pesquisa, é importante traçar o caminho a ser percorrido e articulá-lo às teorias com as quais se pretende analisar os dados de maneira sistemática e crítica. Assim, ao se determinar o método que melhor se ajusta aos objetivos pretendidos, otimizamos a investigação e, ao elencar os passos, estaremos também oportunizando novos caminhos.

Ao traçarmos um caminho para a pesquisa, pressupomos inconscientemente determinadas situações, mas, justamente por ser viva, surpreende-nos, seja mediante a leitura de autores, seja por meio das afirmações, questionamentos, hipóteses que surgem ao longo da pesquisa.

2.1 A pesquisa qualitativa e exploratória

Quanto à perspectiva metodológica, a pesquisa é de natureza qualitativa. Segundo Michel (2009), uma pesquisa qualitativa é apropriada para considerar a relação dinâmica, específica, contextual e temporal entre o pesquisador e o objeto de estudo. Requer uma interpretação dos fenômenos, levando em conta o contexto, o tempo e os eventos, realizada com imparcialidade e lógica.

Esta pesquisa assume o caráter exploratório, que, segundo Gil (1994), tem como objetivo aproximar o pesquisador dos fenômenos em análise, proporcionando uma visão abrangente e uma compreensão aprofundada do tema. Essa abordagem visa desenvolver, esclarecer e promover modificações nos conceitos

relacionados ao problema de pesquisa. Ainda segundo Gil (1994), as pesquisas exploratórias têm como principal finalidade desenvolver, esclarecer e modificar conceitos e ideias, tendo em vista a formulação de problemas mais precisos ou hipóteses pesquisáveis para estudos posteriores. De todos os tipos de pesquisa, estas são as que apresentam menor rigidez no planejamento.

2.2 O campo de pesquisa e os sujeitos

O campo de pesquisa é o município de Cariacica/ES, o qual faz parte da região metropolitana de Vitória, com uma superfície de 285 km². O município limita-se, ao norte, com os municípios de Santa Leopoldina e Serra; ao sul, com o de Viana; a leste, com os de Vitória e Vila Velha; a oeste, com Domingos Martins e Viana. Segundo estatísticas do IBGE (2020), possui uma população de 383.917 habitantes.

Cariacica era um município rural e pouco habitado até 50 anos. Com a erradicação dos cafezais no interior do estado, muitos migraram para a cidade no intuito de conseguir trabalho junto ao crescimento industrial, sendo que as obras portuárias, como a construção do Porto de Tubarão, Companhia Vale do Rio Doce e CST, hoje denominada de Arcelor Mittal Tubarão, fizeram parte desse processo do crescimento de Cariacica.

Com relação ao sistema de ensino da rede municipal, em 10 de janeiro de 2006 foi promulgada a Lei Municipal n.º 4373, instituindo o Sistema Municipal de Ensino de Cariacica, que se organiza em níveis e modalidades de ensino.

Segundo Magalhães (2023), em dados recentes produzidos a partir dos dados do Censo Escolar (Inep, 2020), a Educação Infantil possui um número de matrículas na Educação Básica de 11.914, sendo 267 delas na Educação Especial. O Ensino Fundamental 1 consta de 20.577 alunos, sendo 807 deles público-alvo da Educação Especial. No Ensino Fundamental 2, foram matriculados 9389 alunos, sendo que 532 fazem parte da Educação Especial. O total de matrículas em 2020 foi de 44.810, e dessas, 1.689 fazem parte do público-alvo da Educação Especial.

Segundo dados do IBGE, em 2010, a taxa de escolarização de 6 a 14 anos era de 94,8%. Em 2021, mesmo em meio à pandemia, novas escolas foram inauguradas e o município passou a contar com 119 escolas. Com o crescimento da oferta das matrículas, houve também o aumento dos alunos da Educação

Especial, o que reflete na escola e diretamente na necessidade de garantir um número maior de profissionais da educação e organização de políticas públicas para poder atender as demandas específicas dessa modalidade de ensino.

Porém, mesmo com o aumento do número de vagas, nenhum município estava preparado para a pandemia da Covid-19. Desse modo, esta situação causou uma grande dificuldade, principalmente na oferta de condições igualitárias de acesso ao ensino remoto para os alunos da Educação Especial.

A realidade econômica atual da população de Cariacica deve-se, segundo os estudos de Magalhães (2023, p. 97), à taxa de urbanização que, a partir da década de 1980, “continuou aumentando pela população considerada de baixa renda”, e ao fato de que “os valores dos loteamentos eram bastante acessíveis em comparação a outros municípios da Grande Vitória”. Ainda segundo a autora, a causa principal seria a falta de ações socioeconômicas e propostas de investimentos em infraestrutura devido às relações dentro do poder político.

Foram convidados oito professores, que participaram da Formação Continuada em Educação Especial nos anos de 2020-2021, para responderem a uma entrevista semiestruturada, tendo sido obtidas respostas de seis deles. Também foram convidadas as coordenadoras da Educação Especial dos anos de 2020 e 2021. A coordenadora do ano de 2020 aceitou o convite e nos concedeu entrevista, porém não houve retorno da coordenadora da Educação Especial do ano de 2021. Sendo assim, configuraram-se como sujeitos da pesquisa os professores entrevistados.

A escolha desses sujeitos está diretamente ligada ao objetivo da pesquisa, por se tratar da compreensão, em um recorte temporal, de um determinado momento da vivência deles, o qual consistiu em compreender como se desenvolveu a formação dos professores da Educação Especial de alunos com deficiência visual de Cariacica no período de pandemia, anos de 2020-2021. Esses professores poderiam ser regentes de sala, professores das salas de recursos multifuncionais ou colaboradores da Educação Especial.

O período da pandemia da Covid-19 gerou grandes desafios enfrentados pelos profissionais, e, para esta pesquisa, considerou-se importante conhecer quais estratégias foram propostas para a garantia do direito à Educação Especial Inclusiva e como se delineou o curso de Formação Continuada. Nesse período, observamos que o professor se tornou essencial, pois foi mediante

suas opiniões, experiências e orientações que se viabilizou o acompanhamento das crianças que estavam isoladas.

2.3 Os procedimentos para a produção dos dados

Michel (2009) traz uma definição direta do que seja a “coleta de dados”,¹ ao considerá-los instrumentos utilizados na coleta de dados e informações, visando analisar e explicar aspectos teóricos estudados; caracteriza, ainda, como ferramentas fundamentais para a fidelidade, qualidade e completude da pesquisa.

A produção de dados pode ser realizada mediante o levantamento de documentos, entrevistas semiestruturadas, observação de campo, dentre outras formas. Passemos, assim, à explicitação dos procedimentos utilizados nesta pesquisa.

Com base em Michel (2009), utilizamos dois tipos de observação: a Observação Indireta por análise documental e a Observação Direta Intensiva por meio de entrevistas. Essa última é uma observação de campo que possibilita verificar como a teoria estudada e as variáveis propostas se comportam em situações concretas e no ambiente real onde os fatos ocorrem. Esses dados, ainda segundo Michel (2009), são extraídos da realidade, contextualizados e utilizados na compreensão do homem e do seu comportamento em um determinado contexto social para a valorização da pesquisa em ciências sociais.

2.3.1 Observação Indireta por meio da Análise Documental

Para este estudo, a produção de dados se iniciou com o levantamento de documentos para consultas, sejam pessoais ou institucionais, registros que fazem ou não parte do objeto de pesquisa para fins de produzir informações úteis para o entendimento e análise do problema.

Segundo as orientações de Michel (2009), devem ser pesquisados documentos que reflitam a natureza, filosófica e política, do objeto da pesquisa, e estes documentos devem ser analisados a partir de leitura e interpretação do material disponibilizado.

1 Neste livro, adotaremos “produção de dados” ao invés de “coleta de dados”, que é o termo utilizado por Michels (2009, p. 64), ao explicar o tópico de Técnica de Coleta de Dados.

A revisão de literatura foi o ponto inicial para nossa produção de dados, visando à compreensão do tema. Com descritores que delimitaram a pesquisa, a princípio, ao banco de dados da Ufes, para que, assim, pudéssemos construir diálogos com os estudos já constituídos sobre a temática. A delimitação era para observar como a Formação Continuada em Educação Especial estava sendo vista antes e durante este período pandêmico, chegando à conclusão de que não havia pesquisa que mostrasse de fato uma Formação Continuada em Educação Especial que buscasse o aprofundamento tecnológico na área de deficiência visual.

Essa delimitação não impediu que outros artigos, teses e dissertações fossem trazidos para este livro. Num segundo momento, ampliamos a pesquisa para incluir os bancos de dados da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações, o Portal de Periódicos da Capes e Google Acadêmico, para corroborar o resultado das entrevistas e ampliarmos o conhecimento acerca do assunto abordado, explorando as potenciais implicações educacionais e os momentos formativos na área da Educação Especial.

Dentro das pesquisas externas, foi observado haver uma preocupação em regulamentar de forma mais efetiva, pois é na Formação Continuada que os profissionais adquirem habilidades e conhecimentos para poderem atender às demandas dos alunos. Em relação à deficiência visual, os documentos apresentam carência no aprofundamento da área.

2.3.2 Observação Direta Intensiva por meio de Entrevistas

Nesta pesquisa, foi utilizada a Observação Direta Intensiva, mediante o uso de dados primários que, de acordo com Michel (2009), caracterizam-se pelo contato direto com as fontes por meio do encontro pessoal ou análise de documentos produzidos por pessoas definidas.

Ao adentrarmos no campo propriamente dito das entrevistas, utilizamos a entrevista semiestruturada, que permite, tanto ao entrevistador como ao entrevistado, a liberdade para desenvolver cada situação em qualquer direção que considere adequada, possibilitando que seja explorada mais amplamente a questão levantada. Por meio dessa combinação, foi possível compreender que o tema estudado é mais complexo, devendo ser observado de diferentes pontos e interligando elementos como as percepções e experiências dos profissionais envolvidos.

3. O que dizem as pesquisas e sua sistematização por eixos

Conforme ressaltado por André e Ludke (1986), observamos a significativa relevância associada à delimitação progressiva do escopo do estudo. Na fase inicial, a abertura propicia uma visão abrangente da situação, seguindo-se a subsequente delimitação da problemática focalizada.

Iniciamos esta pesquisa com uma revisão da literatura pertinente ao cenário educacional, concentrando-nos na Formação Continuada em Educação Especial, especificamente em relação à deficiência visual. Buscamos abordagens que englobam a formação à distância e as tecnologias educacionais, e que pudessem orientar uma evolução que contemplasse contextos desafiadores, como o surgimento da pandemia de Covid-19. Conforme indicam Moreira e Caleffe (2008), a revisão de literatura permite a identificação das principais tendências de pesquisa na área de interesse, bem como a identificação de lacunas e conceitos fundamentais em uso.

Em um primeiro momento, procedemos com a identificação de estudos presentes nos bancos de dados da Ufes, mais especificamente no Programa de Pós-Graduação Educacional (PPGE) e no Programa de Pós-Graduação Mestrado Profissional (PPGMPE), abrangendo o período de 2019 a 2021. Priorizamos títulos que contemplam temas como Formação Continuada, Formação, Educação Especial, deficiência visual, e/ou estivessem associados ao

ensino a distância e à pandemia de Covid-19. Essa seleção englobou pesquisas que estavam em andamento e aquelas que se encontravam em evidência.

Para apresentação dos estudos, organizamos os quadros 1, 2 e 3 que trazem uma síntese de elementos importantes das pesquisas que constituem a revisão de literatura. Os estudos levantados se referem a teses e dissertações defendidas no período de 25/03/2019 a 11/11/2021. Para a seleção dos estudos, foi realizada a leitura dos títulos, dos resumos e do trabalho em geral. No banco de dados referente ao Mestrado Educacional-PPGE da Ufes, encontramos um total de 49 pesquisas, dentre elas uma sobre tecnologia e uma sobre formação (quadro 1).

Quadro 1 - Dissertações de Mestrado Acadêmico

LEÃO, Roberta Gomes	Tecnologias digitais no ensino e aprendizado de LA: uma análise de conteúdo à luz da teoria crítica da sociedade	30/12/2020
COSTA, Liliâne da Silva	Formação continuada de professores na produção acadêmica dos endípedes e as práticas de formação na escola: contextos em diálogos	26/08/2019

Fonte: Elaborado pela autora.

No banco de dados referente às teses de Doutorado do PPGE da Ufes, compreendidas entre 29/10/2021 e 19/02/2019, encontramos um total de 47 pesquisas, dentre elas uma a respeito de tecnologia e quatro sobre formação.

Quadro 2 - Teses de Doutorado (continua)

CAMIZÃO, Amanda Costa	A formação e o conhecimento do professor de educação especial	30/09/2021
NADAI, Gisele Santos de	Cursos on-line do programa escrevendo o futuro: vozes que se depositam e que se calam em uma política pública de formação de professores para o ensino da língua portuguesa no Brasil	16/12/2020

Quadro 2 - Teses de Doutorado (conclusão)

MOREIRA, Nilcéa Elias Rodrigues	Formação docente na modalidade a distância: encontros, afetos/afecções	19/11/2020
BORGES, Carline Santos	Processos formativos, aprendizagem e desenvolvimento profissional de professores de educação especial: estudo comparado Brasil e Portugal	20/12/2019
ALVES, Kallyne Kafuri	Formação continuada em instituições de educação infantil conveniadas sem fins lucrativos	17/12/2019

Fonte: Elaborado pela autora.

Partindo para o banco de dados do Programa de Pós-Graduação do Mestrado Profissional em Educação (UFES-PPGMPE), encontramos, referente às teses compreendidas entre 29/09/2021 até 13/08/2019, um total de 81 pesquisas, sendo que quatro delas trazem em seu título informação a respeito do uso da tecnologia e cinco sobre formação.

Quadro 3 - Dissertação de Mestrado Profissional (continua)

AUTOR(A)	TÍTULO	DATA DE PUBLICAÇÃO
STING, Lizie Pacheco	Formação docente sobre educação das relações étnico-raciais: retalhos do processo de implementação da Lei 10.639/2003 no município de São Gabriel da Palha/Es	12/08/2021
GANDRA, Aline Silva Búter	Ensino híbrido e metodologias ativas: narrativas, memórias, saberes e fazeres no ensino de geografia	10/09/2021
QUEIROZ, Rafael Carlos	Inclusão escolar, formação continuada, pesquisa-ação e tecnologias: tecituras possíveis em tempos de pandemia	30/07/2021
BERGER, Leticia Batista Silva	Práticas pedagógicas, tecnologia e o trabalho colaborativo: inclusão no cotidiano escolar	04/06/2021

Quadro 3 - Dissertação de Mestrado Profissional (continua)

DOBROVOSKI, Marcelo	Formação continuada de professores na escola: diálogos entre currículo, educação infantil e educação especial	06/05/2021
CORONA, Maria da Penha Alves Ribeiro	Processos de inclusão escolar de alunos público-alvo da educação especial nos cursos de Ensino Médio do Ifes campus Itapina e a formação continuada de professores	22/04/2021
PEREIRA, Thiago Barcelos	Potencialidades das tecnologias de informação e comunicação como alternativas para o ensino de geografia	06/04/2021
BUSS, Joziane Jaske	A formação continuada de professores, profissionais da educação e colaboradores na perspectiva da inclusão escolar	26/03/2021
MELO, Karine de Abreu	Formação contínua e possibilidades para o coordenador pedagógico da educação infantil	11/12/2020
NASCIMENTO, Elson Augusto do	Formação permanente freireana: análise de um programa de formação de educadoras/es de escolas do campo e contribuições para a reinvenção	18/09/2019
QUEIROS, Gean Breda	Formação didático-pedagógica de professores e à docência no ensino superior	07/07/2020
ALMEIDA JÚNIOR, Anibal Saltório de	Formação para os conselheiros escolares do município de Cariacica: possibilidade de transformação da realidade	17/09/2019
MENEZES, Gabriela Nunes de	A formação contínua para professores que atuam em uma escola de tempo integral no município de Vitória, Espírito Santo: concepções e possibilidades para uma prática reflexiva	10/09/2019
SILVA, Fernanda Nunes da	A autorreflexão colaborativo-crítica como princípio para formação continuada: perspectivas para inclusão escolar	11/09/2019
DIAS, Ione Aparecida Duarte Santos	O ensino de história e cultura afro-brasileira e africana: a importância da formação e a efetivação de um currículo	11/09/2019

Fonte: Elaborado pela autora.

Após essa revisão, percebemos que o tema mais recorrente nos estudos levantados foi a Formação Continuada, seguido pela abordagem da Educação Especial e formação. Notavelmente, o tópico de formação a distância foi abordado por apenas dois estudos acadêmicos, sem menção em dissertações de Mestrado Acadêmico. Esse dado sugere uma possível visão limitada ou até mesmo ausência de consideração para estudos a distância naquela época. Somente a partir de 2021 observou-se, com mais ênfase, o surgimento de trabalhos que integravam formação e Educação Especial, e tecnologias ou ensino a distância, indicando um reflexo do cenário pandêmico que começou a impulsionar reflexões sobre a Formação Continuada em Educação Especial a distância. Em quarto lugar, temas como Educação Inclusiva e tecnologia, tecnologia de ensino e ensino híbrido foram mencionados apenas uma vez, fornecendo conclusões pontuais. Por fim, o tema de inclusão e pandemia, dentro do período considerado, estava em estágio inicial de produção acadêmica.

Prosseguindo com a coleta de dados em diferentes plataformas de pesquisa, nessa etapa do estudo, seguimos os mesmos critérios de busca adotados na revisão bibliográfica conduzida nos bancos de dados da Ufes nos programas de Pós-Graduação em Educação. Mantivemos a ênfase em títulos vinculados aos temas de Formação Continuada, formação, Educação Especial, deficiência visual, ensino à distância e a pandemia da Covid-19, com a única variação sendo o período de enfoque restrito aos anos de 2020-2021. Durante essa fase, direcionamos nossa pesquisa para identificar artigos, dissertações ou teses que estivessem intrinsecamente relacionados ao tema da pandemia, reconhecendo a urgência de reflexão e o desenvolvimento de estudos emergenciais sobre essa temática crítica.

Com o propósito de direcionamento mais focalizado e específico para enriquecer nossa reflexão sobre a temática, iniciamos a pesquisa nas plataformas da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) e no Portal de Periódicos da Capes. Na BDTD, ao empregar descritores, obtivemos aproximadamente 122 resultados, dos quais selecionamos apenas seis, por fazerem a correlação adequada entre os temas “Formação Continuada” e “pandemia”, como detalhado no quadro 4:

Quadro 4 - Pesquisa nas plataformas da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD)

Autor	Título	Ano	Tipo
MORAES, Eriene Macedo de	Formação continuada em matemática afetada pela pandemia: uma experiência desenvolvida em duas escolas públicas do norte e nordeste brasileiro	2021	Dissertação
FERREIRA, Mariana Lettieri [UNIFESP]	Formar-se ao Formar: Pesquisa-Formação Sobre um Curso de Formação Docente em Contexto e em Tempos de Pandemia	2021	Dissertação
MOLL, Sonja Gabriella	Docência no contexto da pandemia da covid-19 em 2020: possíveis representações de professores sobre seu trabalho	2021	Dissertação
BATISTA, Angela Bigonha Bovarêto	Experiência e vivência educacional no contexto das tecnologias: o Colégio dos Jesuítas durante a pandemia	2021	Dissertação
SIQUEIRA, Lorena Braga de	Aproximações e afastamentos das Tecnologias Digitais de Informação Comunicação e Expressão durante a pandemia da Covid-19 por professoras da Educação infantil	2021	Dissertação
RAMOS, Fernanda Campello Nogueira	Mergulho na nuvem: formação continuada em ferramentas digitais para profissionais de educação no âmbito do ensino remoto devido ao Covid-19	2021	Dissertação

Fonte: Elaborado pela autora.

Com os descritores “Formação Continuada”; “pandemia”; “Educação Especial”: 29 resultados, uma correlação exata.

Quadro 5 - Pesquisa nas plataformas da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD)

Autor	Título	Ano	Tipo
CUNHA, Suênia Roberta Ferreira de Carvalho	Processos avaliativos em uma classe do ensino fundamental e no atendimento educacional especializado durante a pandemia.	2021	Dissertação

Fonte: Elaborado pela autora.

Com os descritores “Formação Continuada”; “pandemia”; “deficiência visual”: um resultado, sem correlação entre os assuntos.

Na plataforma digital do Portal de Periódicos da Capes, encontramos 10 resultados, sendo que apenas dois com correlação exata dos seguintes textos, com descritores “Formação Continuada”; “pandemia”; “Educação Especial”, porém apenas um está dentro do período 2020-2021, vide o quadro 6.

Quadro 6 - Plataforma digital do Portal de Periódicos da Capes

Autor	Título	Ano	Tipo
LIMA, Paulo Vinícius Pereira de; SOUSA, Luciane Alves Rodrigues de; MOREIRA, Geraldo Eustaquio.	Formação de professores da Educação Básica no contexto da pandemia da Covid-19: as vulnerabilidades da Educação Especial	2022	Dissertação
PORTO JÚNIOR, Francisco Gilson Rebouças; SANTOS, Leonardo Victor dos; PEREIRA SILVA, Maria das Graças.	A pandemia da Covid-19: Os impactos e tendências nos processos de ensino, aprendizagem e formação continuada de professores.	2020	Dissertação
GUSMÃO DO CARMO, Roney; ESPÍRITO SANTO, Eniel; LIMA, Tatiana Polliana Pinto de; ROCHA, Katia Silene Ferreira Lima.	Desenho didático online na pós-modernidade: percepções da formação continuada em tempos de pandemia	2021	Dissertação

Fonte: Elaborado pela autora.

Com os descritores “Formação Continuada”; “pandemia”; “deficiência visual”: 26 resultados, zero correlações, e com os descritores “Formação Continuada”; “pandemia”; “ensino a distância”: 22 resultados, uma correlação. Alguns textos, embora situados fora do intervalo temporal da busca, foram selecionados com o intuito de esclarecer pontos relevantes. Esses textos contribuem para a pesquisa ao entrelaçar dados e analisar informações, delineando os principais conceitos abordados sobre a temática durante o recorte temporal específico de 2020-2021, período que delimita o escopo da pesquisa.

Para melhor entendimento da revisão bibliográfica, fizemos a sistematização por eixos, além de delimitar as pesquisas que estivessem mais conectadas, sendo eles: formação, formação a distância, Educação Inclusiva e tecnologia, tecnologia e ensino, ensino híbrido, Educação Especial e formação de professor, e, por último, inclusão/formação e pandemia.

3.1 Eixo 1. Formação

Dentre as pesquisas analisadas, das que trazem relevância para este estudo, destacamos a dissertação do Mestrado Acadêmico defendida por Costa (2019), tendo como título *Formação continuada de professores na produção acadêmica dos ENDIPES e as práticas de formação na escola: contextos em Diálogos*. É uma pesquisa que possui como objetivo geral: analisar as tendências, os fundamentos e as proposições de Formação Continuada centrada na escola, articulando diálogos entre a produção acadêmica dos Encontros Nacionais de Didática e Práticas de Ensino (Endipes), a política de Formação Continuada da Rede Municipal de Ensino da Serra e as práticas de Formação Continuada traduzidas na escola. Constata um discurso expressivo de valorização da escola como um lócus privilegiado de Formação Continuada, em que as práticas formativas primam pela coletividade e autoria do professor e consideram as demandas da prática pedagógica.

Ela conclui que as práticas de formação continuada centradas na escola precisam configurar-se como uma cultura profissional que reconheça o protagonismo do professor e o trabalho colaborativo entre seus pares. Isso envolve a garantia do seu direito à Formação Continuada no contexto do trabalho mediante a viabilização de políticas educacionais produzidas pelo diálogo entre os profissionais da escola, os representantes da Secretaria de Educação e instituições estaduais e federais.

A tese de Doutorado Acadêmico de Alves (2019), intitulada *Formação continuada em instituições de educação infantil conveniadas sem fins lucrativos*, efetivada no campo da formação de professores no contexto da primeira etapa da Educação Básica, focaliza o desenvolvimento da Formação Continuada (FC) em Instituições de Educação Infantil Conveniadas (IEICs). Trabalha com a hipótese de que a FC sofre impactos da política de convênio, apresentando particularidades de oferta de Educação Infantil no Espírito Santo. Os dados indicam que os processos formativos são alterados pela política de convênio, impactando a participação, a vinculação e o direito à formação de professores, com efeitos na garantia dos direitos previstos em legislação, como a laicidade, a organização e a mobilização da FC.

Nascimento (2019) analisou a construção e o desenvolvimento de um processo de formação permanente de educadoras/es de escolas do campo na perspectiva freiriana, tendo em vista o desvelamento e a apresentação de contribuições críticas, de obstáculos e de possibilidades para a reinvenção da prática de formação, a partir da colaboração das/os professoras/es-formadoras/es e das/os participantes de um grupo em formação. Os resultados obtidos demonstram o significado e a relevância dos princípios e dos momentos, como caminho para sustentar a análise do processo de desenvolvimento do programa de formação e como superação de práticas formativas hegemônicas. Assim, procura-se analisar se os momentos dão conta dos princípios formativos freirianos, se as práticas contribuem para a compreensão dos sujeitos sobre a Formação Continuada numa perspectiva permanente e se favorecem uma práxis transformadora dos envolvidos com relação à formação docente de educadoras/es, manifestando valores emancipatórios da docência e enunciando mudanças de práticas.

Queiroz (2020) analisou quais concepções os professores atuantes em cursos superiores de bacharelados e licenciaturas possuem quanto à docência e o que pensam sobre questões relacionadas a sua formação didático-pedagógica. Especificamente, pesquisou as contribuições de estudos que tematizam reflexões sobre a formação de professores em docência no Ensino Superior, discutindo o papel da didática na formação docente no Ensino Superior, e propôs dispositivo para planejar processos formativos considerando a ação e práticas formativas voltadas para esse nível de ensino. Como principais conclusões, aprendemos que os investimentos em processos de desenvolvimento profissional docente precisam ser fruto não apenas da organização pessoal destes, mas que há a necessidade da ação da IES nesse contexto, organizando e oferecendo, desse modo,

possibilidade de formação contínua, bem como oportunidades para que os professores ampliem e fortaleçam a sua formação didática e pedagógica.

Menezes (2019) estudou possibilidades para a formação continuada de professores que atuam em escola de tempo integral no município de Vitória-ES. Como principais considerações, o estudo indicou que, no desenvolvimento profissional do professor, é preciso valorizar os processos sólidos e consistentes de reflexão coletiva, situando necessidades e perspectivas para a construção/reconstrução de suas práticas docentes. O professor deve ser preparado para realizar práticas de ensino considerando esse período estendido na escola, que é necessário investir em políticas de formação contínua para ele desenvolver sua ação docente nesse contexto.

Dentre os artigos em período pandêmico, citamos Ferreira (2021), o qual caracteriza uma pesquisa-ação que diz respeito à produção de materiais para subsidiar a formação docente continuada em serviço. A pesquisa pretendeu responder às seguintes perguntas: em que medida a produção de materiais para a formação continuada em serviço in loco de professores da Educação Básica de uma escola da Rede Municipal de Educação de São Paulo, por uma professora da escola, pode auxiliar em seu processo formativo, como formadora de educadores? Quais são as dificuldades e os avanços encontrados no decorrer do processo formativo? A autora, dentre os achados, destaca a importância da interação dialógica no processo formativo da professora-pesquisadora.

Porto Júnior, Santos e Pereira Silva (2020) objetivaram analisar as implicações da pandemia da Covid-19 para o campo da educação na Região da Amazônia Tocantinense, especialmente acerca do desenvolvimento de atividades escolares a distância devido à suspensão das aulas e a respeito dos programas, ações e projetos de formação continuada oferecidos aos professores do Sistema Estadual de Ensino. A pesquisa assenta-se no materialismo histórico-dialético, numa perspectiva crítica, presumindo que a adoção de parcerias público-privadas como política educacional e a ampliação da educação a distância comprometem, sobremaneira, o princípio constitucional da gestão democrática e da qualidade da educação.

3.2 Eixo 2. Educação Especial e formação

Na tese de Doutorado Acadêmico, intitulada *A formação e o conhecimento do professor de educação especial*, Camizão (2021) teve como objetivo geral

avaliar os avanços, limites e as potencialidades na definição do conhecimento necessário à formação do professor que atua na Educação Especial e do locus dessa formação, que tem se apresentado ao longo da história da formação de professores no Brasil, na produção acadêmica da área, nas políticas de formação de professores e nos editais municipais de contratação. Em relação ao resultado, a pesquisa aponta que não há uma política de formação de professores de Educação Especial que dê conta de sistematizar a proposta e assegure compromisso ético-político com a área. Isso pode ser entendido como uma forma de não romper com as tendências anteriores assumidas na Educação Especial. O fato oportuniza a participação das instituições especializadas com a direta influência do modelo médico-psicológico, da formação educacional restrita para os estudantes com deficiência e a consequente limitada participação social.

Borges (2019), em sua tese de Doutorado Acadêmico intitulada *Processos formativos, aprendizagem e desenvolvimento profissional de professores de educação especial: estudo comparado Brasil e Portugal*, visa compreender os processos de aprendizagem e de desenvolvimento profissional dos professores de Educação Especial que atuam no âmbito da Educação Inclusiva, na Educação Básica, em Vitória/Brasil e em Lisboa e Sintra/Portugal, pela via da Formação Continuada. Os resultados apontam para a importância dos momentos formativos para o desenvolvimento profissional docente e para a ressonância das Formações Continuadas nas práticas pedagógicas dos professores. As formações possibilitam a partilha de experiências e o estudo de casos reais contribuindo para a aprendizagem docente e desenvolvimento profissional. Quanto à Formação Continuada, especializada, pós-formação inicial, acredita-se ser necessário abarcar conteúdos de fundamentos da educação e dos conhecimentos que precisam ser trabalhados no âmbito do Atendimento Educacional Especializado, conforme sinalizado nos documentos oficiais brasileiros e portugueses.

Dobrovoski (2021), em sua dissertação de Mestrado Profissional, objetivou constituir ações formativas em uma unidade de ensino de Serra-ES, visando articular o currículo escolar à inclusão de crianças público-alvo da Educação Especial na Educação Infantil. Como resultados, reconhece a escola como rico espaço-tempo de formação em contexto; a importância de se elencar temas a serem discutidos nos momentos de formação a partir dos cotidianos escolares em diálogo com os fundamentos da Educação; a relevância de espaços-tempos para os profissionais da educação aprofundarem seus saberes-fazer sobre a

constituição de currículos escolares inclusivos; a possibilidade de os professores se configurarem como mediadores de processos formativos; a problematização de currículos escolares comprometidos com a visibilidade das crianças e das culturas infantis; o direito à educabilidade das crianças público-alvo da Educação Especial nas escolas comuns desde a Educação Infantil.

Buss (2021) teve o objetivo de analisar, pela via da Formação Continuada de professores (professores regentes, professores de áreas específicas, professores do Atendimento Educacional Especializado), profissionais da educação (supervisores escolares, coordenadores de áreas, diretores) e colaboradores (auxiliares de Educação Especial, auxiliares de creche, bibliotecários, secretários escolares, estagiários, auxiliares de serviços gerais, merendeiras, motoristas) do Município de Santa Maria de Jetibá-ES, os desafios e possibilidades do processo de inclusão escolar de estudantes com deficiência. Os dados revelaram a importância da constituição de espaços formativos comprometidos com a criação de um coletivo, marcado pela partilha de diversos saberes, pela colaboração e participação de todos os seus integrantes no processo de inclusão escolar. É no coletivo que são construídas possibilidades para que a Formação Continuada seja uma ferramenta de transformação das práticas pedagógicas, fortalecendo vínculos entre todos os servidores da educação e os saberes científico-pedagógicos.

Silva (2019) objetivou compreender a Formação Continuada dos profissionais da educação, numa perspectiva da autorreflexão colaborativo-crítica, com a intencionalidade de contribuir com o processo de inclusão escolar dos alunos público-alvo da Educação Especial em uma escola municipal de Ensino Fundamental de Serra-ES. A análise dos dados indica que as concepções de Educação Especial, de inclusão escolar e de formação continuada presentes nos discursos dos profissionais, embora ainda bastante permeadas pela racionalidade instrumental, revelam uma possível transição rumo a perspectivas mais críticas e/ou comunicativas. Os profissionais enfatizaram a necessidade de Formação Continuada voltada ao processo de inclusão escolar, dado que a garantia de espaços de reflexão e de formação docente era, naquele momento, um desafio para a organização da escola. O trabalho mostrou que o grupo de estudo-reflexão se colocou como alternativa aos modelos tradicionais de formação docente e a pesquisa-ação colaborativo-crítica como possibilidade de construção de conhecimento com o outro, transformando concepções e práticas em prol de uma escola inclusiva, favorecedora da aprendizagem de todos.

3.3 Eixo 3. Formação de Professores, Educação Inclusiva e Tecnologia

Corona (2021) teve como objetivo compreender as demandas de formação dos professores da Educação Profissional e Tecnológica do Ifes campus Itapina, visando à inclusão de estudantes público-alvo da Educação Especial matriculados nos cursos de Ensino Médio dessa unidade de ensino. Apresenta como resultados: a matrícula de alunos público-alvo da Educação Especial no Ifes/Itapina, que tem demandado o investimento na formação dos professores; esses investimentos fortalecem o direito de aprender dos alunos e o direito dos professores se formarem continuamente; nas políticas de Formação Continuada, escutar os professores se constitui como ação necessária, pois possibilita a articulação teoria e prática; a inclusão de alunos público-alvo da Educação Especial no Ensino Médio é um desafio a ser enfrentado por meio da constituição de várias políticas, dentre elas as direcionadas à formação dos professores, por se considerar a função social da escola como espaço-tempo de todos, e os profissionais da Educação como sujeitos de conhecimento e pesquisadores de novos/outros modos de mediação numa perspectiva inclusiva.

Nadai (2021), na tese intitulada *Cursos on-line do programa escrevendo o futuro: vozes que se depositam e que se calam em uma política pública de formação de professores para o ensino da língua portuguesa no Brasil*, defendida em 16/12/2020, teve como principal objetivo compreender bases conceituais e pedagógicas que fundamentam cursos on-line do Programa Escrevendo o Futuro, destinados a professores de Língua Portuguesa em exercício no Ensino Fundamental e Médio de escolas públicas brasileiras que tenham interesse no ensino da leitura e da produção de textos. A partir desse pressuposto, contextualizou-se histórica, social e politicamente o Programa Escrevendo o Futuro e dialogou-se com a composição e com os enunciados dos cursos on-line selecionados na defesa da seguinte tese: as incoerências e/ou inconsistências teórico-metodológicas em cursos de formação de professores que atuam com o ensino da Língua Portuguesa no Brasil, dentre outros fatores, contribuem para não haver melhoria de desempenho em leitura e escrita de estudantes do Ensino Fundamental e Médio. Conclui-se, portanto, que a base conceitual sociocognitiva tem contribuído para a manutenção de um cenário de estagnação de desempenhos baixos de estudantes em leitura e escrita, pois só dão conta de abordar as tarefas elencadas para os níveis mais baixos (de 1 a 3) de proficiência em leitura estabelecidos pelo Pisa 2018.

Moreira (2020) trouxe como título *Formação docente na modalidade a distância encontros, afetos/afecções*, tendo como objetivo geral cartografar os efeitos que emergem dos encontros experienciados nos percursos formativos de professoras/es na modalidade a distância, na dimensão da relação entre afetos/afecções e aprendizagens. Utiliza alguns conceitos os quais ajudaram a pensar a formação docente a distância como espaço de criação e de aprendizagens agenciadas pelo afeto. A tese é de que, nos ambientes de formação docente on-line, a aprendizagem se dá pelo encontro, pelo afeto, e não apenas pela prescrição, pelo engessamento e pelo modelo. É pelo afeto que as intensidades de forças se movem e se constituem.

3.4 Eixo 4. Pandemia, Formação, Tecnologia e Ensino Híbrido

A revisão da literatura evidencia um interesse crescente no tema da Formação Continuada, delineando as trajetórias percorridas até o momento e revelando a dinâmica do contexto pandêmico a partir de 2020 até o ano de 2021, período de observação da pesquisa.

Neste contexto, com base nos resumos iniciais e introdução de estudos levantados, destacamos Leão (2020), que aborda o papel das tecnologias digitais no ensino e aprendizado de Língua Adicional (LA). O estudo aponta que o uso dessas ferramentas, por si só, não é suficiente para promover o ensino-aprendizagem da LA, enfatizando a necessidade da mediação do professor para um uso crítico da tecnologia, combatendo a semiformação. A análise também sugere que os professores, embora consumidores de conteúdo digital, buscam ser mediadores no processo de ensino-aprendizagem da LA. Também foram abordados desafios das novas tecnologias, especialmente durante a pandemia de Covid-19, que impactou as interações no ambiente virtual. Na conclusão, destaca-se a necessidade de pesquisas mais abrangentes sobre o uso de tecnologias no ensino de Língua Adicional, ultrapassando suas funções instrumentais para combater a semiformação. Ressalta-se a importância de investir na formação contínua e inicial dos professores, enfatizando a relevância da teoria crítica para a eficácia do uso das novas tecnologias em uma educação libertadora. É importante reconhecer os avanços das tecnologias digitais na educação, exemplificados pela utilização de atividades gamificadas e as oportunidades de aprendizagem on-line.

Gandra (2021), em pesquisa intitulada *Ensino Híbrido e metodologias ativas: narrativas, memórias, saberes e fazeres no ensino de geografia*, teve como

objetivo refletir sobre os desafios e potencialidades encontrados nas práticas voltadas para o ensino híbrido e metodologias ativas no ensino de Geografia em escolas públicas de Educação Básica na Região Metropolitana da Grande Vitória-ES. Segundo a autora, a pesquisa sinalizou que o ensino híbrido pode abrir múltiplas possibilidades de trabalho com as metodologias ativas, possibilitando ao aluno se tornar protagonista do seu processo de aprendizagem.

A dissertação de Queiros (2020), intitulada *Inclusão Escolar, formação continuada, pesquisa-ação e tecnologias: tecituras possíveis em tempos de pandemia*, foi uma das primeiras dissertações a analisar as possibilidades e os desafios para a Formação Continuada de profissionais da educação na perspectiva da autorreflexão colaborativo-crítica no contexto de pandemia, com vistas a contribuir para o processo de inclusão escolar dos alunos público-alvo da Educação Especial. Constituíram-se como sujeitos no processo investigativo os profissionais das redes de ensino do Espírito Santo, de modo direto, profissionais que atuam em uma escola da Rede Municipal de Viana-ES, professores e alunos universitários. Os resultados apresentaram a potência dos grupos de estudo-reflexão como alternativa aos modelos tradicionais de formação docente e construção de conhecimento com o outro e as redes virtuais como possibilidade de processos formativos.

Pereira (2021) buscou demonstrar como as Tecnologias de Informação e Comunicação (TICs) fazem parte do cotidiano de vida da maioria dos jovens estudantes da Educação Básica, tornando-se, portanto, potentes possibilidades para o processo de ensino-aprendizagem. Nesse sentido, sua pesquisa se propôs a cartografar alternativas metodológicas de ensino, desvelando saberes e fazeres de professores de Geografia acerca de possibilidades e potencialidades do uso das TICs no ensino de Geografia escolar, por meio das narrativas de professores atuantes na Educação Básica das redes públicas municipal e estadual de ensino no município de Cariacica-ES, na compreensão das estratégias e táticas utilizadas por tais profissionais para contornar as dificuldades e obstáculos encontrados. O resultado da pesquisa reafirmou o que já observamos, que, para além das dificuldades impostas pela realidade da escola pública, em nosso estado e país, as TICs fazem parte do cotidiano de vida social e escolar da maioria dos estudantes, apresentando-se com potencial contribuição de inclusão social.

Ramos (2021) traz a necessidade de mudanças no modelo de ensino de forma urgente e necessária, devido ao isolamento físico imposto pela pandemia

de Covid-19. O ensino remoto emergencial e/ou ensino híbrido foi a realidade da maioria das instituições de ensino nos anos de 2020 e 2021. O objetivo foi o de contribuir para a formação continuada de profissionais de educação em ferramentas digitais para adaptação ao ensino remoto emergencial, devido à Covid-19. A autora concluiu que as oficinas propostas foram eficazes na introdução do uso das ferramentas digitais no desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem em tempos de pandemia, mas os educadores precisam estar preparados para as mutações tecnológicas cada vez mais frequentes. A autora sugere, ainda, uma formação permanente no tema com o aperfeiçoamento dos ambientes educacionais e um assessoramento pedagógico personalizado para proporcionar mudanças significativas no uso e na criação de indicadores de impacto das ferramentas digitais na aprendizagem significativa.

Carmo *et al.* (2021) discutem criticamente a formação docente no contexto da pós-modernidade para as tecnologias digitais, considerando as demandas impostas pela pandemia da Covid-19. O objetivo do estudo foi analisar as percepções de docentes que participaram do curso Desenho Didático Online, oferecido pela Universidade Federal do Recôncavo da Bahia, refletindo-se sobre a Formação Continuada dos professores para as tecnologias digitais com vistas ao desenvolvimento das competências digitais docentes diante das demandas impostas pelo ensino on-line em tempos de pandemia.

Como resultado, possibilitou uma atitude reflexiva entre os participantes (96,8%) ao articular a teoria e prática (90,8%). Entre as dificuldades apontadas, verificamos o prazo exíguo para a realização das atividades (66,6%), administração do tempo (32%) e questões relacionadas ao Ambiente Virtual de Aprendizagem e acesso à internet (20,8%). A conclusão a que se chegou foi a de que a práxis docente, crítica e reflexiva, nesta pós-modernidade exige a capacidade de reinventar-se continuamente, sendo o planejamento do desenho didático crucial nesse fazer pedagógico on-line, especialmente num contexto capitalista hegemônico marcado pela precarização do trabalho docente.

O texto de Cunha (2021) traz que, a partir da pandemia, o modelo de ensino remoto tornou-se a opção para a continuidade da escolarização dos alunos, sendo assim, o objetivo geral foi o de analisar as concepções e a atuação dos professores do Atendimento Educacional Especializado e do ensino comum quanto ao processo avaliativo AEE no modelo remoto, revelando percalços e desafios tanto para os professores quanto para os alunos devido à falta de acesso tecnológico e suporte por parte da família. Os dados, segundo

a autora, denotaram que, no cenário remoto, a parceria entre as professoras regentes e a colaborativa não se efetivou, restringindo-se apenas às comunicações pontuais, trocas de ideias e atividades, acentuando a inexistência do ensino colaborativo. Dentre estes pontos, o mais evidente é o de que, com o ensino remoto, o modelo médico foi o que prevaleceu, gerando estereótipos e restrições para a formação de elementos que flexibilizam o currículo, ações e avaliações à aprendizagem dos alunos público-alvo da Educação Especial. O que nos faz refletir a respeito da implementação de debates referentes às práticas vinculadas ao viés médico e a mensuração do conhecimento, além de uma verdadeira proposta colaborativa entre as professoras.

Ao concluir esta fase crucial na pesquisa acadêmica e científica, procedemos à sistematização da literatura existente sobre o tema de estudo. Nesse processo, identificamos, examinamos e integramos as principais contribuições teóricas, metodológicas e empíricas já publicadas na área de pesquisa. Durante essa etapa, identificamos lacunas no conhecimento existente, apontando oportunidades para novas pesquisas. Além disso, reconhecemos tendências e mudanças conceituais ou metodológicas ao longo do tempo.

4. Educação Especial: uma perspectiva inclusiva, conceitos-chave e base legal

Para compreendermos a Educação Especial numa perspectiva inclusiva, é necessário que tenhamos conhecimento a respeito de como se deu a entrada da temática em nosso sistema educacional e nos instrumentos legais. Para tanto, traçaremos o histórico desse processo. Konder (2009, p. 70) afirma que “[...] o passado pesa indiscriminadamente nas costas de todos nós, indivíduos e povos”, não podemos nos deixar levar pela ingenuidade de que a escolha dos planos de ação seja apenas reflexo de um momento determinado, mas, sim, de uma construção de ações que vem, desde muito tempo, sendo delineada na história.

Historicamente, na Constituição do Brasil de 1824, em seu artigo 172, parágrafo XXXII, sancionado por Dom Pedro I durante o período Brasil Império, consta que o direito à educação é para todos os cidadãos brasileiros, “A Instrução primária é gratuita a todos os Cidadãos” (Brasil, 1824), sendo esse um dos primeiros atos direcionados à educação a todos os cidadãos brasileiros, sem adentrarmos especificamente em quem era o cidadão brasileiro.

Quase 30 anos depois, surgiram os primeiros direcionamentos legais às pessoas com deficiência. Segundo Cardoso *et al.* (2014), Dom Pedro II, em 1854, criou, no Rio de Janeiro, o Imperial Instituto dos Meninos Cegos que, em 1891, passou a ser chamado de Instituto Benjamin Constant. A partir desse evento, foram surgindo outras escolas voltadas à assistência aos deficientes. Em

1857, surge o Instituto dos Surdos-Mudos, atual Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES), também criado por D. Pedro II no Rio de Janeiro. Essas instituições de reabilitação ou asilos perpetuavam a visão clínica e a normalização das pessoas com alguma deficiência (Cardoso *et al.*, 2014).

Ao nos debruçarmos nos estudos de Jannuzzi (2004), percebemos uma constância, ainda que a passos lentos, a respeito da legislação, mesmo sendo uma visão mais assistencialista à época, como em 1874, quando o Hospital Estadual de Salvador, na Bahia, hoje denominado de Hospital Juliano Moreira, iniciou a assistência aos deficientes mentais, sendo considerado uma das primeiras instituições voltadas ao atendimento médico-pedagógico. Seguindo estes passos, em 1887, foi fundada a Escola México, na cidade do Rio de Janeiro, que atendia também a pessoas com deficiência mental, visual e física no ensino regular. Segundo a autora, o Ensino Fundamental era precário, a elite resolvia o problema com ensino domiciliar e havia uma grande dificuldade em se encontrar professor na província com as significativas ideias francesas. Com isso, era perceptível a influência médica no contexto educacional voltado às pessoas com deficiência (Jannuzzi, 2004).

Desse modo, “essa vinculação de educação do deficiente com o campo médico apareceu desde os primórdios, [...], ligados a estabelecimentos de ensino regular” (Cardoso *et al.*, 2004, p. 28). No campo da produção teórica, encontraremos pioneiramente os médicos, seguidos pelos pedagogos da rede regular de ensino, fortemente influenciados pela psicologia. De qualquer forma, o que se encontrava era construção de uma teoria médico-pedagógica e outra psicopedagógica, na qual a vertente médico-pedagógica se refere a ações como a instalação de escolas e hospitais, espaços específicos para reabilitação dos deficientes e, dentro destes espaços, salas especiais que começavam com o acompanhamento desde as crianças. Já a linha de psicopedagógica defendia a educação dos “anormais”, buscava medidas pedagógicas alternativas, desenvolvia e adaptava as escalas de inteligência usadas para diagnósticos dos níveis intelectuais, nesse caso, o atendimento a estes alunos era em escolas regulares anexas às demais (Cardoso *et al.*, 2004). Paralelos a esses movimentos, delinearam-se modelos como a Escola Estadual São Rafael, no ano de 1925, em Minas Gerais, destinada à educação escolar dos deficientes visuais.

Foi a partir da década de 1960 que movimentos internacionais em torno dos direitos humanos tornaram cada vez mais efetiva a inclusão de crianças com deficiências nas escolas brasileiras, e, em 1961, a Educação Especial aparece na

LDB 4024/61, que trazia como dever a educação de todos, e acerca da educação dos “excepcionais”, sugeria que se encaixasse no sistema geral: “A educação é um direito de todos, e será dada no lar e na escola (artigo 2º); [...] a educação dos excepcionais deve, no que for possível, enquadrar-se no sistema geral de educação, a fim de integrá-lo à comunidade (artigo 88)” (Brasil, 1961).

Na Constituição Federal de 1988, também chamada de Constituição Cidadã, no artigo 208, a Educação Especial “demarca” seu lugar.

Art. 208 O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de: [...]

III - atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino;

§ 1º O acesso ao ensino obrigatório e gratuito é direito público subjetivo.

§ 2º O não-oferecimento do ensino obrigatório pelo Poder Público, ou sua oferta irregular, importa responsabilidade da autoridade competente.

§ 3º Compete ao Poder Público recensear os educandos no ensino fundamental, fazer-lhes a chamada e zelar, junto aos pais ou responsáveis, pela frequência à escola (Brasil, 1988).

Ou seja, o direito é garantido por lei, bem como a responsabilidade dos pais de tomar para si o direito/dever que lhes é cabido e a responsabilidade da escola em acompanhar a inserção da criança. Na Constituição, está definido, de modo claro, o dever do Estado e o da família, com relação a promover o incentivo à educação. Nesse sentido, está registrado:

Art. 205. A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

Art. 227. É dever da família, da sociedade e do Estado assegurar à criança, ao adolescente e ao jovem, com absoluta prioridade, o direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária, além de colocá-los a salvo

de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão (Brasil, 1988).

A Lei 7.853/1989, que trata dos direitos das pessoas com deficiência, firmou a obrigatoriedade da oferta da Educação Especial em estabelecimentos públicos e particulares de ensino, onde se assenta o Atendimento Educacional Especializado como direito garantido no artigo 208, inciso III, da Constituição Federal de 1988.

A partir daí, surge em outros institutos legais, como a Lei n.º 8.069 de 1990, mais conhecida como Estatuto da Criança e do Adolescente, que garante o Atendimento Educacional Especializado às crianças com deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino, em seu art. 54, inciso III.

Art. 54. É dever do Estado assegurar à criança e ao adolescente: [...]

III - atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino; [...]

Art. 66. Ao adolescente portador de deficiência é assegurado trabalho protegido (Brasil, 1990).

No documento Política Nacional de Educação Especial de 1994 (Brasil, 1994), em meio a documentos internacionais como a Declaração Mundial de Educação para Todos (1990) e a Declaração de Salamanca (1994), que passam a influenciar a formulação das políticas públicas da Educação Inclusiva, utiliza-se o termo “integração instrucional” ao tratar a respeito do aluno com necessidades especiais em sala comum. A sala é definida como: o ambiente regular de ensino/aprendizagem, no qual também estão matriculados, em processo de integração instrucional, os “portadores” de necessidades especiais que possuem condições de acompanhar e desenvolver as atividades curriculares programadas do ensino comum, no mesmo ritmo que os alunos ditos normais.

Claramente, há uma separação entre os alunos ditos normais e os com necessidades especiais, pois só poderiam estar nessa sala os que conseguissem acompanhar a turma, caso contrário, entravam para a classe especial, que se define como sala de aula em escolas de ensino regular, organizada para se constituir em ambiente próprio e adequado ao processo de ensino/aprendizagem do alunado da Educação Especial. Nesse tipo de sala especial, os professores capacitados, selecionados para essa função, utilizam métodos, técnicas

e recursos pedagógicos especializados e, quando necessário, equipamentos e materiais didáticos específicos.

Assim, os institutos foram se delineando como na Lei de Diretrizes e Bases (Lei 9.394/96), que diz respeito à legislação que regulamenta o sistema educacional, sendo ele público ou privado, da Educação Básica ao Ensino Superior. O capítulo V é direcionado à Educação Especial, sendo essa definida como modalidade de educação escolar. O art. 58 estabelece que:

[...] por educação especial, para os efeitos desta Lei, a modalidade de educação escolar oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação (Redação dada pela Lei nº 12.796, de 2013) (Brasil, 1996).

Os parágrafos do caput do artigo detalham as garantias didáticas e os recursos educacionais que visam atender às necessidades especiais dos alunos. Assim:

§ 1º Haverá, quando necessário, serviços de apoio especializado, na escola regular, para atender às peculiaridades da clientela de educação especial.

§ 2º O atendimento educacional será feito em classes, escolas ou serviços especializados, sempre que, em função das condições específicas dos alunos, não for possível a sua integração nas classes comuns de ensino regular (Brasil, 1996).

As garantias funcionais necessárias ao processo de ensino e aprendizagem estão previstas no artigo 59, em seus incisos:

- I. Currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos, para atender às suas necessidades;
- II. Terminalidade específica para aqueles que não puderem atingir o nível exigido para a conclusão do ensino fundamental, em virtude de suas deficiências, e aceleração para concluir em menor tempo o programa escolar para os superdotados;
- III. professores com especialização adequada em nível médio ou superior, para atendimento especializado, bem como professores do ensino regular capacitados

para a integração desses educandos nas classes comuns (Brasil, 1996).

Em 2001, foi sancionado o Plano Nacional de Educação (PNE) com duração de 10 anos. No tópico 8, Educação Especial, encontram-se o diagnóstico, as diretrizes, os objetivos e as metas, como:

A educação especial se destina às pessoas com necessidades especiais no campo da aprendizagem, originadas quer de deficiência física, sensorial, mental ou múltipla, quer de características como altas habilidades, superdotação ou talentos (Brasil, 2001).

A Educação Especial, como modalidade de educação escolar, terá que ser promovida sistematicamente nos diferentes níveis de ensino. A garantia de vagas no ensino regular para os diversos graus e tipos de deficiência é uma medida importante. Entre outras características dessa política, são importantes a flexibilidade e a diversidade, quer porque o espectro das necessidades especiais é variado, quer porque as realidades são bastante diversificadas no país.

Ainda em 2001, o texto do Conselho Nacional de Educação (CNE) institui as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, a Resolução CNE/CEB n.º 2. Entre os principais pontos, afirma que:

Os sistemas de ensino devem matricular todos os alunos, cabendo às escolas organizar-se para o atendimento aos educandos com necessidades educacionais especiais, assegurando as condições necessárias para uma Educação de qualidade para todos.

Uma característica do documento é o fato de colocar como possibilidade a substituição do ensino regular pelo atendimento especializado, “assegurando-lhes os serviços de educação especial sempre que se evidencie, mediante avaliação e interação com a família e a comunidade, a necessidade de atendimento educacional especializado”.

Na Resolução CNE/CP n.º 1 de 2002, temos as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica ao nível superior, curso de Licenciatura, de Graduação Plena, no qual aduz, em seu teor, que a formação deve incluir conhecimentos sobre crianças, adolescentes, jovens e adultos, aí incluídas as especificidades dos alunos com necessidades educacionais especiais.

Em 2006, o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos, elaborado pelo Ministério da Educação (MEC), Ministério da Justiça, Unesco e Secretaria Especial dos Direitos Humanos, inclui, em suas metas, temas relacionados às pessoas com deficiência nos currículos das escolas.

Tanto o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) quanto o Decreto n.º 6.094/07, ambos promulgados em 2007, abordam a implementação do Plano de Metas Compromisso. Esse plano visa atender às necessidades educacionais especiais dos alunos com deficiência, incluindo medidas relacionadas à infraestrutura das escolas, como direcionamento para acessibilidade, com o objetivo de fortalecer a inclusão no sistema público de ensino.

Em 2008, é instituída a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva, que embasa as “Políticas públicas promotoras de uma Educação de qualidade para todos os alunos” (Brasil, 2008a), e o Decreto n.º 6.571, que dispõe especificamente do Atendimento Educacional Especializado (AEE) dentro da Educação Básica, definindo como: “o conjunto de atividades, recursos de acessibilidade e pedagógicos organizados institucionalmente, prestado de forma complementar ou suplementar à formação dos alunos no ensino regular” (Brasil, 2008b).

O decreto define como obrigatória a prestação do apoio técnico e financeiro aos sistemas públicos de ensino no oferecimento da modalidade pela União. Uma característica que começa a ser ressaltada é a de que o ensino dentro do Atendimento Educacional Especializado (AEE) deve estar integrado ao projeto pedagógico da escola, lembrando que antes o serviço a esta modalidade poderia ser substitutivo à escola. A partir de 2008, tanto o olhar inclusivo quanto o direito em si passam a ser mais evidentes nos documentos.

Em 2009, a Resolução CNE/CEB n.º 4 vem orientar, no cumprimento do Decreto n.º 6.571/2008, o estabelecimento do Atendimento Educacional Especializado (AEE) na Educação Básica, trazendo claramente que é necessário o aluno estar presente no turno regular e que deve ser realizado no contraturno, preferencialmente nas salas de recursos multifuncionais das escolas regulares, o Atendimento Educacional Especializado.

Em 2011, o Decreto n.º 7.611 revoga o Decreto n.º 6.571/2008 e estabelece novas diretrizes, determina o dever do Estado com a educação do público-alvo da Educação Especial. Determina o sistema inclusivo que perpassa em todos os níveis, impede a exclusão, e que seja gratuito e compulsório no En-

sino Fundamental. Também estabelece a garantia de que sejam observadas e asseguradas as adaptações e medidas de apoio razoáveis às necessidades individuais de forma efetiva. O ambiente deve maximizar o desenvolvimento acadêmico e social conforme a meta de inclusão plena, e a oferta desta modalidade deve se dar, preferencialmente, na rede regular de ensino.

Em 2014, o Plano Nacional de Educação, na meta de número 4, traz:

Universalizar, para a população de 4 a 17 anos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, o acesso à educação básica e ao atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino, com a garantia de sistema educacional inclusivo, de salas de recursos multifuncionais, classes, escolas ou serviços especializados, públicos ou conveniados (Brasil, 2014).

Nesse sentido, delinea-se o público-alvo da Educação Especial. Outro marco é o Estatuto da Pessoa com Deficiência, Lei n.º 13.146/2015, Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (LBI), que traz a garantia do direito à educação, e em seu o artigo 28 apresenta a seguridade sobre a questão formativa dos profissionais da educação especial. Assim,

Art. 28. Incumbe ao poder público assegurar, criar, desenvolver, implementar, incentivar, acompanhar e avaliar:

- I. Sistema educacional inclusivo em todos os níveis e modalidades, bem como o aprendizado ao longo de toda a vida;
- II. Aprimoramento dos sistemas educacionais, visando a garantir condições de acesso, permanência, participação e aprendizagem, por meio da oferta de serviços e de recursos de acessibilidade que eliminem as barreiras e promovam a inclusão plena;
- III. Projeto pedagógico que institucionalize o atendimento educacional especializado, assim como os demais serviços e adaptações razoáveis, para atender às características dos estudantes com deficiência e garantir o seu pleno acesso ao currículo em condições de igualdade, promovendo a conquista e o exercício de sua autonomia;

- IV. Oferta de educação bilíngue, em Libras como primeira língua e na modalidade escrita da língua portuguesa como segunda língua, em escolas e classes bilíngues e em escolas inclusivas;
- V. Adoção de medidas individualizadas e coletivas em ambientes que maximizem o desenvolvimento acadêmico e social dos estudantes com deficiência, favorecendo o acesso, a permanência, a participação e a aprendizagem em instituições de ensino;
- VI. Pesquisas voltadas para o desenvolvimento de novos métodos e técnicas pedagógicas, de materiais didáticos, de equipamentos e de recursos de tecnologia assistiva;
- VII. Planejamento de estudo de caso, de elaboração de plano de atendimento educacional especializado, de organização de recursos e serviços de acessibilidade e de disponibilização e usabilidade pedagógica de recursos de tecnologia assistiva;
- VIII. Participação dos estudantes com deficiência e de suas famílias nas diversas instâncias de atuação da comunidade escolar;
- IX. Adoção de medidas de apoio que favoreçam o desenvolvimento dos aspectos linguísticos, culturais, vocacionais e profissionais, levando-se em conta o talento, a criatividade, as habilidades e os interesses do estudante com deficiência;
- X. Adoção de práticas pedagógicas inclusivas pelos programas de formação inicial e continuada de professores e oferta de formação continuada para o atendimento educacional especializado;
- XI. Formação e disponibilização de professores para o atendimento educacional especializado, de tradutores e intérpretes da Libras, de guias intérpretes e de profissionais de apoio;
- XII. Oferta de ensino da Libras, do Sistema Braille e de uso de recursos de tecnologia assistiva, de forma a ampliar habilidades funcionais dos estudantes, promovendo sua autonomia e participação;
- XIII. Acesso à educação superior e à educação profissional e tecnológica em igualdade de oportunidades e condições com as demais pessoas;

- XIV. Inclusão em conteúdos curriculares, em cursos de nível superior e de educação profissional técnica e tecnológica, de temas relacionados à pessoa com deficiência nos respectivos campos de conhecimento;
- XV. Acesso da pessoa com deficiência, em igualdade de condições, a jogos e a atividades recreativas, esportivas e de lazer, no sistema escolar;
- XVI. Acessibilidade para todos os estudantes, trabalhadores da educação e demais integrantes da comunidade escolar às edificações, aos ambientes e às atividades concernentes a todas as modalidades, etapas e níveis de ensino;
- XVII. Oferta de profissionais de apoio escolar;
- XVIII. Articulação intersetorial na implementação de políticas públicas.

§ 1º Às instituições privadas, de qualquer nível e modalidade de ensino, aplica-se obrigatoriamente o disposto nos incisos I, II, III, V, VII, VIII, IX, X, XI, XII, XIII, XIV, XV, XVI, XVII e XVIII do caput deste artigo, sendo vedada a cobrança de valores adicionais de qualquer natureza em suas mensalidades, anuidades e matrículas no cumprimento dessas determinações (Brasil, 2015).

O Decreto n.º 10.502 de 2020 institui a Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida. Em geral, apresentou-se como uma política que representava um grande risco de retrocesso na inclusão de crianças e jovens com deficiência, pois em seu teor há pontos que não são claros e que acabam estimulando a matrícula em escolas especiais. Em 2020, o ministro Dias Toffoli, do Supremo Federal, suspendeu a eficácia do Decreto, a decisão liminar foi proferida na Ação Direta de Inconstitucionalidade 6590 e pelo Decreto n.º 11.370, de 2023.

Abordaremos, no próximo subcapítulo, o tema Atendimento Educacional Especializado para compreendermos como funciona o atendimento e todo o processo que assegura a Formação Continuada em áreas específicas da Educação Especial.

4.1 O Atendimento Educacional Especializado e a formação docente

O Atendimento Educacional Especializado (AEE) é um serviço de Educação Especial regulamentado por lei, uma modalidade que perpassa todos os níveis e etapas de ensino, da Educação Infantil ao Ensino Superior, sendo ela privada ou pública.

A Resolução n.º 4/2009, que instituiu as Diretrizes Operacionais para o AEE, em seu artigo 13, ao definir as atribuições do respectivo professor, em seu inciso I, orienta que lhe cabe a tarefa de “identificar, elaborar, produzir e organizar serviços, recursos pedagógicos, de acessibilidade e estratégias considerando as necessidades específicas dos alunos público-alvo da Educação Especial” (Brasil, 2009). Segundo a Resolução, as atribuições do referido professor consistem em:

- Elaboração, execução e avaliação do plano de AEE do aluno;
- Definição do cronograma e das atividades do atendimento do aluno;
- Organização de estratégias pedagógicas e identificação e produção de recursos acessíveis;
- Ensino e desenvolvimento das atividades próprias do AEE, tais como: Libras, Braille, orientação e mobilidade, Língua Portuguesa para alunos surdos; informática acessível;
- Comunicação Alternativa e Aumentativa - CAA, atividades de desenvolvimento das habilidades mentais superiores e atividades de enriquecimento curricular;
- Acompanhamento da funcionalidade e usabilidade dos recursos de tecnologia assistiva na sala de aula comum e ambientes escolares;
- Articulação com os professores das classes comuns, nas diferentes etapas e modalidades de ensino;
- Orientação aos professores do ensino regular e às famílias sobre os recursos utilizados pelo aluno;
- Interface com as áreas da saúde, assistência, trabalho e outras (Brasil, 2009).

Uma das funções do AEE é eliminar as barreiras que possam obstruir o processo de escolarização de estudantes com deficiência, compreender quem é a criança e quais as melhores estratégias para potencializar o seu desenvolvimento.

Quando levantamos o assunto AEE, os profissionais se misturam com a Sala de Recurso Multifuncional e a sua organização.

A Sala de Recurso Multifuncional tem objetivo próprio. É um espaço específico para apoiar os sistemas de ensino na organização e oferta do AEE, complementando ou suplementando a escolarização dos estudantes com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, matriculados nas classes comuns do ensino regular que será oferecida de preferência no contraturno.

O *Manual de Orientação: Programa de Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais* (Brasil, 2010) aponta dois tipos de Sala de Recurso Multifuncional (SRM), a I e a II, sendo a II constituída de recursos próprios para estudantes cegos ou com baixa visão. Para a implementação da SRM tipo II, a escola de ensino regular deve ter matrícula de aluno(s) cego(s) em classe comum, registrado(s) no Censo Escolar/INEP, comprovando, assim, a necessidade dos equipamentos.

A Portaria MEC n.º 13/2007 dispõe sobre a criação do Programa de Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais, definindo que

[...] O atendimento educacional especializado nas salas de recursos multifuncionais se caracteriza por ser uma ação do sistema de ensino no sentido de acolher a diversidade ao longo do processo educativo, constituindo-se num serviço disponibilizado pela escola para oferecer o suporte necessário às necessidades educacionais especiais dos alunos, favorecendo seu acesso ao conhecimento [...] (Brasil, 2007b, p. 15).

Em grande maioria, temos a ideia de que o profissional dessa sala seja um professor que compreenda acerca de todas as deficiências e a diversidade interna de cada categoria, o que é humanamente impossível, ou levaria anos para adquirir esse conhecimento para que depois pudesse trabalhar na oferta desse serviço.

Para visualizar de forma mais clara, utilizaremos o exemplo de uma Sala de Recurso Multifuncional na qual há alunos com deficiência visual. A sala

de recurso com foco no auxílio ao aluno com deficiência visual nas suas atividades pedagógicas pode partir de uma ampliação de textos para atender ao aluno, elaboração de textos em braille, o ensino do braille, Sorobã, estimulação ao resíduo visual, técnicas de orientação e mobilidade, estímulos sensoriais; a sala possui inúmeros recursos tecnológicos encaminhados pelo MEC.

Partindo do princípio de que são inúmeros os tipos de doenças que podem causar deficiência visual, e que cada uma causa um tipo específico de sequela que pode demandar uma maneira pedagógica diferente a ser utilizada, e dependendo de qual especialização o professor que atua dentro da sala de recurso possui, ele não teria o aprofundamento em cada uma delas ou tempo hábil; mesmo assim, é urgente que se inicie o acompanhamento pedagógico com este aluno.

Na Resolução do Conselho Nacional de Educação (CNE), que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica, há referência à inclusão e à formação de professores: “A Educação Básica deve ser inclusiva, [...] e isso exige que a formação dos professores das diferentes etapas da Educação Básica inclua conhecimentos relativos à educação desses alunos” (Brasil, 2001, p. 25-26).

Com base nas proposituras da professora Dra. Maria Helena Michels (UFSC), ainda sobre a formação de professores:

[...] é fundamental discutir sobre a formação de professores, estamos pensando neste profissional como integrante de lutas de classe, sujeito que com suas atividades concretas, seu fazer social, ganha um caráter político na sua ação que remete a própria transposição dessa sociedade, e colocamos a ideia expressa por Marx e Engels no livro *ideologia alemã*, quando estes indicam a necessidade do educador ser educado e colocar a proposição de Antônio Gramsci de quem educa o educador? neste momento histórico. É importante ressaltar que as proposições da educação especial estão atreladas a projeto de capital onde o capital educa o educando, buscamos para essas contribuições de projeto educacional do capital têm dado os parâmetros da formação (Michels, 2021, s/p).¹

1 Informação verbal.

Pois bem, mostraremos a importância de que haja um aprofundamento e uma formação contínua, tanto de forma horizontal como vertical, nas formações continuadas desses professores.

No primeiro momento, o professor do AEE não é um especialista em uma dada deficiência, conforme Resolução CNE/CEB n.º 4/2009, mas deve ter uma formação inicial que o habilite para o exercício da docência e uma formação específica complementar na Educação Especial. Assim, o art. 12 pontua que: “para atuar no atendimento educacional especializado, o professor deve ter formação inicial que o habilite para exercício da docência e formação específica na educação especial” (Brasil, 2009). Além disso, “O professor do AEE tem como função realizar esse atendimento de forma complementar ou suplementar à escolarização, considerando as habilidades e as necessidades específicas dos alunos público-alvo da educação especial” (Brasil, 2009).

Com base no artigo de Kassir (2014), partindo de questionamentos levantados no Ciclo Interinstitucional de debates sobre Educação Especial na atual conjuntura, a mesa 4, que tratava da formação de professores e Educação Especial, sobre a formação de professores para a educação inclusiva e os possíveis impactos na escolarização de alunos com deficiências, levantou reflexões sobre a importância da Formação Continuada dos professores e, para isso, deve-se observar a constituição de uma política de formação de professores especializados.

Segundo Kassir (2014), ainda observamos a ausência de diretrizes nacionais para a formação desse professor, muitos municípios seguem uma política própria sem uma meta a longo prazo, o que prejudica a própria formação continuada, pois não há uma continuação caso uma nova gestão assuma. Além disso, salienta que, do modo como se tem conduzido as formações em Educação Especial, ou para quem atua no Atendimento Educacional Especializado, parecem não estar dando conta de consolidar conhecimentos específicos que orientem a ação do professor.

Ao professor que tenha se formado e se especializado em deficiência visual com um curso generalista de 120 horas, mesmo sendo um curso específico como a orientação e mobilidade, não significa dizer que compreenda tão bem a respeito de visão subnormal, ou que domine as tecnologias, sistema Braille, Dosvox, dentre outras.

Como vimos, o artigo 28 da Lei Brasileira da Inclusão da Pessoa com Deficiência de 2015 garante a adoção de práticas pedagógicas em seus incisos X e XI, porém reafirma somente a garantia da formação de “professores para o atendimento educacional especializado, de tradutores e intérpretes da LIBRAS, de guias intérpretes e de profissionais de apoio” (Brasil, 2015). Dito isso, é necessário haver uma legislação que abranja o direito à Formação Continuada em outras deficiências, já que estão abarcadas por nosso ordenamento jurídico.

Passemos ao estudo do conhecimento à luz das teorias histórico-cultural e da pedagogia histórico-crítica, que são teorias-base desta pesquisa, pois consideramos que são essenciais na formação do conhecimento e do desenvolvimento humano. Essas teorias trazem que o processo de desenvolvimento humano é influenciado pelo ambiente social, pelas experiências históricas e pela cultura.

5. Os aspectos da teoria histórico-cultural e pedagogia histórico-crítica na formação continuada

A pandemia da Covid-19 resultou em um período de isolamento social, acarretando consideráveis desafios educacionais, especialmente no que diz respeito à inclusão de alunos com deficiência. No entanto, esse cenário também abriu espaço para ressignificações e a ampla adoção de tecnologias, proporcionando novas perspectivas e oportunidades no campo educacional.

Diante dessa situação, a formação continuada assume um papel principal, na medida em que busca aprimorar e atualizar constantemente as habilidades, conhecimentos e competências. É importante que essas ações sejam norteadas por uma teoria que tenha como base uma análise histórica sobre a educação em termos gerais e tudo que a envolve, como a profissão docente, a escola e o conteúdo. Assim, ela vem a contribuir para a transformação social, partindo da análise dos acontecimentos.

Compreender a Formação Continuada, especialmente a formação dos professores que atuam na área de deficiência visual à luz da teoria histórico-crítica, implica examinar se os educadores percebem os padrões que lhes permitam discernir sobre conhecimentos e abordá-los de maneira crítica. Isso envolve observar como esses processos impactam a formação dos professores e como contribuem para a transmissão do conteúdo de forma técnica e analítica.

Para tanto, esta obra se fundamenta na teoria histórico-cultural de Vigotski e na pedagogia histórico-crítica de Saviani como base para a formação dos professores da Educação Especial de alunos com deficiência visual. Segundo Savergnini (2021, p. 37), ambas as teorias “compreendem o homem como um ser social, cujo desenvolvimento acontece através do trabalho, de sua ação direta, de apropriação e transformação da natureza”. Saviani (2013, p. 6) afirma que “[...] a natureza humana não é dada ao homem, mas é por ele produzida sobre a base da natureza biofísica”, procuramos entender, assim, como se configura a função da formação continuada, e como ela tem sido produzida ou organizada.

Segundo Reis (2019), a pedagogia histórico-crítica defende o acesso ao conhecimento sistematizado e sua compreensão por parte do aluno como instrumento de reflexão e transformação da sociedade, contrapondo-se ao modelo conteudista de ensino. Em nosso estudo, escolhemos investigar como o professor se conecta com o objeto, a natureza e a vida,

[...] discutir os paradigmas de interpretação da realidade e suas contribuições para o processo educacional é tarefa filosófica para educadores em formação nos cursos de pós-graduação e exige a localização da relação sujeito-objeto como a questão central (Pires, 1997, p. 84).

Pires (1997) sugere refletir sobre a realidade, considerando viável reconhecer e lidar com contradições, navegando por elas para compreender o que é essencial a partir desse confronto.

Neste caminho lógico, movimentar o pensamento significa refletir sobre a realidade partindo do empírico (a realidade dada, o real aparente, o objeto assim como ele se apresenta à primeira vista) e, por meio de abstrações (elaborações do pensamento, reflexões, teoria), chegar ao concreto: compreensão mais elaborada do que há de essencial no objeto, objeto síntese de múltiplas determinações, concreto pensado. Assim, a diferença entre o empírico (real aparente) e o concreto (real pensado) são as abstrações (reflexões) do pensamento que tornam mais completa a realidade observada. Aqui, percebe-se que a lógica dialética do Método não descarta a lógica formal, mas lança mão dela como instrumento de construção e reflexão para a elaboração do pensamento pleno, concreto. Desta forma, a lógica

formal é um momento da lógica dialética; o importante é usá-la sem esgotar nela e por ela a interpretação da realidade (Pires, 1997, p. 87).

Pires (1997) também aduz a importância de o educador brasileiro evoluir do senso comum para a consciência filosófica na compreensão de sua prática educativa. Para entender um processo educativo específico, devemos começar com uma análise das interações diárias, partindo de conceitos mais simples. Ao nos aprofundarmos nessas reflexões, elaboramos abstrações. Quanto mais abstrações desenvolvemos, mais nos aproximamos de uma compreensão abrangente do processo educacional em questão. Ainda,

[...] aponta o método materialista histórico como instrumento desta prática e explica, para isto, a superação da etapa de senso comum educacional (conhecimento da realidade empírica da educação), por meio da reflexão teórica (movimento do pensamento, abstrações), para a etapa da consciência filosófica (realidade concreta da educação, concreta pensada, realidade educacional plenamente compreendida) (Pires, 1997, p.87).

Segundo Saviani (2013), a lógica dialética incentiva e requer a dinâmica do pensamento, ao passo que a materialidade histórica se refere à maneira como os seres humanos se organizam em sociedade ao longo da história. Essa materialidade histórica pode ser entendida por meio das análises concentradas em uma categoria central, a qual é o trabalho. O significado de trabalho em Marx vai além da compreensão cotidiana como ocupação, tarefa ou conceito puramente econômico.

De acordo com Marx (1993), o trabalho, visto como uma atividade vital, oferece a oportunidade para a realização plena do ser humano e sua humanização. No entanto, se o trabalho é explorado de forma contraproducente, é chamado de alienação, resultando na diminuição da humanidade do indivíduo e impedindo a promoção da humanização.

Segundo Saviani (2013), é crucial reconhecer essa questão como fundamental na estrutura do processo educacional e na prática do educador, uma vez que a humanização está intrinsecamente vinculada ao conhecimento, podendo ser enriquecida ou prejudicada. Pires (1997) afirma que, para esse

fim, diversos instrumentos podem ser empregados, incluindo objetos, ideias, conhecimentos e tecnologias.

Com base nos estudos de Branco (2007), a escola tem como propósito compartilhar o conhecimento acumulado ao longo da história, preparando os indivíduos a analisar criticamente a realidade social e se engajar em sua transformação. No contexto da Formação Continuada, é essencial que os professores não se limitem a resolver problemas específicos da sala de aula, mas ampliem sua perspectiva para analisar os eventos sociais, transcendendo a visão isolada das atividades escolares. Dessa forma, cria-se uma conexão entre teoria e prática, visando preparar o professor para uma gestão eficaz da sala de aula, dos conteúdos e de outras atividades relacionadas ao seu dia a dia.

Ao explorarmos o assunto da Formação Continuada com base na teoria da psicologia histórico-cultural de Vigotski, podemos perceber como suas ideias relacionadas à mediação, desenvolvimento e aprendizagem têm impacto nos programas de formação e aprimoramento dos professores. Para Vigotski¹ (2001, p. 131),

En los conceptos científicos que el niño adquiere en la escuela, la relación de un objeto está mediatizada desde el comienzo por algún otro concepto. Así la verdadera noción del concepto científico implica una determinada posición en relación a otros conceptos, un lugar dentro de un sistema de conceptos. Nuestro argumento es que los rudimentos de sistematización ingresan primero en la mente infantil por medio de su contacto con los conceptos científicos y son transferidas entonces a los conceptos cotidianos, cambiando totalmente su estructura psicológica.

Segundo Vigotski (1988), os processos de aprendizagem e desenvolvimento estão inter-relacionados, sendo que o aprendizado precede o desenvolvimento. Nesse sentido, Costa (2014) destaca que, se Vigotski considera a

1 Tradução nossa: nos conceitos científicos que a criança adquire na escola, a relação de um objeto é mediada desde o início por algum outro conceito. Assim, a verdadeira noção do conceito científico implica uma posição específica em relação a outros conceitos, um lugar dentro de um sistema de conceitos. Nosso argumento é que os rudimentos de sistematização entram primeiro na mente infantil através do contato com os conceitos científicos e são então transferidos para os conceitos cotidianos, alterando totalmente sua estrutura psicológica.

aprendizagem sistematizada como aquela planejada pelas escolas para promover o desenvolvimento, os cursos de Formação Continuada seriam melhores caso se antecipassem ao desenvolvimento do professor. Isso envolveria proporcionar oportunidades e ferramentas de aprendizagem necessárias para desenvolver a preparação ao invés de aguardar que esse desenvolvimento ocorra de forma abrupta, na prática.

A formação continuada pode ser vista como um período dedicado à reflexão, à troca de experiências e à proposição de ideias tanto individualmente quanto em grupo. O objetivo é aprimorar os conhecimentos que serão aplicados para melhorar a qualidade do ensino durante o desenvolvimento do trabalho.

Conforme Vigotski (2001), no desenvolvimento, é essencial a presença de interação, relações sociais e experiências socioculturais. A aprendizagem ocorre por meio da mediação e interação com os outros, sendo que o desenvolvimento e a internalização de funções psicológicas específicas dependem da intervenção do outro e da interação social. Vigotski (1988) aduz que o aprendizado humano pressupõe uma natureza social específica e um processo através do qual penetra na vida intelectual daqueles que as cercam, daí a importância de considerar como ocorre o desenvolvimento humano e compreender o processo que envolve as atuais interações sociais.

Costa (2014) afirma que, dessa interação com o outro, é possível ao homem humanizar-se e apropriar-se de aspectos histórico-culturais proporcionados na socialização. Assim, as relações interpessoais, interação e cooperação proposta por Vigotski vão ao encontro das ideias apresentadas sobre formação continuada, dentro de uma dinâmica dialógica, colaborativa e partilhada.

Em relação ao desenvolvimento, Vigotski (1988) chama de Zona de Desenvolvimento Iminente (ZDI) a passagem entre o que já é conhecido, o que se está aprendendo até a consolidação do conhecimento. O nível de desenvolvimento real refere-se aos ciclos de desenvolvimentos já completados. O nível de desenvolvimento potencial refere-se ao que se consegue solucionar sob a orientação de um adulto ou em colaboração com companheiros mais capazes.

Costa (2014) pontua que os cursos de formação de professores devem começar a partir do conhecimento já adquirido pelo professor, baseando-se no seu nível de desenvolvimento real, ou seja, naquilo que ele já sabe e domina. Isso implica levar em conta o ponto de partida do professor, utilizando seus conhecimentos prévios, incluindo crenças e formações anteriores, e direcioná-lo em

colaboração com seus colegas para um nível de desenvolvimento potencial. O curso de formação precisa antecipar-se na oferta de conhecimentos, evitando que ocorram aprendizados abruptos durante o processo de ensino.

Com base nos fundamentos teóricos e evidências das pesquisas levantadas, e diante de resultados desta pesquisa, podemos observar que o conhecimento científico antecede o conhecimento cotidiano. É importante que a aquisição de saberes se integre de forma orgânica ao longo do processo. Somente a partir desse entendimento torna-se viável fundamentar as propostas de Formação Continuada dos professores da Educação Especial dos alunos com deficiência visual, à luz dos elementos conceituais dessas teorias e conforme as atuais políticas públicas referentes à temática.

6. Entrelaçamento dos dados e entrevista

Neste capítulo, chegamos ao entrelaçamento dos dados levantados com as entrevistas. Gil (1999, p.47) nos traz que: “tanto por seus objetivos quanto pelos procedimentos que a envolvem, não se delinham de forma rígida, não há apenas um modo para se construir uma pesquisa”. Ainda segundo Gil (1999, p.47), “há um consenso entre a maioria dos autores de que todo processo envolve: planejamento, produção de dados, análise e interpretação e por fim, a redação do relatório”.

Após compilar todos os materiais, sejam eles dados bibliográficos, entrevistas e transcrições, procedemos à etapa seguinte que foi a elaboração de eixos, que foram posteriormente confrontados com a revisão bibliográfica até o período específico dos anos de 2020-2021.

Gil (1999, p. 47) faz a diferenciação entre análise e interpretação como sendo fases complementares, em que “a análise tem como objetivo organizar e sumariar os dados de forma tal que possibilitem o fornecimento de respostas ao problema proposto para investigação”. A interpretação está relacionada ao “sentido mais amplo das respostas, o que é feito mediante sua ligação com outros conhecimentos”.

Segundo Chartier (2011), podemos dizer que:

Qualquer fonte documental que for mobilizada para qualquer tipo de história nunca terá uma relação imedia-

ta e transparente com as práticas que designa. Sempre a representação das práticas tem razões, códigos, finalidades e destinatários particulares. Identificá-los é uma condição obrigatória para entender as situações ou práticas que são o objeto da representação (Chartier, 2011, p. 16).

Compreendemos que a organização e análise de dados são processos interdependentes. Se os dados estiverem desorganizados, a compreensão e a utilização das informações tornam-se desafiadoras. Portanto, optamos por categorizar os dados por meio da definição de eixos que orientaram a pesquisa, conferindo-lhe maior eficácia. Toda fonte é isenta de neutralidade, pois inevitavelmente ela reflete subjetividades moldadas por períodos específicos, incluindo a legislação vigente, que está ligada a valores, interesses, contextos socioeconômicos e culturais da época.

Para compreensão dos dados, optamos pela análise qualitativa, por meio das observações e entrevistas, para construirmos a temática. Após o levantamento das informações, organização e resumo dos dados, passamos a interpretá-los, com o intuito de obter respostas às perguntas dos objetivos específicos da pesquisa. A interpretação envolve conectar essas respostas a outros conhecimentos, buscando entender o quadro geral e o significado mais amplo das informações. Para tanto, separamos em 3 eixos principais, que foram: Eixo 1. Formação: relação de trabalho; Eixo 2. Educação Especial e formação: relação entre teoria e prática; Eixo 3. Formação de professores da Educação Especial em deficiência visual e Tecnologia: enfrentando novos desafios na pandemia.

Percebemos que diversas teses, dissertações e artigos já levantavam questionamentos sobre a formação de professores para a Educação Especial. Essas questões nos levam a refletir se estávamos antecipando possíveis mudanças, qual era a relevância atribuída ao tema da formação em nossas produções acadêmicas e se a preparação para a Educação Especial, especificamente no contexto de deficiência visual, contemplava aspectos de formação tecnológica.

Kassar (2009), em seus estudos, aduz, em sua conclusão, a presença significativa de professores graduados que desempenham funções no Atendimento Educacional Especializado e na área de Educação Especial. No entanto, os resultados das análises revelaram deficiências notáveis na qualidade da Formação Continuada desses professores. Traz também que, quando os dados são cotejados, levando-se em conta as características dos programas de formação e o nível de escolarização dos alunos com deficiências, conclui-se que:

[...] os aspectos da função docente levantadas por Saviani parecem esvaziados de sentido, silenciados/apagados pelo discurso da multifuncionalidade docente ou de uma educação inclusiva, que se sustenta “nos pequenos ajustes” e nos cursos de formação massificados (Kassar, 2009, p. 207).

A autora finaliza com uma pergunta: continuaremos formando professores apenas para atender ao modelo hoje instituído pela política educacional atual? Dito isso, seguimos neste momento para a análise das entrevistas, sendo organizada nos eixos que foram pré-estabelecidos.

6.1 Eixo 1. Formação: relação de trabalho

Para iniciarmos nossa compreensão com base nas perguntas realizadas, Savergnini (2021, p. 37) aduz que as teorias histórico-cultural e histórico-crítica compreendem “o homem como ser social cujo desenvolvimento acontece através do trabalho”. Ou seja, é por meio do trabalho que o homem se desenvolve como ser social, sendo necessária a mediação entre homem e natureza, derivando, assim, todo o processo de formação humana.

Para observarmos este processo de desenvolvimento do professor diante da Formação Continuada, trouxemos para a pesquisa perguntas relacionadas ao ambiente de formação, recursos, materiais de apoio, certificações dentro do período da pandemia nos anos de 2020-2021, por entendermos que esses fatores influenciam no desenvolvimento para uma Formação Continuada de qualidade. As respostas foram unânimes, em todas as formações havia material de apoio, textos, vídeos, carga horária e certificação, porém algumas respostas apontaram que, mesmo havendo esses quesitos, havia falha na elaboração da formação, como:

Entrevistada A: Nas formações online tinha materiais de apoio, aí quando a formação já tinha caído (se referindo a formação de 2021) era um apoio raso, com textos rasos, formações presenciais eram coisas motivacionais.

Entrevistada D: Certificação é um problema, pede certificado, demoravam muito tempo, nunca recebi meu certificado de educação especial.

Hoje, segundo os entrevistados, o município limitou o professor apenas aos certificados da formação ofertada pelo próprio município, somente esses são aceitos para elevar a qualificação do professor.

Entrevistada C: [...] só as formações de Cariacica são aceitas e ofertadas pela secretaria, o que está fazendo cair muito a qualidade da formação, porque as pessoas estão cumprindo uma formação para cumprir tabela para não perder a progressão.

Entrevista E: hoje somente os cursos oferecidos pela prefeitura, servem para cumprir o quesito de cursos de 120 horas. Não acho ruim desde que o da prefeitura tenha um nível bom pelo menos de informação a respeito da educação especial, o que não tivemos em 2020 e nem em 2021, tudo está sempre superficial.

Quanto à Formação Continuada do professor, foi perguntado se é dado o mesmo conteúdo de formação todo ano. As respostas foram divergentes, pois há conteúdo todo ano, no qual a qualidade do curso que é dado varia, e outros responderam que o conteúdo é o mesmo e que não tem um aprofundamento.

Entrevistada D: ahh, não acho que seja o mesmo conteúdo todo ano, mas apesar de variar o conteúdo acaba que meio que é a qualidade que varia, mas não acho que seja o mesmo conteúdo não.

Entrevistada E: o conteúdo é praticamente o mesmo, ficamos sempre no início de tudo, eu sei que tem muita gente que entra nova, mas todo mundo pra estar ali na educação especial tem que ter feito uma especialização em educação especial, então assim, não tem por que repetir conteúdos básicos, o que a gente quer é se aprofundar no que a gente está trabalhando.

Nessa perspectiva, Duarte (2013) cita que:

[...] o trabalho alienado não deixa de ser uma atividade objetivante, no entanto, na condição de atividade transformada em mercadoria, sua realização tem para o trabalhador não o sentido de sua objetivação como ser humano, mas sim, o sentido de um meio (o único) que ele tem para assegurar a sua existência (Duarte, 2013, p. 23).

Para haver uma Formação Continuada adequada, é necessário preparar os professores para os desafios do trabalho educacional e desenvolverem estratégias eficazes para lidar com eles, para isso é fundamental que os gestores se antecipem e deem as condições necessárias de trabalho tanto física como psicológica, como a manutenção de um local de trabalho salubre. Foi perguntado, em relação às condições de trabalho, se o professor considera que isso tenha interferido na Formação Continuada e na sua aprendizagem.

Entrevistada D: Eu acredito que sim, tanto na parte remota, porque assim a princípio essas questões tecnológicas, para boa parte dos profissionais da educação também eram muito precárias e embora tenha se falado da falta de acesso que o aluno tinha nas atividades remotas pela falta de recursos materiais e tecnológicos, mas isso foi um grande impedimento para os professores...

Entrevistada A: [...] chegou a um ponto tecnológico que o professor não dava mais conta, nosso celular não dava mais conta, nosso computador estava defasado e não dava conta, não dava para ter acesso a uma formação muitas vezes por falta de internet [...]

Entrevistada C. [...] professor tem uma família, o professor ganha pouco e pra ele se manter ele coloca isso em segundo plano, ter um recurso tecnológico que dê conta, ter uma internet que dê conta, isso foi uma grande dificuldade do aluno como foi uma grande dificuldade para o professor...

Diante das respostas, podemos concluir que tanto as condições de trabalho como o conhecimento do professor em relação às tecnologias utilizadas eram precárias, fazendo com que essas condições interferissem diretamente no resultado esperado em meio à pandemia. Os recursos próprios do professor não davam conta da situação, o que chegava a atingir sua saúde emocional, como cita a entrevistada E:

Entrevistada E: [...] o clima estava sempre tenso, estávamos muitas vezes sendo acusados de não trabalhar na pandemia, por todos os lados estávamos sendo atacados, e ainda tínhamos que dar conta de nossos filhos, nossa casa, trabalhamos mais do que quando estávamos em sala de aula, foi um período muito insalubre, a ponto de chorar e muitas vezes querer desistir, estávamos esgotados fisicamente e psicologicamente.

Ao tratar sobre o tema, Saviani (2014, p. 50) diz que: “[...] se o homem nasce num contexto determinado, ele não é condicionado unilateralmente por esse meio, mas reage a ele, atua sobre ele e o transforma”. Percebemos, assim, que a formação está intrinsecamente ligada à preparação dos educadores para uma compreensão crítica da realidade educacional. Essa preparação visa cultivar uma prática reflexiva e transformadora, com o intuito de contribuir para o aprimoramento do sistema educacional.

Nesse sentido, perguntamos qual era a compreensão sobre a Formação Continuada e como o professor pensava ser uma formação continuada adequada.

Entrevistada D: eu penso que uma formação continuada precisa ser uma formação assim, eu sei que parece um clichê, mas que alinha a teoria e a prática porque muitas vezes assim, ora a formação continuada, vai para um lado mais teórico e acadêmico que muitas vezes fica um pouco inacessível para professores que não têm essa prática de pesquisa de ler texto acadêmicos ou ora ela caminha para formação de muita prática e que aí assim fica um fazer por fazer. Parece clichê, mas a formação tinha que dosar um pouco essas duas coisas até assim tentando mostrar para o professor como aquela prática muitas vezes que ele faz ali tem uma base teórica.

Entrevistado E: eu entendo que a formação seja a união entre teoria e prática, mas precisamos ver como aplicamos, isso é um problema pois não temos em grande maioria nas formações uma explicação dos porquês. Outra coisa é que ficamos perdidos no que podemos ou não usar dentro de sala com aluno, porque não temos um posicionamento claro da Secretaria de Educação a respeito disso e nem da própria equipe da educação especial, que usa o modelo médico em algumas coisas e diz que não podemos fazer de um jeito porque segue um modelo médico, ficamos perdidos nessas falas contraditórias, outra que quando ligamos pra perguntar é um tal de espera vou perguntar, nem eles sabem o que é pra ser feito, isso é decepcionante, é decepcionante não ter uma liderança de fato que assuma a responsabilidade, que seja firme no caminho que devemos seguir.

A formação, nesse contexto, é vista como um processo contínuo e essencial para a construção de uma prática educativa eficiente e socialmente

comprometida, sendo necessária uma formação que permita aos professores entenderem as bases filosóficas, sociológicas e históricas da educação. Mazzeu (1998, p. 2) diz que:

A formação continuada do professor, por sua vez, na perspectiva histórico-social, toma como base a prática pedagógica e situa como finalidade dessa prática levar os alunos a dominarem os conhecimentos acumulados historicamente pela humanidade.

Foi perguntado também como são percebidas as políticas nacionais que regulamentam a formação continuada agindo dentro dessa formação em Cariacica.

Entrevistada D: Das políticas de formação eu preciso me apropriar mais, pois eu não sei se Cariacica está seguindo, mas eu preciso me apropriar mais da política de formação e acredito que Cariacica está fugindo um pouco das políticas, inclusive com essa questão de atrelar bonificação as formações, eu acredito que tenha empobrecido. [...] eu acredito assim, que a BNCC tem engessado muito a formação, principalmente da educação especial aí voltando a questão que eu tinha colocado para você daquele período anterior (2020), aquelas formações ainda não estavam tão atreladas a BNCC aí a partir de toda essa mudança política e mudança de equipe (2021) as formações são totalmente pautadas na BNCC [...] e mais grave do que ser baseada na BNCC é basear no achismo da BNCC, porque nem BNCC não é, porque para mim já passou assim disso, porque você pode até ter uma formação engessante que é ser totalmente voltada para BNCC, só que o que eu acabei vendo não era nem a formação baseada na BNCC era o achismo da BNCC, o que pra mim é mais grave, isso pra mim é uma coisa gravíssima e que está principalmente na prefeitura de Cariacica [...]

Entrevistada E: É como eu disse, tem essa falta de norte, às vezes Cariacica está seguindo uma teoria, às vezes tá seguindo a BNCC, às vezes tá seguindo modelo médico, ou seja, estamos perdidos. Há uma equipe de formação continuada que segue uma coisa a equipe de educação especial seguindo outra, não temos conheci-

mento desses documentos da maneira que deveríamos ter, acho que precisaríamos de mais norte nisso.

Conforme a pedagogia histórico-crítica, Dermeval Saviani destaca que o trabalho educacional está intrinsecamente ligado ao ambiente social mais amplo. Esse ambiente abrange políticas educacionais, estrutura socioeconômica, desigualdades sociais e o papel da escola na perpetuação ou alteração dessas condições. É crucial o entendimento completo desse contexto, marcado, em grande maioria, por contradições e conflitos na educação. É essencial considerar todo o processo de interação e desenvolvimento de ideias, especialmente nos momentos de contradições e tensões, pois são estes que impulsionam o avanço no processo educacional.

6.2 Eixo 2. Educação Especial e formação: relação entre teoria e prática

Segundo Savergnini (2021, p. 41), a “formação humana está relacionada totalmente à concepção de trabalho, de apropriação e transformação da natureza”, sendo este um processo social porque transforma o indivíduo e a sociedade. Para aplicar essa citação ligando às respostas das entrevistas, é necessário explicarmos a respeito da dialética.

Ao entendermos o que é dialética, compreenderemos a necessidade de uma Formação Continuada de professores da Educação Especial dos alunos com deficiência visual, com foco na necessidade de aprofundamento no conhecimento do professor partindo do que ele já possui. É notório que a dialética é um termo de origem da filosofia grega e que vem se desenvolvendo e sendo aplicado de maneiras diferentes ao longo da história. Karl Marx e Friedrich Engels assentam a teoria do Materialismo Dialético, aplicando-a à análise da sociedade, história e natureza, destacando as contradições inerentes ao sistema social e como essas contradições impulsionam a mudança e o desenvolvimento.

Assim como na abordagem de Dermeval Saviani, a pedagogia histórico-crítica, a dialética é aplicada à análise do processo educacional destacando as contradições e as lutas presentes na educação, considerando a escola como parte integrante da sociedade e sujeita às contradições sociais importantes para o desenvolvimento deste processo. Para chegarmos a essa conclusão, partimos de perguntas que envolvem esses princípios, como: quem promove a formação?

Entrevistada D: A própria equipe da educação especial. Em 2020, a formação era de um jeito com uma equipe e, em 2021, com a outra equipe caiu muito a qualidade. [...] No seminário posso dar exemplo de que numa equipe havia parceria com pesquisadores e depois vinha apresentação das práticas, com a nova equipe caiu 100%, não houve as parcerias e a apresentação das pesquisas caiu bastante, a desorganização me motivou nem a apresentar uma pesquisa, inclusive no último seminário eu achei um desrespeito com quem estava apresentando.

Entrevistada E: A própria equipe de educação especial, mas não acho que seja ruim este fato, porque dentro da secretaria existe uma coordenação de formação e estas formações são terceirizadas, sabe, vem com um modelo muito neoliberal, já na Educação Especial, em 2020, a gente tinha uma equipe mais centrada. Em 2021, a gente perdeu essa equipe e a nova equipe estava perdida porque começaram do zero, sendo que já tinha uma linha pra seguir, era só seguir mas por mudança de gestão resolveram começar do zero o que trouxe muitos atrasos e quando questionávamos algo, sempre havia um “espera que vamos falar sobre isso”, o problema que quando estamos em sala com crianças com deficiências as questões são urgentes e emergentes e isso faltou entendimento da equipe nova.

Há unanimidade de que a Formação Continuada de professores da Educação Especial em deficiência visual seja realizada pela própria equipe, porém houve comparação entre equipes quando se muda a gestão ou a própria equipe de coordenação. Segundo os entrevistados, é natural que uma nova gestão ou uma nova equipe queira inovar em seu método ou pessoas, porém, é importante primeiro partirmos de uma sondagem inicial junto aos professores da Educação Especial em deficiência visual para começarmos uma Formação Continuada de forma mais produtora e relevante ao momento vivenciado, além de ser possível, com este momento, preencher lacunas de conhecimento a respeito do assunto, partindo desse princípio para que assim façamos a alteração do que é necessário para a formação desse público. Para tanto, foi questionado: houve envolvimento dos professores na elaboração das formações? Se houve, como foi essa participação?

Entrevistada D: eu assim, vou repetir a mesma coisa, essa divisão que houve com a mudança de equipe, ainda naquele período de 2020 eu via que tinha sim, tinha a participação de, por exemplo, principalmente de professores que estavam em sala de recursos. Eles participavam como tutores da formação, eu lembro que no final nós fizemos uma avaliação da formação, mas assim pelo menos que eu saiba, depois dessa troca de equipe eu não vi essa participação não.

Entrevistada A: pelo que me lembro, na equipe de 2020, houve questionário perguntando como havia sido a formação, professores mais experientes eram tutores, havia mais participação, eu realmente me sentia ouvida, porém com a equipe de 2021, não vi esta abertura da mesma forma.

Os professores têm liberdade para falar o que eles pensam sobre a formação?

Entrevistada D: A meu ver, você não tem liberdade nenhuma de qualquer coisa com a equipe de 2021, você não consegue tirar uma dúvida, assim são muito vagos quando te respondem alguma coisa não só da formação, mas, é geral uma dúvida sobre o seu trabalho na escola sobre algo que está acontecendo, eu pelo menos não encontrei isso. Com a “equipe de 2020” tinha uma liberdade maior.. Eu acho que a “equipe de 2021” rejeita qualquer ideia. Assim, eu vejo que ela tem uma ideia rasa de educação especial e se você levar alguma coisa que seja mais questionadora, isso é cortado.

Entrevistada E: não acho que tínhamos, éramos cortados durante a live de apresentação quando perguntávamos algo na frente de todos, e eram dadas respostas evasivas, e a “equipe de 2021” vinha sempre com uma justificativa de empatia, frases que apelavam para o emocional ao invés de apresentar uma justificativa real para as nossas perguntas.

A formação continuada exerceu repercussões sobre a prática pedagógica do professor durante os períodos da pandemia de 2020 e 2021?

Entrevistada D: No momento da pandemia ela teve uma divisão, e eu não vi essa divisão sendo ela formação online, mas sendo uma elaboração do conteúdo

eu acredito que, naquele período de 2020, a formação tinha um conteúdo bem elaborado e foi uma formação que contribuiu, pois muito da nossa prática a gente cria a partir dessa teoria, eu acredito ainda que naquele período essa formação tinha uma base teórica e que estava bem elaborada ela era uma formação que contribui, o problema veio a partir de 2021, do momento em que o conteúdo foi perdendo a qualidade, aí não vi uma contribuição na minha prática. [...] atualmente, a formação está atrelada a bônus, e houve uma mudança na formação de Cariacica que está ligada à progressão, só as formações municipais são aceitas e ofertadas pela secretaria, o que está fazendo cair muito a qualidade da formação, porque as pessoas estão cumprindo uma formação para cumprir tabela para não perder a progressão [...]

[...] Eu acredito que as formações presenciais tinham qualidade maior. No período da pandemia, eu não sei se é pelo fato do que estava interferindo, ou era o fato de, na verdade, essas formações estarem em plataformas mesmo ou se era o fato do conteúdo mesmo e de quem estava formulando né esse conteúdo, ao meu ver, na verdade, acho que foi assim, um problema maior nas pessoas que estavam formulando o conteúdo do que no fato mesmo dessas formações serem numa plataforma digital, não sei se entendeu o que quis dizer mas era como se estivesse superficial, o preparo da formação das pessoas que estavam preparando o conteúdo, porque eu já participei de formação online que tinham um conteúdo muito bom, e muito bem preparado.

Entrevistado E: [...] na coordenação de 2020, a meu ver essa formação tinha um conteúdo muito bom, mas muitos colegas tiveram dificuldade por causa da falta de prática da leitura de pesquisas acadêmicas, a maioria estava mais acostumada com questões mais práticas da escola do que dessas pesquisas mais reflexivas e uma linguagem mais acadêmica. Mesmo assim, achei o conteúdo muito bom.

A Formação Continuada em Educação Especial, segundo os entrevistados, tanto em 2020 como 2021, sempre começa pela base, ou seja, a apresentação de quem é o público. Porém, os entrevistados perceberam que, no ano

de 2021, havia um discurso mais motivacional que propriamente aprofundado na Educação Especial.

Em relação à formação continuada na área da deficiência visual em 2020 e 2021, durante este período pandêmico, você percebeu a ligação entre a prática e teoria dentro da formação que foi feita?

Entrevistada D: Dentro da formação, foi mais genérico em 2020, e tinha uma questão acadêmica falando sobre a deficiência visual, mas na “equipe de 2021” foi feito um curso específico apenas que eu não me matriculei, não fazia parte da formação continuada.

Entrevistada E: com relação à formação continuada na área de deficiência visual, não tem, o que tem é uma pincelada a respeito do assunto, em 2019 foi realizado um curso presencial, mas com a pandemia em 2020, não teve curso específico da área, mas uma formação como as outras deficiências, e em 2021 foi realizado novamente o curso, só que online. Mas dentro da formação continuada não há algo mais fundo no assunto não, sempre fica na superficialidade mesmo do básico, o que pra mim não adianta muito pois como já tenho cursos específicos na área é praticamente um desperdício de tempo, só pra cumprir carga horária mesmo.

Sobre a política de Formação Continuada em Educação Especial de Cariacica, mais especificamente da deficiência visual, como você avalia essa política?

Entrevistada D - Eu acredito que assim, tem muitas coisas a serem melhoradas, aquele curso presencial que fizemos (2019) eu acredito que foi a melhor formação que eu fiz nessa área, acredito que tem muitas coisas que que precisam ser melhoradas, porque principalmente dentro da deficiência visual eu acredito que assim, na parte de práticas pedagógicas mesmo, porque o que eu vejo é muita discussão que vem da área médica, não que eu desconsidere você conhecer características, às vezes, daquela deficiência visual até porque conhecer pode te auxiliar a criar essas práticas mas eu vejo assim, uma discussão muito baseada nessa área médica e poucas discussões do fazer dessa prática.

Entrevistado E: Eu avalio como ruim, primeiro que não tem aprofundamento, não tem uma continuidade, tem

sempre uma superficialidade, tem muitas coisas que poderiam ser abordadas, que não foram. Acho que falta uma atenção maior para a deficiência visual na formação continuada.

Em relação à deficiência visual, qual seria o caminho para uma Formação Continuada que atendesse ao professor?

Entrevistada D: parece um clichê mas é preciso pensar a união da teoria e a prática e trazer um foco maior para o foco social, pois a deficiência e a deficiência visual estão muito pautadas no modelo médico, que é algo que te engessa também um pouco de pensar a deficiência visual algo genérico voltada para um modelo social. [...] o conteúdo eu acredito que pegando mais nas questões práticas como o braille, eu acho assim que é muita coisa a ser aprendida dentro do braille, é acentuação, pontuação, palavras, são todas coisas que eu acho que vimos superficialmente até agora e acredito que deveria ser algo mais explorado, a questão, por exemplo, da descrição de como trabalhar aquela imagem, como fazer a descrição, eu conversei com uma pessoa da área que essa é uma parte que ela tem maior dificuldade que é como fazer essa descrição e a parte do trabalho do recurso tecnológico, às vezes, a gente até tem o recurso disponível mas não sabe usar, recurso simplíssimo que é a ampliação tem muitas pessoas que, assim, coisas simples eles não têm noção, que quando você amplia tem que prestar atenção na resolução porque às vezes amplia e perde tanta resolução que, mesmo ampliada, aquilo não fica adequado para pessoa com baixa visão, então são assim coisas simples que podia ter acesso na formação e muitas pessoas não sabem disso. orientação e mobilidade é algo bem difícil que eu não tenho noções de como passar orientação e mobilidade para uma pessoa com deficiência.

Diante do resultado das entrevistas, destacamos a mudança de liderança na Secretaria de Educação de Cariacica, especificamente no que concerne à coordenação da Educação Especial, a comparação entre as diferentes gestões proporciona uma observação a respeito da evolução do processo formativo dos professores de Educação Especial em que é possível chegar à conclusão

de que a formação siga em rumos diferenciados por se aterem às gestões políticas, sendo que suas configurações serão alteradas sem um estudo ou levantamento junto aos professores do que seja realmente necessário para uma Formação Continuada em Educação Especial.

Para chegar no impulsionamento das mudanças e ao desenvolvimento dentro da escola no processo educacional, é necessário o diálogo. Pois assim, somente assim, as pessoas apresentam e discutem seus diferentes pontos de vista para alcançar resultados que levam ao avanço no processo educacional, seguindo imersas na teoria sob a qual pautamos essa pesquisa, que é a teoria histórico-crítica e a histórico-cultural. De acordo com Savergnini (2021),

Com bases nos estudos de Luria, o homem se distingue dos animais por sua atividade consciente, o que leva à aquisição de novos conhecimentos devido a sua motivação social, em segundo lugar ele guia essas ações por meio de leis que suplanta as condições sensoriais do meio, o terceiro ponto é o de que as habilidades humanas são construídas histórico-socialmente (Savergnini, 2021, p. 39).

Podemos perceber que, diante de todas as pesquisas, é necessário que a formação esteja em sintonia com uma perspectiva dialógica e pedagógica histórico-crítica, e é vital implementar o caminho proposto.

6.3. Eixo 3. Formação de professores da Educação Especial em deficiência visual e tecnologia: enfrentando novos desafios na pandemia

Ao adentrarmos neste eixo, buscamos examinar as interconexões entre a pandemia de Covid-19 e reconhecer os desafios únicos apresentados nesse contexto com relação à Formação Continuada de professores da Educação Especial e o papel da tecnologia. Destacamos, aqui, a necessidade de abordagens inovadoras e estratégias adaptativas para lidar com as mudanças e complexidades resultantes dessa conjuntura e como os profissionais da educação responderam aos desafios emergentes.

Entrevistada D: Em primeiro lugar, os professores aprenderem a lidar com a tecnologia, porque assim, nas escolas têm muitos professores que trabalham há quase 30 anos na Educação Infantil e no Ensino Fun-

damental e essa questão da tecnologia sempre entrou como uma questão secundária né, não era assim uma coisa primordial para que todas as atividades fossem realizadas, no período da pandemia, isso virou uma coisa primordial, [...] no período da pandemia eu vi colegas que adoeceram, que entraram em depressão e colegas que, mesmo estando em casa com trabalho remoto, tiveram que pedir licença, eles não conseguiram lidar com isso, a tecnologia, tudo aquilo e toda aquela pressa para que todo mundo aprendesse aquilo porque o aluno tinha que ter acesso ao conteúdo, e para que ele tivesse acesso ao conteúdo o professor já tinha que estar um passo à frente, dominando essa tecnologia e muitos colegas não conseguiram isso, muitos colegas tiraram atestados médico porque adoeceram pela pressão de lidar com a tecnologia, já não digo a tecnologia, mas o excesso dela..

Entrevistada E: Nós estamos acostumados com aquele básico no word, preparar uma atividade, mas gravar vídeos, editar vídeos, compartilhar, aprender a mexer em plataformas, isso foi tudo muita coisa ao mesmo tempo. Eu sinceramente confesso que ainda detesto tudo isso. Mas tivemos que aprender na marra. O que eu ainda podia fazer sem usar a tecnologia eu fazia. Com relação ao conteúdo, eu não tinha a expertise para mexer com tecnologia na área de deficiência visual, tudo sempre foi muito superficial, e foi na pandemia que percebi minhas maiores dificuldades e como a tecnologia para o deficiente visual era importante e mais, importante eu conhecer para poder passar já que eu era a professora e não tinha um curso que eu pudesse fazer para aprender. Gastei meu tempo em outros pontos, sempre fugindo da tecnologia, até que não teve mais jeito, simplesmente tive que engolir tudo de uma vez só.

Entrevistada D: [...] mas o dia não encerrava, eu estava sempre pensando em alguma coisa e eu tinha que enviar uma atividade cedo e pensava nela e passava muito do meu horário de planejamento, além de ajudar aos colegas com mais dificuldade, eu tive dificuldade para dormir. Um exemplo disso é que eu estava auxiliando uma professora na criação de uma live e passamos horas pensando em como seria isso, como funcionava e com o teste dos equipamentos e como que o som

iria sair e como as crianças iriam entrar para algo que durou minutos e quando as pessoas veem aquilo pronto devem ter pensado: -, nossa! os professores devem estar em casa sem fazer nada né, fizeram essa bobeirinha que durou minutos, mas, na verdade, ficamos horas planejando até tarde da noite só para testar som, computador, baixar música, como as crianças iriam participar, foi um período muito cansativo e para as pessoas que estavam de fora estavam pensando que os professores estavam de folga, estavam de férias, mas foi um período dos mais cansativos para mim, mental.

Partindo da expressão “enfrentando novos desafios”, podemos inter-relacionar o processo de aprendizagem e desenvolvimento nessa etapa tão complexa, pois os processos de aprendizagem e desenvolvimento estão inter-relacionados, sendo que o aprendizado precede o desenvolvimento (Vigotski, 1988). Ao questionarmos a respeito do assunto formação on-line, os entrevistados responderam que:

Entrevistada D: Eu acredito que nós pensaríamos não nas aulas online, mas pensaríamos em recursos tecnológicos para as implementarmos, mas, de forma mais leve, mais lenta, não iria ter toda aquela pressa e peso todo que teve, porque querendo ou não sempre fizemos isso, procurar mesmo que minimamente uma tecnologia para nos ajudar em sala, o problema todo foi como isso tudo veio, toda a pressa, o volume de trabalho, mas acredito que pensaríamos sim, não exatamente nas aulas, mas em alguma tecnologia para nos auxiliar.

Entrevistada E: não pensaríamos em formações online, já era difícil fazer atividades para enviar por e-mail; isso, sendo professora e secretária de educação, tudo tinha que ser presencial, e fazer atividades assim com alunos, sinceramente impossível. Tem coisas que só vieram com a pandemia mesmo. Mas, essas questões nos alertaram como estamos desprovidos desses conhecimentos, deficiência visual não é só presencial, não é só braille, hoje em dia tudo está a um toque do celular. precisamos aprender mais sobre a legislação que cerca esta área, mais sobre as outras possibilidades de aprendizagem, não sei nada sobre dosvox, ou quais as tecnologias que um aluno cego pode utilizar, ou que diz

a própria legislação a respeito do direito desses alunos sobre provas e coisas assim.

Vigotski (1988) chama de aprendizagem sistematizada aquela que é antecipadamente preparada e organizada pelas escolas, e deve ser planejada visando o desenvolvimento. As aprendizagens oferecidas pelos cursos de formação inicial de professores da Educação Especial em deficiência visual seriam melhores caso se adiantassem ao desenvolvimento docente, proporcionando os espaços e as ferramentas de aprendizagem necessários ao docente, e não esperar que esse desenvolvimento acontecesse como um susto na prática. Para haver essa antecipação, são necessárias condições de trabalho e, segundo os entrevistados, durante a pandemia, foram muitas as condições que interferiram para o avanço da aprendizagem.

Entrevistada D: Muitos professores também tinham condições precárias nessa parte tecnológica e era por não ter mesmo. Muitas vezes se pensava que o professor não estava fazendo por má vontade, porque não queria, porque não queria aprender, porque ele não queria participar da formação, mas assim chegou a um ponto tecnológico que ele não dava mais conta. Nosso celular não dava mais conta, nosso computador estava defasado e não dava conta, não dava para ter acesso a uma formação, muitas vezes, por falta de internet, muitos professores não tem um salário que seja assim, que de conta para pagar todas as contas dele, professor tem uma família, professor ganha pouco e aí pra ele se manter, ele coloca isso em segundo plano. Ter um recurso tecnológico que dê conta, ter uma internet que dê conta, isso foi uma grande dificuldade do aluno, foi uma grande dificuldade do professor. [...] assim eu até admirei que a prefeitura de Cariacica que, mesmo com atraso ainda deu aquela verba para o recurso tecnológico [...] para que fosse comprado seu computador, seu celular ou algo que pudesse auxiliar a ele, uma mínima verba para internet, o que outras prefeituras não forneceram.

[...] outra questão é quando você como professor da Educação Especial está na escola e tentam te impedir de frequentar uma formação, porque a escola quer colocar esse professor para cobrir a vaga de um cuidador, a vaga de um Estagiário, a visão de que um professor de Educação Especial pode cobrir turmas.

Muitas vezes, muitos professores são coagidos a cobrirem turmas quando falta algum professor regente, então isto tudo está relacionado às nossas condições de trabalho, nosso horário de planejamento na escola pode ser usado para uma pesquisa no computador, um estudo de caso, por exemplo.

Segundo Ribeiro (2014), ao longo de toda a carreira, o professor vai agregando conhecimentos que se tornam imprescindíveis para a sua atuação, adquiridos por meio da prática ou teoria por meio da formação continuada. Porém, na contemporaneidade, muitos alunos têm domínio sobre as novas tecnologias, mas não sabem usá-las da forma correta, cabendo então ao docente, chamado pela autora de imigrante digital, o papel de orientar, para que eles consigam, segundo a autora, “filtrar” aquilo que realmente é importante para eles.

Diante da fala dos entrevistados, às vezes de modo sutil e às vezes de modo direto, pudemos perceber que, no contexto pandêmico, era essencial que tivéssemos pessoas, uma gestão, líderes que buscassem orientar o professor, independente do contexto; ali, não se tratava de pandemia, mas estávamos lutando para lidar com a tecnologia, algo que não era dominado pela maioria dos professores e pais de alunos.

Costa (2014), com base nos preceitos de Saviani, afirma que não se oportuniza a uma criança o desenvolvimento por meio da aprendizagem da leitura mediada por um professor iletrado ou de áreas de aritmética com pouco domínio na área das letras. Assim, também não se deveria oportunizar ao aluno, futuro professor, o aprendizado de saberes pedagógicos mediados por um professor que não detém a especificidade desse saber. É necessário que o espaço de formação inicial seja mediado por um contexto condizente com os saberes necessários à sua formação e na interação com pessoas relacionadas à sua prática profissional.

Em meio à pandemia, as colocações de Panizzolo (2005, p. 09) não se perdem no tempo. Nesse contexto, considero aluno como o professor da Formação Continuada.

Nessa nova escola, é imprescindível que o professor esteja atento às necessidades dos alunos e aos processos que se encontra à sua disposição para o desenvolvimento de seu trabalho, portanto, os recursos tecnológicos- cd rom, internet, o bate-papo, on line, o correio

eletrônico, a lista de discussão, a teleconferência - podem lhe oferecer possibilidades de enriquecer sua prática docente. O uso de recursos informáticos em nada diminuirá a importância do professor no processo de ensino aprendizagem, uma vez que é ele quem seleciona, define, orienta os conteúdos e as metodologias a serem utilizadas na educação (Panizzolo, 2005, p. 09).

Mesmo diante de todas as colocações aqui explicitadas, com a pandemia não tivemos tempo hábil para que pudéssemos nos preparar para a chegada da tecnologia de forma tão imperativa, mas estudos que informassem a necessidade, importância e benefícios, já constavam inúmeros. Nessa esteira,

[...] acreditar que a ação da escola e dos professores, pautada em uma formação crítica, criadora, humana, participativa e progressista, aliada ao uso de recursos tecnológicos, possa contribuir para a criação das bases de uma sociedade mais democrática. Esse é o desafio do século XXI (Panizzolo, 2005, p.09).

Com respaldo dos nossos aportes teóricos acerca dessa naturalização da tecnologia, Saviani (1994) afirma que o trabalho é um princípio educativo frente às novas tecnologias e ressalta que

[...] se trata de uma sociedade baseada na cidade e na indústria, se a cidade é algo construído, artificial, não mais algo natural, isto vai implicar que esta sociedade organizada à base do direito positivo também vai trazer consigo a necessidade de generalização da escrita a incorporação das novas tecnologias por empresas brasileiras nas atuais circunstâncias, além de pôr em evidência o atraso em que nos encontramos em matéria de educação, terá, espera-se, o papel de acentuar o sentimento de urgência na realização da meta de universalizar a escola básica, a antiga escola primária com o seu currículo já clássico, como ponto de partida para a construção de um sistema educacional unificado em correspondência com as exigências da nova era em que estamos ingressando (Saviani, 1994, p.13).

Com base nas perspectivas pedagógicas da nossa base teórica histórico-crítica e histórico-cultural, entendemos que a participação nas práticas laboriosas

é uma abordagem eficaz para a aprendizagem, especialmente em um contexto em que as tecnologias desempenham um papel significativo. Isso implica que o envolvimento direto em projetos práticos, relacionados às novas tecnologias, pode ser uma forma poderosa de educação.

Dentro de todas as circunstâncias expostas neste tópico, a respeito dos desafios enfrentados e a noção de que o trabalho é um princípio educativo frente às novas tecnologias, percebemos a importância da prática, da participação ativa e da integração significativa das tecnologias no processo educacional. Isso reflete uma abordagem centrada no aluno, na qual o aprendizado ocorre não apenas por meio da instrução passiva, mas também por meio do engajamento ativo em atividades práticas relacionadas às exigências do mundo contemporâneo. Da antecipação do ensinamento do conteúdo para não haver uma aprendizagem realizada abruptamente.

7. Considerações finais

Este livro buscou trazer elementos para que pudéssemos compreender como a Formação Continuada de professores da Educação Especial, de alunos com deficiência visual, do município de Cariacica, foi impactada, pensada e constituída em tempos de pandemia da Covid-19, nos anos de 2020 e 2021.

Foram delineados para este trabalho três objetivos específicos, sendo: 1) conhecer quais estratégias foram propostas na garantia do desenvolvimento da Formação Continuada da Educação Especial com ênfase na deficiência visual; 2) conhecer quais foram os desafios enfrentados pelos profissionais durante o processo; 3) compreender a formação continuada da Educação Especial dos professores de alunos com deficiência visual com base nas teorias histórico-crítica e histórico-cultural.

Na revisão de literatura, limitamo-nos aos descritores “Pandemia”, “Formação de Professores”, “Educação Especial” e “Tecnologia”. Os textos e dissertações encontrados que relacionam um dos descritores ou mais entre si serviram como orientadores para as entrevistas semiestruturadas posteriormente, os quais norteiam e fundamentam a pesquisa.

Foi dada significativa importância às entrevistas semiestruturadas devido à relevância atribuída a elas por proporcionarem validade e credibilidade. Elas permitem que os participantes expressem suas perspectivas de maneira mais livre, viabilizando a exploração de temas emergentes e a obtenção de percepções

mais profundas, e refletem as vozes e experiências reais dos entrevistados, proporcionando uma compreensão mais completa e contextualizada.

Diante dos resultados das entrevistas, a Rede Municipal de Educação de Cariacica-ES, durante o período de pandemia da Covid-19, adotou as tecnologias digitais de comunicação e informação para garantir o atendimento remoto aos alunos e aos professores em geral. Vimos o enfrentamento dos novos desafios emergentes pelos professores frente à tecnologia durante esse período.

A pesquisa corrobora o nosso entendimento de que a Formação Continuada em Educação Especial, com ênfase na deficiência visual, deve ser orientada por uma teoria que tenha como base uma análise histórica sobre a educação, a profissão docente, a escola e o conteúdo a ser ensinado dentro do contexto atual, sem que haja a desconsideração da prática. Dentro desse contexto, adotamos as teorias histórico-cultural e histórico-crítica, que são abordagens pedagógicas, com suas bases no pensamento de Vigotski e Saviani, e têm contribuições significativas para a compreensão do processo educacional.

Por meio delas, podemos perceber a ênfase da dimensão social e histórica na aprendizagem, reconhecendo a profunda interligação do desenvolvimento individual com o contexto cultural e social. Essas teorias contribuem para uma compreensão mais abrangente da educação, destacando a importância da mediação, do contexto histórico e das relações sociais no processo educativo, ambas intimamente ligadas.

O primeiro objetivo desta pesquisa a ser respondido foi o de 1) conhecer quais estratégias foram propostas na garantia do desenvolvimento desta Formação Continuada com ênfase na deficiência visual. Para tanto, percebemos, diante das entrevistas, que a Formação Continuada seguiu um padrão pré-existente e não houve um aprofundamento ou uma continuidade de propostas em relação ao conteúdo desenvolvido em anos anteriores.

É importante salientar que, no período pandêmico de 2020-2021, houve uma ruptura de gestão. Em 2020, havia uma equipe de coordenação da Educação Especial e, em 2021, toda a equipe foi composta por novos técnicos, o que causou uma grande diferença, conforme exposto nas entrevistas.

Em 2020, por questões das próprias complicações desse ano a respeito da pandemia e do uso da tecnologia, o curso específico para professores da área de deficiência visual não foi ofertado. A formação para deficiência visual foi

inserida na Formação Continuada, assim como todos os outros pontos que estão dentro da temática da Educação Especial.

Em 2021, a formação continuada aconteceu e o ponto deficiência visual foi remodelado com base no de 2019 e fornecido aos professores que quisessem participar. Não houve aprofundamento no tema.

Segundo os entrevistados, não foi dado um direcionamento específico para os professores da Educação Especial que tinham alunos com deficiência visual, mas foi dada orientação geral sobre como utilizar os meios tecnológicos. Diante das respostas da entrevista, vimos que 2020 foi um ano complexo por se tratar do primeiro ano de pandemia, no qual saímos de um ponto em que não era utilizado nenhum método tecnológico com alunos para um ambiente totalmente tecnológico e informatizado. Foram utilizados meios como WhatsApp, Google Classroom, chamadas de vídeos e Youtube.

Conforme dito pelos entrevistados, em 2020, foram utilizados para a Formação Continuada Textos acadêmicos que visavam entender a prática, e, em 2021, foram utilizados outros meios, como vídeos, videochamadas e reuniões orientativas, e poucos textos para leitura. De acordo com os entrevistados, a organização pedagógica, em relação à temática da deficiência visual, não foi aprofundada o conhecimento para os professores à frente desse público-alvo, havendo um consenso a respeito do despreparo do professor, sendo coberto pelas próprias possibilidades do mesmo.

Entendemos como crucial uma Formação Continuada em deficiência visual para os professores da Educação Especial, de forma horizontal, devido à ampla gama de conhecimento a respeito da temática, como: braille, sorobã, orientação e mobilidade, baixa visão, surdo-cegueira e, principalmente, as tecnologias. É com a Formação Continuada que o profissional adquirirá habilidades e conhecimentos atualizados para melhor atender às necessidades dos alunos com deficiência visual. Cabe à gestão da Formação Continuada oferecer uma formação comprometida continuamente no aprimoramento das habilidades de seus professores, uma vez que as necessidades e tecnologias nessa área estão em constante evolução.

O segundo objetivo respondido foi 2) conhecer quais foram os desafios enfrentados pelos profissionais durante o processo. Com relação a este ponto, diante da análise dos dados gerados pelas entrevistas, as dificuldades foram muitas, dentre elas, o básico da tecnologia, já que os profissionais da Educação

Especial não estavam preparados para uma implantação tão abrupta. Durante esse período, foi observado que os professores tiveram dificuldades com a utilização de Word, PowerPoint, chamadas de vídeo e, mesmo com os cursos oferecidos pela Secretaria de Educação do município, era complexa a aproximação tecnológica de muitos professores. A dificuldade de utilizar os meios tecnológicos, segundo a pesquisa, não se limitava só aos professores, mas também aos próprios técnicos selecionados para ministrar a formação.

Outra questão apresentada foi que, em 2020, a maioria dos professores tinha de utilizar seus próprios recursos como telefones, computadores e internet para garantir a continuidade de seu trabalho. Porém, infelizmente, muitos profissionais não tinham condições para garantir a educação de seus alunos, pois a desigualdade social e econômica se estendeu tanto aos professores como aos alunos. Quase um ano depois, em 2021, a prefeitura concedeu um abono para contribuir nas melhorias de condições de trabalho que auxiliassem na promoção da aprendizagem dos alunos. Esse abono foi possível devido ao novo Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica.

Outro desafio citado pelos entrevistados foi a precarização do trabalho, os professores passaram a desempenhar suas funções para além do horário de sua jornada de trabalho, afetando, assim, não só as questões biológicas como as psicológicas, muitos profissionais entraram de licença neste período, pois estavam exaustos, psicológica e financeiramente, diante da cobrança massiva.

Outro objetivo analisado dentro das entrevistas foi 3) compreender a formação continuada com base nas teorias histórico-crítica e histórico-cultural. Por meio delas podemos compreender como foram interpretadas e operacionalizadas as orientações nacionais, bem como o reflexo no trabalho do professor, especificamente do professor de Educação Especial de alunos com deficiência visual. Possibilitando ainda trazer novas significações pedagógicas com a inclusão da tecnologia ao qual este período nos trouxe uma intensa aproximação.

Com o levantamento dos dados, percebemos que a Formação Continuada para os professores da Educação Especial é uma questão que permanece em aberto, fazendo com que o próprio município, conhecendo sua real necessidade, adote medidas que supram suas necessidades.

Mas o que vimos, durante a realização do levantamento bibliográfico e os primeiros apontamentos desta pesquisa, é que, para além de uma formação por formação, os documentos já indicavam a necessidade de um olhar que

envolvesse as condições de trabalho e o diálogo com os professores na construção dos momentos formativos propostos. Um ponto importante observado é que a formação precisa se antecipar às necessidades formativas.

A antecipação desse momento formativo pode ocorrer durante o processo de interação, no diálogo com os professores, no qual há o compartilhamento dos saberes, promovendo o desenvolvimento, partindo da mediação e aprofundamento das questões, quando necessário, para se chegar a novos saberes.

Ainda estamos passando por mudanças tecnológicas, principalmente dentro do modelo educacional, TV para educar, WhatsApp, YouTube, Telegram, Google Meet, Google Classroom, reuniões virtuais, dentre outros. Saviani (1994) aduz que a introdução das recentes tecnologias por organizações brasileiras, nas circunstâncias atuais, não apenas destaca a defasagem educacional existente, mas também desempenha um papel crucial em intensificar a necessidade de alcançar a meta desejada, ou seja, precisamos naturalizar o que já está posto e dar rumos produtores e significativos, sendo necessário, ainda, que acompanhem essas transformações tecnológicas.

A Formação Continuada do professor de Educação Especial, como nos faz entender Vigotski, precisa ser uma formação que se antecipe às necessidades do educador, além de levar em conta a importância de uma formação pautada na dialética entre teoria e prática. Assim, também observamos a necessidade de se oportunizar o desenvolvimento por meio da aprendizagem por professores, gestão que detenha a especificidade do saber. É necessário que o espaço de Formação Continuada, principalmente o da Formação Continuada em deficiência visual, seja realizado mediante um contexto condizente com os saberes necessários à sua formação e dialogados com pessoas relacionadas à sua prática profissional.

A teoria histórico-cultural de Lev Vigotski nos leva a três princípios básicos a serem observados: o primeiro é observar a importância do ambiente social e cultural no desenvolvimento cognitivo; o segundo é o conceito da Zona de Desenvolvimento Proximal, em que percebemos a distância entre o nível de desenvolvimento real e o nível de desenvolvimento potencial, indicando o que pode ser alcançado com o apoio de um guia mais experiente; e o terceiro é a Mediação Social, que enfatiza a ideia de que o aprendizado é mediado por ferramentas culturais e sociais, como linguagem, símbolos e instrumentos. Aqui, podemos acrescentar como exemplo as tecnologias, ou

seja, o conhecimento se faz emergente e urgente pelos gestores da formação continuada, em geral, e com ênfase em deficiência visual.

Com base na teoria histórico-crítica de Dermeval Saviani, procuramos compreender a relação entre educação e sociedade, por meio do princípio educativo, em que argumentamos que a educação está intrinsecamente ligada à atividade prática e transformadora do indivíduo na sociedade, ou seja, ela busca desenvolver uma consciência crítica nos indivíduos, entendendo a educação como um meio de transformação social e superação das contradições presentes na sociedade.

O professor, ao longo da carreira, vai adquirindo conhecimentos por meio de sua prática e vivências, ampliando, assim, suas habilidades cognitivas. Em meio à pandemia, o professor esteve exposto a novas habilidades, sendo imprescindível, nesse momento, que os gestores da formação continuada estivessem atentos às necessidades dos seus professores e no processo de desenvolvimento do trabalho. Nesse caso, a aproximação com a tecnologia, que representava uma aprendizagem nova no desenvolvimento do seu trabalho, é importante no processo de ensino-aprendizagem. Com a chegada da pandemia, não houve tempo hábil para que pudéssemos nos preparar para a adoção da tecnologia de forma tão imperativa, como descrito nas entrevistas.

Nessa lacuna, que surgiu durante a pandemia, vimos ressaltar os preceitos de Vigotski para o desenvolvimento, mediação e aprendizagem, pois é aqui que esse percurso ou distância se manifesta necessária no programa de Formação Continuada e desenvolvimento docente. É necessário que a prática de ensino dos professores esteja alinhada às perspectivas do uso de tecnologias, antecipada às necessidades contemporâneas, e que esteja assegurada em programas de Formação Continuada na garantia e aperfeiçoamento de seus conhecimentos.

Em relação a esse último ponto, as contribuições de Saviani nos permitem entender os contextos sociais por meio do delineamento das políticas públicas, sendo que a compreensão do processo educativo surge das reflexões sobre as relações cotidianas, e quanto mais abstrações nos levantarmos, mais próximos estaremos de compreendê-lo plenamente.

Diante do período em que nos encontrávamos da Covid-19, pudemos perceber como foi importante e necessária a inclusão dos recursos tecnológicos em nosso dia a dia. Na formação dos profissionais da Educação Especial direcionados à deficiência visual, torna-se extremamente importante o aprofundamento

na utilização dos recursos aliados às tecnologias. Estes podem contribuir de forma significativa no ensino e no cotidiano do aluno com deficiência visual, promovendo a autonomia nas atividades realizadas em sala de aula e nas atividades fora da escola. Ler e enviar e-mail, escrever um livro, jogos, pesquisas, acesso aos aplicativos em geral. Essas tecnologias são, de forma geral, apresentadas pela professora da sala de recursos em deficiência visual, porém vimos a necessidade de expansão dessa oferta por todos os professores.

É necessário que o curso de Formação Continuada dos professores da Educação Especial em deficiência visual promova o aprofundamento tanto vertical como horizontal. A dimensão vertical envolve o conhecimento em uma área específica, permitindo que os professores se tornem especialistas em seu campo de atuação, o que garante informações precisas e atualizadas. Por outro lado, a dimensão horizontal refere-se à ampliação do conhecimento para além de uma área específica, fazendo a interconexão entre diferentes disciplinas e abordagens pedagógicas. Isso é fundamental para promover uma educação mais integrada e contextualizada.

Percebemos a importância de um curso de formação teórico-prático, ou seja, que une a teoria à prática. Os professores não apenas devem compreender os conceitos e teorias subjacentes à sua área de atuação, mas também devem ser capazes de aplicá-los de maneira eficaz. Isso envolve o desenvolvimento de habilidades pedagógicas, técnicas e interpessoais que são essenciais para a educação.

Referências

- ALVES, Kallyne Kafuri. **Formação continuada em instituições de educação infantil conveniadas sem fins lucrativos**. 2019. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal do Espírito Santo (Ufes), Vitória, 2019. Disponível em: https://sappg.ufes.br/tese_drupal/tese_13984_TESE%20KALLYNE%20-%20VF%20-%202021-02%20p%F3s%20banca.pdf. Acesso em: 2 jun. 2024.
- ANDRÉ, Marli e LUDKE, M. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: Epu, 1986.
- BATISTA, Ângela Bigonha Bovarêto. **Experiência e vivência educacional no contexto das tecnologias: o Colégio dos Jesuítas durante a pandemia**. 2021. Dissertação (Mestrado em Gestão Educacional) - Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2021. Disponível em: https://repositorio.jesuita.org.br/bitstream/handle/UNISINOS/10914/%c3%82ngela%20Bigonha%20Bovar%c3%aa-to%20Batista_.pdf?sequence=1&isAllowed=y. Acesso em: 2 jun. 2024.
- BELEI, R. A. *et al.*. O uso da entrevista, observação e videogravação em pesquisas qualitativa. **Cadernos de educação**, FAE/PPGE/UFPEL, Pelotas, v. 30, p. 187-199, jan/jun. 2008. Disponível em: <https://periodicos.ufpel.edu.br/index.php/caduc/article/view/1770>. Acesso em: 02 jun. 2024.
- BERGER, L.B.S. **Práticas pedagógicas, tecnologia e o trabalho colaborativo: inclusão no cotidiano escolar**. 2021. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação) - Universidade Federal do Espírito Santo (Ufes), Vitória, 2021. Disponível em: https://sappg.ufes.br/tese_drupal/tese_15256_106_leticia_berger_dissertacao_revisado_novo_ileone_0.pdf. Acesso em: 2 jun. 2024.

- BORGES, Carline Santos. **Processos formativos, aprendizagem e desenvolvimento profissional de professores de educação especial**: estudo comparado Brasil e Portugal. 2019. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal do Espírito Santo (Ufes), Vitória, 2019. Disponível em: https://sappg.ufes.br/tese_drupal/tese_13985_CARLINE%20SANTOS%20BORGES.pdf. Acesso em: 2 jun. 2024.
- BRANCO, C. **Formação continuada de professores**: focalizando a relação teoria-prática. Universidade Estadual de Londrina – UEL, 2007. Disponível em: http://www.gestaoescolar.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/producoes_pde/artigo_cristina_branco.pdf. Acesso em: 15 mai. 2024.
- BRASIL. [Constituição (1824)]. **Constituição Política do Império do Brasil** (de 25 de março de 1824). Constituição Política do Império do Brasil, elaborada por um Conselho de Estado e outorgada pelo Imperador D. Pedro I, em 25.03.1824. Manda observar a Constituição Política do Império, oferecida e jurada por Sua Magestade o Imperador. Rio de Janeiro: Coleção de Leis do Império do Brasil, 184. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao24.htm. Acesso em: 08 jun. 2024.
- BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília: Diário Oficial da União, 1988. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm. Acesso em: 15 mai. 2024.
- BRASIL. **Lei nº 7.853, de 24 de outubro de 1989**. Dispõe sobre o apoio às pessoas portadoras de deficiência, sua integração social, sobre a Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência - Corde, institui a tutela jurisdicional de interesses coletivos ou difusos dessas pessoas, disciplina a atuação do Ministério Público, define crimes, e dá outras providências. Brasília: Diário Oficial da União, 1989. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L7853.htm. Acesso em: 08 jun. 2024.
- BRASIL. **Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990**. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Brasília, DF: Diário Oficial da União, 1990. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L8069.htm. Acesso em: 08 jun. 2024.
- BRASIL. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial**: livro 1. Brasília: MEC/SEESP, 1994. 66 f. Disponível em: https://educational-usp.br/pluginfile.php/8001830/mod_resource/content/1/pol%C3%ADtica-nacional-de-educacao-especial-1994.pdf. Acesso em: 02 jun. 2024.
- BRASIL. **Lei nº 9.394, de 23 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Diário Oficial da União, 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm. Acesso em: 15 mai. 2024.
- BRASIL. **Resolução CNE/CP nº 1, de 18 de fevereiro de 2002**. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Brasília: Diário Oficial da União, 2002, seção 1, p. 31-321. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/resl_2.pdf. Acesso em: 08 jun. 2024

- BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução CNE/CEB nº 02, de 11 de setembro de 2001**. Institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Brasília: Conselho Nacional de Educação, Câmara de Educação Básica, 2001. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB0201.pdf>. Acesso em: 15 mai. 2024.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos**. Brasília, DF: MEC, 2006. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Educinf/eduinfpolit2006.pdf>. Acesso em: 08 jun. 2024.
- BRASIL, Ministério da Educação. **Decreto n.º 6.094, de 24 de abril de 2007** Brasília, DF: MEC, 2007a. Dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, pela União Federal, em regime de colaboração com Municípios, Distrito Federal e Estados, e a participação das famílias e da comunidade, mediante programas e ações de assistência técnica e financeira, visando a mobilização social pela melhoria da qualidade da educação básica. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6094.htm. Acesso em: 08 jun. 2024.
- BRASIL, Ministério da Educação. **Portaria Normativa n.º 13, de 24 de abril de 2007**. Dispõe sobre a criação do “Programa de Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais”. Brasília, DF: MEC, 2007b. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=9935-portaria-13-24-abril-2007&category_slug=fevereiro-2012-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 08 jun. 2024.
- BRASIL, Ministério da Educação. **Plano de Desenvolvimento da Educação** Brasília, DF: MEC, 2007c. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/livro/livro.pdf> acesso em 08.06.2024.
- BRASIL, Ministério da Educação. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva**. Brasília, DF: MEC, 2008a. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeduc ESPECIAL.pdf>. Acesso em: 08 jun. 2024.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Decreto n.º 6.571, de 17 de setembro de 2008**. Dispõe sobre o atendimento educacional especializado, regulamenta o parágrafo único do art. 60 da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e acrescenta dispositivo ao Decreto no 6.253, de 13 de novembro de 2007. Brasília, DF: MEC, 2008b. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/decreto/d6571.htm. acesso em 08.06.2024.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução nº 4, de 2 de outubro de 2009**. Institui Diretrizes Operacionais do Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. Brasília: Conselho Nacional de Educação, Câmara de Educação Básica, 2009. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_09.pdf. Acesso em: 15 mai. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. **Manual de Orientação**: Programa de Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais. Secretaria da Educação Especial. Brasília: Ministério da Educação, 2010. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=9936-manual-orientacao-programa-implantacao-salas-recursos-multifuncionais&Itemid=30192. Acesso em: 08 jun. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. **Caderno de educação especial**: a alfabetização de crianças com deficiência: uma proposta inclusiva. Brasília: MEC/SEB, 2012. Disponível em: <https://wp.ufpel.edu.br/obeducpacto/files/2019/08/Caderno-de-Eduacao-Especial.pdf>. Acesso em 08 jun. 2024.

BRASIL, Ministério da Educação **Plano Nacional de Educação de 2014**. Brasília, DF: MEC, 2014. Disponível em: https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/plano_nacional_de_educacao/plano_nacional_de_educacao_pne_2014_2024_linha_de_base.pdf. Acesso em: 08 jun. 2024.

BRASIL. **Lei nº 13.146, de 06 de julho 2015**. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Brasília: Diário Oficial da União, 2015. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm. Acesso em: 15 mai. 2023.

BRASIL. **Decreto nº 10.502, de 30 de setembro de 2020**. Institui a Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida. Revogado pelo Decreto nº 11.370, de 2023. Brasília: Diário Oficial da União, 2020. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2019-2022/2020/Decreto/D10502.htm. Acesso em: 15 mai. 2024.

BUSS, Joziane Jaske. **A formação continuada de professores, profissionais da educação e colaboradores na perspectiva da inclusão escolar**. 2021. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Espírito Santo (Ufes), Vitória, 2021. Disponível em: https://educacao.ufes.br/sites/educacao.ufes.br/files/field/ane-xo/02._produto_educacional_30_joziane.pdf. Acesso em: 2 jun. 2024.

CAMIZÃO, Amanda Costa. **A formação e o conhecimento do professor de educação especial**. 2021. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal do Espírito Santo (Ufes), Vitória, 2021. Disponível em: https://sappg.ufes.br/tese_drupal/tese_15812_TESE%20FINAL%20-%20AMANDA%20COSTA%20CAMIZ%C3O%2021-11.pdf. Acesso em: 2 jun. 2024.

CARDOSO, C. L. *et al.* **O processo de entrada e permanência de estudantes com deficiência nas instituições públicas de ensino superior em Macapá**. Eumed, Serviço acadêmico intercontinental, [S. l.], 2014. Disponível em: <https://www.eumed.net/libros-gratis/2014/1378/index.htm>. Acesso em: 02 nov. 2021.

CARMO, Roney Gusmão do; ESPÍRITO SANTO, Eniel; LIMA, Tatiana Polliana Pinto de; ROCHA, Katia Silene Ferreira Lima. Desenho didático online na pós-modernidade: percepções da formação continuada em tempos de pandemia. **Revista EDaPECI**, São Cristóvão, Sergipe, v. 21, ed. 3, 2 dez. 2021. Disponível em: <https://periodicos.ufs.br/edapeci/article/view/15806/12354>. Acesso em: 2 jun. 2024.

- CHARTIER, Roger. Defesa e ilustração da noção de representação. **Fronteiras: Revista de História**, Universidade Federal da Grande Dourados, v. 13, n. 24, p. 15-29, jul./dez. 2011. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/5882/588265645002.pdf>. Acesso em: 1 jun. 2024.
- CORONA, M.P. A. R. **Processos de inclusão escolar de alunos público-alvo da educação especial nos cursos de Ensino Médio do Ifes campus Itapina e a formação continuada de professores**. 2021. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Espírito Santo (Ufes), Vitória, 2021. Disponível em: https://sappg.ufes.br/tese_drupal/tese_15105_01.%20Vers%E3o%20final%20da%20disserta%E7%E3o.pdf. Acesso em: 2 jun. 2024.
- COSTA, Liliane da Silva. **Formação continuada de professores na produção acadêmica dos endípes e as práticas de formação na escola: contextos em diálogos**. 2019. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Espírito Santo (Ufes), Vitória, 2019. Disponível em: https://sappg.ufes.br/tese_drupal/tese_13729_Liliane%20-%20disserta%E7%E3o%20alterada%20ap%F3s%20a%20defesa.pdf. Acesso em: 2 jun. 2024.
- COSTA, R. A.. **Contribuições de Vigotski para os programas de formação e desenvolvimento docente**. In: XII Encontros de Pesquisa em Educação da Região Centro-Oeste- Reunião Científica Regional da ANPED, 2014, Goiânia, GO. XII Encontro de Pesquisa em Educação da Região Centro-Oeste-Reunião Científica Regional da ANPED. **Anais [...]**, Goiânia, 2014. V.GT8.
- CUNHA, Suênia Roberta Ferreira de Carvalho. **Processos avaliativos em uma classe do ensino fundamental e no atendimento educacional especializado durante a pandemia**. 2021. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2021. Disponível em: https://repositorio.ufpb.br/jspui/bitstream/123456789/23323/1/Su%c3%aaniaRobertaFerreiraDeCarvalhoCunha_Dissert.pdf. Acesso em: 2 jun. 2024.
- DIAS, Ione Aparecida Duarte Santos. **O ensino de história e cultura afro-brasileira e africana: a importância da formação e a efetivação de um currículo**. 2019. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Espírito Santo (Ufes), Vitória, 2019. Disponível em: https://sappg.ufes.br/tese_drupal/tese_13796_Ione%20Disserta%E7%E3o.pdf. Acesso em: 2 jun. 2024.
- DOBROVOSKI, Marcelo. **Formação continuada de professores na escola: diálogos entre currículo, educação infantil e educação especial**. 2021. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Espírito Santo (Ufes), Vitória, 2021. Disponível em: <https://periodicos.ufes.br/snee/article/view/34442/23085>. Acesso em: 2 jun. 2024.
- DUARTE, N. **A Individualidade para si: contribuição a uma teoria histórico-crítica da formação do indivíduo**. 3. ed. Campinas: Autores Associados, 2013.

- FERREIRA, Mariana Lettieri. **Formar-se ao Formar: Pesquisa-Formação Sobre um Curso de Formação Docente em Contexto e em Tempos de Pandemia**. 2021. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de São Paulo, São Paulo, 2021. Disponível em: <https://repositorio.unifesp.br/bitstreams/54e3830c-39a5-44a1-92b6-4e11806fd591/download>. Acesso em: 2 jun. 2024.
- FREITAS, M. T. A. A abordagem sócio-histórica como orientadora da pesquisa qualitativa. **Cadernos de Pesquisa**, n. 116, p. 21-39, jul. 2002. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/KnJW3strdps6dvxPyNjmvYq/>. Acesso em: 1 jun. 2024.
- GANDRA, Aline Silva Búter. **Ensino híbrido e metodologias ativas: narrativas, memórias, saberes e fazeres no ensino de geografia**. 2021. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação) - Universidade Federal do Espírito Santo (Ufes), Vitória, 2021. Disponível em: https://sappg.ufes.br/tese_drupal/tese_15474_01%20Vers%E3o%20final%20da%20disserta%E7%E3o.pdf. Acesso em: 2 jun. 2024.
- GIL, A. C. **Método e técnicas de pesquisa social**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 1994.
- IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Censo Brasileiro de 2020**. Rio de Janeiro: IBGE, 2020.
- INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Ministério da Educação. **Censo Escolar 2020**. Brasília: MEC, 2020.
- JANNUZZI, Gilberta S. de M. **A educação do deficiente no Brasil: dos primórdios ao início do século XXI**. Campinas, SP: Autores Associados, 2004.
- JÚNIOR, A. S. A. **Formação para os conselheiros escolares do município de Cariacica: possibilidade de transformação da realidade**. 2019. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Espírito Santo (Ufes), Vitória, 2019. Disponível em: https://sappg.ufes.br/tese_drupal/tese_13897_An%EDBal%20DISSERTA%C7%C3O%20vers%E3o%20FINAL%20PDF.pdf. Acesso em: 2 jun. 2024.
- KASSAR, M. C. M. A formação de professores para a educação inclusiva e os possíveis impactos na escolarização de alunos com deficiências. **Cad. Cedes**, Campinas, v. 34, n. 93, p. 207-224, mai./ago. 2014. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ccedes/a/V9C4DP9Fq9bWBcXszfWsWJC/?format=pdf>. Acesso em: 02 jun. 2024.
- KONDER, L. **Marxismo e Alienação: contribuição para um estudo do conceito marxista de alienação**. 2. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2009.
- LEÃO, Roberta. **Tecnologias digitais no ensino e aprendizado de LA: uma análise de conteúdo à luz da teoria crítica da sociedade**. 2020. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Espírito Santo (Ufes), Vitória, 2020. Disponível em: https://sappg.ufes.br/tese_drupal/tese_14977_Roberta%20Gomes%20Le%E3o%20-%20PPGE-M33%20-%202020%20-%20Disserta%E7%E3o.pdf. Acesso em: 2 jun. 2024.

- LIMA, P. V. P. de.; SOUSA, L. A. R. de; MOREIRA, G. E. Formação de professores da Educação Básica no contexto da pandemia da Covid-19: as vulnerabilidades da Educação Especial. **Educação Matemática Debate**, Montes Claros, v. 6, n. 12, p. 1–25, 2022. DOI: 10.46551/emd.v6n12a04. Disponível em: <https://www.periodicos.unimontes.br/index.php/emd/article/view/4713>. Acesso em: 2 jun. 2024.
- LOUREIRO, C. M.V. **Musicoterapia na educação musical especial de portadores de atraso do desenvolvimento leve e moderado na rede regular de ensino**. Universidade Federal de Minas Gerais – UFMG, 2006. Disponível em: <http://hdl.handle.net/1843/GMMA-7Y4GZJ>. Acesso em: 02 jun. 2024.
- LÜDKE, M. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.
- MAGALHÃES, Gianni Marcela Boechard. **Trabalho e formação continuada de professores de educação especial durante a pandemia da COVID-19: precarização, resistência e luta e Luta**. 2023. 198 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Espírito Santo (Ufes), Programa de Pós-Graduação em Educação, Centro de Educação. Vitória, 2023. Disponível em: https://sappg.ufes.br/tese_drupal/tese_17479_BOECHARD%2C%20Gianni%20Marcela%20%20TESE.pdf. Acesso em: 08 jun. 2024.
- MARX, Karl. **Manuscritos económicos-filosóficos**. Lisboa: Edições 70, 1993.
- MAZZEU, F. J. C. Uma proposta metodológica para a formação continuada de professores na perspectiva histórico-social. **Cadernos Cedes**, v. 19, n. 44, p., 59-72, 1998. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0101-32621998000100006>. Acesso em: 15 mai. 2024.
- MELO, Karine de Abreu. **Formação contínua e possibilidades para o coordenador pedagógico da educação infantil**. 2020. Dissertação de mestrado profissional (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Espírito Santo (Ufes), Vitória, 2020. Disponível em: https://sappg.ufes.br/tese_drupal/tese_14873_01.%20Vers%E3o%20final%20da%20disserta%E7%E3o.pdf. Acesso em: 2 jun. 2024.
- MENEZES, Gabriela Nunes de. **A formação contínua para professores que atuam em uma escola de tempo integral no município de Vitória, Espírito Santo: concepções e possibilidades para uma prática reflexiva**. 2019. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Espírito Santo (Ufes), Vitória, 2019. Disponível em: https://sappg.ufes.br/tese_drupal/tese_13778_Disserta%E7%E3o%20Completa%20Gabriela%20N.%20de%20Menezes.pdf. Acesso em: 2 jun. 2024.
- MICHEL, M. H. **Metodologia e Pesquisa científica sociais**. 2. ed. São Paulo: Atlas, 2009.
- MICHELS, M. H. Ciclo interinstitucional de debates sobre educação especial na atual conjuntura. Mesa 4, Formação de professores e educação especial. **Youtube**, 2021. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=G_rAQ7NyQw4. Acesso em: 06 out. 2021.

MOLL, Sonja Gabriella. **Docência no contexto da pandemia da covid-19 em 2020:** possíveis representações de professores sobre seu trabalho. 2021. Dissertação (Mestrado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC), São Paulo, 2021. Disponível em: <https://sapientia.pucsp.br/bitstream/handle/23865/1/Sonja%20Gabriella%20Moll.pdf>. Acesso em: 2 jun. 2024.

MORAES, Eriene Macêdo de. **Formação continuada em matemática afetada pela pandemia:** uma experiência desenvolvida em duas escolas públicas do norte e nordeste brasileiro. 2021. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Tocantins, Palmas, 2021. Disponível em: <https://repositorio.uft.edu.br/bitstream/11612/3424/1/Eriene%20Mac%c3%aado%20de%20Moraes-%20Disserta%c3%a7%c3%a3o.pdf>. Acesso em: 2 jun. 2024.

MOREIRA, F. D. S. Ensinando Conceitos sobre a Pandemia com Símbolos Tangíveis. **Rev. Bras. Ed. Esp.**, Bauru, v. 27, e0013, p. 729-742, 2021. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbee/a/qhsNMdkqWKpJtLTKW8X5fr/?lang=pt>. Acesso em: 11 nov. 2021.

MOREIRA, H.; CALEFFE, L. G. **Metodologia da pesquisa para o professor pesquisador**. 2. ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2008.

MOREIRA, N.C.R. **Formação docente na modalidade a distância:** encontros, afetos/afecções. 2020. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal do Espírito Santo (Ufes), Vitória, 2020. Disponível em: https://sappg.ufes.br/tese_drupal/tese_14965_FINAL%20BANCA%20NILCEA_DEFESA.pdf. Acesso em: 2 jun. 2024.

NADAI, Gisele Santos de. **Cursos on-line do programa escrevendo o futuro: Vozes que se depositam e que se calam em uma política pública de formação de professores para o ensino da língua portuguesa no Brasil**. 2020. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal do Espírito Santo, [S. l.], 16/12/2020. Disponível em: https://sappg.ufes.br/tese_drupal/tese_14964_TESE%20GISELE%20SANTOS%20DE%20NADAI.pdf. Acesso em: 8 jun. 2024.

NASCIMENTO, Elson Augusto do. **Formação permanente freireana:** análise de um programa de formação de educadoras/es de escolas do campo e contribuições para a reinvenção. 2019. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Espírito Santo (Ufes) 2019. Disponível em: https://sappg.ufes.br/tese_drupal/tese_13923 DISSERTA%C7%C3O%20VERS%C3O%20WORD%20-%20ELSON%2011.12.19.pdf. Acesso em: 2 jun. 2024.

PANIZZOLO, Claudia. A educação na era da tecnologia: limites e perspectivas para uma formação cidadã. In: V Colóquio Internacional sobre a Escola Latino-Americana de Comunicação - Celacom, 2005, São Bernardo do Campo. **Anais [...]** Celacom, Endicom (UMESP). São Bernardo do Campo: Universidade Metodista de São Paulo, 2005.

PIRES, M. F. C. O materialismo histórico-dialético e a educação. **Interface — Comunic., Saúde e Educ.**, Botucatu, v. 1, n. 1, p. 83-94, ago. 1997. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1414-32831997000200006>. Acesso: 24 abr. 2022.

- PEREIRA, Thiago Barcelos. **Potencialidades das Tecnologias de Informação e Comunicação Como Alternativas para o Ensino de Geografia**. 2021. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Espírito Santo (Ufes), 2021. Disponível em: https://sappg.ufes.br/tese_drupal/tese_15070_01.%20Vers%E3o%20final%20da%20disserta%E7%E3o.pdf. Acesso em: 2 jun. 2024.
- PORTO JÚNIOR, Francisco Gilson Rebouças; SANTOS, Leonardo Victor dos; PEREIRA SILVA, Maria das Graças. A pandemia da Covid-19: Os impactos e tendências nos processos de ensino, aprendizagem e formação continuada de professores. **Revista Observatório**, [S. l.], v. 6, n. 2, 2020. DOI: 10.20873/uft.2447-4266.2020v6n2a8pt. Disponível em: <https://sistemas.uft.edu.br/periodicos/index.php/observatorio/article/view/9454>. Acesso em: 2 jun. 2024.
- QUEIROS, Gean Breda. **Formação didático-pedagógica de professores e à docência no ensino superior**. 2020. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Espírito Santo (Ufes), Vitória, 2020. Disponível em: https://sappg.ufes.br/tese_drupal/tese_14576_01.%20Vers%E3o%20final%20da%20disserta%E7%E3o.pdf. Acesso em: 2 jun. 2024.
- QUEIROZ, Rafael Carlos. **Inclusão escolar, formação continuada, pesquisa-ação e tecnologias**: tecturas possíveis em tempos de pandemia. 2021. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação) - Universidade Federal do Espírito Santo (Ufes), Vitória, 2021. Disponível em: https://sappg.ufes.br/tese_drupal/tese_15336_01.%20Versao%20final%20da%20dissertacao20210826-165643.pdf. Acesso em: 2 jun. 2024.
- RAMOS, Fernanda Campello Nogueira. **Mergulho na nuvem**: formação continuada em ferramentas digitais para profissionais de educação no âmbito do ensino remoto devido ao Covid-19. 2021. Dissertação (Mestrado em Biociências e Saúde) - Instituto Oswaldo Cruz, 2021. Disponível em: <https://www.arca.fiocruz.br/bitstream/handle/icict/51538/000249359.pdf?sequence=2&isAllowed=y>. Acesso em: 2 jun. 2024.
- REIS, Gilson. A educação deve estar na fronteira da resistência democrática no País. **Carta Capital**, 23 ago. 2019. *Online*. Disponível em: <https://www.cartacapital.com.br/opinioao/a-educacao-deve-estar-na-fronteira-da-resistencia-democratica-no-pais/>. Acesso em: 1 jun. 2024.
- RIBEIRO, R. C. S. **Formação continuada de professores e Novas Tecnologias**: por uma aprendizagem mais significativa. 2014. Trabalho de Conclusão de Curso (Especialização em Fundamentos da Educação: Práticas pedagógicas interdisciplinares) - Universidade Federal da Paraíba, 2014. Disponível em: <https://dspace.bc.uepb.edu.br/jspui/bitstream/123456789/6748/1/PDF%20-%20Renata%20Cristine%20Santos%20Ribeiro.pdf>, acesso em 08/06/2024.
- SAVERGNINI, A. C. C. **A formação e o conhecimento do professor de Educação Especial**. 2021. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Espírito Santo – Ufes, Vitória, 2021.

- SAVIANI, D. O trabalho como princípio educativo frente às novas tecnologias. *In*: FERRETTI, C. J.; ZIBAS, D. M. L.; MADEIRA, F. R.; FRANCO, M. L. P. B. (orgs.). **Novas tecnologias, trabalho e educação: um debate multidisciplinar**. Petrópolis: Vozes, 1994. p. 147-164. Disponível em: http://www.ia.ufrj.br/ppgea/conteudo/conteudo-2009-2/1SF/o_trabalho_como_principio_educativo_frente_as_novas_tecnologias.pdf. Acesso em: 2 jun. 2024.
- SAVIANI, D. **Da nova LDB ao Novo Plano Nacional de Educação**: por uma outra política educacional. Campinas: Autores Associados, 2000.
- SAVIANI, D.. Educação no Brasil: concepção e desafios para o século XXI. **Revista HISTEDBR on-line**, Campinas, n. 3, jul. 2001. Disponível em: https://www.fe.unicamp.br/sites/www.fe.unicamp.br/files/documents/2021/01/doc1_1.pdf. Acesso em 02 fev. 2022
- SAVIANI, D. **Pedagogia e formação de professores no Brasil**: vicissitudes dos dois últimos séculos. São Paulo: Unicamp, 2006.
- SAVIANI, D. Formação de professores no Brasil: dilemas e perspectivas. **Poiésis Pedagógica**, v. 9, n.1, p. 07–19, 2011. Disponível em: <https://periodicos.ufcat.edu.br/poiesis/article/view/15667/9592>. Acesso em 02 jun. 2024.
- SAVIANI, D. **Educação**: do senso comum à consciência filosófica. 19. ed. Campinas: Autores Associados, 2013. (Coleção Educação Contemporânea).
- SAVIANI, D. **O lunar de Sepé**: paixão, dilemas e perspectivas na educação. Campinas: Autores Associados, 2014.
- SILVA, Fernanda Nunes da. **A autorreflexão colaborativo-crítica como princípio para formação continuada**: perspectivas para inclusão escolar. 2019. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Espírito Santo (Ufes), Vitória, 2019. Disponível em: https://sappg.ufes.br/tese_drupal/tese_13893_DISSERTA%C7%C3O%20FERNANDA%20FINAL.pdf. Acesso em: 2 jun. 2024.
- SIQUEIRA, Lorena Braga de. **Mergulho na nuvem**: formação continuada em ferramentas digitais para profissionais de educação no âmbito do ensino remoto devido ao Covid-19. 2021. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade de Brasília (UnB), Brasília, 2021. Disponível em: http://icts.unb.br/jspui/bitstream/10482/43689/1/2021_LorenaBragadeSiqueira.pdf. Acesso em: 2 jun. 2024.
- STING, Lizie Pacheco. **Formação docente sobre educação das relações étnico-raciais**: retalhos do processo de implementação da Lei 10.639/2003 no município de São Gabriel da Palha/Es. 2021. Dissertação de mestrado profissional (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Espírito Santo, [S. l.], 12/08/2021. Disponível em: https://sappg.ufes.br/tese_drupal/tese_15366_01%20Vers%E3o%20final%20da%20disserta%E7%E3o.pdf. Acesso em: 2 jun. 2024.
- VIGOTSKI, L. S. **A formação social da mente**: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. Organizadores: Michael Cole, Vera John-Steiner, Sylvia Scribner, Ellen Souberman Tradução: José Cipolla Neto, Luis Silveira Menna Barreto, Solange Castro Afeche. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

VIGOTSKI, L. S. **A construção do pensamento e da linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

Copyright © 2024 Encontrografia Editora. Todos os direitos reservados.

É proibida a reprodução parcial ou total desta obra sem a expressa
autorização dos autores e/ou organizadores.

O isolamento social, causado pela pandemia de Covid-19, trouxe à tona desafios sem precedentes para a inclusão de alunos com deficiência. A paralisação inicial das escolas e a transição abrupta para o ensino on-line redefiniram a educação, abrindo novas possibilidades e exigindo ressignificações contínuas. Este livro é o ponto de partida para entender as transformações na Educação Especial durante a pandemia. Uma leitura essencial para educadores, pesquisadores e formuladores de políticas públicas que buscam melhorar a educação inclusiva em tempos de adversidade.

Michelle Braga



encontrografia

encontrografia.com
www.facebook.com/Encontrografia-Editora
www.instagram.com/encontrografiaeditora
www.twitter.com/encontrografia